

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
CAMPO DE CONFLUÊNCIA CIÊNCIAS, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO

LUÍS FERNANDO MARQUES DORVILLÉ

RELIGIÃO, ESCOLA E CIÊNCIA: CONFLITOS E TENSÕES
NAS VISÕES DE MUNDO DE ALUNOS DE UMA
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

NITERÓI – 2010

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
CAMPO DE CONFLUÊNCIA CIÊNCIAS, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO

RELIGIÃO, ESCOLA E CIÊNCIA: CONFLITOS E TENSÕES NAS
VISÕES DE MUNDO DE ALUNOS DE UMA LICENCIATURA EM
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

LUÍS FERNANDO MARQUES DORVILLÉ

Tese apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da FE/UFF,
como requisito parcial para a obtenção
do título de Doutor em Educação

ORIENTADORA: PROF^a. Dr.^a SANDRA LÚCIA ESCOVEDO SELLES

Niterói – Rio de Janeiro.

Março 2010

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá

D721 Dorvillé, Luís Fernando Marques.

Religião, escola e ciência: conflitos e tensões nas visões de mundo de alunos de uma licenciatura em ciências biológicas / Luís Fernando Marques Dorvillé. – 2010.

357 f.

Orientador: Sandra Lúcia Escovedo Selles.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2010.

Bibliografia: f. 336-350.

1. Religião e ciência. 2. Ensino de ciências biológicas. 3. Bourdieu, Pierre, 1930-2002. I. Selles, Sandra Lúcia Escovedo. II. Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 231.765

Banca Examinadora:

Professora Dra. Sandra Lúcia Escovedo Selles
Universidade Federal Fluminense

Professora Dra. Elisabeth Macedo
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Professora Dra. Maria Lúcia Gastal
Universidade de Brasília

Professor Dr. Eduardo Navarro Stotz
Escola Nacional de Saúde Pública - FIOCRUZ

Professora Dra. Maria Teresa Esteban
Universidade Federal Fluminense

A meus pais (*in memoriam*) Maria Amália Rocha Marques Dorvillé e
Fábio Lopes Dorvillé, migrantes, filhos de imigrantes,
Que me ensinaram o que é ser estrangeiro

À Jeanne, que guardou todos os meus sonhos
E nunca deixou de lhes instilar vida
Mesmo quando as ocasiões
Não eram favoráveis a sonhos

À Clara, luz que ignora o medo
E tudo que é falso e mesquinho
E assim nos enche de esperança
e vontade de viver

“A esperança mágica é a mira do futuro própria daqueles que não têm futuro”

Pierre Bourdieu

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar à minha orientadora, Sandra Escovedo Selles, que me abrindo um espaço generoso me ajudou na difícil e por vezes incerta transição entre a Zoologia e o resto do mundo. Pra mim você sempre foi um exemplo em sua profissão, não apenas pelo modo como a desempenha, mas pela generosidade, verdade e modelo de conduta reta. Enfim, uma reserva de humanidade nesses tempos tão difíceis.

À minha amiga Ana Cléa Moreira Ayres, fonte de apoio constante no dia-a-dia e colecionadora de sonhos, junto comigo e alguns outros. Alguém que sempre acreditou em mim e no meu trabalho e me apresentou a Sandra e seu grupo. Nesse momento essa conquista também é sua. Aonde há verdade sempre há chance da vida prosseguir e de construirmos possibilidades.

Ao amigo Everardo Andrade, pessoa generosa que tem grandes idéias e as distribui livremente entre todos, ao mesmo tempo em que sabe ouvir como ninguém. Sempre capaz de encontrar algo de bom no que é dito por outra pessoa sem ser ingênuo. Uma virtude curiosa e por demais rara e que por isso deve ser protegida, preservada.

Na UFF, agradeço a todos os participantes do grupo de pesquisa “Formação Inicial de Professores e Processos de Produção do Conhecimento Escolar”, liderado pela Profa Sandra Selles. Seria deselegante citar alguns nomes e correr o risco de talvez esquecer outros. Assim agradeço a todos, que a partir de suas diferentes contribuições, me fizeram ver o mesmo mundo de maneira muito mais completa, o que ao menos na esfera individual, é profundamente libertador. Graças a esse grupo dei os meus primeiros passos no campo da Educação, travando contato com o vasto mundo das Humanidades.

Agradeço também a todos os amigos do Departamento de Ciências da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, efetivos e temporários, professores e funcionários técnico-administrativos, que juntos contribuem para manter vivo o espírito de uma unidade que desempenha um papel extremamente importante na vida de vários de nossos alunos. E que são pessoas divertidas, espirituosas e cheias de vida e amizade sincera. Despojadas de

maiores vaidades por mais diferentes que sejam, são capazes de criar um ambiente de trabalho que em muitos casos é tão agradável que se estende para fora da faculdade, em muitos encontros.

Aos alunos que generosamente aceitaram participar de várias etapas desse trabalho. Sem a sua boa vontade teria sido bem mais difícil entender como estruturaram suas vidas e como se relacionam com os diferentes espaços em que circulam. A todos o meu agradecimento.

A alguns ex-alunos que se tornaram grandes amigos e pessoas especiais, em ordem alfabética Álvaro, Carla Wanderley, Diogo, Douglas Camelo, Eduardo José, Martina, Rafael, Vanessa e muitos outros, que a cada conquista de suas vidas me encham de orgulho e alegria pois se descobrem dando passos que nunca pensaram um dia conseguir.

À minha família, em primeiro lugar aos meus pais, que chegaram perdidos a uma nova cidade e inseguros quanto a muitas coisas, procuraram investir na educação de seu filho, como fazem muitos migrantes e imigrantes. Esse foi, sem saberem, o maior de todos os investimentos que fizeram e reverberou por muitas outras vidas. Em tempo de economias que derretem, nada se multiplicou tanto e rendeu tanto reconhecimento da parte de tantas pessoas.

À minha mulher Jeanne e nossa filha Clara, por todo apoio dado nesse e em muitos outros momentos em que tive que me afastar de muitas outras atividades para desenvolver esse trabalho. Agradeço também às minhas cunhadas e cunhados, Marilisi, Elaine, Carlindo e Luiz Eduardo, e seus filhos Dafne, Daniel, Dérik e Luiz Felipe, por todos os momentos compartilhados e por serem um exemplo vivo da construção de um espaço familiar que é símbolo de amor, lealdade e suporte mútuo, o que é único nos dias de hoje.

Aos meus irmãos Fábio Lopes Dorvillé Filho e Adroaldo Vasconcelos Dorvillé e aos meus primos Ana Doloires, Carlos Eduardo, Carlos Eugênio e José Carlos e suas famílias, distantes fisicamente mas presenças sempre vivas que carrego comigo junto com os ecos de outras cidades.

Aos amigos Ademar, Lenice, Ricardo e Leila, que nos apoiaram e protegeram em vários momentos de nossas vidas de uma maneira inestimável. Sem eles várias situações teriam sido bem mais difíceis. Por tudo isso e por reunirem um conjunto de qualidades únicas vocês são muito especiais e contribuíram, ainda que não saibam, para que esse momento pudesse acontecer.

À Cícera, que há anos ampara e cuida do mais antigo ao mais recém-chegado dessa família, fazendo com que atravessasse diferentes situações sempre acompanhado do seu zelo e cuidado.

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| TABELA I - Ocupações profissionais dos licenciandos em Ciências Biológicas da FFP-UERJ que trabalham | 123 |
| TABELA II - Cidades em que residem os licenciandos em Ciências Biológicas da FFP-UERJ | 127 |
| TABELA III - Distribuição por bairros do Rio de Janeiro dos licenciandos em Ciências Biológicas da FFP-UERJ..... | 128 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| FIGURA 1. Razões pelas quais os licenciandos em Ciências Biológicas vieram estudar na FFP-UERJ | 123 |
| FIGURA 2. Renda familiar dos licenciandos em Ciências Biológicas da FFP-UERJ | 124 |
| FIGURA 3. Número de pessoas do núcleo familiar dos licenciandos em Ciências Biológicas da FFP-UERJ | 124 |
| FIGURA 4. Familiares dos alunos de Ciências Biológicas que possuem Nível Superior .. | 125 |
| FIGURA 5. Afinidades religiosas dos licenciandos em Ciências Biológicas da FFP-UERJ | 130 |
| FIGURA 6. Intensidade da afinidade religiosa dos licenciandos de Ciências Biológicas da FFP-UERJ | 130 |
| FIGURA 7. Temas considerados relevantes pelos licenciandos de Ciências Biológicas da FFP-UERJ de diferentes afinidades religiosas | 131 |
| FIGURA 8. Respostas dos licenciandos de Ciências Biológicas da FFP-UERJ se concordam ou não com a afirmação: “Alguns seres vivos são parentes mais próximos entre si enquanto outros são mais distantes.” | 132 |
| FIGURA 9. Justificativas dos licenciandos em Ciências Biológicas da FFP-UERJ para concordarem com a frase “Alguns seres vivos são parentes mais próximos entre si enquanto outros são mais distantes.” | 133 |

| | |
|--|-----|
| FIGURA 10. Respostas dos licenciandos em Ciências Biológicas da FFP-UERJ à frase: “Ao longo do tempo as espécies se modificam tornando-se cada vez mais adaptadas ao meio em que vivem” | 134 |
| FIGURA 11. Respostas dos licenciandos em Ciências Biológicas da FFP-UERJ à frase: “Todos os seres vivos descendem de uma única forma de vida” | 136 |
| FIGURA 12. Respostas dos licenciandos em Ciências Biológicas da FFP-UERJ à frase: “O que significa dizer que um ser vivo é mais evoluído que outro?” | 137 |
| FIGURA 13. Respostas dos licenciandos em Ciências Biológicas da FFP-UERJ à frase: “O ser humano é a única espécie racional. Há uma razão para isso?” | 138 |
| FIGURA 14. Respostas dos licenciandos em Ciências Biológicas da FFP- UERJ à frase: “A espécie humana surgiu a partir de outras espécies?” | 139 |
| FIGURA 15. Respostas dos licenciandos em Ciências Biológicas da FFP-UERJ à frase: “Todos os seres vivos estão sujeitos à transformação ao longo do tempo, dando origem a novas espécies” | 140 |
| FIGURA 16. Respostas dos licenciandos em Ciências Biológicas da FFP-UERJ à frase: “A evolução...” | 141 |
| FIGURA 17. Respostas dos licenciandos em Ciências Biológicas da FFP-UERJ à frase: “A espécie humana...” | 142 |

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo analisar os conflitos e tensões vivenciados pelos licenciandos evangélicos da Faculdade de Formação de Professores da UERJ entre suas visões de mundo e o ensino de determinados conteúdos biológicos, marcadamente aqueles relacionados à evolução biológica dos seres vivos. A partir da análise das principais matrizes identitárias que estruturam as visões de mundo desses alunos, a saber, o protestantismo conservador e o Criacionismo, pudemos entender as lógicas em que operam, destacando as diferentes mediações realizadas pelas mesmas com os conteúdos acadêmicos. Tal fato nos permitiu apontar algumas linhas de ação que parecem ser mais promissoras do que outras para o ensino de Ciências e Biologia em situações como essa, cada vez mais frequentes nas escolas e universidades brasileiras. Tomando como referencial teórico os conceitos que compõem a sociologia de Pierre Bourdieu, enfatizamos a importância da delimitação dos campos científico e escolar como política não apenas para preservá-los da ingerência indevida dos criacionistas como também para garantir a qualidade das ações desenvolvidas no seu interior. Procuramos demonstrar também que a sociologia de Bourdieu possui conceitos e pressupõe situações que podem ter como resultado, se implementadas, o potencial de promover alterações nas visões de mundo de nossos alunos, especialmente através da promoção de situações dissonantes com o *habitus* original dos mesmos. Nesse sentido também preconizamos a defesa da garantia do caráter eminentemente laico das escolas e universidades públicas, resguardando os alunos de reproduzirem no seu interior espaços religiosos com os quais eles já se encontram acostumados em suas famílias ou comunidades religiosas de origem. Defendemos a importância, no ensino ciência e Biologia, de escaparmos de certas interpretações epistemológicas relativistas da realidade e da visão da mesma unicamente como representação, destacando as diferentes apropriações dessas idéias feitas pelo Criacionismo e as dificuldades decorrentes criadas para o campo científico e de ensino de Ciências e Biologia. Apresentamos também as implicações que determinados tipos de relativismo cultural podem ter diante de questões religiosas como essas e de que modo podem contribuir para elaborar respostas capazes de lidar com a diferença sem celebrá-la acriticamente.

Palavras-chave: Criacionismo. Ensino de Ciências e Biologia. Pierre Bourdieu.

ABSTRACT

This work aimed to analyse the conflicts and tensions experienced by evangelical students in an initial teacher training program at the Faculdade de Formação de Professores, Universidade Estadual do Rio de Janeiro (State University of Rio de Janeiro) between their worldviews and the teaching of some biological contents, specially those related to biological evolution. From the analysis of the major identity matrices that structure the worldviews of these students, namely, conservative Protestantism and creationism, we have been able to understand the logic under which they operate, highlighting the different mediations performed by them with the academic contents. This fact has enabled us to point out some lines of action that seem to be more promising than others for Science and Biology teaching insituations like that, increasingly frequent in the Brazilian schools and universities. Taking the concepts that constitute the sociology of Pierre Bourdieu as a theoretical referential we reinforce the importance of delimiting the scientific and educational fields as a political agenda, in order not only to preserve them from the undue interference by creationists but also to ensure the quality of the actions performed inside them. We have also tried to show that the sociology of Bourdieu has concepts and assumes situations that may result, if implemented, the potential to promote changes in the worldviews of our students, specially by promoting situations dissonant with their original *habitus*. Accordingly we also support the position for an eminently public secular education, both in the school and in the university, avoiding our students to emulate inside them the religious spaces already usual to them from their family environment or from the religious communities they come from. We support the importance, in Science and Biology teaching, to avoid certain epistemic relativist interpretations of reality and from regarding only as a representation, highlighting the different appropriations of these ideas made by creationists and the consequent problems created for the scientific and science and biology teaching fields. We have also shown the implications that some types of cultural relativism may assume before religious questions like these and in which way they can contribute to promote answers capable of dealing with the idea of difference without celebrating it acritically.

Key-words: Creationism, Science and Biology teaching. Pierre Bourdieu.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| I – INTRODUÇÃO: | 1 |
| II – RECENTES TRANSFORMAÇÕES DO CENÁRIO RELIGIOSO NO BRASIL. ORIGEM E CARACTERÍSTICAS DO PROTESTANTISMO BRASILEIRO: SUAS PRINCIPAIS MATRIZES IDEOLÓGICAS. | 13 |
| II.1 – O Crescimento Pentecostal e as Razões do seu Sucesso. Elementos para entender a matriz protestante brasileira. | 13 |
| II.2 – Origens e Características Principais do Protestantismo Brasileiro. Entendendo suas Principais Influências. | 26 |
| III – ORIGEM E CARACTERÍSTICAS DO CRIACIONISMO BÍBLICO, SUAS PRINCIPAIS TRANSFORMAÇÕES AO LONGO DO TEMPO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS. | 45 |
| III.1 – A Origem Norte-Americana do Criacionismo como Movimento Organizado e suas Primeiras Estratégias no Embate com o Evolucionismo. | 45 |
| III.2 – Sobre a Transmutação do Criacionismo em ciência | 57 |
| III.3 – O Nascimento do Neocriacionismo e o Movimento do Desenho Inteligente. Em Busca dos Sinais do Criador. | 67 |
| III.4 – Apropriações Indébitas, Alianças Insólitas e a Nova Retórica do Criacionismo em Tempos de Pós-Modernidade e Multiculturalismo. | 75 |
| III.5 – O Criacionismo no Brasil: Uma Realidade Muito Distante ou o Ovo da Serpente? Caracterização do cenário brasileiro atual, suas perspectivas gerais e potenciais de desenvolvimento. | 100 |
| IV – HISTÓRICO E CARACTERIZAÇÃO DA FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UERJ. BREVE PERFIL SÓCIO-ECONÔMICO DOS ALUNOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS. | 116 |
| IV.1 – Histórico e Caracterização da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. | 116 |
| IV.2 – Breve perfil sócio-econômico dos alunos da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. | 122 |
| V – RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO PRELIMINAR SOBRE AS PRINCIPAIS IDÉIAS DOS ALUNOS SOBRE RELIGIÃO, CIÊNCIA E ENSINO DE CIÊNCIAS. | 126 |
| VI – ENTREVISTAS GRAVADAS. | 143 |

| | |
|---|-----|
| Meu Mundo e Nada Mais | 144 |
| O Inferno são os Outros | 153 |
| Uma Igreja pra Chamar de Minha | 167 |
| Em Algum Lugar Além do Arco-Íris | 180 |
| Uma Mãe Dentre Muitas Outras | 201 |
| A “Pessoalidade” de Deus e o Desejo de Poder | 222 |
| VII – A SOCIOLOGIA DE PIERRE BOURDIEU: PRINCIPAIS CONCEITOS, RAZÕES DE SUA ESCOLHA, PRINCIPAIS LIMITAÇÕES E POTENCIAIS DE ANÁLISE. | 244 |
| VIII – GERANDO DISSONÂNCIAS EM HABITUS HÁ MUITO TEMPO ARRAIGADOS. RESPOSTAS E MEDIAÇÕES POR PARTE DOS ALUNOS. IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE..... | 268 |
| VIII.1 - Produzindo Alguns Acordes Dissonantes..... | 268 |
| VIII.2 - O Hábito de Oferecer Resistências | 274 |
| VIII.3 - A Construção Social do Conhecimento..... | 280 |
| VIII.4 - Algumas Clareiras Abertas e Trilhas a Serem Evitadas | 288 |
| VIII.5 - Caminhar em um Mundo Secular Encantado | 300 |
| VIII.6 - Ensino Crítico de uma Ciência..... | 309 |
| IX - CONSIDERAÇÕES FINAIS | 320 |
| X - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:..... | 322 |
| ANEXO 1 - CARTA DE APRESENTAÇÃO DO QUESTIONÁRIO | 337 |
| ANEXO 2 - QUESTIONÁRIO SOBRE PERGUNTAS RELACIONADAS À CIÊNCIA E RELIGIÃO | 338 |
| ANEXO 3 - MODELO DE CARTA DE AUTORIZAÇÃO PARA A GRAVAÇÃO DA ENTREVISTA | 341 |
| ANEXO 4 - ROTEIRO BÁSICO DAS ENTREVISTAS GRAVADAS | 342 |

I – INTRODUÇÃO:

Contrariando as expectativas de muitos, o pensamento religioso não desapareceu e nem se encontra restrito apenas a pessoas ingênuas ou somente às camadas menos informadas da população. Opondo-se ao que muitos talvez esperavam, o advento da Modernidade e de todas as suas instituições, dentre as quais figura com destaque a ciência, o crescente acesso à informação e a novas tecnologias, não assistiram ao declínio da importância do pensamento religioso e/ou mágico. Pelo contrário, embora o fenômeno deste suposto reencantamento atual não seja considerado por alguns autores como evidência de um fenômeno de dessecularização do espaço social (PIERUCCI, 1997,1998), o que se evidenciou em muitos países foi o aparecimento nos grandes centros urbanos de modalidades religiosas que passaram a disputar espaço com afinco com outras formas de produção de sentido e explicações para a vida humana e para o mundo à sua volta. Como ressalta Chauí (2004, p. 152)

“De fato que fez a modernidade ao propor e realizar o “desencantamento do mundo”? De um lado, procurou controlar a religião, deslocando-a do espaço público (que ela ocupava durante toda a Idade Média) para o privado. Nessa tarefa, foi amplamente auxiliada pela Reforma protestante, que combateria a exterioridade e o automatismo dos ritos assim como a presença de mediadores eclesiais entre o fiel e Deus, e deslocara a religiosidade para o interior da consciência individual. De outro, porém, tratou a religião como arcaísmo que seria vencido pela marcha da razão e da ciência, descondiderando, assim, as necessidades a que ela responde e os simbolismos que ela envolve. Julgou-se que a verdade era feita de sociedades cuja ordem e coesão dispensavam o sagrado e a religião, e atribuiu-se à ideologia a tarefa de cimentar o social e o político”.

Mesmo no ambiente acadêmico, nas mentes de vários de nossos alunos, muitos dos conceitos científicos que arduamente nos esforçamos por transmitir, disputam terreno com outras idéias referentes ao campo das religiões e do pensamento mágico. Conceitos científicos básicos, que para muitos de nossos colegas docentes da universidade pareciam ingenuamente auto-evidentes e absolutos, passaram a ser cada vez mais confrontados de modo freqüente e intenso por idéias religiosas que aos seus olhos beiram as raias do absurdo. O universo acadêmico às vezes tem a propensão, o desvio, seguramente herdado de suas raízes iluministas, de convencer-se de que o resto da sociedade, desde que

minimamente informado a respeito do conteúdo de suas descobertas, acabará por se render à superioridade dos seus argumentos. Na realidade tal projeto, embora hegemônico no Ocidente a partir do século XVIII entre alguns dos setores ligados às diferentes esferas do poder instituído, nunca se verificou em sua plenitude em todos os segmentos da sociedade, nem na Europa Ocidental ou na América do Norte ao norte do Rio Grande, quanto mais entre seus herdeiros menos aquinhoados do Sul.

Este conflito de idéias, se não representa algo novo, fruto de uma nova era de avivamento religioso como muitos talvez gostariam de pensar, parece ter adquirido nos dias de hoje seguramente uma nova roupagem, para a qual explicações múltiplas serão abordadas neste texto, posteriormente. Por hora basta dizer que esse conflito se mostra bastante intenso e não respeita alguns espaços dos quais, se não se encontrava ausente algumas décadas atrás, neles agora se move com mais desenvoltura, a saber, os universos acadêmico e da escola básica pública. Há alguns anos a maior parte de nossa população, ao menos nos grandes centros urbanos, não parecia voltada a envidar esforços de modo tão fervoroso para a defesa de questões como a criação do homem a partir do barro, o Dilúvio Universal ou a origem de Eva a partir da costela de Adão. Embora seguramente tais idéias há muito façam parte do imaginário da religiosidade popular, poucos pareciam dispostos a dedicar parte do seu tempo e de suas energias à sua defesa veemente, especialmente fora dos espaços dedicados à prática religiosa. Obviamente este não é o cenário que se configura nos dias de hoje na maioria das escolas das grandes metrópoles brasileiras, em algumas áreas rurais e mesmo em algumas universidades.

Especialmente na escola pública, é crescente o confronto entre os conteúdos a serem ministrados e os tipos de visões religiosas trazidas pelos alunos. Muitos são os relatos de professores que enfrentam inúmeras dificuldades ao tentarem apresentar como legítimas nas salas de aula as interpretações de suas disciplinas específicas para fenômenos como a origem do universo, da espécie humana ou a diversidade de formas de vida em nosso planeta. Este embate entre aqueles que acreditam minimamente no poder explicativo da apropriação crítica do conhecimento científico e os fervorosos portadores do verdadeiro dogma de fé nunca esteve tão candente quanto nos últimos anos. Ele varia desde posturas de rejeição silenciosa dos conteúdos ministrados a alunos que disputam ardorosamente a palavra diante da oportunidade de manifestar perante a coletividade a pureza do testemunho do seu compromisso religioso, em contraposição a conceitos como seleção natural, mutações ou

deriva gênica. Embora nem todos os atores envolvidos nesse processo ocupem necessariamente apenas os extremos desse espectro de posições, as situações conflituosas se revelam, com certeza, cada vez mais numerosas.

Outra vertente desse mesmo fenômeno pode ser observada no número crescente de professores dessas escolas vinculados a várias igrejas e que, portanto, reservam uma grande importância às visões de mundo religiosas na estruturação de suas vidas. Tal fato muitas vezes resulta em severos conflitos internos a respeito do ensino de determinados conteúdos em suas aulas, os quais podem certamente interferir na qualidade das informações transmitidas e na habilidade com que conseguem abordar determinados temas.

Deste modo, se por um lado Religião e ciência possuem epistemologias e ontologias distintas em si mesmas, que não representam necessariamente antinomias, por outro torna-se difícil na prática considerá-los como magistérios não-interferentes, ocupando-se de domínios inteiramente distintos e não mutuamente excludentes, como faz Gould (2002) em seu apelo irenista. No entanto, na mesma obra o próprio autor destaca, mais adiante, que o suposto conflito entre ciência e Religião e seu debate conseqüente, embora ausente na lógica desses dois assuntos tão distintos, se encontra nas mentes e nas práticas sociais dos diversos indivíduos. Para professores de Ciências e Biologia da escola básica, bem como para professores universitários de Ciências Biológicas, este conflito é muito mais importante do que a discussão a respeito da possibilidade de construção ou não de uma unidade filosófica entre tais campos do conhecimento. De nada adianta pensar que a ciência (buscando explicar os mecanismos materiais de funcionamento do mundo físico) tem objetivos e metodologias distintos da Religião (mais voltada para preocupações finalistas, morais e metafísicas), pois ambas, expressas como idéias e conceitos, convivem e se digladiam nas mentes de nossos alunos em vários pontos de tensão, buscando uma acomodação mais ou menos satisfatória. Se Religião e ciência em si não são mutuamente excludentes, algumas de suas interpretações por parte de nossos alunos certamente o são, particularmente aquelas fundadas tanto no dogmatismo cientificista quanto no fundamentalismo religioso. Essa distinção é importante, como reiterado por Gould (2002, p. 118):

“nós identificamos os protagonistas dessa batalha da pior maneira possível quando pintamos a evolução contra o criacionismo como um conflito essencial numa guerra mais ampla entre a ciência e a religião. (...) Os criacionistas não representam o magistério da religião. Eles promovem de maneira

zelosa uma doutrina particularmente teológica – uma visão da religião intelectualmente marginal e demograficamente minoritária que desejam impor ao mundo todo. (...) O inimigo não é a religião, mas o dogmatismo e a intolerância, uma tradição tão antiga quanto a espécie humana e impossível de ser extinta sem uma eterna vigilância, que é, como proclama uma famosa expressão, o preço da liberdade”.

Infelizmente, no que se refere às questões relacionadas ao tema central desse trabalho, essa interpretação religiosa não constitui uma parcela demograficamente minoritária, tanto no Brasil como no resto da América Latina, sendo também a que apresenta maior potencial de crescimento nas próximas décadas. O entendimento da delimitação em que ocorrem esses embates é extremamente importante, bem como a percepção da sua inevitabilidade em linhas gerais.

É bem verdade que em alguns dos alunos entrevistados nesse trabalho a oposição forte e necessária entre os pensamentos religioso e científico não se manifestou de forma intensa, não corroborando assim os estereótipos de religiosos estritamente dogmáticos em oposição às luzes da Modernidade. No entanto, mesmo tais casos não se mostraram isentos de situações de tensões e conflitos que demandam uma investigação e discussão mais aprofundadas. Em contrapartida, outras situações revelaram-se bem mais graves, como quando um licenciando de Ciências Biológicas de primeiro período chegou a afirmar ser mais fácil aceitar a sua maior proximidade filogenética de um peixe do que de um primata antropóide.

O clímax deste cenário talvez possa ser representado, ao menos no seu caráter institucional mais emblemático, na decisão do então governador do Estado do Rio de Janeiro, Anthony Garotinho de sancionar, em março de 2002, a lei que autorizou a contratação de professores para o ensino de religião nas escolas da rede pública estadual. Aproveitando a ocasião da realização do primeiro concurso para professores de religião do Estado, sua sucessora e esposa, a também ex-governadora Rosinha Garotinho, manifestou sua opinião em defesa do criacionismo bíblico e descrença diante do paradigma da evolução biológica das espécies. Rosinha e seu marido são presbiterianos declarados e têm em parte dos evangélicos uma importante base eleitoral, lançando mão com frequência de discursos de cunho religioso voltados para a defesa da fé e da moral cristãs. Esta decisão contribuiu ainda para reacender um grande debate a respeito dos limites reais dos campos de ação das

igrejas e organizações para-eclesiais nos diferentes espaços públicos das sociedades laicas contemporâneas.

O objeto de estudo deste trabalho revela-se portanto de grande relevância e atualidade para as questões relacionadas à atuação dos profissionais de ensino, nos seus diversos níveis, marcadamente aqueles envolvidos no ensino de Ciências e Biologia, bem como nos cursos de graduação em Ciências Biológicas, uma vez que é no âmbito dos conteúdos dessas disciplinas que os maiores conflitos se fazem presentes. Dentre as questões mais polêmicas que se relacionam a essas áreas podemos listar temas como a origem da espécie humana e sua relação com as demais formas de vida, origem da diversidade biológica do nosso planeta, pesquisas com células-tronco, utilização de transgênicos e todas as questões relacionadas à sexualidade e contracepção, dentre outras. Deste modo, é surpreendente que até o momento, no Brasil, um número relativamente pequeno de trabalhos tenha abordado essa temática, marcadamente nas áreas de Ciências e Biologia, com destaque para Fonseca (2005, 2006 e 2008), Sepulveda & El-Hani (2004 e 2006), El-Hani & Sepulveda (2010); Sepulveda (2003), Falcão *et al.* (2008), Dorvillé (2008) e Souza *et al.* (2009).

O caso particular da evolução biológica assume condição de destaque uma vez que esse é considerado o eixo central e unificador da Biologia (DOBZHANSKY, 1973; MEYER & EL-HANI, 2005). Deste modo, os conflitos acima descritos se manifestam, não em alguma área periférica da ciência da vida mas em um tema central desta área do conhecimento. Mais ainda, a própria história da construção do paradigma evolutivo é, de acordo com Smocovitis (1992 e 1996), a história da emergência, unificação e amadurecimento da Biologia, processo no qual ela assume a sua singularidade como campo particular da ciência em sua configuração contemporânea.

No âmbito do ensino de Biologia tanto os “Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio” (BRASIL, 1999) quanto as “Orientações complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN + Ensino Médio” – (BRASIL, 2002) são unânimes em destacar a centralidade do ensino da evolução biológica. O PCN do Ensino Médio enfatiza que o aprendizado deve ser capaz de propiciar a construção de compreensão dinâmica da nossa vivência material, de convívio harmônico com o mundo da informação, de entendimento histórico da vida social e produtiva, de percepção evolutiva da vida, do planeta e do cosmos (BRASIL, 1999, p. 14 e 15), afirmando que

“Conhecer a estrutura molecular da vida, os mecanismos de perpetuação, diferenciação das espécies e diversificação intraespecífica e a importância da biodiversidade para a vida no planeta são alguns dos elementos essenciais para um posicionamento criterioso relativo ao conjunto das construções e intervenções humanas no mundo contemporâneo”.

Ambos documentos enfatizam em vários momentos a importância da Evolução como um dos eixos unificadores da Biologia, ao lado da Ecologia, sendo destacado pelo PCN:

“Para o estudo da diversidade de seres vivos, tradicionalmente da Zoologia e da Botânica, é adequado o enfoque evolutivo-ecológico, ou seja, a história geológica da vida. Focalizando-se a escala de tempo geológico, centra-se atenção na configuração das águas e continentes e nas formas de vida que marcam cada período e era geológica. Uma análise primeira permite supor que a vida surge, se expande, se diversifica e se fixa nas águas. Os continentes são ocupados posteriormente à ocupação das águas e, neles, também a vida se diversifica e se fixa, não sem um grande número de extinções” (BRASIL, 1999, p. 18).

“O estudo das funções vitais básicas, realizadas por diferentes estruturas, órgãos e sistemas, com características que permitem sua adaptação nos diversos meios, possibilita a compreensão das relações de origem entre diferentes grupos de seres vivos e o ambiente em que essas relações ocorrem. Caracterizar essas funções, relacioná-las entre si na manutenção do ser vivo e relacioná-las com o ambiente em que vivem os diferentes seres vivos, estabelecer vínculos de origem entre os diversos grupos de seres vivos, comparando essas diferentes estruturas, aplicar conhecimentos da teoria da evolução na interpretação dessas relações são algumas das habilidades que esses estudos permitem desenvolver” (BRASIL, 1999, p. 18).

O PCN + Ensino Médio elenca seis temas estruturadores do Ensino de Biologia, os quais representam aspectos essenciais sobre a vida, a saber: 1. Interação entre os seres vivos; 2. Qualidade de vida das populações humanas; 3. Identidade dos seres vivos; 4. Diversidade da vida; 5. Transmissão da vida, ética e manipulação gênica; 6. Origem e evolução da vida. Destes temas quatro – do terceiro ao sexto - encontram-se diretamente relacionados ao tema da evolução biológica dos seres vivos:

“No terceiro tema, orientados pelos conhecimentos da Citologia, Genética, Bioquímica e por conhecimentos tecnológicos, os alunos poderão, em situações práticas, perceber que todas as formas de vida são reconhecidas pela sua organização celular, evidência de sua origem única. Esses conhecimentos são fundamentais para que possam se situar e se posicionar no debate

contemporâneo sobre as tecnologias de manipulação da vida. No quarto tema, com auxílio da Zoologia, a Fisiologia e a Botânica vão dar referências aos alunos para que analisem questões que acompanham a história da humanidade, como a origem da vida, da vida humana e seu futuro no planeta, até questões mais recentes envolvendo, por exemplo, a clonagem e a decifração do genoma humano” (BRASIL, 2002, p. 41-42).

Em virtude das razões expostas acima e diante da relevância do tema em questão, o presente trabalho tem como um de seus objetivos investigar os diferentes pontos de conflito e tensões entre as visões religiosas de alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Faculdade de Formação de Professores da UERJ (FFP-UERJ) e os conceitos relacionados de modo direto ou indireto ao paradigma da evolução biológica das espécies. A identificação dessas áreas de freqüente tensionamento, bem como as diversas estratégias empregadas para a resolução dos mesmos ou seu acirramento por parte dos licenciandos, representam assim uma fonte de subsídios valiosa para o entendimento das dificuldades envolvidas nesse processo e de suas potenciais fontes de resolução mais satisfatórias para o ensino de Ciências e Biologia.

A realização de uma investigação em uma instituição pública de formação de professores assume um papel de destaque ao revelar o que pensam futuros profissionais da escola básica a respeito de alguns dos principais conceitos relacionados à área do conhecimento que em breve se dedicarão a ensinar.

Muitos desses alunos chegam ao final do curso apresentando diferentes combinações de idéias teleológicas, lamarckistas, progressivistas e/ou criacionistas em suas explicações dos diversos fenômenos biológicos, muito embora tenham bom desempenho acadêmico e sejam muitas vezes alguns dos alunos de maior destaque no seu período. Tal fato parece deixar claro que a abordagem a ser adotada para entender as suas resistências em relação aos temas aqui investigados não deve se centrar na associação entre tais visões de mundo e possíveis dificuldades cognitivas. Tal fato também resulta em uma diminuição da relevância de qualquer proposta de ensino que se restrinja apenas a garantir a qualidade do conteúdo ministrado. Dentre as alternativas que podem ser elencadas para uma compreensão mais aprofundada de tais questões nenhuma delas parece se resumir à superficialidade de apenas ensinar corretamente os conteúdos mais atualizados referentes a esses temas.

Qualquer atividade de ensino, mesmo aquelas relacionadas à transmissão dos conteúdos relativos às Ciências Naturais, apresentada por muitos como símbolo do que se

convencionou caracterizar como ciências ditas duras (*hard sciences*), em oposição às ciências humanas (*soft sciences*), - segundo a caracterização de duas culturas propostas por Snow (1963) - é por sua própria natureza parte das Ciências Humanas. Deste modo, a investigação mais aprofundada de qualquer tema nesse campo deve encontrar a sua fundamentação epistemológica necessariamente também em suportes teóricos fornecidos por diferentes áreas das Humanidades. Assim sendo, tais abordagens não devem se esgotar em questões unicamente relativas à técnica de ensino a ser empregada, à modernidade dos recursos tecnológicos na transmissão do conhecimento ou tampouco a discussões que se resumam à necessidade de atualização nos conhecimentos mais recentes produzidos na área. Em outras palavras, para entender com maior profundidade esse processo não é suficiente que nos voltemos apenas para os conceitos e conteúdos que fazem parte das Ciências Biológicas ou para a adequação de técnicas e recursos de ensino, fazendo-se necessário também o apoio dos conhecimentos produzidos em áreas como a Sociologia da Educação, Filosofia da ciência e Didática.

Torna-se cada vez mais claro, nesse e em inúmeros estudos lidando com questões relacionadas aos processos de aprendizado dos alunos, a importância da necessidade de conhecer melhor suas visões de mundo e trajetórias, se esperamos algum dia dispor de alguma chance de que eles venham a ser influenciados, ainda que parcialmente, pelos conceitos que procuramos transmitir. Como afirma Valla (2001, p 114-115):

“se muitos dos alunos têm uma relação íntima e diária com a religião, não seria importante que seus professores procurassem compreender melhor que fenômeno é esse que afeta tanto a vida das classes populares no Brasil (isto é, em grande parte os pobres e humildes das periferias urbanas e áreas rurais)? Não seria uma questão de subsídios para os conteúdos, principalmente de história, ciências sociais, ciências, e os conteúdos sobre a relação saúde-doença?”

Nesse sentido, em um primeiro momento, procurou-se abordar com mais profundidade o histórico da estruturação das duas matrizes de idéias que encontram espaço mais significativo nas visões de mundo de muitos daqueles alunos que, a partir de observações empíricas feitas ao longo das aulas da graduação, apresentaram um potencial conflitivo maior com os conteúdos relacionados ao ensino de evolução biológica. Esse conjunto de idéias, manifestadas nas mais diversas circunstâncias, congrega todas aquelas

que fazem parte do protestantismo conservador – tanto do protestantismo histórico quanto do pentecostalismo - e do criacionismo bíblico.

O delineamento das principais marcas distintivas de ambos movimentos não deve ser confundido com um encadeamento cronológico extenso de seus principais eventos, bem como dos mecanismos de sua transplantação para terras brasileiras, a partir de uma série de datas e personagens de destaque, o que seria de pouca valia para este trabalho. Em vez disso, essa análise pretende enfatizar as diferentes condições sociais, simbólicas e políticas em que se originaram e se expandiram esses movimentos, bem como os principais recursos por eles empregados para legitimar-se diante de parcelas crescentes das populações dos países em que se fizeram presentes. Esta análise nos possibilitará compreender algumas das principais condições envolvidas no seu sucesso na sociedade brasileira, entendendo melhor alguns dos processos envolvidos na sua adoção por boa parte dos alunos investigados. Esse enfoque inicial revela-se capaz de fornecer elementos importantes para a compreensão do significado e importância dessas idéias na estruturação das visões de mundo desses alunos, bem como para entender a lógica intrínseca em que operam. A análise das transformações pelas quais tais idéias passaram ao longo dos anos, bem como de seus principais embates, permitem compreender não só as bases em que se estrutura o seu pensamento, mas também as diferentes mediações que realizam e as estratégias construídas em resposta aos questionamentos levantados por pontos de vista externos distintos, dentre eles os da comunidade científica.

Em seguida, concluindo a etapa de caracterização desses alunos, buscou-se traçar um breve perfil sócio-econômico dos estudantes de Ciências Biológicas da FFP-UERJ, tomando por base os dados levantados a partir de um questionário aplicado em diferentes períodos do curso de graduação. Deste modo, dispondo de um conhecimento mínimo inicial das condições sócio-econômicas desses licenciandos, e sendo capazes de compreender melhor as principais influências que fundamentam sua relação com o mundo, este trabalho prosseguiu com a realização de entrevistas com alguns dos alunos que apresentaram os maiores conflitos com segmentos do conteúdo ministrado durante a graduação.

No entanto, uma vez caracterizados os principais atores envolvidos nesse processo e suas principais idéias, fez-se necessário analisá-los a partir de referenciais teóricos capazes de avançar na discussão dos achados a partir de quatro enfoques básicos, que passaram a nortear essa pesquisa.

Em primeiro lugar situando os portadores dessas idéias no espaço social em que vivem no que diz respeito às relações de poder que se estabelecem entre suas visões de mundo e as demais nos diversos campos que compõem o espaço social, à luz da contribuição dos conceitos sociológicos propostos pela teoria de Pierre Bourdieu. Deste modo, a abordagem aqui empregada se baseia na defesa da impossibilidade de compreender quem são esses alunos apenas a partir da caracterização e análise da constituição dos principais conjuntos de idéias de que são portadores, sob pena de recairmos em análises idealistas ingênuas, quando não de revelar um voluntarismo que desafia qualquer pretensão de se aproximar do real. Faz-se necessário, deste modo, analisar as principais correspondências estruturais e funcionais em que se dão as diferentes mediações que tais alunos estabelecem com outros modos de pensar e outros sistemas de valores, os quais ocupam posições bastante heterogêneas no interior do espaço social em que vivem. Baseia-se, portanto, este enfoque na idéia de que os indivíduos são permanentemente construídos não apenas a partir das idéias, interpretações, representações, símbolos e valores de que dispõem mas também a partir das mediações que são capazes de estabelecer com outras idéias e do poder diferenciado de cada uma delas na determinação do tipo de mediações que, na maior parte dos casos, encontram as condições mínimas para se concretizar. Em outras palavras, tais alunos são o resultado de construções feitas não apenas a partir do conjunto valores e representações que fazem do mundo à sua volta, mas lançam mão justamente desse conjunto de componentes de suas visões de mundo como resultado das mediações possíveis – o que não significa dizer estáticas nem tampouco ilimitadas – com os demais atores do espaço social heterogeneamente estratificado.

Assim sendo, fazem-se presentes questões tais como: que posições tais atores ocupam no interior dos diferentes campos que compõem a sociedade e de que espaço dispõem suas idéias em cada um deles? Qual a intensidade e a natureza das relações mútuas que tais campos são capazes de estabelecer entre si? Assumem posição de destaque nessa discussão as interrelações entre os campos religioso, escolar e acadêmico, bem como das posições ocupadas pelas visões de mundo predominantes dos alunos em cada um deles.

Em segundo lugar, partindo do entendimento do processo de aquisição do conhecimento como resultado de um processo dinâmico e ativo em que devem ser levados em conta não apenas os conhecimentos prévios trazidos pelos alunos acerca dos conteúdos a serem transmitidos, mas também das condições sociais em que os mesmos são produzidos.

Desse modo são articulados alguns paralelos entre alguns dos conceitos da análise sociológica realizada e as potencialidades e limitações do emprego de alguns tipos de abordagens didáticas para o ensino de Biologia.

Em terceiro lugar a partir de um diálogo com diferentes correntes da pós-modernidade que procura evidenciar algumas de suas contribuições e limitações para o ensino de ciências, bem como enfatizar a importância da delimitação do campo científico na busca pela manutenção da qualidade do conhecimento produzido e da identidade de todos os que se relacionam na produção dessa atividade ou no seu ensino.

Em quarto lugar, enfim, dada a importância das condições sociais em que os conhecimentos prévios desses alunos são gerados, o conceito de cultura adquire uma centralidade marcante, bem como o de alguns de seus desdobramentos. A análise desse conceito é feita a partir do diálogo com diferentes tendências do multiculturalismo, reconhecendo aproximações e distanciamentos em relação a diferentes tendências encontradas nesse movimento, bem como discutindo as implicações de algumas delas para o ensino de ciências e biologia. Dentre as questões pertinentes a serem enfocadas nessa seção final destacam-se: em que medida o conflito entre as visões de mundo científica e religiosa pode ser caracterizado apenas como um choque entre culturas distintas? Será possível a construção de alguma possibilidade legítima de cultura científica com algum grau mínimo de universalismo que venha a escapar de projetos de dominação e subalternização de outras culturas? Quais são os impasses e potencialidades desse enfoque para o ensino de Ciências e Biologia e para as relações que podem se estabelecer entre professores e alunos nas salas de aula das diferentes escolas? Tais discussões envolvem todas as questões relacionadas ao multiculturalismo e às relações de poder que se estabelecem entre culturas distintas, envolvendo discussões a respeito das principais distinções e armadilhas presentes em conceitos como “desigualdade” e “diversidade”, ou entre “identidade” e “diferença”.

Todas as contribuições produzidas levaram em conta as considerações de Jean Claude Forquin a respeito da relação entre cultura e ensino e da necessidade inerente de se fazer escolhas que se mostrem relevantes ao se decidir o que merece ou não ser ensinado.

Por fim, o conjunto das abordagens empregadas nesse trabalho pretende fornecer elementos que permitam compreender de modo mais aprofundado algumas das questões envolvidas nos problemas da relação atual que o ensino de Ciências pode enfrentar diante de alguns tipos de saberes religiosos, a partir de um enfoque que procure evitar qualquer

espécie de receituário aplicável prontamente a qualquer tipo de situação. Assim sendo, procurou-se evitar, outrossim, o emprego de uma análise que resultasse na produção de listagens categorizadas de metas ou procedimentos a serem implementados, ao cabo das quais, a boa qualidade do ensino de Ciências estaria garantida. Longe de tal visão simplista, o emprego dos referenciais teóricos utilizados nesse trabalho nos possibilitou escapar de propostas prescritivas soltas, que muitas vezes resvalam no senso comum. Tal fato possibilitou um entendimento das conclusões produzidas neste trabalho a partir de contextos de análise que, ao mesmo tempo em que procuraram escapar de pretensões totalizantes, buscaram não se esgotar apenas no encontro concreto com os exemplos aqui analisados.

Acredita-se assim que alguns dos subsídios fornecidos a partir dessa análise possam vir a ser úteis como parte do conteúdo necessário à formação de professores na área de ensino de Ciências, permitindo avaliar as principais contribuições e limitações de algumas das visões de mundo religiosas aqui investigadas para o ensino de Ciências e de certos modelos de ensino para a construção de uma abordagem mais crítica do ensino de Ciências e da atividade científica.

II – RECENTES TRANSFORMAÇÕES DO CENÁRIO RELIGIOSO NO BRASIL. ORIGEM E CARACTERÍSTICAS DO PROTESTANTISMO BRASILEIRO: SUAS PRINCIPAIS MATRIZES IDEOLÓGICAS.

II.1 – O Crescimento Pentecostal e as Razões do seu Sucesso. Elementos para entender a matriz protestante brasileira.

"Simply the thing I am shall make me live"
"Simplesmente aquilo que sou me fará viver"
(Tudo está Bem Quando Acaba Bem, William Shakespeare).

No Brasil os termos “protestante”, “evangélico” e “crente” são empregados por muitos autores indistintamente, exigindo, antes de mais nada, alguns esclarecimentos a respeito da terminologia a ser adotada nesse trabalho. Cunha (2007) e Bittencourt Filho (2003) esclarecem que o termo “protestante”, de uso mais corrente nos trabalhos acadêmicos, raramente tem sido empregado pelos membros dessas igrejas para se referirem a si próprios. Os brasileiros que inicialmente abraçavam a nova fé e os missionários das primeiras igrejas adotaram a expressão “crente em Nosso Senhor Jesus Cristo”, que abreviando-se tornou-se de uso corrente pelo vocábulo “crente”. No entanto, os missionários norte-americanos que aqui chegaram em números expressivos a partir do início do século XX, resultado da versão conservadora do proselitismo estadunidense, também apresentavam sua própria designação para identificarem-se, tratando-se como *evangelicals*, o que aportuguesado resultou em evangélicos. O termo “crente”, já desgastado e empregado de modo pejorativo, foi substituído então pela nova designação, sendo ela também a mais empregada pelos alunos protestantes da FFP-UERJ para identificarem sua opção religiosa. Deste modo o termo evangélico é empregado aqui em sua concepção mais abrangente, englobando todas as igrejas oriundas da tradição inaugurada pela Reforma do século XVI.

Esta pequena incursão no campo protestante brasileiro destina-se a entender quem são esses novos atores do cenário religioso nacional, dentre os quais se encontram muitos de nossos alunos, tanto pertencentes às igrejas históricas (batista, presbiteriana, metodista) quanto pentecostais. A propósito, o sucesso recente do pentecostalismo manifestou-se de modo tão intenso a ponto de estender sua influência a diferentes denominações históricas,

gerando no seu seio toda sorte de divisões, cismas e reinterpretações da relação com o sagrado que resultaram na criação de inúmeras igrejas ditas “renovadas”.

O fenômeno social de maior importância no campo religioso nas últimas duas décadas no Brasil e na América Latina foi sem dúvida o crescimento vertiginoso do número de adeptos das denominações pentecostais (JACOB *et al.*, 2003). De acordo com Freston (1998) o percentual de pentecostais no universo protestante varia de 30% em alguns países andinos a 80% no Chile (com 15 a 20% de sua população evangélica). Na Guatemala, dentre os 30% de protestantes, 75% são pentecostais. No Brasil, enquanto o trabalho de Freston (1998) apontava um percentual de 15 a 20% da população como evangélica, sendo 62% pentecostal, dados mais recentes provenientes do Instituto Data Folha, de 2007, registram 22% de evangélicos, dos quais 77,3% são pentecostais, tornando nosso país aquele que apresenta o maior número absoluto de pentecostais do mundo (MARIANO, 2008). No Brasil 3,9 milhões eram pentecostais em 1980, 8,8 milhões em 1991 e 18 milhões em 2000 (JACOB *et al.*, 2003, p. 39). Em 2007, tais números se situam em torno de trinta milhões (MARIANO, 2008). Neste crescimento, posição de destaque já era ocupada pelo Estado do Rio de Janeiro no final do século passado, segundo Fernandes *et al.* (1998, p. 9), representando a unidade federativa menos católica do país. No caso específico do Município do Rio de Janeiro, 16,7% da população era evangélica em 2006, enquanto no resto da Região Metropolitana esses números chegavam a 25,3% (JACOB *et al.*, 2006). Fernandes (1996) destaca, em pesquisa realizada em 1992 na área metropolitana do Rio de Janeiro, a presença de 4000 instituições religiosas evangélicas, com um registro médio de cinco novos templos fundados por semana entre 1990 e 1992, o que corresponde a uma nova igreja fundada a cada dia útil da semana.

Uma das evidências do interesse recente por esse fenômeno é apresentada por Novaes (1999) ao constatar que nos anos 70 e 80 do século XX poucos estudos haviam se dedicado a explicar o significado do crescimento pentecostal. Muitos dos pesquisadores, então voltados para as grandes questões econômicas e políticas, não consideravam a análise das experiências religiosas pentecostais como um fenômeno digno de atenção, sendo encaradas como

“fenômenos passageiros, uma vez que as religiões deveriam decrescer diante da modernização tecnológica em curso e em

virtude do desejo de aperfeiçoamento das instituições democráticas do país.” (NOVAES, 1999 p. 125)

Duas décadas depois o pentecostalismo dobrou o número de seus membros no Brasil e não pôde mais ser ignorado, fazendo-se presente em diversos setores da vida pública, da política aos meios de comunicação de massa, difundindo idéias e modelos de comportamento que tiveram desdobramentos nos setores mais diversos da sociedade, tais como na educação, saúde, política, lazer, religião, consumo e sexualidade. Nenhum outro grupo organizado experimentou tamanho sucesso nos corações e mentes de tantas pessoas em um intervalo de tempo tão curto desde o seu surgimento nos Estados Unidos há pouco mais de cem anos. Uma transformação dessa magnitude em intervalo de tempo tão pequeno certamente passou a demandar um melhor entendimento por parte dos investigadores de diversas áreas e instalou desafios e potencialidades inéditos no cotidiano dos profissionais envolvidos nesses diferentes setores.

Os perfis demográficos e sócio-econômicos mais recentes dos pentecostais foram traçados por Jacob *et al.* (2003 e 2006). Esses religiosos são encontrados em maior número nas zonas urbanas, sendo em sua maioria mulheres, mais jovens do que adultos e mais negros, pardos e indígenas do que brancos. Seu nível de educação formal é em geral baixo, sendo predominantes os grupos que apresentam como maior qualificação escolar a alfabetização, o primeiro segmento do ensino fundamental e o ensino fundamental completo. Tal fato acaba por se traduzir em empregos de baixa qualificação e em uma conseqüente remuneração baixa para a maior parte dos membros desse segmento religioso, atingindo no máximo três salários mínimos por mês. Destes, 58,2% recebem até um salário mínimo mensal (JACOB *et al.*, 2006). Assim sendo, tais estudos apontam, como muitos outros, para a percepção de que o pentecostalismo se expandiu, sobretudo entre as camadas mais empobrecidas da população. Embora já não se encontrem mais apenas circunscritos às camadas mais desprivilegiadas, em parte devido à ascensão social experimentada por uma parcela de seus membros e também devido à ação de igrejas que direcionam sua mensagem especialmente aos segmentos médios da população, os pentecostais ainda são esmagadoramente pobres (MARIANO, 1999; CORTEN, 1996). Desta forma, não é surpreendente verificar que tal crescimento não ocorre de modo espacialmente homogêneo no país como um todo e no interior das diferentes regiões metropolitanas. Nos mesmos trabalhos os autores revelaram que em nosso país o crescimento pentecostal se mostra

marcante especialmente nas novas fronteiras migratórias do Norte e Centro-Oeste (Rondônia, Goiás e Amazônia, por exemplo) e nas periferias das grandes metrópoles brasileiras. Os mesmos trabalhos apontam nitidamente o fenômeno da formação de “anéis pentecostais” nas periferias pobres de várias capitais ou de modelos de distribuição geográfica que dele se aproximam, nos quais predominam condições sócio-econômicas precárias. Fernandes *et al.* (1998) já haviam encontrado os mesmos resultados, destacando que na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, quanto mais pobre é a área, menos católica e mais pentecostal ela se torna. Dentre as novas igrejas fundadas no período 1990-1992, o autor registrou que 91,26% eram pentecostais e 80,00% se achavam localizadas nas áreas mais carentes.

O mesmo autor, em trabalho posterior (1994, p. 168), realizou um mapeamento da densidade de templos evangélicos nas diversas áreas do Grande Rio e adjacências, encontrando 3,78 templos/10.000 hab na Zona Oeste da capital, um número três vezes maior do que o registrado para a Zona Sul, enquanto a Zona Norte ocupa posição intermediária (2,94). Números ainda maiores são encontrados na Baixada Fluminense em municípios como Duque de Caxias (4,92), Nilópolis (5,64), Nova Iguaçu (4,99) e São João de Meriti (4,21). Do outro lado da Baía de Guanabara, os números voltam a aumentar à medida que nos afastamos de Niterói (2,76), com uma forte presença em São Gonçalo (3,90), Maricá (4,30), Itaboraí (4,90) e Magé (5,59). Os maiores números, porém, são encontrados em Itaguaí e Mangaratiba, com 7,26 e 7,78 templos/10.000 hab, respectivamente.

Se esse crescimento não é homogêneo entre todos os estratos sociais ele também não o é entre as diferentes denominações pentecostais. Uma das lógicas inerentes ao protestantismo desde os seus primórdios é, como destaca Mafra (2001, p. 22), a do crescimento através de uma dinâmica de multiplicação por segmentação, a qual só tenderá a crescer no campo evangélico brasileiro. A pulverização de igrejas diferentes é enorme mas apenas três delas atingem o patamar de 10% do total de pentecostais em todo o território nacional, totalizando três quartos de todos os adeptos: Assembléia de Deus (47,5%), Congregação Cristã do Brasil (14,0%) e Igreja Universal do Reino de Deus (11,9%) (JACOB *et al.*, 2003, p. 43).

Os protestantes históricos, por sua vez, também denominados por alguns como evangélicos de missão, mantiveram-se praticamente estáveis de 1991 a 2000, exibindo um aumento de 1 a 2%. No Rio de Janeiro os evangélicos de missão são encontrados sobretudo

nos municípios da periferia metropolitana, chegando a registrar cifras entre 10 e 14% da população em localidades como São Gonçalo, Magé, Duque de Caxias e Seropédica (JACOB *et al.*, 2003, p. 70). Nota-se ainda, segundo Jacob *et al.* (2006), a existência de núcleos evangélicos significativos em Duque de Caxias, Magé e Itaboraí, em que tais membros podem atingir até 16% da população local. Deste modo, esse grupo apresenta distribuição semelhante a dos pentecostais, embora estes sejam mais freqüentes nas periferias mais distantes. A esse respeito os mesmos autores destacam:

“Do outro lado da Baía de Guanabara, Niterói, São Gonçalo e Itaboraí reproduzem um esquema semelhante ao da cidade do Rio de Janeiro e dos municípios da Baixada Fluminense: católicos no Centro, evangélicos de missão na periferia imediata e os pentecostais e os sem religião na periferia mais distante. Assim, pode-se afirmar que, de modo geral, o perfil religioso do Rio de Janeiro segue um modelo do tipo centro-periferia, que não assume, no entanto, a forma de anéis sucessivos, em função da localização da cidade no litoral, organizando-se em faixas em relação à costa.” (JACOB *et al.*, 2006, p. 150)

A distribuição de fiéis entre os evangélicos históricos também se revela bastante heterogênea no Brasil como um todo: Batistas (37,3%), Luteranos (12,5%), Presbiterianos (11,6%) e Metodistas (4,0%). Os Adventistas, igreja surgida no século XIX nos Estados Unidos, embora não sejam considerados por alguns autores como evangélicos, perfazem 14,3% dos evangélicos não pentecostais em todo o território nacional. (JACOB, 2003, p. 73). No Estado do Rio de Janeiro a pulverização dos fiéis por diferentes igrejas é ainda maior, como demonstra o trabalho de Fernandes *et al.* (1998), o qual trabalhou com os dados de todas as igrejas evangélicas, assim distribuídos: Assembléia de Deus (31%), Batista (19%), Universal do Reino de Deus (16%). Nenhuma das demais denominações atingiu cinco por cento dos fiéis.

Talvez uma das maiores contribuições provenientes desses estudos se encontre no fato de deixarem claro que mesmo uma atividade de cunho aparentemente tão pessoal e supostamente livre de quaisquer determinantes externos como a representada pelas escolhas religiosas, não parece ser uma atividade que possa ser encarada como inteiramente livre e isenta de limitações históricas e sócio-econômicas mais amplas. Tais escolhas envolvem, além da dimensão subjetiva, também questões como, por exemplo, a discussão a respeito da história das transformações das idéias religiosas no nosso país, sua apropriação distinta pelos

diferentes grupos e a distribuição heterogênea de suas adesões pelas diferentes classes sociais. A percepção da importância e indissociabilidade das dimensões estruturantes mais amplas e das perspectivas subjetivas mais singulares é fundamental, representando uma das linhas de argumentação em que se desenvolve a análise deste trabalho. Como destaca Mendonça (2002b, p.235-236):

“Os especialistas da religião buscam os meios de correlacionar o discurso mítico aos interesses em jogo, tanto os próprios como os dos que recebem o discurso. Como nas sociedades diferenciadas a competição também se estabelece no campo religioso, os especialistas acabam construindo sistemas de crenças segundo as estratégias do monopólio dos bens da religião destinados às diferentes classes sociais interessadas nos seus serviços. Em outras palavras os mitos são correlacionados aos interesses de classe. Se Durkheim insere o discurso e a prática religiosa na estruturação mesma da sociedade (autonomia do religioso na divisão do sagrado e do profano), e Karl Marx introduz o religioso no reflexo da vida social (negando a autonomia do religioso), Weber oferece a alternativa de que o discurso e a prática religiosa são determinados pelas necessidades particulares próprias a certos grupos sociais. Para Weber, a função do especialista em religião não é garantir a autonomia do mito nem ler e construir o discurso religioso a partir dos movimentos sociais, mas interpretar e racionalizar o mito segundo as necessidades dos diversos grupos sociais”.

A interpenetração entre os fatores micro e macrosociológicos pode ser melhor percebida ao analisarmos abaixo as razões do sucesso deste movimento, em que se percebe os diferentes níveis em que operam as diversas explicações. Conhecer alguns dos mecanismos envolvidos nesses processos certamente nos ajudará a traçar um perfil mais fidedigno de nossos alunos pertencentes a esses grupos ou fortemente influenciados por eles e a caracterizar melhor algumas das visões de mundo e práticas por eles abraçadas.

O sucesso do pentecostalismo pode ser entendido como resultado de um conjunto de fatores, os quais, apenas para efeito de entendimento, podem ser divididos em grupos, sabendo-se de antemão que tal tipologia não se mostra rígida e que na verdade os múltiplos motivos elencados muitas vezes interpenetram-se, espalhando-se pelos domínios uns dos outros.

Desta feita, dentre os que empregam argumentos sociológicos estruturais para explicar esse fenômeno se encontram os que analisam os diferentes processos envolvidos na modernização da sociedade e na sua transição do meio rural para o urbano. Assim sendo, a complexificação inerente aos processos resultantes da modernidade resulta em novos

arranjos sociais, que estimulam a sobrevivência de seus membros nesses novos meios. No seu interior os papéis de autoridade marcada, outrora ocupados no espaço social por atores locais, passam a ser desempenhados agora por lideranças religiosas, reproduzindo de outro modo as relações de dominação e autoridade existentes previamente (GUTIÉRREZ, 1996, p.14). Na mesma linha tal fenômeno seria o resultado de um contexto de crise sócio-econômica vivida por vários países durante seus processos de modernização. Como resultado teríamos vastos contingentes populacionais fazendo a transição de modo desordenado do meio agrário para os grandes centros, onde lhes aguardavam o desemprego, o anonimato, a marginalidade, a violência e o alcoolismo. Deste modo as igrejas pentecostais atuam resgatando valores comunitários perdidos em meio a esse processo de massificação, integrando os seus membros a essa nova realidade e permitindo-lhes o enfrentamento de modo mais estruturado dos novos desafios que se lhes apresentam (LÖWY, 2000, p. 193).

Assim sendo, segundo essa primeira abordagem, duas das características presentes fortemente nesse movimento são representadas na figura de autoridade de seus líderes religiosos, calcada na ênfase doutrinária e/ou em práticas comportamentais e na presença de uma forte expressão comunitária, animada pelo sentimento de pertença a uma comunidade. De acordo com esse ponto de vista o sucesso dos pentecostais seria resultado da modernidade e do secularismo a que estariam expostas marginalmente parcelas da população brasileira. Em épocas de transformações profundas como essas e de grandes incertezas, cria-se um espaço enorme para suplantá-las através de algumas afirmações e convicções simples e inequívocas.

Outro grupo de argumentos pertence ao terreno das discussões culturais, tema recorrente ao longo desse trabalho, ao lado das questões de ordem estrutural, ambas entendidas não como uma antinomia mas como processos que se constroem na simultaneidade. Tais abordagens culturais oferecem o poder explicativo de um olhar diacrônico para explicar o sucesso do Pentecostalismo, não apenas em termos das configurações sociais vigentes, mas como herdeiras de configurações passadas que sofrem modificações ao longo do tempo, se adaptam, interagem constantemente por meio de trocas, substituições e agregações que permitem a sobrevivência de um núcleo central da mensagem original (PASSOS, 2005b).

Uma vantagem adicional dessa abordagem é a de focar o crescimento pentecostal a partir de uma perspectiva em que seus membros não são caracterizados apenas pela falta ou carência, nos quais são aparentemente conduzidos em uma direção ou outra ao sabor do jogo das forças macroeconômicas mais intensas, sem qualquer capacidade de reação ou de reinterpretação diferenciada dos fatos. Como enfatizado por Parker (1995, p. 40).

“Redescobriu-se que - mesmo sob as piores condições de opressão – os povos não perdem de todo sua capacidade de pensamento e de ação no quadro de uma criatividade cultural com autonomia”.

Nesse enfoque, portanto, há um espaço maior para um entedimento dos sujeitos capazes de, em algum nível, fazerem escolhas, nunca sendo demais frisar as limitações - ainda que dinâmicas - em que estas podem ser feitas, sob pena de idealizar as possibilidades de ação das classes populares. Uma das vertentes desse enfoque concentra-se na afinidade existente entre o tipo de práticas religiosas desses grupos com o que autores como Bittencourt Filho (2003) caracterizaram como “Matriz Religiosa Brasileira” e de uma “Religiosidade Matricial” a ela associada. Esta matriz seria o resultado de um amálgama sincrético complexo de idéias e símbolos religiosos que se desenvolveu ao longo da história do nosso país a partir das contribuições das religiões indígenas, africanas, do cristianismo ibérico e do espiritismo kardecista que aqui aporta no século XIX. Este complexo de influências foi reapropriado e reinterpretado de modo difuso e não sistematizado ao longo dos séculos pelas camadas populares, resultando na Religiosidade Matricial Brasileira. Desse modo o pentecostalismo se multiplica em nosso país uma vez que, antes de mais nada, encontra afinidades entre muitos elementos simbólicos de sua mensagem e aqueles presentes previamente nessa matriz sincrética, atingindo desse modo facilmente vários dos seus interlocutores. No entanto esse movimento imprime a sua marca sobre essa matriz, reprocessando-a a partir da aposição de diferentes sinais valorativos. Em outras palavras,

“ao invés de rejeitar esse sistema de crenças do senso comum, (os pentecostais) discriminaram e classificaram aquilo que pertenceria ao domínio de Deus, e aquilo que se situaria na jurisdição do diabo” (BITTENCOURT FILHO, 2003, p. 44).

Dentre as características dessa matriz comum podem ser listados: visão de mundo mágica, vinculada a gestos e objetos, profusa em eventos sobrenaturais, voltada para uma

relação imediata e direta com o sagrado, a qual se traduz em respostas para as questões do cotidiano das pessoas; o mundo é povoado por espíritos, tanto bons quanto ruins, bem como por influências positivas ou negativas vindas de outras pessoas, os feitiços ou malefícios de toda sorte; contato direto com a divindade, tanto durante os rituais como fora dos mesmos, caracterizado pela proteção divina e o amor filial; celebrações religiosas marcadas por caráter eminentemente festivo e participação direta dos fiéis; cerimônias religiosas em grande parte despidas dos conteúdos doutrinários e teológicos e voltadas para a vivência emocional intensa; ênfase na oralidade e no caráter estético e mimético da celebração; espaço significativo para o êxtase religioso (MARIANO, 2008; BITTENCOURT FILHO, 2003).

Em relação à sua organização, modo de atuação pastoral e doutrina, há na maior parte das denominações grande concentração de poder eclesiástico e centralização das decisões administrativas, enquanto em algumas também se encontram o emprego de gestão financeira em moldes empresariais, uso intenso da mídia e de estratégias de *marketing*. Tais práticas resultam em desburocratização das principais decisões relacionadas à implantação e administração de novos templos, bem como formação rápida de novos pastores. Dependendo da igreja há forte empenho na arrecação de recursos financeiros dos fiéis e investimento intensivo em meios de comunicação de massa. (MARIANO, 2008, p.69). A rapidez com que são nomeados novos pastores corresponde à baixa exigência de formação teológica, uma das marcas da forte tradição laica do pentecostalismo em relação às igrejas protestantes históricas e ao catolicismo. Muitas dessas lideranças, oriundas dos mesmos estratos sociais da sua audiência, são capazes de empregar a mesma linguagem utilizada pelos seus ouvintes, facilitando em muito a comunicação entre ambos. O *ethos* messiânico e proselitista assumido pelo discurso de seus pastores também contribui para a sua difusão. Além disso mostra-se bastante relevante a incrível capacidade de adaptação e flexibilidade desse movimento, a qual é uma das características inerentes à religiosidade brasileira. Prova disso é o grande número de denominações pentecostais autóctones que reinterpretaram as mensagens dos missionários estrangeiros, adaptando-as à realidade nacional, deixando claro desse modo que não faz mais sentido entender esse processo nos dias de hoje como um fenômeno exógeno à realidade brasileira.

No âmbito dos motivos de ordem psicológica alguns pesquisadores apresentam características tais como o fato das comunidades pentecostais serem acolhedoras, em que

todos muitas vezes são reconhecidos diretamente pelo nome e onde é elevado o nível de participação em diferentes ações da igreja (BITTENCOURT FILHO, 2003, p. 117, GUTIÉRREZ, 1996, p.15), gerando um forte sentimento de pertencimento, especialmente nas igrejas menores. Na grande maioria das situações o conjunto de relações vivenciado no seu interior contribui para a melhoria das condições de auto-estima de seus participantes, fortalecimento de sua dignidade e aumento do sentimento de segurança, resultando em substituição de práticas auto-depreciativas anteriores por outras que resultam em maior qualidade de vida. As igrejas pentecostais revelam-se para seus freqüentadores não só atraentes, mas em muitos casos capazes de combater as condições derivadas da pobreza no âmbito da individualidade e de suas relações coletivas mais imediatas.

“... pode-se afirmar que as redes evangélicas trabalham em favor da valorização da pessoa e das relações pessoais, gerando ajuda mútua com o estabelecimento de laços de confiança, além do aumento de auto-estima e do impulso empreendedor. Elas atuam, para além de sua finalidade religiosa, estrito senso, como circuitos de trocas que envolvem dinheiro, comida, utensílios, informações e recomendações de trabalho, entre outros. Não se trata tanto de programas filantrópicos como fazem católicos e kardecistas, mas de uma reciprocidade entre os próprios fiéis, simbolizada no princípio bíblico de ajudar primeiro os irmãos de fé” (ALMEIDA, 2006, p. 118-119).

Além disso, as barreiras entre o clero e o laicato são bem menores na maioria das denominações, tanto em termos de formação teórica das lideranças quanto na capacidade de participação ativa nos cultos. Tanto a experiência extática fortemente emotiva de contato direto com a divindade quanto a participação ativa e livre dos fiéis, uma das marcas em comum com a religiosidade popular, como mencionado antes, é também um dos fatores que se traduz em um projeto de empoderamento e reconstrução da *persona* em cenários muitas vezes adversos. Há também um espaço generoso para o “nascer de novo”, noção de renascimento pautada no aceno da possibilidade de construção de uma nova trajetória de vida que busca se distanciar de todas as referências a um passado de revezes e infortúnios.

Cabe destacar ainda a importância da utilização desses espaços religiosos para outras atividades além daquelas diretamente relacionadas às práticas religiosas. A ida ao culto nos finais de semana é também uma das principais atividades em que os jovens entrevistados – pentecostais e históricos - se encontram envolvidos, não se esgotando unicamente na atividade especificamente religiosa, como também destacado por Novaes (2005). O templo

funciona para muitos deles como espaço de socialização do grupo a que pertencem, reunindo em um único local múltiplas funções que vão de apresentações musicais e de dança a cursos de alfabetização (SANTOS & MANDARINO, 2005). Os templos são também o espaço em que se conhecem novas pessoas, consolidam-se laços de amizade antigos, constrói-se novos, planeja-se atividades conjuntas, troca-se impressões sobre as glórias e vicissitudes do cotidiano, namora-se. Em suma, o templo poderia ser caracterizado pelos crentes, como um microcosmos de como o restante do mundo deveria ser, um tipo-ideal weberiano, que acreditam existir em toda sua plenitude. Tais contatos são tanto mais intensos quanto menores forem as comunidades religiosas locais. Esse espaço de encontro, especialmente para o jovem que reside em periferias sem grande variedade de opções de lazer e assoladas pela violência, assume uma importância que dificilmente pode ser dimensionada em sua plenitude por pessoas acostumadas à grande oferta de bens de informação e lazer nas áreas mais prósperas e intelectualizadas das grandes cidades. Fazer parte das diversas atividades que se desenrolam no interior dessas instituições significa para muitos jovens participar de um modo de vida pautado por um estilo característico de consumo e lazer. Em outras palavras é não sobrar, não ser esquecido, uma das principais preocupações dos jovens nos dias de hoje, segundo Novaes (2005).

Outra razão do crescimento pentecostal, ligada à sua forma de atuação, se encontra na oferta sistemática de cultos e serviços mágico-religiosos como parte de sua liturgia, como ressalta Mariano (2008). Tal procedimento, além de encontrar ressonância na religiosidade matricial brasileira, como já destacado, vai de encontro às necessidades de uma clientela que em sua maioria vive em condições de precariedade, sobretudo no que se refere às questões de saúde. Como ressalta Bittencourt Filho (1994, p. 24 e 25),

“a cura viria ao encontro do conjunto de enfermidades físicas e psicossomáticas, num país no qual o atendimento médico passa por uma crise crônica: atendimento governamental precário e o particular inacessível à maciça maioria da população. (...) Por tudo isso, qualquer promessa de cura recebe uma resposta imediata e massiva, sobretudo quando de origem religiosa. Nas regiões abissais da subjetividade coletiva existe uma expectativa permanente da intervenção divina e arrasadora (sic) capaz de transformar radicalmente o contexto de sofrimento e abandono. (...) Não importa muito se os males de fato desaparecem, mas vale o fato de pessoas terem sido acolhidas e dignificadas”.

Desta forma muitas igrejas operam como agências terapêuticas entre as classes populares urbanas, atuando de modo a impor uma ordem sobre a experiência caótica dos seus fiéis e de seus entes mais próximos, manipulando um conjunto de símbolos em um determinado conjunto de práticas e representações (RABELO, 1993). Inúmeras conversões são precedidas de alegados fenômenos de cura, os quais, relatados através de diversos testemunhos, são a prova inequívoca e concreta do poder de Deus (D'EPINAY, 1970). A cura divina ocupa, portanto, posição de destaque nessas denominações religiosas, pois nelas a divindade não se resume a uma idéia mas é sobretudo presença e poder, este último um conceito chave para compreender a relação desses fiéis com o sagrado, o que é por si só bastante emblemático. Outros dons espirituais comuns ao movimento, obtidos a partir da manifestação do Espírito Santo no corpo dos fiéis, incluem o falar em línguas, também conhecido como glossolalia, o exorcismo e a profecia, presentes com ênfase diferenciada nas diversas denominações. Diante da multiplicação incessante de novas igrejas, cada uma das quais enfatizando discursos, produtos e bens que se destinam a frações distintas dos diversos grupos do universo pentecostal, ganha cada vez maior destaque a idéia de um mercado de bens religiosos no qual trava-se uma disputa por fiéis entre as diferentes denominações, configurando de modo intenso o fenômeno do trânsito religioso (ALMEIDA, 2004; ALMEIDA & MONTERO, 2001). Isto porque, como ressalta BENEDETTI (2006), cada vez mais a escolha religiosa obedece a uma nova realidade, tornando-se uma questão de escolha pessoal e disposição subjetiva e não uma filiação intermediada por instituições. Dentro das igrejas pode imperar uma verticalidade do poder mas agora, mais do que nunca, os indivíduos podem ser capazes de exercer seu direito de escolha. Deste modo, passam as diferentes igrejas a depender da eficácia, maior ou menor, de responder às demandas de sua clientela, sob pena de perderem fiéis para suas concorrentes. Decorre daí a importância da quantidade e qualidade dos serviços prestados, em um campo plural, instável e em que há igrejas para todas as preferências e gostos. Há pentecostalismos para todos os estilos.

Outrossim, o pentecostalismo sempre se apresentou, desde as suas origens como herdeiro e seguidor das crenças e práticas do Cristianismo primitivo, como se agisse nos dias de hoje da mesma forma que no passado bíblico remoto, uma tendência comum também a várias denominações históricas que aqui chegaram, como discutiremos mais tarde. Alguns fiéis apresentam como representações de si mesmos a noção de grupo escolhido, detentor do extrato mais puro da cristandade, que abraçando a verdadeira fé e/ou aquela que tem um

contato mais direto com o sagrado, resgata as práticas do cristianismo original na sua relação direta e poderosa com o Espírito Santo. Também nesse sentido, naquilo que Passos (2005a) definiu como volta às origens - não como sinônimo de princípio mas como fonte que nunca se esgota - é comum a adoção de práticas simbólicas que remetem aos primórdios da comunidade religiosa inicial, seja ela a judaica do Antigo Testamento ou a sua herdeira, instaurada a partir das primeiras igrejas cristãs. Deste modo são comuns o emprego de nomes hebraicos para designar igrejas, missões ou grupos locais (Adonai, Gideão, El-Shaddai, Shekinah, Ebenézer, Maanaim) e a ênfase em práticas simbólicas relatadas na Bíblia tais como unções com óleos ou subir montes para orar à noite.

Por todas essas razões os pentecostais, assim como os membros de outras denominações evangélicas, encontram-se muitas vezes ligados às suas igrejas com todas as suas forças, já que claramente se vêem nelas, contribuindo para solidificar o sentimento de irmandade de seus membros.

Reduzir, portanto, a discussão a respeito do pentecostalismo unicamente à dimensão da precariedade da vida material de seus membros, como poderiam advogar alguns, não nos parece a decisão mais acertada, embora, especialmente em países profundamente desiguais como o nosso sua importância nunca deixe de se fazer presente de modo significativo, ressoando de modo direto ou indireto em diferentes setores da realidade dos fiéis. Afinal, como destaca Bourdieu (1974, p. 41)

“nem o pensamento nem a atividade religiosa encontram-se igualmente distribuídos entre a massa de fiéis. Conforme os homens, os meios, as circunstâncias, tanto as crenças como os ritos são percebidos de maneiras diferentes”.

Deste modo as linhas de investigação que percorremos nesse trabalho se pautam pela constatação de Freston (1998) quando este advoga que tanto aspectos culturais, sociais e religiosos devam ser considerados na análise:

“A religião é ambivalente e oferece diferentes coisas a diferentes indivíduos. (...) o pentecostalismo é flexível e é improvável haver uma única razão para seu crescimento (...) é necessário levar-se em conta não apenas os fatores econômicos e políticos, mas sociais, culturais, étnicos e religiosos.”

Por fim pode-se mencionar algumas razões de natureza histórica, tais como a aproximação entre determinadas lideranças evangélicas do Estado durante o governo militar,

aproveitando-se do vácuo deixado pela Igreja católica que nesse momento havia entrado em rota de colisão com a ditadura por conta de seus excessos e perseguição de vários de seus quadros. Esse estreitamento de relações resultou na distribuição de inúmeras concessões de rádio e televisão a esses grupos religiosos. Um exemplo é o de um dos primeiros televangelistas evangélicos brasileiros, o pastor batista Nilson Fanini, ex-aluno da Escola Superior de Guerra, que recebeu por 15 anos a concessão de um canal de televisão, do presidente João Batista Figueiredo (CUNHA, 2007).

Outro aspecto importante na história do protestantismo brasileiro é a presença de missões interdenominacionais para-eclesiásticas norte-americanas, presentes desde a década de 70 do século XX através de projetos assistenciais e/ou culturais, as quais adotam uma linha de proselitismo que envolve orientações fundamentalistas, movimentando milhares de dólares através de redes de apoio logístico e financiamento (BITTENCOURT FILHO, 2003). Tais situações, embora existam, assumem caráter pontual, mostrando-se insuficientes para explicar o sucesso do protestantismo evangélico como um todo em vários países latino-americanos. Permanecem, portanto, como unilaterais e parciais na tentativa de explicar um fenômeno que é muito mais amplo e complexo do que qualquer teoria conspiratória a respeito de uma invasão missionária orquestrada a partir dos Estados Unidos (LÖWY, 2000).

II. 2 – Origens e Características Principais do Protestantismo Brasileiro. Entendendo suas Principais Influências.

“Nada é tão perigoso quanto a certeza de ter razão”.

(François Jacob)

“É mau viver sem inferno: não podemos reconstruí-lo?”.

(Livro das Perguntas, Pablo Neruda)

Entender as condições históricas envolvidas na implantação do pentecostalismo e do protestantismo histórico em terras brasileiras envolve abordar as suas origens norte-americanas. Como enfatiza Mendonça (2002, p. 13), “*o protestantismo brasileiro segue sendo uma projeção do protestantismo norte-americano*”. As profundas transformações experimentadas pelas diversas vertentes do cristianismo oriundas da Reforma em terras

norte-americanas produziram novas interpretações da mensagem sagrada, depois trazidas por missionários norte-americanos para terras brasileiras. Portanto, os vários tipos de igrejas evangélicas encontradas no Brasil são em sua maioria – excluindo apenas as igrejas de imigração étnica como a dos luteranos alemães, por exemplo - o resultado desse processo histórico, carregando as marcas inerentes dessa constituição peculiar, sendo portanto o resultado basicamente dos avivamentos norte-americanos dos séculos XVIII e XIX e do surgimento do Fundamentalismo e do Pentecostalismo no início do século XX.

Na terceira década do Século das Luzes ocorreu um movimento religioso de grande intensidade tanto na Inglaterra como em suas colônias americanas, denominado “Primeiro Grande Despertar” ou “Avivamento” (*revival*), o qual se estendeu até a primeira metade desse século. Suas marcas eram a ênfase na predestinação¹ - enfatizando a incapacidade humana de alcançar por seus próprios meios a Salvação – o temor a Deus, a ira divina e a ameaça de danação eterna. Nas décadas seguintes houve uma nova queda do fervor religioso, em grande parte em função do caráter elitista do discurso proselitista empregado.

O Iluminismo e seu racionalismo tiveram um efeito inegável sobre a religiosidade norte-americana, traduzindo-se por um lado como uma das causas do enfraquecimento sensível do primitivo fervor cristão das colônias. Como ressalta Mendonça (1995, p. 53-54),

“Em princípios do século XVIII a efervescência religiosa e o puritanismo tinham declinado muito nas colônias. São diversas as causas desse enfraquecimento, mas à primeira vista surgem duas mais ou menos claras. A primeira contém motivos de ordem histórico-estrutural, como as lutas políticas com a Inglaterra que desembocaram na Guerra de Independência, desviando as atenções da religião para interesses mais imediatos e o avanço do secularismo que vinha no bojo do Iluminismo; a segunda por motivos de ordem especificamente religiosa, como a teologia e a disciplina prevalentes nas igrejas. (...) Nada escapou ao crivo da razão soberana, que teve como sua vítima principal na religião a Bíblia. A crença na revelação divina foi fortemente atingida pelo deísmo naturalista, que tendia para uma religião alcançada ou criada pela razão. O Iluminismo tocou também a Teologia do Pacto, que involucrava o pensamento puritano. Aos poucos essa poderosa forma de pensamento teológico foi cedendo lugar a um moralismo individualista. A sujeição do homem à vontade soberana de Deus e o conseqüente caráter elitista da Teologia do Pacto não saíram incólumes do impacto iluminista, do alto conceito da natureza humana e das novas idéias sobre os direitos

¹ A doutrina da eleição ou predestinação é a crença oriunda do calvinismo que se baseia na idéia de que aqueles que serão salvos ou condenados já estão previamente escolhidos por Deus ou predestinados à Salvação desde o início dos tempos, não possuindo o homem a capacidade de modificar esse quadro por meio de sua vontade ou fé.

do homem. A teologia e a disciplina prevalecentes nas igrejas, ainda fortemente carregadas de calvinismo ortodoxo, firmavam o princípio da incapacidade total do homem para se aproximar de Deus, o que não deixava de ser motivo de desânimo para muita gente”.

Nesse período os metodistas, presentes desde o Primeiro Avivamento, entraram em grande número nos Estados Unidos, trazendo com eles sua ênfase na salvação pela fé e não pela predestinação e a figura do pregador leigo itinerante, que chegava às mais remotas paragens apenas com a sua Bíblia e empregando uma linguagem acessível aos colonos. Suas pregações eram diretas, com poucas sutilezas doutrinárias e fortemente emocionais. Uma das marcas do metodismo foi seu moralismo proveniente do puritanismo, caracterizado por uma conduta regrada que seria a prova da comunhão do fiel com Deus. A certeza da conversão se dava pela renúncia aos prazeres sociais: jogo, bebidas, festas e atividades similares. De acordo com Velasques Filho (2002a, p 94-95)

“Os sinais externos passam a ocupar lugar destacado na ética puritana, como bem demonstrou Max Weber. Como os sinais externos nunca são tão claros quanto o desejado, o puritano vive em constante ansiedade e esforça-se, cada vez mais, para criar artificialmente aqueles sinais. Qualquer tipo de inatividade, religiosa ou profissional, é sinal de que ele não pertence ao rol dos eleitos. O ativismo é sinal de fé e, conseqüentemente, de sua eleição. O jogo de cartas, por exemplo, era denunciado como atividade frívola, perda de energia e tempo. O mesmo acontecia com o tipo de leitura ou lazer que a família escolhia. No início tolerava-se o uso moderado do vinho e da dança, mas esta prática foi logo suprimida”.

Outra característica marcante do metodismo foi o pietismo, movimento perfeccionista do século XVII que foi uma resposta à ortodoxia do luteranismo, baseando-se na idéia de que a santificação não se dá apenas pela fé mas por uma nova vida que o fiel inicia em Cristo. Essa nova vida implica uma busca incessante pelo progresso espiritual e pela perfeição cristã, a qual se traduz em uma ênfase no contato direto com Deus através da experiência pessoal de santificação ou perfeição cristã. A Salvação não viria apenas após a morte mas era vivida no presente como uma realidade subjetiva no coração de cada um, uma experiência pessoal com Jesus pautada por um emocionalismo que dependia apenas da vontade de cada um. A moralidade metodista, suas doutrinas e seus métodos proselitistas serão uma marca de parte do protestantismo dos Estados Unidos e irão exercer grande influência nas concepções protestantes em suas áreas de missão, dentre as quais o Brasil.

“Os metodistas estavam acostumados à prática religiosa informal, com seus pregadores leigos e itinerantes e sua teologia simples e emotiva. Desse modo a igreja metodista estava sempre na linha de frente, era a primeira a chegar, pois não exigia lugares sagrados, nem ministros formados nem aparato litúrgico. (...) A “era metodista”, como foi chamado o extenso período que marca a expansão territorial dos Estados Unidos, parece ter contribuído para cunhar o espírito do protestantismo americano, que se afastou dos modelos europeus ao ajustar-se de modo perfeito à cultura *sui generis* que surgiu no meio-oeste, fundada sobre o valor do homem e sua capacidade de realizar coisas, em suma, o individualismo e o desempenho” (MENDONÇA, 1995, p. 56).

Sofrendo forte influência do Iluminismo, algumas igrejas, ao menos em seus setores mais ilustrados, incorporaram muitos dos elementos daquele movimento, passando a conferir uma primazia ao uso da razão e às novas descobertas da ciência, procurando adequar o texto Bíblico ao novo paradigma emergente e lançando mão das novas abordagens histórico-críticas e de interpretação literária para a análise das Escrituras a partir do seu contexto específico e não como uma verdade literal atemporal. A teologia liberal buscou realizar ajustes que tornassem possível a fé cristã no mundo moderno, diante das suas sucessivas descobertas. Nesse sentido, trabalhava como que eliminando tudo que fosse contingencial no Cristianismo, perseguindo e valorizando dessa forma o que seria essencial (MENDONÇA, 2006). Mesmo entre os segmentos populares esse espírito da época se traduziu em um encantamento pela noção de progresso e pela ênfase conferida à capacidade humana.

“Para essa hermenêutica, a Bíblia é a Palavra de Deus, mas isto não anula a sua condição humana e histórica, de modo que ela pode e deve ser estudada como qualquer outra obra intelectual humana. Enfatiza-se o caráter histórico da Escritura na vertente da historiografia do século XIX, que enfatizava o trabalho de definição do documento como aspecto primordial da pesquisa, fazendo-se recurso à crítica historiográfica e filosófica de cunho iluminista, subordinando o texto bíblico e sua interpretação aos cânones da razão e da ciência histórica. Consequentemente a historicidade dos eventos narrados deveria ser “cientificamente” comprovada, questionando-se especialmente tudo que entrasse em confronto com a ciência”. (ZABATIERO, 2009. p 134-135).

Deste modo, ao se levantar uma nova onda de avivamento na primeira década do século XIX, as mesmas idéias do Iluminismo que outrora haviam contribuído para enfraquecer a religião norte-americana, agora eram parte do processo de entusiasmo que se

fazia presente nesse Novo Despertar. Se no Primeiro Avivamento a retórica centrava-se no medo da punição eterna, na soberania absoluta de Deus e na doutrina da eleição, agora:

“Tanto o indivíduo como a sociedade podem caminhar infinitamente no sentido do aperfeiçoamento. As cruzadas evangélicas refletem o novo espírito de democracia, na sua ênfase nas obras humanas, na capacidade do ser humano de tomar decisões e desempenhar tarefas cada vez mais complexas, afastando-se, desse modo, do elitismo calvinista. A soberania de Deus vai sendo cada vez mais esquecida, assim como a clássica doutrina da eleição foi relegada para segundo plano à medida que os homens tornavam-se seguros de que todo o que quer se salvar pode fazê-lo através de uma “fé viva” e “obras de justiça”. (...) A ascensão dependia das aspirações e do desempenho e as diferenciações sociais ainda estavam por se fazer. Desse modo, uma religião montada sobre o velho calvinismo era pouco viável uma vez que suas doutrinas da soberania absoluta de Deus e da total incapacidade do homem chocavam-se contra o princípio do desempenho, assim como o da eleição contra o princípio do voluntarismo. Por outro lado, o elitismo calvinista repugnava o igualitarismo. Ainda, as idéias filosóficas evolucionistas reforçavam o crédito na capacidade de aperfeiçoamento e progresso do indivíduo e da sociedade” (MENDONÇA, 1995, p. 56 e 57).

O ser humano era visto então como responsável por suas ações e capaz de aperfeiçoar-se constantemente. Contra a doutrina da eleição surge a idéia de que Deus ama a todos os homens, sendo possível a qualquer um então ser capaz de buscar a Salvação a partir de um ato voluntário de fé, cujo símbolo máximo é uma disposição para uma mudança de conduta pessoal, o que implica novas formas de vida permeadas por uma ética rigorosa.

Há também uma forte influência no Segundo Avivamento de doutrinas perfeccionistas como o Movimento de Santidade (*Holiness Movement*) que pregavam a possibilidade, através de formas de conduta exemplares, da conquista da graça divina ainda nessa vida, em uma autêntica ética da santificação. Para alguns dos grupos pietistas o Segundo Avivamento pareceu o sinal da conversão próxima das nações e do estabelecimento do Reino de Deus na Terra. Tais grupos interpretavam esse movimento de modo extremamente otimista, conferindo uma unidade orgânica ao pensamento de algumas denominações protestantes norte-americanas e à visão de progresso, com movimentos de reconstrução social e com as esperanças de um mundo melhor, em um processo a ser capitaneado pelos Estados Unidos, a nação eleita segundo o Destino Manifesto. O ideal do milênio surgiu então como resultado de um processo de construção social em que todos deveriam tomar parte, com a convicção de que estariam abreviando a vinda do filho de

Deus, em uma interpretação que ficou conhecida pela designação de pós-milenismo ou pós-milenarismo. Nela o Reino de Deus não seria um evento sobrenatural mas um ápice glorioso da história construído a partir do esforço da própria Igreja que, após ser instalado, resultaria no retorno do Salvador. Ao longo do século XIX e no início do XX essa corrente dedicou-se com afinco à preparação deste Reino, envolvendo-se em campanhas que procuravam solucionar todos os problemas decorrentes dos rápidos processos de urbanização e industrialização nas grandes cidades. Nos primeiros anos protestantes de todas as correntes mas especialmente os pós-milenaristas se envolveram em campanhas pela Lei Seca, pela melhoria das condições de educação da população e em programas de alimentação e abrigo dos desamparados, em um processo denominado “Evangelho Social”.

“Em vez de estudar as minúcias da história bíblica os cristãos deviam ocupar-se de problemas urbanos e trabalhistas e combater abusos como o trabalho infantil” (ARMSTRONG, 2001, p. 198).

Simultaneamente à essa teologia encarnada no social desenvolveu-se, espalhada por várias denominações, também influenciada pelo pietismo, interpretado a partir da ênfase no seu afastamento do mundo, a concepção pré-milenarista do Advento, assim denominada pois defende que o retorno de Jesus irá ocorrer antes da inauguração do seu reino milenar, em oposição ao pós-milenarismo, em que o Reino de Deus é instalado pela humanidade em preparação para a vinda do Salvador, a qual só ocorre posteriormente à sua implantação.

Segundo os pós-milenaristas, durante esse Reino de Deus terrestre que perdurará por mil anos os judeus se converterão ao Cristianismo. Ao seu término ocorrerá um breve período de apostasia, seguido do conflito entre as forças do mal e do bem, após o qual ocorrerá o retorno de Cristo, a ressurreição dos mortos, o julgamento final e a destruição do mundo. De acordo com essa interpretação a humanidade é capaz de construir esse período milenar de bem aventurança, correspondendo o Apocalipse na sua parte final a um breve *interregno* entre o mundo terrestre e o mundo celestial. Já para os pré-milenaristas e seu apocalípcismo o milênio ocorrerá subitamente, podendo portanto ocorrer a qualquer momento, sendo caracterizado pela chegada de Cristo para estabelecer seu reino milenar sobre a Terra, no qual os justos ressuscitarão e tomarão parte no governo universal. Precedendo o seu retorno o Anticristo infligiria ao mundo um período de sete anos de guerras e massacres, designado como Tribulação, durante o qual parte de Israel reconheceria Jesus Cristo como o seu Messias. Pouco antes dessa fase se iniciar haveria um

“Arrebatamento” dos verdadeiros cristãos, que seriam levados aos céus e assim escapariam dos tormentos que viriam em seguida, que culminariam com a volta de Jesus, a derrota do Anticristo e de Satã e o estabelecimento de seu reino de mil anos. Ao final dele Satã será mais uma vez solto para ao final ser enfim derrotado no final dos tempos.

O pré-milenarismo, corrente minoritária nos Estados Unidos, ao ser trazido pelas missões constituiu-se na tendência amplamente majoritária entre o protestantismo brasileiro. As principais características da leitura da Bíblia que os missionários norte-americanos do Protestantismo de Missões trouxeram ao Brasil e que vieram a integrar a identidade hermenêutica do protestantismo brasileiro (também presentes nas igrejas pentecostais) são destacadas a seguir:

“A Bíblia é compreendida como a Palavra de Deus, infalível (ou inerrante), inspirada diretamente pelo Espírito Santo, pelo que somente as pessoas iluminadas pelo Espírito são capazes de compreendê-la. (...) Formulação de uma ética pessoal distintiva dos protestantes em relação à denominada “frouxidão” ética dos brasileiros, marcada principalmente por não beber, não fumar, não jogar, não adulterar e não fornicar, além da afirmação positiva dos valores da integridade, honestidade e trabalho. (...) Necessidade de mudança individual de vida, sem preocupação imediata com as questões macro-estruturais, que seriam resolvidas messianicamente”. (ZABATIERO, 2009, p. 139-140)

Inicialmente envolvidos no “Evangelho Social” com os pós-milenaristas, muitos dos pré-milenaristas posteriormente passaram a criticá-lo pois afirmavam ser inútil tentar salvar um mundo que estava destinado à condenação. Suas idéias são portanto a base da matriz religiosa do protestantismo conservador, em oposição àquelas que fazem parte do ideário do pós-milenarismo. Trata-se de uma concepção radicalmente sobrenatural, estabelecendo um distanciamento entre a Igreja e o mundo, um hiato que só será repostado pela volta de Cristo, o qual restabelecerá a ponte entre dois mundos que não são apenas distintos mas opostos. Nesta concepção escatológica profundamente negativa desconfia-se da capacidade humana para a construção histórica do Reino de Deus, recusa-se este mundo em favor de um outro que será produto da irrupção do sobrenatural na história, decretando o fim da mesma e inaugurando o reino milenar de Cristo, o qual só se manifestará quando a Palavra for levada a todas as pessoas do mundo, convertendo o maior número de indivíduos à fé cristã. Para isso se faz necessário levar a mensagem cristã aos quatro cantos da Terra, sendo portanto a vertente mais comum entre os missionários espalhados pelo Terceiro Mundo.

Presente sobretudo a partir do terço final do século XIX, em grande parte essa corrente de pensamento foi o resultado de um esgotamento produzido pelas controvérsias teológicas presentes nas igrejas norte americanas, resultantes em grande parte da aplicação das teologias de interpretação liberal nas diversas igrejas, de uma natural queda na dinâmica de ascensão social experimentada na sociedade e das questões relacionadas à escravidão nos Estados Unidos. As discussões a respeito deste último tema assumiam então um potencial cada vez mais desagregador no interior das igrejas e é nesse contexto que surge a tendência de várias delas não se comprometerem diretamente com questões sociais, exceto a partir de posturas assistencialistas, separando o espiritual do temporal. A César o que é de César, a Deus o que é de Deus. Essa tendência tinha sua maior influência especialmente entre as instituições religiosas do Sul escravocrata, ao menos em sua fase inicial.

Tomando por base tudo que foi exposto acima, o século XIX assistiu a um embate entre duas visões religiosas profundamente distintas. Enquanto os pós-milenaristas não apresentavam qualquer problema em aceitar as novas descobertas científicas a respeito da idade de nosso planeta e sobre a origem da diversidade biológica, os pré-milenaristas se opuseram fortemente a essas teorias, em particular à teoria da evolução de Charles Darwin. Esta atingia decisivamente a interpretação literal que faziam da Criação, baseada no Antigo Testamento. Os pré-milenaristas foram portanto os primeiros criacionistas a travar um embate contra as idéias evolucionistas em solo americano e se revoltaram contra idéias que cada vez mais encontravam espaço na sociedade, tais como as que se baseavam no naturalismo como fonte interpretativa do mundo, rejeitando *a priori* explicações sobrenaturais para a ocorrência dos fenômenos atuais, futuros e que inclusive já tenham ocorrido, como os relatados nos textos bíblicos. Isto era inaceitável para os seus membros, bem como todas as modernas interpretações teológicas da Bíblia que atacavam a verdade literal dos textos sagrados, reconhecendo a origem do mesmo texto a partir de diferentes fontes e diferentes épocas, bem como a influência que o Judaísmo havia recebido das religiões dos diferentes povos vizinhos ao longo da sua história.

Todo esse movimento de oposição às inovações oriundas da Modernidade pode ser entendido, deste modo, como um esforço de fixação das doutrinas cristãs consideradas basilares por seus membros, sem as quais, na sua interpretação, os próprios fundamentos da civilização cristã estariam ameaçados. Por essa razão, a teologia liberal era considerada por eles uma ameaça ainda mais contundente do que as influências de uma ciência mecanicista

pois se tratava de uma ameaça proveniente do interior da própria fé cristã. Contrapondo-se a essas interpretações, os teólogos conservadores passaram a atribuir-se a representação da “verdadeira” cristandade, valorizando a aceitação da sua autoridade como sinônimo da integridade da fé. Perder isso de vista era, de acordo com sua interpretação, perder o absoluto e cair no caos do relativismo.

Agindo dessa forma pode-se ter a impressão de que o protestantismo conservador, especialmente em seus círculos mais letrados, carecia de qualquer fundamentação filosófica, operando apenas segundo uma lógica que não obedece a nenhum tipo de racionalidade moderna, o que efetivamente não correspondia à realidade. Os teólogos presbiterianos de Princeton, por exemplo, eram tributários do realismo escocês do senso comum, tendo elegido o indutivismo como método teológico. Se a natureza era o ponto de partida para a aplicação do indutivismo por parte da ciência, a Bíblia o era para os conservadores. Dos dados da Bíblia, pelo método indutivo, o teólogo seria, segundo esses autores, capaz de construir uma rigorosa objetividade. Proposições corretas, definições elaboradas, a fundamentação da fé em termos racionalmente coerentes, introduziram no protestantismo um dogmatismo forte que desde essa época tentou se apresentar como “científico”, em uma atitude dúbia diante da modernidade: rejeitando as principais idéias que não coadunavam com seus pontos de vista e acatando aquelas que poderiam ser usadas na sua justificação.

A escola do senso comum escocesa teve como fundador e um de seus principais pensadores Thomas Reid (1710-1796), defensor de uma teoria do conhecimento realista baseada no senso comum indutivista. Conhecer os seus postulados básicos nos auxilia a entender como se justificam vários dos pontos de vista sustentados pelo protestantismo conservador. Reid defendia que o único caminho para conhecer as obras da natureza é o da observação e do experimento, construindo o conhecimento a partir de fatos e observações particulares em direção a regras gerais que podem então ser empregadas para diferentes situações. Tal procedimento, parte integrante do cotidiano de todos os seres humanos na resolução das questões mais prosaicas, seria segundo ele, o único método através do qual se pode fazer descobertas reais em filosofia. Esse conhecimento, segundo Reid, estaria ao alcance de qualquer pessoa, sendo diretamente acessível, democrático e não-elitista, não dependendo portanto de mediações com outros conhecimentos filosóficos ou idéias. Os filósofos teriam complicado excessivamente o ato de compreender, interpondo inúmeras idéias entre o real, diretamente acessível, e as pessoas capazes de compreendê-lo

(VELASQUES FILHO, 2002b). Destarte, o senso comum é capaz de atestar inequivocamente a realidade do mundo externo e a verdade da teoria que o sustenta, bem como a validade dos seus princípios morais.

“Nós consideramos sempre nossas conjecturas e teorias muito diferentes das criações de Deus, razão pela qual, se quisermos conhecer as obras de Deus, devemos observá-las com atenção e humildade, sem pretender acrescentar nada de nosso àquilo que a observação nos mostra. Uma interpretação justa da natureza é a única filosofia sadia e ortodoxa: qualquer coisa que lhe acrescentarmos de nosso é apócrifa e privada de autoridade. Assim, todas as “nossas estranhas teorias” sobre a formação da Terra, sobre a geração dos animais e sobre a origem do mal natural e moral, quando “ultrapassam os limites de uma justa indução a partir dos fatos, são vaidade e loucura” (REALE & ANTISERI, 2005, p. 310).

Não há fatores de qualquer natureza, sejam eles sociais, históricos, políticos ou culturais capazes de alterar a compreensão dos fatos. A verdade é universal e independente do seu contexto. Além disso, sua universalidade implica a possibilidade de sua transmissão perfeita a qualquer pessoa, do contrário seria possível a existência de outras verdades, conferindo à linguagem a capacidade de expressar de modo fidedigno o mundo real. Da mesma forma, a universalidade da verdade é a garantia da capacidade da memória conhecer objetivamente o passado, resultando portanto em uma interpretação a-histórica da realidade.

No campo mais específico da ciência, tais postulados resultaram em consequências ainda mais iconoclastas. Sendo a verdade uma só, ela deve ser a mesma, tanto na natureza quanto nas Escrituras, sem qualquer possibilidade de contradição. Deste modo conhecimento bíblico e conhecimento científico devem sempre estar de acordo e nunca em confronto. Aquelas descobertas da ciência que não corroboram suas interpretações das Escrituras devem ser portanto fruto do engano e do erro, correspondendo ao que qualificam como “falsa ciência”. A própria existência em si do conflito entre ambas é a prova inerente da falsidade da atividade científica em questão, uma vez que o critério de verdade empregado vem a ser sempre baseado na primazia do texto bíblico literal. Mais ainda, sendo a verdade a mesma tanto na natureza quanto nas Escrituras, é possível buscá-la tanto em uma quanto na outra, o que resulta na interpretação da atividade científica como fonte reveladora da mesma verdade absoluta divina produzida pela fé. Como se pode perceber não faltam pontos de conflito e de tensões entre as mais diversas interpretações contemporâneas da natureza epistemológica da ciência e essa interpretação particular oitocentista.

Isto posto, percebe-se que o protestantismo conservador não é apenas obra de simplórios mas possui uma fundamentação teórica elaborada que lhe fornece sustentação intelectual diante de outras interpretações filosóficas a respeito da possibilidade de acesso ao real, a qual será periodicamente revisitada ao longo do século XX pelas diferentes vertentes do Criacionismo, inclusive as que defendem a natureza científica da sua atividade. É evidente que tais sofisticações doutrinárias não são empregadas pelos setores populares embora seus modos de pensar possam ser entendidos em parte a partir dessa perspectiva.

A filosofia do senso comum tornou-se extremamente popular nos Estados Unidos, país no qual a tradição de insurgência contra qualquer tipo de autoridade e o anti-intelectualismo sempre se fizeram presentes desde os seus primeiros momentos, havendo dado importante contribuição para a filosofia do Pragmatismo que encontra grande número de adeptos no país.

Em princípios do século XX, dois movimentos independentes surgem no protestantismo dos Estados Unidos, o Fundamentalismo e o Pentecostalismo, os quais, trazidos para o Brasil por missionários, serão ressignificados, mesclados e adaptados à realidade nacional, completando assim a matriz religiosa do protestantismo conservador, majoritária no Brasil. Na verdade, ambos movimentos são respostas às ameaças das profundas transformações que atravessaram o mundo na passagem do século XIX ao XX e aos recorrentes efeitos dessas mudanças no interior das igrejas. O Fundamentalismo mais voltado para a reafirmação das bases que sustentam a pureza doutrinária do protestantismo conservador, enquanto o Pentecostalismo priorizando a experiência religiosa emocional como sinal do contato mais direto com o sagrado.

A transição entre esses séculos assistiu nos Estados Unidos ao surgimento das megalópoles, à chegada de levas de imigrantes nas grandes cidades, à transição abrupta do meio rural ao urbano e às condições degradantes de trabalho e moradia em que vivia boa parte dos trabalhadores assalariados nos grandes centros. Em condições de instabilidade como essas e diante de um cenário externo que não parecia dar margem a interpretações muito otimistas, a população se mostrava muito mais suscetível a mensagens religiosas claras e seguras e a interpretações escatológicas que evocavam o escapismo, tendo tido destaque as interpretações pré-milenaristas

“No final do século XIX nada era como parecia. A economia dos Estados Unidos sofria flutuações violentas que confundiam as

peessoas acostumadas com as rotinas da vida agrária. *Booms* davam lugar a depressões que da noite para o dia destruíam grandes fortunas; a sociedade parecia governada pelas misteriosas e invisíveis “forças do mercado”. Os sociólogos afirmavam que uma dinâmica econômica, indiscernível para o leigo, controlava a vida humana. Os darwinistas diziam que a existência era dominada por uma luta biológica, invisível a olho nu. Os psicólogos falavam do poder do inconsciente. Os especialistas em crítica superior insistiam que nem a Bíblia era tudo que dizia ser e que o texto aparentemente simples se compunha na verdade de um número desconcertante de fontes diversas e fora escrito por autores dos quais ninguém ouvira falar. Muitos protestantes, que esperavam segurança de sua fé, sentiram-se zonzos nesse mundo complicado. Queriam uma religião clara, que todos pudessem entender” (ARMSTRONG, 2001, p 166).

Uma série independente de iniciativas marcou o início do Fundamentalismo, a maioria deles capitaneada por pré-milenaristas, os quais sempre foram maioria nesse movimento, embora houvesse muitas variações em suas abordagens a respeito do Advento. Exemplo desse ponto de vista é a afirmação do fundamentalista Reuben Torrey: “*quanto mais escura se torna a noite mais luminoso se torna o meu coração*” (RUTHVEN, 2007, p. 16).

Dois marcos porém foram os mais importantes. Em 1909 foi editada uma das obras clássicas do Fundamentalismo, a Bíblia comentada de Cyrus I. Scofield, um best seller que trazia uma leitura pré-milenarista do livro sagrado através de uma série de notas explicativas que para muitos fundamentalistas ainda hoje são tão importantes quanto o próprio texto sagrado.

Entre 1910 e 1915 foi publicada nos Estados Unidos uma série de livretos escritos por alguns dos teólogos conservadores americanos e britânicos de maior destaque. Três milhões de cópias desses livros, denominados “*The Fundamentals – A Testimony of The Truth*” (Os Fundamentos – Um Testemunho da Verdade), foram distribuídas gratuitamente entre os membros das organizações protestantes de língua inglesa, tendo sido financiados pelos irmãos magnatas da indústria do petróleo e cristãos devotos pré-milenaristas, Milton e Lyman Stewart. Nessas obras, publicadas segundo seus editores e autores com a intenção de conter a erosão moral que assolava as igrejas americanas, são encontrados alguns dos princípios doutrinários tradicionais que deveriam nortear a fé do protestantismo conservador, dentre eles: a inerrância da Bíblia; a criação direta do mundo e do homem *ex nihilo* a partir da divindade (em oposição à evolução biológica); a autenticidade dos milagres como eventos sobrenaturais; o nascimento virginal de Jesus; sua crucificação e ressurreição

do seu corpo; a doutrina de que Cristo morreu para redimir os pecados da humanidade e seu iminente retorno para julgar a humanidade e reinar sobre o mundo (RUTHVEN, 2007, p. 7). As obras não tiveram à época uma repercussão significativa mas vieram a ser apontadas por muitos depois como o marco simbólico do nascimento do Fundamentalismo.

O crescimento do Fundamentalismo no interior das igrejas foi na maioria dos casos uma reação da base ao que muitos consideravam como o elitismo dos seminários, distanciados da cultura e das crenças dos fiéis comuns, resultando em inúmeras disputas violentas e cisões no interior de presbiterianos, batistas, luteranos e metodistas (RUTHVEN, 2007, p. 12). O advento da Primeira Guerra Mundial e suas atrocidades foi o estopim que faltava para que o movimento radicalizasse suas posições. O discurso apocalipsista ganhou terreno e muitas pessoas vasculhavam a Bíblia de Scofield em busca de sinais que pudessem ser associados aos últimos acontecimentos. Muitos protestantes conservadores haviam se tornado fundamentalistas nesse período. Havia muitas aproximações entre os dois grupos. Dentre elas pode-se afirmar que

“Elementos comuns às tendências fundamentalista e conservadora são o doutrinismo, na medida em que a leitura é feita a partir de um conjunto de doutrinas (dogmas) já reconhecidos como verdadeiros e que sempre o confirma, estabelecendo dessa maneira a divisão entre verdadeiros e falsos cristãos; o moralismo, na medida em que é uma leitura que parte de e reforça o ideário moral da classe média interiorana americana; espiritualismo, na medida em que os textos são vistos como inspirados diretamente pelo Espírito Santo e por isso inerrantes, presos não ao contexto histórico mas à vontade de Deus que permanece a mesma até hoje; e o individualismo, porque apesar de afirmar que o sentido do texto depende da intenção do autor, em última análise é a intenção do leitor que prevalece na interpretação, na sua busca de encontrar o sentido da Palavra de Deus para si” (ZABATIERO, p144-145).

Nem todos os protestantes conservadores eram, no entanto, fundamentalistas. Essa distinção, que muitas vezes pode ser bastante fluida, é muito sutil, baseando-se no caráter de verdade literal que é atribuído às Escrituras. Enquanto os fundamentalistas defendem incondicionalmente a *inerrância* do texto bíblico em relação a todos os assuntos, os conservadores admitem apenas a *infallibilidade* do mesmo diante de questões de doutrina e fé (ZABATIERO, 2009, p. 143). Desse modo, os conservadores reconhecem o caráter histórico dos textos bíblicos mas suspendem essa análise histórica quando se trata de doutrinas reconhecidas tradicionalmente como verdades da fé cristã. Nesse ponto se

aproximam dos fundamentalistas. Em relação a outros temas não relacionados diretamente às doutrinas da sua fé, os conservadores podem realizar acomodações entre as novas descobertas da ciência, por exemplo, e a leitura do texto bíblico, abrindo um espaço, ainda que bem menor que o dos liberais, para a exegese das Escrituras. Esse equilíbrio se revela um tanto instável uma vez que a determinação do que são as verdades cristãs doutrinárias tradicionalmente reconhecidas representa uma tarefa de demarcação difícil e cambiável, sempre dependendo do *momentum* em que são flagrados os atores envolvidos nessas tarefas. Como tendência geral, a análise dos eventos históricos nos mostra – como destacado com mais detalhe na seção seguinte – que em épocas de grandes transformações que ameaçam diretamente antigos modos de pensar e de viver, o conservadorismo protestante se aproxima do Fundamentalismo, muitas vezes borrando as fronteiras entre ambos. Deste modo, como afirma Ruthven (2007, p. 11), o Fundamentalismo pode ser definido como a tradição que se torna auto-consciente e conseqüentemente defensiva.

Enquanto fundamentalistas lançavam mão de argumentos racionais e fundamentavam sua teologia filosoficamente, sendo deste modo simultaneamente fruto da modernidade e uma resposta à ela, os pentecostais fundamentavam sua fé em uma rejeição eminentemente popular do *logos* proveniente do Iluminismo, voltando-se para a experiência religiosa primitiva direta que carece de formulações teóricas para ser descrita, precisando ser apenas experimentada. Emoções e sensações no lugar de discussões doutrinárias. Falar em “línguas” no lugar de argumentar com palavras. Enquanto os fundamentalistas se esforçavam para apresentar sua doutrina como científica, buscando tomar sua religião compatível com os tempos modernos através de intrincadas argumentações que procuravam demonstrar racionalmente seus dogmas, os pentecostais entravam em êxtase, riam descontroladamente, choravam copiosamente, caíam no chão em convulsões e experimentavam a indescritível sensação de felicidade e bem estar de comungar da intimidade do Espírito Santo. Deste modo, como destaca Armstrong (2001, p. 208)

“Enquanto os fundamentalistas acreditavam na Palavra das Escrituras, os pentecostais desdenhavam a linguagem que, como os místicos sempre enfatizaram, não podia expressar adequadamente a Realidade existente além dos conceitos e da razão”.

Se alguns dos marcos do Fundamentalismo foram a publicação da Bíblia de Scofield e dos *Fundamentals*, para o Pentecostalismo, os eventos fundantes ocorreram 1901 em

Topeka, no Kansas, e em 1906, em Los Angeles. No primeiro caso o evento se deu quando uma das discípulas de Charles Parham, ex-pastor metodista que pregava uma terceira benção além da conversão e da santificação, a ser obtida pelo Espírito Santo, entrou em êxtase e falou em “línguas estranhas” (CAMPOS, 2005). Um dos seus seguidores, o negro William Seymour, filho de ex-escravos da Louisiana, iniciou suas pregações no bairro negro de Los Angeles, nas instalações abandonadas de uma igreja metodista, onde multiplicaram-se sinais da manifestação do Espírito Santo. Em sua fase inicial até mesmo a questão étnica dividia fundamentalistas e pentecostais, os primeiros em sua quase totalidade brancos enquanto os últimos eram de todas as etnias desde a sua fundação, tanto em igrejas mistas quanto segregadas.

Se os diferentes movimentos do protestantismo histórico baseados em questões doutrinárias, fossem eles liberais ou conservadores, resultaram ao longo da história em várias cisões e formação de denominações diferentes, o Pentecostalismo, primando pela subjetividade, pelo emocionalismo e por uma abertura muito maior ao sacerdócio leigo, multiplicou exponencialmente essa tendência, tanto nos Estados Unidos, quanto em terras brasileiras. Assim sendo, a tarefa de caracterizar as diversas modalidades atuais desse movimento no Brasil, aparentemente fácil, revela inúmeras dificuldades. Sob o manto do pentecostalismo se abrigam uma multiplicidade de denominações de diferentes dimensões, modos de conduta moral e social heterogêneos, estratégias de proselitismo variadas e orientações doutrinárias muito amplas. Essa diversidade de denominações é muitas vezes tratada como uma instituição homogênea, personificada na figura estereotipada do crente que se dirige ao culto vestido de terno e gravata, com uma Bíblia debaixo do braço e acompanhado por sua mulher de cabelos longos e sempre trajada com um vestido ou saia. Nada mais falso ou, para ser mais correto, parcialmente verdadeiro. Como destaca Mendonça (2002c) “*o pentecostalismo não pode ser considerado como um todo uniforme. Constitui equívoco considerar genericamente o pentecostalismo*”. A grande maioria das denominações também não pode ser enquadrada como parte da mídia empresarial religiosa, detentora de meios de comunicação de massa e inserida no mercado através da profusa oferta de bens de consumo a partir de gravadoras e editoras de sua propriedade. Além disso, é importante ainda destacar que nem todos os setores pentecostais adotam a Teologia da Prosperidade, mais freqüente apenas entre os grupos neopentecostais.

Ciente dos riscos em que todos os processos de tipificação incorrem mas também da inevitabilidade da criação de categorias distintivas para a elaboração de qualquer esquema de compreensão da realidade, - sob pena desta se esgotar apenas em fenômenos restritos aos encontros face a face - a busca por uma definição mais clara deste grupo religioso encontra-se ademais justificada no fato dele construir boa parte de sua identidade na afirmação de sua distinção em relação a todos os demais, religiosos e seculares. Assim, de acordo com Passos (2005a) os pentecostais compartilham o fato de serem um segmento do cristianismo que adota uma interpretação e uma prática marcadas pela manifestação direta do Espírito Santo, expressa através dos dons das curas, dos exorcismos e da glossolalia (falar em línguas estranhas). Seus cultos se caracterizam pelo louvor efervescente, pela centralidade da experiência emocional dos fiéis e pela tendência à interpretação literal dos textos bíblicos. Em resumo, seus adeptos comungam de um contato direto com o sagrado (resultando em respostas muitas vezes imediatas, por vezes milagrosas), forte envolvimento emocional e modelos explicativos simples e unívocos da realidade. É preciso ressaltar que, como destacado anteriormente, em tempos em que a subjetividade pauta as escolhas religiosas, há diversas maneiras de “ser pentecostal” nos tempos atuais, o que também não deve ser entendido como uma distribuição homogênea desses estilos e modos de vida pelo espaço social.

Essa pequena digressão histórico-religiosa nos permite então identificar os elementos da matriz protestante conservadora brasileira que correspondem a uma das principais influências que agem sobre muitos de nossos alunos. Reconhecer a influência desse conjunto de idéias não significa atribuir ao mesmo um caráter determinista ou acreditar que todos os alunos, independente de suas trajetórias e posições ocupadas nos diversos campos que compõem a sociedade respondam do mesmo modo a essas influências. Faz-se então desnecessário dizer que diante dessa importante influência muitas são as possibilidades de posicionamento por parte deles, tomando por base os mais diversos tipos de mediações estabelecidas diante desse quadro, as quais podem envolver toda sorte de adaptações, contradições latentes, oposições e aceitações tácitas, alterando-se também ao longo do tempo. Cabe reconhecer ainda o caráter dinâmico desse processo, concordando-se então com Hall (2005, p. 13):

“O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um eu coerente.

Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identidades estão sendo continuamente deslocadas. (...) 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 desconfortante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente”

A construção das identidades é sempre feita assim de modo relacional, não sendo definida de modo absoluto, pressupondo então a existência de diferentes modos de ser e estar no mundo. Como ressaltam Santos & Mandarinó (2005, p.164) “*a lição que fica é a da possibilidade, mesmo dentro das religiões mais doutrinárias, de outros projetos identitários serem construídos e tecidos em paralelo*”.

Destacar esse processo como plural, não significa, no entanto, que ele seja igualmente livre e caracterizado por um espectro ilimitado de possibilidades de resposta para todos os que nele tomam parte. Seu caráter dinâmico e não essencialista não surge em um vácuo. Nesse sentido, são bastante elucidativas as considerações de Karl Mannheim:

A tese principal da sociologia do conhecimento é a que afirma a existência de modos de pensamento incapazes de ser adequadamente compreendidos enquanto permanecerem obscuras as suas origens sociais. Não há a menor dúvida de que só o indivíduo é capaz de pensar. Não existe essa entidade metafísica denominada espírito grupal, que pensa acima das cabeças dos indivíduos, ou cujas idéias esses se limitam a reproduzir. Mas nem por isso se deve concluir que todas as idéias e sentimentos que motivam a conduta de um indivíduo tenham exclusivamente nele suas origens e possam ser adequadamente explicadas apenas à luz de sua própria experiência.

Do mesmo modo que seria incorreto procurar deduzir um idioma da observação de um indivíduo único, que não fala uma língua própria, mas aquela de seus contemporâneos e de seus antepassados, que lhe desbravaram o caminho, seria incorreto explicar a totalidade de uma concepção com referência apenas à sua gênese no espírito do indivíduo. Só num sentido muito restrito o indivíduo cria com seus próprios recursos o modo de falar e de pensar que lhe atribuímos. Fala o idioma de seu grupo; pensa à maneira de seu grupo. Encontra à sua disposição apenas determinadas palavras e significados. Estas não só determinam, em grau considerável, as vias de acesso mental ao mundo circundante mas também mostram, ao mesmo tempo, sob que ângulo e em que contexto de atividade os objetos foram até agora perceptíveis e acessíveis ao grupo ou ao indivíduo (MANNHEIM, 1954, p.2).

Isto posto podemos reconhecer a importância de muitas das idéias que fazem parte do protestantismo conservador na estruturação dos modos de pensar desses alunos, que reservam um espaço significativo em suas vidas para as práticas religiosas, experimentando uma vida em comunidades que muitas vezes são uma extensão de seu ambiente familiar. Como sua atividade religiosa é intensa a exposição ao conjunto de idéias veiculado no interior dessas instituições é renovada constantemente.

Ocupam posição de destaque no cotidiano de vários desses alunos, direta ou indiretamente, idéias que se baseiam em interpretações literais do texto bíblico, pautadas fortemente por mensagens apocalípticas a respeito do fim iminente do mundo. Destaque para a natureza humana corrompida e não para sua capacidade de construção de uma humanidade melhor. Esta, como um todo, já está condenada. O que existe é um espaço amplo para um movimento pessoal de salvação através da categoria do arrependimento, a qual desfruta de um espaço generoso no interior dessas comunidades.

Fazem parte de suas mundividências uma forte ênfase no ascetismo moral, com fortes orientações a respeito da abstenção de bebida, jogos de azar, festas mundanas e da sexualidade fora do matrimônio, bem como uma definição tradicional e heterogênea dos papéis dos sexos no interior da família. Há um espaço significativo para a emotividade na sua relação com o sagrado - especialmente no caso dos pentecostais - e, por extensão, na sua relação com a sociedade profana. No caso dos pentecostais essa emotividade é acompanhada por uma forte ênfase na oralidade, em detrimento de um pensamento racional que enfatize a doutrina. Ênfase oposta ocorre entre os protestantes de missão.

O universo desses alunos é permeado pelo mágico onde proliferam a qualquer momento profecias, sinais, presságios e milagres. Qualquer evento é passível de ser explicado em algum grau mais ou menos intenso pelo recurso ao sobrenatural. A possibilidade de abertura para a intervenção mágica está sempre presente na interpretação que muitas de suas comunidades fazem da afirmação “*para Deus nada é impossível*”. Não interpretá-la da forma que o fazem seria, de acordo com seu esquema de pensamento, restringir o poder de Deus e resultado de falta de fé. Sua lógica opera com frequência no sentido de atestar que quanto maior a fé na possibilidade de eventos que destoem da normalidade, mais pura seria a relação do crente com a divindade, uma vez que, mesmo sendo improvável ele acredita. Nesse sentido, crer no que aparentemente é pouco provável é atestado positivamente por muitos. O mal está em toda parte, seja através da ação direta de

espíritos malignos obsessores ou da ação inescrupulosa de outros seres humanos por eles guiados, através de ações como “mau olhar”, “praga” ou trabalhos mágicos deliberadamente feitos para prejudicar outras pessoas.

Marcada tendência pelo respeito às orientações relacionadas à liderança constituída, ressaltando a importância do discurso de autoridade, a qual é conferida em parte pelo capital simbólico do orador, seja ele de natureza religiosa ou laica. Nesse sentido, um pastor que demonstra na sua prática a habilidade oratória e a força da sua liderança, revela ser alguém escolhido por Deus, assumindo legitimidade diante dos fiéis. Contudo, se além disso tiver o título de psicólogo, por exemplo, pode assumir uma legitimidade maior para muitos desses crentes. As questões sociais são em sua quase totalidade encaradas através do encaminhamento de soluções assistencialistas e a participação política é permeada de grande enfoque personalista. Por fim, sendo membros de uma comunidade religiosa que, embora crescente, ainda é minoritária no Brasil, esses alunos assumem uma postura defensiva diante de qualquer crítica a atividades evangélicas, ainda que isoladamente, considerando que *“os crentes normalmente são muito mais visados do que os outros grupos religiosos”*.

III – ORIGEM E CARACTERÍSTICAS DO CRIACIONISMO BÍBLICO, SUAS PRINCIPAIS TRANSFORMAÇÕES AO LONGO DO TEMPO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS.

III. 1 – A Origem Norte-Americana do Criacionismo como Movimento Organizado e suas Primeiras Estratégias no Embate com o Evolucionismo.

“Todas as enfermidades que a América sofre podem ser relacionadas ao ensino da Evolução. Seria melhor destruir qualquer outro livro jamais escrito e guardar apenas os três primeiros capítulos do Gênesis”.
(William James Bryan)

*“Gimme that old time religion,
Gimme that old time religion,
Gimme that old time religion,
It's good enough for me”*
*“Me dê aquela religião de antigamente,
Me dê aquela religião de antigamente,
Me dê aquela religião de antigamente,
Ela é boa o suficiente para mim”*
(Hino evangélico tradicional de 1873)

A partir do que foi exposto no capítulo anterior pode-se perceber que o Criacionismo encontra as suas principais raízes modernas no movimento fundamentalista dos Estados Unidos. Como destacou Scott (2006) o antievolucionismo é em grande medida um problema estadunidense que foi exportado para outros países. Comparando as respostas de vários adultos em diversos países da Europa, EUA e Japão à afirmação, “os seres humanos, como nós os conhecemos, se desenvolveram a partir de espécies de animais anteriores”, Miller *et al.* (2006) constataram que apenas os turcos tendiam a rejeitar mais o conceito de evolução biológica do que os norte-americanos. Em países protestantes como Islândia, Dinamarca e Suécia 80% ou mais dos adultos aceitavam o conceito de evolução biológica, bem como 78% dos japoneses e 80% dos franceses. Em comparação, nos últimos vinte anos o percentual de americanos que aceitam a idéia de evolução caiu de 45% para 40%, enquanto a sua rejeição total passou de 48% para 39%. Trata-se do mais baixo grau de aceitação da teoria evolutiva entre os países ocidentais desenvolvidos. Representa, portanto, mais do que

qualquer outro dilema, uma das respostas do Fundamentalismo diante de idéias instaladas pela Modernidade.

É claro, como nos relata Mayr (2006), que a publicação de *A Origem das Espécies* desafiou algumas crenças da cristandade da época, tais como: a crença em um mundo constante; o surgimento de cada um dos diversos tipos de seres vivos a partir da ação direta de um Criador sendo, portanto, cada um deles fixo e imutável, exceto pela produção de variedades; a existência de um propósito em tudo que fazia parte do mundo natural e finalmente a crença na posição diferenciada do homem em relação às demais formas de vida. No entanto, boa parte do Cristianismo foi capaz de incorporar as novidades trazidas por essas descobertas, reservando-se apenas o direito de rejeitar o naturalismo filosófico. Em 1996, por exemplo, a Igreja Católica, na figura do Papa João Paulo II, defendeu a evolução do homem a partir de outras espécies de primatas, reservando, porém, a intervenção divina para a criação da alma humana, a qual teria entrado nos corpos de nossa espécie apenas ao final desse processo (SCOTT, 2004). Em época muito anterior, na década de 80 do século XIX, teólogos protestantes liberais norte-americanos como John Bescon, Henry Ward Beecher e John Fiske defendiam um ponto de vista inteiramente diferente do abraçado pelo Fundamentalismo. Segundo eles não poderia haver oposição entre ciência e Religião, estando abertos tanto à crítica ao literalismo bíblico quanto às inovações científicas, tais como a evolução biológica das espécies. Tais inovações poderiam desfazer algumas das certezas anteriores mas a longo prazo levariam a um entendimento mais profundo dos textos sagrados. Todos os três consideravam o divino como imanente ao mundo e não como uma entidade separada. Tudo o que acontece nesse mundo era um sinal da participação, o que valia também para todos os fenômenos naturais que nele ocorriam. Desta forma, a atuação constante dos processos evolutivos na natureza seria segundo eles uma prova da incessante preocupação de Deus com a sua Criação (ARMSTRONG, 2001).

Na verdade, muito antes dos aportes científicos da Modernidade, Santo Agostinho, percebendo muitas das contradições inerentes ao texto bíblico – como por exemplo os dois relatos da Criação distintos encontrados nos dois primeiros capítulos do Gênesis – havia dito que a última coisa que a Cristandade precisava era ser escrava da interpretação literal do texto Mosaico. Desse modo enfatizou que aquelas histórias haviam sido escritas para povos nômades, primitivos, e não para os cidadãos sofisticados do Império Romano. Assim, caso alguém possuísse alguma razão para rejeitar o entendimento literal de algum trecho bíblico,

aceitando sua interpretação alegórica, assim deveria ser feito (RUSE, 2006). Agostinho estava ciente de que a grandeza das Escrituras não se encontrava na interpretação da verdade dos seus ensinamentos como *logos*, mas sim como uma verdade de outra natureza, a que se relacionava a significados mais profundos, busca de sentido e não a questões de ordem prática, embora ambos nem sempre sejam tão facilmente distinguíveis.

Conforme destaca Scott (2004), a ciência moderna opera segundo o naturalismo metodológico, o qual a limita a trabalhar apenas através de causas naturais. O naturalismo filosófico vai além desse postulado ao propor a existência apenas de causas materiais no universo. Trata-se deste modo de uma distinção importante uma vez que, em primeiro lugar, responde a muitos anti-evolucionistas, que consideram a abordagem adotada pelo naturalismo metodológico como sinônimo de ateísmo, o que evidentemente não é uma afirmação correta. Em segundo lugar atesta como perfeitamente compatíveis filosoficamente o emprego dos métodos inerentes à atividade científica e a existência de pesquisadores que abraçam algum tipo de atividade religiosa. Por fim, tal distinção também deixa clara a limitação do campo de ação científico, não podendo ele sustentar afirmações a respeito de temas que envolvam objetos de natureza distinta com os quais trabalha. Assim sendo, as contradições, conflitos e tensões presentes nas visões de mundo de vários de nossos alunos encontram-se delimitadas em um espectro bem mais circunscrito do que o de uma suposta oposição entre Religião e ciência, como muitos deles acreditam. É por esta razão que tais conflitos se apresentam como profundos e dolorosos, demandando escolhas difíceis que parecem questionar diretamente sua fé.

Tendo sua origem em movimentos religiosos protestantes norte-americanos é de se esperar que o Criacionismo tenha chegado ao Brasil trazido pelas igrejas que aqui se instalaram. Conhecer como se construiu historicamente esse movimento, suas diversas vertentes, bem como as transformações pelas quais passou ao longo do tempo é identificar suas idéias centrais e as respostas que elaborou aos demais discursos presentes na sociedade, em particular aqueles provenientes do campo científico.

Como ressalta Armstrong (2001, p. 168), “há desespero na Teologia de Princeton”. Prova disso é a declaração de Charles Hodge, catedrático de teologia dessa universidade, ao afirmar em 1874, em sua obra intitulada “What is Darwinism ?” que “a religião tem de lutar por sua existência contra uma vasta classe de cientistas”. Este livro representou o primeiro ataque religioso sistemático contra a teoria evolutiva. Hodge, um ardoroso defensor do

realismo escocês do senso comum, afirmava que Deus nos havia dotado de “intuições infalíveis”, e se os ensinamentos de Darwin as contradiziam, sua hipótese era falsa e deveria ser rejeitada (ARMSTRONG, 2001). Essa foi sempre uma das maiores dificuldades do conceito de evolução biológica: trata-se de um fenômeno que vai contra o senso comum, seja ele o que é embasado por doutrinas filosóficas de cunho empirista ou aquele da percepção cotidiana.

O que os conservadores temiam? Em primeiro lugar a ausência de limites aparentes na interpretação do texto bíblico se a ele fosse aplicada a crítica superior. Onde estaria a verdade das Escrituras se elas pudessem ser interpretadas de outra forma diferente da literalidade original? Em segundo lugar, temia-se que apontar a ancestralidade humana a remotos primatas antropóides seria retirar a crença na criação especial do homem diretamente por Deus, removendo-lhe do local especial que ocupa na Criação. Mais ainda, sem uma compreensão literal do texto bíblico, temiam os conservadores, não faria sentido o sacrifício vicário de Jesus para a Salvação de toda a humanidade uma vez que não teria existido literalmente um único casal humano maculado pelo pecado original (RUSE, 2006, p.9). Esses dois pontos podem ser apontados ainda hoje como duas das maiores preocupações que assolam alguns dos nossos alunos e que os levam a hesitar, rejeitar frontalmente ou adaptar as idéias e conceitos relacionados à evolução das espécies. Por fim, ainda no século XIX, os fundamentalistas temiam, na sua interpretação equivocada do mecanismo de seleção natural – corroborada por muitos que a empregavam para a dominação sobre outros –, idéias como a sobrevivência dos mais aptos, entendida como justificativa da sobrevivência dos mais fortes e seu domínio sobre os mais fracos.

Para a comunidade científica dos Estados Unidos, já na década de 70 do século XIX, a evolução era considerada, com raras exceções, um fato além de qualquer questionamento, havendo ainda grande debate quanto à adequação da seleção natural como seu principal mecanismo de ação. Os tempos não eram nada fáceis para os literalistas bíblicos e, como relata Numbers (1998), com raras exceções esses círculos aceitavam a antiguidade do nosso planeta revelada pelas evidências paleontológicas, desenvolvendo uma série de adaptações para que o texto bíblico ainda pudesse ser lido como verdade absoluta. Deste modo, mesmo os teólogos conservadores, zelosos da letra, mais do que nunca tiveram que mudar, nesse período de avanço das noções de progresso, ciência e desenvolvimento, sob risco de extinção. Assim, surgiram os criacionistas que interpretaram os dias da Criação

descritos no Gênesis como as eras geológicas registradas pela Paleontologia, mais conhecidos como criacionistas do dia-era (*day-age creationists*). Outros inseriram uma série de catástrofes e recriações em um intervalo que acreditavam existir entre os dois primeiros versos do Gênesis, sendo conhecidos pelo nome de criacionistas do intervalo (*gap creationists*). Por fim um terceiro grupo aceitava a maior parte das contribuições científicas, tais como a distribuição sucessiva dos estratos fósseis em camadas geológicas de eras distintas, uma vez que defendiam a idéia de que Deus havia criado os diferentes “tipos” de seres vivos seqüencialmente, de modo independente, do mais simples ao mais complexo, nas diferentes eras. Cada um deles seria capaz de experimentar evolução apenas no interior do seu “tipo”. Baseado nessa concepção criacionista carregada de conotações de progresso, tal grupo passou a ser reconhecido pelo nome de criacionistas progressistas ou progressivistas (*progressive creationists*). Deste modo, como enfatizam Scott (1997, 2004), Numbers (2006) e Engler (2007), o conceito de Criacionismo não representa uma categoria monolítica, abrigando em seu interior um *continuum* de posições que envolvem concessões maiores ou menores às descobertas científicas. Foram propostas várias tipologias para agrupar as diferentes tendências, sendo adotada nesse trabalho a proposta de Scott (1997, 2004).

Todos os grupos anteriores diferem dos criacionistas *stricto sensu* por reconhecerem a antiguidade de nosso planeta, sendo por essa razão denominados Criacionistas da Terra Antiga (*Old Earth Creationists – OEC*), em oposição aos primeiros, conhecidos pela alcunha de Criacionistas da Terra Jovem (*Young Earth Creationists – YEC*). Ao final do século XIX os únicos cristãos a defenderem o aparecimento recente da vida na Terra e a atribuírem o registro fóssil à ação do Dilúvio eram os Adventistas do Sétimo Dia.

Nesse período o criticismo superior era considerado um inimigo maior à ortodoxia bíblica do que a evolução. Nos primeiros anos do século XX, como registra Moore (2001), poucos livros texto de História Natural não mencionavam a palavra “evolução”, enquanto outros dedicavam capítulos inteiros ao assunto. Prova dessa relativa apatia é a pouca importância conferida ao assunto nos *Fundamentals* - cerca de um quinto dos artigos – e a variedade de posicionamentos adotados diante dele: da oposição estrita a qualquer forma de evolução biológica aos criacionistas progressivistas (NUMBERS, 2006). Essa coexistência deixaria de ser pacífica nos anos seguintes, assumindo o caráter de cruzada anti-evolucionista, embora todas as tentativas de acomodação descritas anteriormente nunca

tenham desaparecido por completo. No entanto, como ressalta Numbers (1998, p.3), embora os antievolucionistas da época tivessem em comum a visão negativa a respeito da evolução, discordavam violentamente entre si quanto à correta interpretação do primeiro capítulo do Gênesis. Desta feita, o literalismo bíblico e o anti-evolucionismo passariam a ser enfocados nas próximas décadas e em todos os períodos subsequentes como sinônimos por muitos evangélicos, como se assim tivesse sido o caso desde o início dos tempos, o que evidentemente não resiste à análise histórica dos fatos. Trata-se de uma das idéias também fortemente presentes entre vários de nossos alunos.

A Primeira Guerra Mundial trouxe um sentimento de assombro e de derrota da civilização para boa parte da população do mundo, solapando em grande parte a visão positiva que muitos ainda tinham da ciência. O resultado foi um reforço do pensamento religioso fundamentalista nos Estados Unidos, aparentemente corroborado pelo fato do mesmo país, a Alemanha, ser simultaneamente a sede de um militarismo expansionista e do criticismo bíblico superior. Além disso, segundo esses religiosos, as idéias de evolução biológica também estavam por trás das concepções de eugenia e superioridade racial germânica, as quais seriam, segundo a sua interpretação, a tradução em termos concretos da noção de sobrevivência dos mais fortes, um conceito que, diga-se de passagem, nunca foi formulado por Darwin. Resumindo o espírito da época, Vernon L. Kellogg publicou em 1917 o livro *Headquarter Nights* (Noites do Quartel General), contendo entrevistas feitas com oficiais alemães nas quais descreveu a suposta influência do darwinismo sobre a mentalidade do militarismo alemão e sua inclinação bélica.

Ao mesmo tempo, segundo Armstrong (2001, p. 204) é publicado o livro *Belief in God and Immortality* (Crença em Deus e a Imortalidade), no qual o psicólogo James H. Leuba defendia a tese de que a instrução universitária colocava em risco a fé dos jovens, abordando um tema cada vez mais presente na preocupação das famílias com o conteúdo do ensino ministrado a seus filhos e com sua exposição às novas idéias liberais que invadiam esse espaço. É importante frisar que o número de matrículas no Ensino Médio havia saltado nos Estados Unidos de 200.000 em 1890 para mais de dois milhões em 1920 (RUSE, 2006). A grande maioria desses alunos, chegada recentemente de uma realidade rural, atingia pela primeira vez um grau de escolarização nunca alcançado por seus pais. Era natural, portanto, que o interesse a respeito do conteúdo do ensino ministrado fosse uma preocupação mais intensa do que em épocas anteriores. Como pode-se perceber, guardadas as devidas

diferenças entre os processos históricos, culturais e econômicos profundamente distintos, alguns paralelos podem ser traçados entre a realidade educacional dos Estados Unidos do início do século XX e aquela encontrada no Brasil apenas a partir da década de 80 do mesmo século.

No início do século XX a evolução também foi relacionada ao liberalismo econômico e à sua noção de não intervenção no mercado, sendo a competição desenfreada e opressora dos trabalhadores e pequenos comerciantes pelos grandes empresários justificada como parte da natureza dos mecanismos que regulavam a sobrevivência biológica das espécies, sendo o homem apenas uma delas. Forjada a partir das idéias de oposição a governos centrais opressores, anti-intelectualismo, valorização da iniciativa pessoal e capacidade de realização dos indivíduos, a mentalidade do cidadão norte-americano comum, seus modos de vida e os valores que prezavam, se viram fortemente ameaçados pelas novidades trazidas pelo novo século. Especialmente no Sul, derrotado na Guerra Civil e sofrendo mais intensamente as dificuldades de adaptação a uma nova realidade econômica, a oposição aos modos de vida e pensamentos dos “estrangeiros” eram profundamente arraigados.

A solução se encontrava no interior das comunidades religiosas e em uma fé que promovesse respostas simples, à sombra da autoridade absoluta do texto bíblico interpretado como verdade literal. Tudo que significasse retorno aos antigos valores, desestruturados pela ganância e velocidade das transformações dos novos tempos encontrava a receptividade de uma grande audiência. Não sem motivo, portanto, parte significativa das massas se alinhou com as idéias fundamentalistas nos Estados Unidos e a idéia geral de evolução das espécies passou a ser símbolo, em meio a várias outras, das idéias que oprimiam os estilos tradicionais de boa parte da classe trabalhadora do país. Estava pronto o cenário para o primeiro movimento criacionista organizado, havendo várias lideranças religiosas que capitanearam esse descontentamento. Como destaca Moore (2000), o Criacionismo tem início nos anos 20 do século XX, nos Estados Unidos, em resposta ao que era percebido como uma perda de valores morais associada ao modernismo.

Pregadores como Billy Sunday lançavam mão de pequenas peças teatrais associando a evolução à eugenia, prostituição e crime; Aimee Semple McPherson, a fundadora da Igreja Adventista, presidia encenações em que *monkey teachers* (professores-macaco) eram ritualmente enforcados, enquanto outros religiosos defendiam que as idéias de Darwin

promoviam os quatro Ps: prostituição, perversão, pornografia e permissividade (MOORE, 2001). O papel de maior destaque, no entanto, coube ao democrata William Jennings Bryan, político populista e grande reformador, três vezes derrotado na campanha para a presidência dos Estados Unidos.

Bryan não era um fundamentalista típico, nem um religioso pré-milenarista, mas era um presbiteriano conservador defensor do Criacionismo Dia-Era que havia se convencido de que o ensino de evolução era incompatível com a moralidade e a sobrevivência da civilização cristã. Tendo lançado uma cruzada que percorreu os Estados Unidos pregando contra o ensino do evolucionismo nas escolas e faculdades e recebendo vasta cobertura da mídia, Bryan era acima de tudo um defensor das classes populares contra tudo o que ameaçava a sua existência e desagregava sua integridade e modo de vida. Nesse sentido sempre lutou por reformas que ampliassem o conceito de democracia participativa, tendo sido um dos baluartes da extensão do direito de voto às mulheres, pela eleição direta para o Senado e pela taxa progressiva dos rendimentos. Foi também um dos defensores de leis que proibiram a comercialização e consumo de bebidas alcoólicas e um severo adversário dos banqueiros e corporações.

Para um democrata do naipe de Bryan, parecia bizarro que esse “*soviet científico*” reclamasse não apenas o ensino de suas teorias insidiosas mas defendesse que a sociedade pagasse os seus honorários. Confiante de que nove décimos dos cristãos norte-americanos pensavam como ele, decidiu apelar diretamente ao povo, o cidadão comum. Levem o seu caso ao povo, ele aconselhava aos criacionistas: “Esqueçam, se necessário, as sobancelhas franzidas do meio político e acadêmico, e levem essa causa ao povo. Ele é o poder corretor final e eficiente” (NUMBERS, 1982, p. 539).

Tratava-se, então, de um embate que assumiu contornos muito mais complexos do que o simples confronto entre caipiras iletrados e liberais cosmopolitas. Na verdade era o choque entre uma nova era que se anunciava com suas inovações tecnológicas e econômicas e a resposta que a ela davam as populações que experimentavam esse processo de modo marginal e periférico. Uma resposta assustada que via no conhecimento científico não um arauto de dias melhores, mas um instrumento de dominação do homem comum por interesses econômicos e por elites intelectuais minoritárias que o desprezavam e que desse modo decidiu partir para o ataque. Nas palavras de Bryan:

“A mesma ciência que havia fabricado gases venenosos e sufocado soldados está pregando que o homem possui uma ancestralidade selvagem e eliminando o milagroso e o sobrenatural da Bíblia” (NUMBERS, 2006, p.56).

Como ressalta Ruse (2006, p. 266), os crentes se ressentiam não da mudança evolucionária em si, mas do contexto em que tal mudança era apresentada. Não eram as falhas no registro fóssil que perturbavam o seu sono mas opiniões opostas a respeito do futuro e crenças a respeito do que seria a visão de mundo dos novos tempos. Como destaca Slack (2008), ainda nos dias hoje, o que incomoda muitos criacionistas não é a idade da Terra ou o modo como ela foi povoada mas sim as consequências morais de determinadas interpretações desses fenômenos para um entendimento literal da Bíblia. Nas palavras do líder evangélico Ken Ham, “*se qualquer palavra da Bíblia for falsa, então toda a Bíblia pode ser questionada*” (SLACK, 2008), com todas as consequências morais decorrentes.

Como resultado em grande parte da campanha nacional iniciada por Bryan em 1921, na qual percorreu o país dando palestras para auditórios sempre lotados, em 1922 o Estado do Kentucky lançou o primeiro movimento pela erradicação do ensino de evolução nas escolas públicas, no que foi seguido por iniciativas semelhantes em mais de 20 Estados. Destes, três aprovaram o banimento do ensino desse conceito em suas escolas: Tennessee, Mississippi e Arkansas. Um quarto, Oklahoma, proibiu a adoção de livros didáticos evolucionistas, enquanto a Florida condenou o ensino de evolução como inapropriado e subversivo (NUMBERS, 2006, p. 55).

A resposta não demorou e veio na forma de uma das batalhas jurídicas mais importantes da história norte-americana, no evento conhecido como *Monkey Trial* (Julgamento do Macaco), assim denominado pela alusão à origem do homem a partir de outros primatas. Em 1925, logo após a aprovação da lei no Tennessee, mais conhecida como *Butler Act*, a recém-criada *American Civil Liberties Union – ACLU* (União Americana de Liberdades Cívicas), baseada em Nova Iorque, tornou pública a decisão de financiar a defesa de qualquer iniciativa que contestasse a nova lei, colocando propagandas em vários jornais do Estado. Devido às restrições às liberdades civis impostas pelo governo dos Estados Unidos durante e após a Primeira Guerra Mundial, a ACLU temia pela liberdade de expressão e outros direitos dos trabalhadores - os quais haviam sido fortemente reprimidos no início da década de 20 em resposta a movimentos grevistas - vendo no episódio a oportunidade de frear o crescente autoritarismo do Estado. Desta forma a ACLU declarou

que considerava a proibição uma restrição à liberdade de expressão dos professores no exercício do seu trabalho (SCOTT, 2004). Homens de negócio de Dayton, Tennessee, buscando trazer publicidade e negócios à sua pequena cidade, convenceram o jovem professor de 24 anos de uma escola secundária, John Thomas Scopes a declarar publicamente que havia ensinado evolução aos seus alunos, aceitando a proposta da ACLU (LARSON, 2003, p. 60). Scopes era um professor de Educação Física com um contrato temporário na escola local, substituindo eventualmente alguns dos docentes efetivos quando estes saíam de licença, como no caso do professor fundamentalista de Biologia que se encontrava doente no período.

O julgamento durou oito dias e foi amplamente coberto pela mídia, tendo sido o primeiro evento a ser transmitido ao vivo pelo rádio para todo o país. Bryan, convidado por religiosos conservadores, fez parte da equipe da promotoria, enquanto o famoso advogado Clarence Darrow integrou o grupo que fez a defesa de Scopes. Ao final o professor foi declarado culpado e condenado pelo juiz a pagar uma multa de US\$ 100, no que se revelou um erro jurídico que anulou a condenação de Scopes e a possibilidade de apelo à Suprema Corte dos Estados Unidos, como queria a ACLU. Na verdade a lei local exigia que penas superiores a US\$ 50 deveriam ser fixadas pelo júri. Bryan morreu poucos dias após o veredito.

O resultado do julgamento até hoje é uma questão controversa. Alguns argumentam que a atuação de Darrow expôs a fraqueza da argumentação criacionista, especialmente quando convocou o próprio Bryan como testemunha de defesa. Além disso, a imagem pública dos anti-evolucionistas foi, de acordo com algumas interpretações, seriamente abalada (SOUZA, 2009, p. 49), tendo sido expostos pela mídia como caipiras ignorantes e fanáticos religiosos desprovidos dos conhecimentos inerentes à Modernidade. Para isso contribuiu especialmente o jornalista do *Baltimore Sun*, Henry Louis Mencken, cujo desprezo pelos criacionistas e pelas camadas populares se refletiu em uma série de reportagens sarcásticas que ridicularizavam Bryan e os habitantes de Dayton ao longo de todo julgamento e posteriormente.

Outros, entretanto, argumentam que se tratou de uma vitória de Pirro, uma vez que, buscando agradar cada vez mais o mercado editorial crescente, as editoras de livros didáticos optaram por retirar das edições seguintes de suas publicações qualquer menção à evolução biológica (GOULD, 2002, p. 110, MOORE, 1998, p.576). Após o julgamento de Scopes, a

constitucionalidade da lei anti-evolução foi mantida pela Suprema Corte do Tennessee e uma vez mais a ACLU buscou um voluntário que a desafiasse, desta vez sem sucesso. Após o Tennessee sucederam-se as leis anti-evolutivas do Mississippi e do Arkansas. De fato, nenhuma lei anti-evolução sulista em vigor foi rejeitada por mais de 40 anos por falta de voluntários dispostos a confrontá-la (MOORE, 1998, p. 574). Em 1930 uma pesquisa revelou que 70% das escolas públicas de Ensino Médio omitiam o ensino da evolução nos Estados Unidos (LARSON, 2003, p. 85), em uma situação que perduraria até a década de 60.

Todavia, novas tentativas de aprovar legislações anti-evolutivas foram derrotadas em outros Estados, como por exemplo Oklahoma (1925, 1927), Florida (1927), Delaware (1927) e Maine (1927) e houve vitórias importantes, como a declaração da *Education Association of Southern Methodists* (Associação Educacional dos Metodistas do Sul), que se opôs publicamente a “toda legislação que interferisse com o ensino apropriado de ciências nas escolas e nas instituições de ensino superior” (MOORE, 1998, p. 574).

Seja como for, o fato é que os anos seguintes ao julgamento se caracterizaram por uma retirada dos fundamentalistas para o interior de suas igrejas e instituições de ensino, tais como a Bob Jones University, na Carolina do Sul, o que de forma alguma significou imobilismo (RUTHVEN, 2007, p. 15). Nas principais academias, seminários e denominações, no entanto, a teoria liberal continuava a ser maioria. Sua retirada, no entanto, foi temporária. Ressentidos diante da imagem pública que deles havia se construído, eles voltariam mais tarde, e como destacou Armstrong (2001, p. 206) radicalizariam ainda mais as suas posições. Na verdade, tratou-se também de uma mudança de tática:

“em vez de atuarem diretamente sobre as legislaturas estaduais, os criacionistas se voltaram para as comunidades locais, onde se dedicaram à emasculação dos livros didáticos, “purificação” das bibliotecas, e acima de tudo, perseguição dos professores. Sua nova abordagem atraía menos atenção mas era muito compensadora, uma vez que comitês escolares, editoras de livros didáticos e professores, tanto de áreas rurais quanto urbanas, do Norte e do Sul, se curvaram à sua pressão. O Darwinismo virtualmente desapareceu dos livros didáticos do Ensino Médio e até 1941 um terço dos professores norte-americanos temiam ser identificados como evolucionistas” (NUMBERS, 1982, p. 540-541)

A análise desse episódio nos fornece algumas indicações importantes para nosso objeto de interesse nesse trabalho e para situações semelhantes vivenciadas por nós nos dias

de hoje. Em primeiro lugar, parece claro que o ensino de evolução e sua contestação por parte de fundamentalistas ou conservadores religiosos são questões que envolvem uma dimensão de choque de culturas, não se resumindo apenas no diagnóstico de qualquer abordagem que procure tratar a questão a partir da falta de informação, do iletramento e da folclorização do outro. Sem dúvida o acesso ao conhecimento por parte das camadas populares norte-americanas nas primeiras décadas do século XX, teve um papel decisivo na definição de seu modo de pensar e na estruturação do seu sistema de valores. Prova disso são as incontáveis cizânias e divisões que se instalaram mesmo no interior dos movimentos anti-evolucionistas, como bem descreve Numbers (2006), fruto das diferentes interpretações do real diante das novas descobertas científicas que invadiram as saulas de aula das escolas e universidades dos Estados Unidos nesse período. Porém, essa questão não se resume a esse ponto.

Faz-se necessário levar em conta, como categoria conceitual, o estranhamento que acompanha o contato entre uma visão de mundo e outra completamente distinta, não apenas no que se refere ao conteúdo da informação transmitida mas em relação também aos seus desdobramentos, que atingem inúmeros aspectos relacionados ao modo de vida e construção de significados que orientam esse processo, bem como a construção de formas de relacionamento com outros que concordam ou discordam de nossos pontos de vista. Tarefa bem mais difícil do que desqualificar o outro ou ignorá-lo por completo. Esse tipo de conflito, que apresenta como sua marca característica a oposição que busca subjugar o ponto de vista alheio, definitivamente não produz como resultado o convencimento de ninguém, especialmente no ambiente escolar ou universitário.

É preciso frisar ainda a distinção da dimensão pessoal em que se dá a adoção dessas idéias religiosas daquela em que o tema assume conotações políticas mais amplas, envolvendo a participação de organizações empresariais que movimentam grandes somas de dinheiro e que procuram orientar as políticas públicas educacionais a serem implantadas pelo Estado. A atuação dessas instituições envolve, dentre outras atividades, a produção de material didático abundante, realização de inúmeros seminários e palestras por todo o país e forte apoio a parlamentares evangélicos comprometidos com sua causa, os quais se transformam posteriormente em membros de importantes *lobbies* a favor de algumas de suas propostas. Tais dimensões, a da esfera pessoal e a da política institucional, nem sempre se encontram tão claramente separadas, uma vez que tais organizações são alimentadas pelo

entusiasmo pessoal de muitos de seus quadros, mobilizados a partir de suas motivações religiosas. Por hora é suficiente destacar a adoção de posturas distintas em relação a cada uma delas, ambas baseadas, no entanto, na categoria “conflito”. No primeiro caso esse conceito deve ser entendido a partir das mediações construídas entre os conceitos científicos e a adoção dessas visões de mundo religiosas, assumindo uma conotação heurística e sendo parte inerente do processo de aprendizado. No segundo caso, tratando o conflito como sinônimo de oposição, entendida como a defesa de uma opção política que se afirma contra outra que resulta em efeitos deletérios para a maior parte da coletividade e que portanto deve ser combatida politicamente. Esse ponto será explorado com mais vagar posteriormente.

III.2 – Sobre a Transmutação do Criacionismo em ciência

“A Evolução é a raiz do ateísmo, do comunismo, nazismo, anarquismo, behaviorismo, racismo, imperialismo econômico, militarismo, libertinismo e todos os tipos de sistemas anti-cristãos de crença e prática”.

(Henry Morris)

“Com todo o seu conhecimento de História, Alice não tinha uma noção muito clara sobre há quanto tempo atrás qualquer coisa tinha acontecido”.

(Alice no País das Maravilhas. Lewis Carroll)

Uma reviravolta no ensino de Ciências ocorreu quando em 1957 a União Soviética lançou o primeiro satélite espacial, o *Sputnik*, alarmando os Estados Unidos, que se viram em plena Guerra Fria na incômoda posição de segunda potência na corrida espacial. Em busca de razões que explicassem esse atraso o governo elegeu a qualidade da educação científica do país como a principal causa, traçando como meta a sua completa reformulação. Um dos programas adotados foi o *Biological Sciences Curriculum Study (BSCS)*, iniciado em 1959, tendo como objetivo produzir novos livros didáticos atualizados, feitos por cientistas das mais diversas especialidades, que fossem capazes de estimular nos alunos o apreço pela ciência, estimulando desse modo a formação científica. O objetivo era não apenas o de promover uma melhora pedagógica, substituindo a listagem interminável de seres vivos por uma abordagem em que eram enfatizados conceitos e a ciência experimental,

promovendo o envolvimento pessoal do aluno no seu processo de aprendizado. Além disso, as três séries do BSCS, publicadas em 1963, adotaram a evolução biológica como eixo unificador fundamental das Ciências Biológicas, sem o qual a compreensão plena da Biologia se veria completamente comprometida (SCOTT, 2004; MOORE, 2001). Graças ao apoio do governo federal – através da *National Science Foundation* –, que garantia a sua distribuição independente do retorno comercial, ao interesse crescente em uma boa educação, à qualidade do material e à sua pedagogia inovadora, os BSCS rapidamente ganharam metade do mercado de livros didáticos do país (LARSON, 2003, p. 95), inclusive nos três Estados que tinham leis contrárias ao ensino de evolução. Em tempos de cientificização do ensino, de uma economia que crescia a taxas extremamente altas, diante da necessidade crescente de qualificação da mão-de-obra e da importância dos avanços tecnológicos na vida de todas as pessoas, foram cada vez maiores as pressões da população sobre os comitês escolares locais pela adoção dos novos livros. Mais ainda, como os BSCS vendiam bem as editoras começaram a produzir livros nos mesmos moldes ou a reintroduzir os conceitos evolutivos outrora retirados dos seus livros. Embora vários fossem contra o ensino de evolução ninguém queria que seus filhos recebessem uma educação que limitasse suas possibilidades de ascensão social e nessa brecha, nessa ambigüidade entre o desejo de apartar-se do mundo e o de não “ficar para trás”, especialmente em uma sociedade extremamente competitiva como a norte-americana, o ensino da evolução biológica voltou a fazer parte dos livros-texto de Biologia.

Esse dilema, entre buscar refúgio em comunidades que constroem sua identidade muitas vezes a partir da negação do mundo em que se encontram, e a necessidade de se lançar a esse mesmo mundo em busca das condições materiais de sobrevivência, que não podem ser supridas no interior dos grupos freqüentados, é ainda o mesmo que vários de nossos alunos enfrentam atualmente. Há cerca de quatro décadas atrás, esse mesmo hiato que permitiu a bem sucedida iniciativa dos BSCS, é o mesmo que proporciona a todos nós, professores de Ciências e Biologia, o espaço para que possam frutificar nossas ações, quais sejam, promover nos alunos a capacidade crítica de fazer escolhas fundamentadas, baseadas no conhecimento de uma variedade de pontos de vista sobre os diferentes assuntos.

Os criacionistas não demoraram a reagir. Os tempos, contudo, eram outros, e como vimos anteriormente, na luta pela conservação do valor imutável da Palavra, os criacionistas são capazes de sofrer mudanças. Se no julgamento de Scopes a base de ação contra a

evolução era inteiramente centrada em motivos explicitamente religiosos, tais como seu caráter não bíblico e seu potencial supostamente capaz de afastar os jovens da fé, agora a cultura científica era uma força muito mais poderosa e os criacionistas procuraram explorar essa respeitabilidade (SCOTT, 2004). Se a evolução biológica tinha então o direito de ser ensinada nas escolas – ponto passivo nessa nova configuração de forças -, o ponto de vista bíblico também o tinha. Esse era o argumento que se fazia então presente, em uma completa inversão de posições ao que fora observado no caso de Scopes (LARSON, 2003, p. 100), em que o ponto de partida era o combate à legitimidade inicial do ensino de conteúdos evolucionistas. A defesa aberta do ensino religioso nas escolas públicas, no entanto, teria pouca chance de sucesso pois seria inconstitucional. Porém, se pudesse ser apresentada como ciência, o Criacionismo poderia pleitear o *status* de visão científica alternativa, merecendo assim lugar no currículo de Ciências das salas de aulas dos Estados Unidos.

Essa nova roupagem do Criacionismo foi em grande parte o resultado da ação de Henry Morris, fundador do *Institute for Creation Research* (ICR) - Instituto para a Pesquisa da Criação - a maior organização anti-evolucionista norte-americana, criada a partir de doações de várias igrejas fundamentalistas. Esse instituto promove palestras e *workshops* em igrejas e instituições ligadas a elas espalhadas por todos os Estados Unidos e no exterior – inclusive no Brasil -, tendo seus programas de rádio transmitidos por centenas de emissoras e editando livros, vídeos e CDs criacionistas. O Instituto conta inclusive com uma instituição de nível superior que oferece cursos de mestrado em Ensino de Ciências, Biologia, Geologia e Astrogeofísica, a qual, no entanto, não é acreditada pela agência responsável pelo registro da maior parte das instituições de ensino superior da Califórnia, tendo recebido a certificação por uma agência criada pelo próprio Morris. Embora não tenha sido o único, Morris foi o maior responsável pela face moderna do Fundamentalismo.

Além de ser um mecanismo para burlar a proibição do ensino religioso nas escolas, a estratégia de Morris possuía outras conseqüências. Em tempos em que o conhecimento científico representava um capital simbólico, cultural, social e econômico fortemente valorado pela maior parte da sociedade, reivindicar a legitimidade científica mantendo a conotação religiosa da mensagem significava auferir todas as benesses desfrutadas pela obtenção do *status* de ciência enquanto, ao mesmo tempo, pertencia-se ao grupo dos eleitos. Uma no cravo e outra na ferradura. Morris foi capaz de captar o espírito da sua época e empregá-lo como poucos, estabelecendo um marco que seria seguido pela corrente principal

do Criacionismo até os dias de hoje, em quase todas as suas vertentes. De fato, suas bases são anteriores e se encontram no realismo de senso comum escocês: a presença de uma verdade única, tanto nas Escrituras como na natureza, as quais não podem, deste modo, se contradizer. Contudo, a inovação de Morris foi o fato de ter sido o primeiro a reivindicar o *status* científico para um movimento que antes construía sua identidade e buscava sua legitimação unicamente pela via da fé: “O Criacionismo está de volta, agora não em primeiro lugar como uma crença religiosa mas como uma explicação científica alternativa ao mundo em que vivemos” (SCOTT & MATZKE, 2007). De maneira inédita ele pretendia revelar os fundamentos científicos da defesa da fé cristã, fornecendo assim apoio à Bíblia como palavra divina literal. Assim, a certeza da fé cristã poderia ser também revelada por fatos comprováveis e métodos objetivos (WILLIAMS, 1983). Como destaca Schünemann (2008, p.82),

A idéia de que se pode provar suas crenças e impor sobre seus oponentes uma argumentação convincente é importante, na medida em que, em maior ou menor grau, o fundamentalista se sente em oposição à cultura dominante. A crença de que seus argumentos são sólidos, pois estariam usando as mesmas “armas” da cultura secular, dá uma grande certeza de sua superioridade em relação à cultura que lhe é hostil”.

Poucos de nossos alunos concordariam com a epígrafe de sua autoria que inicia essa seção, mas muitos depois dele, ainda que não o saibam, fazem uso ainda hoje de inúmeros tipos de argumentação “científica” a respeito da confirmação das Escrituras: do suposto encontro da Arca de Noé, passando pela pretensa incompatibilidade do processo evolutivo com a segunda lei da Termodinâmica até a “descoberta” por cientistas da NASA de que alguns minutos estariam ausentes na história de nosso planeta, resultando na “comprovação científica” de que Josué havia realmente parado o tempo como descrito no Antigo Testamento. Os exemplos são intermináveis e multiplicam-se a cada momento. Publicações lançadas no mercado por editoras religiosas proclamam sem cessar a descoberta de novas “provas científicas” de que, afinal, a Bíblia estava literalmente certa. Outrora um salto, como diria Kierkegaard, a fé agora se alimenta de alegadas provas e evidências do campo científico, deixando exposto de modo manifesto o papel subordinado que o campo religioso, relativamente autônomo, ocupa no espaço social do mundo moderno. Após Morris as palavras de Kierkegaard passam a representar ecos de uma época cada vez mais distante para muitos evangélicos criacionistas:

“A hipocrisia consiste de fato em dizer que as ciências levam a Deus. (...) Podemos fartamente nos persuadir de que um naturalista é um hipócrita. Pois, se alguém lhe quisesse dizer que todo homem, depois de tudo, obtém o suficiente de sua consciência e do pequeno catecismo de Lutero, o naturalista torceria o nariz. Ele quer – como homem superior! – fazer de Deus uma beleza altiva, um artista fenomenal que nem todos estão em grau de compreender. Alto lá! Não, a exigência religiosa e humana é que ninguém, absolutamente ninguém pode compreender Deus; o mais sábio deve deter-se humildemente na “mesma coisa” que o ingênuo. Aqui está a profundidade da ignorância socrática: “renunciar com toda a força da paixão” a todo saber curioso, para ser simplesmente ignorantes em relação a Deus; renunciar a esta aparência de poder apetrechar observações com o microscópio” (REALE & ANTISERI, 2005, p. p. 241-242).

O Criacionismo Científico de Morris também facilitava a acomodação de formas de pensamento distintas, silenciando conflitos, desmontando dilemas e desestimulando questionamentos. As únicas perguntas possíveis se limitam à procura de explicações capazes de encaixar os diversos fenômenos observáveis em suas interpretações da doutrina cristã e das Escrituras Sagradas, em um típico padrão de construção *ad hoc*. Na busca suprema por ordem estável, trata-se de uma solução irenista que tem como suas conseqüências o empobrecimento da fé, a construção de uma falsa ciência e a estase do pensamento através do silenciamento de qualquer tipo de dúvida. Afinal de contas, toda a verdade já se encontra no interior das Escrituras.

Morris era um engenheiro hidráulico do Texas que defendia a visão de uma Criação em seis dias literais e a explicação de todo o registro fóssil e das características da coluna geológica a partir do Dilúvio Universal, concluindo que a Terra teria menos de 10.000 anos de idade. Essa interpretação, inicialmente restrita praticamente aos círculos adventistas, ganhou cada vez mais terreno no fundamentalismo protestante na década de 50, em resposta a novas interpretações liberais surgidas no interior do protestantismo a respeito da evolução biológica e ao novo ambiente científico predominante. Uma interpretação de um grupo minoritário se converteu para muitos, a partir de então, em sinônimo de um protestantismo fundamentalista. Em seu livro de maior sucesso, *The Genesis Flood* (O Dilúvio do Gênesis), escrito em 1961 em parceria com o teólogo John Whitcomb, foram lançadas as bases dessa nova imagem do Criacionismo, denominada *Flood Geology* (Geologia do Dilúvio), fundamentada em linguagem técnica e lançando mão de supostas evidências recolhidas a

partir de diferentes fontes. Ela seria a base a partir da qual seria lançando o Criacionismo Científico.

A década de 60 testemunhou, portanto, o renascimento dos embates entre criacionistas e evolucionistas em uma série movimentos de ambas as partes que culminaram em ações jurídicas de grande repercussão no futuro do ensino de Biologia e evolução. Em 1963 Morris fundou a *Creation Research Society – CRS* (Sociedade de Pesquisa da Criação), uma sociedade pretensamente científica, que exigia de todos os seus participantes a assinatura de uma insólita cláusula no ato da sua admissão demandando a aceitação incontestada de quatro postulados:

“1 – A bíblia é a Palavra de Deus escrita e como ela foi ao longo do seu texto inspirada por Ele, todas as suas afirmações são historicamente e cientificamente verdadeiras em seus termos originais. Para o estudante da natureza isso significa que o relato das origens do Gênesis é a representação factual de verdades históricas simples; 2 – Todos os tipos básicos de seres vivos, inclusive o homem, foram feitos através de atos criadores diretos de Deus durante a Semana da Criação descrita no Gênesis. Quaisquer mudanças biológicas que tenham ocorrido desde a Semana da Criação envolveram apenas mudanças no interior dos tipos originalmente criados; 3 – O grande Dilúvio descrito no Gênesis, comumente designado como Dilúvio de Noé, foi um evento histórico que ocorreu em todo o mundo em sua extensão e conseqüências; 4 – Somos uma organização de cientistas cristãos que aceitam Jesus Cristo como nosso Senhor e Salvador. O relato da criação especial de Adão e Eva como um homem e uma mulher e sua posterior queda em pecado é a base para o nosso crença na necessidade de um Salvador para toda a humanidade. Portanto, a Salvação pode vir apenas através da aceitação de Jesus Cristo como nosso Salvador” (NUMBERS, 2006, p. 256-257).

Novos livros com conteúdo evolutivo chegavam ao sistema público de ensino norte-americano, o que aconteceu em 1965 na cidade de Little Rock, no Arkansas. Um desses livros era *Modern Biology*, de James H. Otto e Albert Towle, selecionado pela professora de Biologia Susanne Epperson e por um comitê local de professores dessa disciplina como livro texto a ser distribuído a todas as escolas do Ensino Médio sob a sua jurisdição. A sua adoção colocava os professores diante de um impasse pois a lei estadual ainda proibia o ensino de evolução. A Associação de Educação do Estado do Arkansas, desejando contestar a constitucionalidade dessa lei, convenceu a professora Epperson a entrar com uma ação contra o Estado em defesa da liberdade de expressão em dezembro de 1965, obtendo a vitória judicial no ano seguinte. Após uma decisão em contrário da Suprema Corte Estadual

que reverteu o veredito anterior, o caso foi para a Suprema Corte Federal em 1968, quando a decisão final favorável foi anunciada. O parecer do juiz Abraham Fortas declarou que

“a lei do Arkansas não pode ser defendida como um ato de neutralidade religiosa. (...) O esforço da lei estava limitado a uma tentativa de banir uma teoria em particular devido ao seu suposto conflito com o relato Bíblico, compreendido de maneira literal” (LARSON, 2003, p. 116).

Essa ação, além de abrir um precedente jurídico importante que tornava cada uma das leis Estaduais contra o ensino de evolução inconstitucionais (SCOTT & MATZKE, 2007), teve também um caráter simbólico de destaque, inspirando muitos outros movimentos nos demais Estados, como o do professor de Física e Ciências Gary Scott, de Jacksboro, Tennessee, demitido por ensinar o evolucionismo em suas aulas. Ao recorrer contra a decisão, em 1967, Scott foi vitorioso e acabou por decretar o fim da proibição do ensino de evolução no mesmo Estado que havia assistido ao julgamento de Scopes. Em 1969 se iniciou o ataque à lei anti-evolução no Mississippi, o qual teve seu desfecho final favorável em 1970.

O contra-ataque dos criacionistas não tardou e marcou o deslocamento do discurso para o campo científico, já sob forte influência de Morris e seus associados. Ainda em 1969 o Comitê de Educação do Estado da Califórnia incorporou a seguinte orientação para suas escolas públicas:

“todas as evidências científicas até o momento em relação à origem da vida resultam em pelo menos um dualismo ou na necessidade de empregar várias teorias a fim de explicar satisfatoriamente as relações entre os conjuntos de dados encontrados. (...) Alguns dos dados científicos (e.g., a ausência regular de formas transicionais) podem ser melhor explicados por uma Teoria da Criação, enquanto outros dados (e.g. transmutação das espécies) apóiam o processo de evolução” (LARSON, 2003, p. 122).

Traçar diretrizes a respeito do conteúdo científico a ser ministrado nas escolas e não contar com livros didáticos que representem o seu ponto de vista da maneira mais adequada representava um ponto fraco que os criacionistas não deixaram de procurar corrigir rapidamente. Procurando fazer frente ao BSCS, em 1970 o CRS publicou *Biology: A Search for Order in Complexity* (Biologia: Uma Busca por Ordem na Complexidade), um livro didático a ser utilizado nas escolas de Ensino Médio. Na prática foram vendidos poucos exemplares e o livro enfrentou dificuldades legais em vários Estados em virtude de sua

insofismável natureza religiosa (SCOTT, 2004). Nova tentativa foi feita com o livro *Scientific Creationism* (Criacionismo Científico), escrito pelo próprio Morris em 1974, o qual passou pelos mesmos problemas do livro anterior. Em 1972, após intensas divergências internas entre seus membros, Morris e outros fundaram o *Institute for Creation Research*, já mencionado anteriormente.

Ainda em 1969, o Comitê Estadual de Educação do Texas retirou dois livros BSCS da lista de livros didáticos aprovados para uso nas escolas públicas e, um ano depois, declarou que todos os textos que abordassem evolução deveriam caracterizá-la *apenas* como uma teoria. Esse emprego do termo “teoria” é inteiramente derivado do significado que essa palavra assume no dia-a-dia, entendida aí como sinônimo de opinião ou palpite, o qual é bem diferente do uso que dele faz a ciência. Acreditar que os cientistas empregam essa palavra dessa forma representa um erro que revela uma falta de conhecimento a respeito do *modus operandi* da ciência e do valor que podem assumir os conhecimentos no interior do seu campo. Assim, quando falamos em teoria evolutiva estamos na verdade fazendo a alusão a

“uma explicação bem fundamentada de algum aspecto do mundo natural que é capaz de incorporar fatos, leis, inferências e hipóteses testadas. Explicar algo cientificamente requer uma combinação interconectada de leis, hipóteses testadas e outras teorias” (SCOTT, 2004, p. 14).

De qualquer maneira, evolução, entendida como “apenas uma teoria”, passou a ser um dos dois principais motes criacionistas junto com a defesa da abordagem equilibrada (*balanced treatment*) do ensino a respeito da origem da diversidade biológica, segundo a qual deveriam ser ensinados tanto a teoria da evolução quanto o Criacionismo Científico, em benefício de uma visão mais completa sobre esse assunto, ainda que o último não seja científico sob qualquer interpretação desse conceito. Declarações nesse sentido foram feitas inclusive pelos presidentes Ronald Reagan e George W. Bush. Diversos episódios registram nesse período a adoção desse tipo de discurso por parte de políticos demagogos, religiosos ou não. Além de apelar para o consenso e o fim das hostilidades, a defesa desse ponto de vista pode render muitos votos, o que sempre pode vir a ser uma fonte de preocupação, mesmo em realidades muito diversas da norte-americana.

Esses dois argumentos serão empregados insistentemente ao longo das próximas décadas pelos criacionistas em busca de espaço no currículo formal de ensino de Ciências e

Biologia. A eles pode ser acrescentado um terceiro argumento, na verdade uma reedição do apelo de Bryan ao povo, o qual sempre foi reincidente: diante das sucessivas pesquisas de opinião que indicavam que um número expressivo de americanos dava suporte às idéias que fazem parte do Criacionismo, seus líderes apelavam para esse sentimento popular e lamentavam a visão dogmática e anti-democrática dos cientistas. A associação entre Criacionismo e populismo sempre foi uma tendência desde o tempo de Bryan e idéias como essas encontram respaldo significativo entre nossos alunos, sendo mencionadas em vários momentos por eles como símbolo de democracia e de ouvir os diferentes lados da questão sobre o mesmo tema. Aqui cabe mais uma vez fazer uma distinção entre o espaço para a discussão das diferentes idéias a respeito de evolução trazidas pelos alunos para as salas de aula, parte inerente do processo de aprendizado, e a defesa de um espaço no programa curricular formal das escolas para o ensino do Criacionismo, uma fraude curricular.

Desde o julgamento de Scopes até o final dos anos 60, porém, os criacionistas haviam sido apenas réus em todas as ações judiciais. Essa situação iria mudar com o processo intaurado por uma mãe de Houston, Texas, em nome de sua filha em idade escolar, Rita Wright. Esta ação de 1970 alegava que o ensino de evolução inibia o livre exercício da sua religião criacionista, o que seria inconstitucional, enquanto ao mesmo tempo estabelecia uma “religião de secularismo” (LARSON, 2003). Se antes as ações eram sempre levadas a cabo em nome da liberdade dos indivíduos contra práticas religiosas no interior das escolas públicas, tais como o direito de ter acesso através do ensino escolar ao conteúdo de evolução ou o fim de orações nas salas de aula, agora, pela primeira vez, o mesmo princípio era levantado contra o ensino de evolução. A noção de direito individual passou a ser interpretada pelos criacionistas a seu favor, o que se repetiria ao longo das décadas de 70 e 80, quando as ações judiciais criacionistas sofreram um rápido aumento. Inúmeros processos movidos por criacionistas implantaram em diversos Estados não mais a proibição do ensino de evolução, mas alguma variante da “abordagem equilibrada”, garantindo o acesso do Criacionismo às salas de aula e aos livros didáticos.

Assim foi o caso em 1978, quando o estudante de Direito de Yale, Wendell Bird, escreveu um artigo para o periódico *Yale Law Review* apresentando uma justificativa legal para que fosse ensinada tanto a evolução como o Criacionismo Científico. O movimento em defesa de tempo igual para ensino das duas teorias teve início (SCOTT, 1997). Nos anos 80

uma série de projetos de lei foi introduzida em pelo menos 26 legislaturas estaduais, algumas das quais mais de uma vez.

Em 1981 o Arkansas foi o primeiro Estado a aprovar uma lei que garantia tempo igual para o ensino do Criacionismo e da Evolução, a qual foi imediatamente questionada por um conjunto de reclamantes que incluía líderes religiosos, organizações de ensino de Ciências e de liberdade civil e vários pais. Encabeçando a lista dos reclamantes se encontrava o pastor metodista William MacLean, ao qual se juntavam representantes das seguintes instituições: Igreja Episcopal do Arkansas, Metodistas Unidos, Episcopais Metodistas Africanos, Presbiterianos, Batistas do Sul e católicos, o que contribuiu para desqualificar o argumento de que a oposição à lei significava um ataque contra a Religião. Em 1982 o caso *McLean vs Arkansas* foi julgado pela Suprema Corte Federal, que considerou o ensino do Criacionismo Científico como inconstitucional, uma vez que se tratava, nas palavras do juiz que proferiu o parecer final, “simplesmente de um esforço para introduzir a versão bíblica da Criação no currículo das escolas públicas”. (LARSON, 2003, p. 163, MOORE, 2000, p. 18). O mesmo juiz também declarou que os defensores do Criacionismo Científico “não podem adequadamente descrever a metodologia usada como científica se eles começam com uma conclusão e se recusam a alterá-la independente das evidências que apareçam durante o curso da investigação” (SCOTT, 2008).

Em 1987, em outra ação na Suprema Corte Federal, os criacionistas sofrem nova derrota, sendo o ensino simultâneo do criacionismo e do evolucionismo considerado mais uma vez inconstitucional - em uma ação promovida pelo governador do Estado da Louisiana contra um professor de Ensino Médio, Don Aguillard (*Edwards vs Aguillard*) – em virtude, mais uma vez, das motivações religiosas presentes no Criacionismo.

Todas as iniciativas locais como essas foram pouco depois derrubadas na Suprema Corte Federal com pareceres que apontavam tais atos como ações motivadas por questões religiosas, o que contrariava frontalmente a Constituição Americana. Mais uma vez o Criacionismo precisava passar por mudanças a fim de sobreviver.

Também em 1987 um jovem evangélico australiano, Ken Ham, juntou-se ao ICR e se tornou um de seus mais importantes líderes, expandindo sua ação até criar seu próprio movimento em 1994, o *Answers in Genesis* (Respostas no Gênesis), a segunda maior organização do Criacionismo da Terra Jovem dos Estados Unidos, com orçamento de mais de cinco milhões de dólares anuais em 2000 (SCOTT, 2004). Em 2007, a um custo de US\$

25 milhões, a organização inaugurou no Kentucky o Museu da Criação, no qual há uma réplica do Jardim do Éden em que seres humanos convivem lado a lado com *Tyrannosaurus rex* e outros carnívoros, uma vez que antes do pecado original não havia morte e todos os animais eram vegetarianos e plantas não tinham espinhos. Em outra ala do museu há uma exposição em que procura-se ligar a aceitação das idéias de Darwin e o conseqüente abandono de um entendimento literal do Gênesis, com o aumento da homossexualidade, aborto, uso de drogas, degradação urbana e mesmo com o Terceiro Reich e as atrocidades de Pol Pot e Stalin (SLACK, 2008).

III. 3 – O Nascimento do Neocriacionismo e o Movimento do Desenho Inteligente. Em Busca dos Sinais do Criador.

"Pois aqui, como vê, você tem que correr o mais rápido possível para continuar no mesmo lugar".
(Através do Espelho e o que Alice encontrou lá, Lewis Carroll)

Cansados de todas as derrotas sofridas nos tribunais norte-americanos, os criacionistas se empenharam, a partir do final dos anos 80 em remodelar uma vez mais a sua mensagem, retirando dos seus textos todas as referências a palavras como “Criação”, “Criador” e “Criacionismo”. Qualquer menção ao texto bíblico também foi deixada de lado e eventos como o Dilúvio Universal ou a criação de Adão e Eva não faziam parte de suas obras, o que angariou a desaprovação de Morris e seus seguidores (NUMBERS, 2006). Ao mesmo tempo, seu discurso deixou de defender o ensino simultâneo da teoria evolutiva e do Criacionismo Científico e passou a argumentar em favor do ensino do evolucionismo aliado ao das “alternativas científicas à evolução” ou ao das “evidências contra a evolução”, em um processo em que autores como Scott (2004) denominaram “neocriacionismo”. Como Scott (1997) destaca, como a essência do Criacionismo Científico sempre consistiu em críticas à evolução, foi fácil repaginá-lo como “evidência contra a evolução”. Uma das principais palavras de ordem do movimento passou então a ser a defesa do “ensino da controvérsia”, como se existisse alguma no interior da comunidade científica a respeito do poder explicativo do paradigma evolutivo em relação à diversidade biológica em nosso planeta. Como destacado por Apple (2008, p. 329-330),

“Os proponentes do Desenho Inteligente foram bastante espertos linguisticamente. Baseando seus argumentos na linguagem do “equilíbrio” e do “ensino de todos os lados”, eles foram capazes de estrategicamente empregar a linguagem do liberalismo para dar suporte às convicções religiosas que em geral podem não ser qualificadas como adequadas sob o guarda-chuva da ciência legítima”.

Apresentar ambos os lados de um tema controverso sempre tem um forte apelo relacionado a valores como justiça, abertura e igualdade de oportunidades que, no entanto, pode ser bastante ilusório. Considerem o seguinte apelo, argumentam Scott & Branch (2003, p. 499): “os alunos devem ser encorajados a investigar a controvérsia sobre [...] da mesma forma que são encorajados a investigar qualquer outra controvérsia histórica”. Se a sua argumentação, por si só, lhe parece plausível, coloque no trecho omitido o termo “o Holocausto”. Como pode se perceber, a argumentação em prol do ensino da controvérsia é capaz de abrigar em aulas de História o que está longe de constituir um conteúdo minimamente qualificado a figurar como conteúdo dessa área.

Sem abrir mão de alguns dos demais argumentos empregados anteriormente pelo Criacionismo Científico, tais como a afirmação de que “a evolução é *apenas* uma teoria” ou do caráter anti-democrático da ciência, especialmente em tempos de pluralidade, os neocriacionistas passaram a dedicar-se desde então a buscar supostas inconsistências no processo evolutivo e apresentá-las como evidência de que a teoria evolutiva encontra-se em crise, não conseguindo explicar várias estruturas e processos encontrados na natureza, o que evidentemente não corresponde à verdade. Os cientistas divergem quanto aos mecanismos através dos quais essas transformações ocorrem mas não a respeito da existência do processo evolutivo e do seu potencial explicativo. Frequentemente tais debates são apresentados inteiramente fora do seu contexto pelos neocriacionistas como “prova” das dificuldades pelas quais o paradigma evolutivo estaria passando. Nas supostas lacunas do conhecimento sobre qualquer estrutura ou processo complexo encontrava-se aberto o espaço para argumentos que buscavam minar a explicação evolutiva, sempre introduzindo alguma variação do Criacionismo como explicação “alternativa”. Tal estratégia ficou conhecida como “*God in the gaps*” (Deus nas lacunas), o que em outras palavras equivale a dizer: se você não conhece a explicação de determinado fenômeno atribua-o à ação divina, o que se revela um tipo de argumento construído a partir da ignorância dos fatos. Em alguns casos procurou-se adicionar aos livros texto adesivos com declarações que relativizavam a

importância da evolução biológica ou fazer com que os professores ou administradores escolares as lessem antes das aulas de evolução, como por exemplo em 1994 na Louisiana, em 1995 no Alabama (SCOTT, 1997) e em 2002 na Georgia (BRANCH & SCOTT, 2009), os quais acabaram por ser removidos posteriormente.

O movimento mais bem sucedido nesse sentido é conhecido pela denominação de *Intelligent Design* (Desenho Inteligente), tendo como seu marco inicial a publicação em 1984 do livro *The Mystery of Life's Origin* (O Mistério da Origem da Vida). Escrito por um geoquímico, um engenheiro e um químico/historiador – todos protestantes ligados à organização fundamentalista *Foundation for Thought and Ethics – FTE* (Fundação para o Pensamento e a Ética) – o livro enfocava os supostos problemas teóricos da evolução e a impossibilidade da origem de algumas estruturas biológicas poder ser explicada através de causas naturais. Estruturas biológicas extremamente complexas não poderiam aparecer a partir dos processos científicos mas deveriam ser o resultado da ação de alguma “inteligência” ou “força”, cuja natureza evitava-se mencionar. Na verdade não se tratava de nenhum argumento novo, sendo na verdade uma reedição das idéias do teólogo do século XIX William Paley, que afirmava que a existência de Deus poderia ser comprovada através da complexidade encontrada na natureza (SOUZA, 2009). Paley explicava tal fato usando a analogia de um relógio encontrado em um descampado. Claramente a sua existência era uma prova - através de sua intrincada estrutura de inúmeros componentes funcionais interligados de modo ordenado – da existência de um *design* (desenho), e por conseqüência, de um *designer* (projetista, arquiteto), o relojoeiro que o havia montado. Do mesmo modo a presença de uma estrutura com tamanha complexidade como o olho humano não poderia ser explicada recorrendo-se apenas a processos naturais.

Buscando uma vez mais penetrar no sistema de educação pública norte-americano, os criacionistas, capitaneados agora pelos proponentes do Desenho Inteligente, não demoraram a preparar seu próprio livro didático, desta vez recomendado para ser usado como livro texto suplementar para alunos do Ensino Médio. Lançado em 1989, *Of Pandas and People: The Central Question of Biological Origins* (Sobre Pandas e Pessoas: A Questão Central das Origens Biológicas), também sob a égide da FTE, foi o primeiro livro a empregar explicitamente o termo “desenho inteligente” em suas versões finais. Todas as versões originais que continham referências ao Criacionismo foram substituídas em edições posteriores pela nova designação logo após a decisão do julgamento de *Edwards vs*

Aguillard, demonstrando claramente a vinculação entre o Desenho Inteligente e o Criacionismo Científico (BRANCH & SCOTT, 2009). Em algumas páginas essa substituição ficou claramente evidente em virtude de uma falha. Nelas, ao substituir a palavra “*creationists*” (criacionistas) por “*design proponents*” (proponentes do desenho), apareceu a designação “*cdesign proponentsists*”, um híbrido sem qualquer sentido que certamente escapou ao revisor mas que demonstra inequivocamente a operação realizada. Embora o uso do livro tenha sido em um primeiro momento aprovado em alguns Estados como resultado da ação de grupos de pressão sobre os comitês escolares locais, após sucessivas batalhas jurídicas seu destino não foi muito diferente do de seus antecessores (SCOTT & MATZKE, 2007; BRANCH & SCOTT, 2009).

A maior de todas essas ações e a primeira a chegar à Suprema Corte Federal de Justiça envolvendo a teoria do Desenho Inteligente, ocorreu em 2005 na Pennsylvania. Nela, Tammy Kitzmiller e dez outros pais moveram uma ação contra o Comitê Escolar de Dover, diante da sua decisão de obrigar as escolas do distrito a lerem uma declaração de quatro parágrafos antes das aulas de Biologia. Essa declaração afirmava que a evolução era apenas uma teoria que deveria ser criticamente analisada e introduzia o Desenho Inteligente como teoria alternativa, recomendando a leitura de *Of Pandas and People* para maiores esclarecimentos a respeito do Desenho Inteligente e das falhas na teoria evolutiva (McCarthy, 2006, Branch & Scott, 2009). John Jones III, o juiz do caso, proferiu a sentença na qual considerou o Desenho Inteligente como uma forma de Criacionismo que, por essa razão, não deveria merecer espaço nas salas de aula das escolas públicas norte-americanas (SCOTT, 2006), afirmando explicitamente que “*o Desenho Inteligente viola as normas centenárias da ciência ao invocar e permitir a causação sobrenatural*” (PIGLIUCCI, 2008, p. 12).

O movimento ganhou novo impulso com a publicação em 1991 da obra *Darwin on Trial* (Darwin no Banco dos Réus), pelo advogado Phillip Johnson, que viria a ser um dos maiores ideólogos do movimento, seguida em 1996 pelo livro *Darwin's Black Box: The Biochemical Challenge to Evolution* (A Caixa Preta de Darwin: o Desafio Bioquímico à Evolução), do bioquímico Michael Behe. Ambos foram publicados no Brasil, o primeiro dos quais por uma editora evangélica. Outros membros importantes desse movimento são o matemático e teólogo protestante William Dembsky e o filósofo da ciência Stephen C. Meyer.

Procurando se apresentar como uma alternativa científica à teoria evolutiva de modo bem mais sofisticado do que os criacionistas científicos haviam feito na década de 60, os membros do Desenho Inteligente apresentavam entre seus principais teóricos indivíduos com credenciais acadêmicas reconhecidas, fornecidas por instituições seculares. Além disso, para que seu discurso pudesse pleitear legitimidade no campo da ciência, fazia-se necessário que ele fosse embasado, como no caso de qualquer teoria científica, em alguns conceitos básicos. Deste modo, os acadêmicos desse movimento se propuseram a formulá-los, cercando-os de todas as supostas evidências empíricas que os corroborariam. Dois dos “conceitos” mais amplamente empregados por esses criacionistas são conhecidos como “Complexidade Irredutível” e “Informação Complexa Especificada”. Uma pequena explicação desses “conceitos” faz-se importante para revelar o grau de elaboração e técnica do discurso empregado por seus autores e conseqüentemente, em uma época em que o discurso científico é um tipo de capital bastante valorizado, entender parte do poder de atração do seu discurso sobre o público em geral.

Um dos principais defensores do primeiro “conceito” foi Michael Behe, cujo principal argumento é o de que as descobertas sobre os diversos componentes celulares revelaram um mundo de uma complexidade antes impensada – a tal caixa-preta de Darwin – que jamais poderia ter tido sua origem por processos não direcionados, sendo na verdade evidência da presença de uma inteligência na sua concepção. A designação de “complexidade irredutível” se refere, portanto, ao fato de tais estruturas complexas – como por exemplo o flagelo da bactéria *Salmonella typhimurium* ou a cascata de reações envolvidas na coagulação humana – não poderem funcionar se um único de seus componentes fosse removido. Nesse caso, sendo não funcional, tal estrutura não poderia ter sido selecionada ao longo do processo evolutivo. No caso dessa bactéria Behe (1997) afirma que todas as mais de 40 proteínas diferentes que o compõem devem estar presentes para que ele funcione. Esse e muitos outros exemplos são enumerados ao longo do seu livro, sob o argumento de que tais estruturas complexas não poderiam ter sido formadas ao longo do processo evolutivo por sucessivos acréscimos graduais de cada uma das suas partes e pela defesa da baixíssima probabilidade matemática de todos os seus componentes terem surgido simultaneamente por processos não direcionados. Trata-se, como se pode perceber, do mesmo argumento do reverendo Paley, reeditado em novos moldes para a realidade do interior da célula. Vinho novo em odres velhos.

Ao contrário das afirmações de Behe, Pallen & Matzke (2006) demonstraram que apenas 20 das 42 proteínas do flagelo de *S. typhimurium* são universalmente necessárias nos flagelos bacterianos e dessas, 18 apresentam proteínas homólogas (que têm a mesma origem genética) relacionadas que atuam em outros sistemas bioquímicos mais simples. Não é verdade, desta forma, como enfatizam Scott & Matzke (2007), que precursores simples não seriam funcionais, pois tais componentes poderiam ter outras funções. A hipótese da complexidade irreduzível foi refutada em muitos outros trabalhos, em diversas áreas, como o sistema imunológico humano (BOTTARO *et al*, 2006) e a cascata de coagulação dos vertebrados (DAVIDSON *et al*, 2003).

“Informação Complexa Especificada” é o segundo conceito mais empregado pelos criacionistas do Desenho Inteligente, tendo como seu principal advogado William Dembski. Sua argumentação se baseia na teoria de probabilidades como um instrumento capaz de distinguir aqueles eventos que são fruto de um desenho por uma inteligência daqueles que resultam do acaso ou de causas naturais, mediante a passagem por um “filtro explanatório”. Eventos que ocorram com grande probabilidade, tal como as estações do ano, são consequência de leis naturais; fenômenos com probabilidade intermediária de ocorrência se devem ao acaso, mas outros que apresentam baixa probabilidade de ocorrência podem apresentar dois tipos de causas distintas. Alguns deles também se devem a fatores aleatórios, mesmo tendo uma baixa probabilidade de acontecerem. Outros, porém, são eventos de baixa probabilidade especificados, isto é, que sabemos por meio de informação adicional que só podem ser atribuídos à ação de uma inteligência, uma vez que não podem ser formados espontaneamente na natureza. Um exemplo empregado por Behe (1997) é o rosto dos presidentes norte-americanos entalhados no Monte Rushmore. Eventos como a ação das placas tectônicas e a ação da erosão são suficientes para explicar a formação das Montanhas Rochosas. No entanto eles não são suficientes para explicar os rostos entalhados no Monte Rushmore, os quais, são uma evidência da ação de uma inteligência. Trata-se de um evento de baixa probabilidade de ocorrência, o que evidenciaria que a rocha não poderia ter sido modelada desta forma de modo a produzir a seqüência de rostos, exceto pela ação de uma inteligência com um propósito.

Com a participação de outras figuras acadêmicas, o movimento cresceu, transferindo sua sede para uma nova instituição não vinculada diretamente a atividades religiosas, o *Discovery Institute*, uma organização conservadora voltada à promoção de idéias

relacionadas ao livre mercado e às liberdades individuais. No interior dessa organização, em 1996, a partir de doações que chegaram a cerca de US\$ 1 milhão, feitas principalmente por lideranças fundamentalistas, o movimento iniciou o que viria a ser o seu projeto mais ambicioso, a partir da fundação do *Center for Renewal of Science and Culture – CRSC* (Centro para a Renovação da ciência e Cultura): realizar o que designou como uma verdadeira “renovação cultural” na sociedade norte-americana, substituindo o que consideram como o seu materialismo filosófico por uma orientação religiosa teísta, especialmente cristã (SCOTT, 2004). Em 2002 a palavra “*renewal*” foi retirada do seu nome, que assim passou a ser *Center for Science and Culture* (CSC), provavelmente para assumir um aspecto mais secular (SCOTT & MATZKE, 2007). Deixando de lado as espinhosas questões relacionadas ao modo como teria ocorrido a Criação – que no passado já haviam demonstrado o seu potencial desagregador no seio do movimento criacionista –, o Desenho Inteligente tornou-se uma “grande tenda”, reunindo em seu interior uma grande variedade de anti-evolucionistas, desde Criacionistas da Terra Jovem a Criacionistas Progressivistas. Como declarou Johnson, “*quando o Golias da evolução naturalista houver desabado, haverá tempo para descobrir mais detalhes a respeito de como a Criação realmente ocorreu*” (NUMBERS, 2006, p. 377).

Prova de tais pretensões foi o vazamento ao final de 1999, do documento elaborado sob os auspícios do CSC intitulado “*The Wedge Strategy*” (“A Estratégia da Cunha”), a partir de iniciativa de um de seus próprios funcionários. O teor desse documento expõe claramente um cunho religioso explícito (SOUZA, 2009, PENNOCK, 2003), ao contrário do que o movimento do Desenho Inteligente costuma alegar. O texto do panfleto começa afirmando que “*um dos fundamentos principais em que a Civilização Ocidental se baseia é a afirmação de que os seres humanos foram criados à imagem e semelhança de Deus*”. Tal princípio, segundo o documento, estaria na base da maior parte das – senão em todas – grandes realizações humanas, dentre as quais poderiam ser citadas a democracia representativa, os direitos humanos, a livre empresa e o progresso nas artes e nas ciências. O texto prossegue afirmando que essa idéia primordial passou a ser alvo, há pouco mais de 100 anos, de ataques por parte de intelectuais baseados nas descobertas da ciência moderna, trazendo como resultado conseqüências devastadoras para a sociedade. Pensadores como

“Charles Darwin, Karl Marx e Sigmund Freud apresentaram os seres humanos não como seres morais e espirituais, mas como

animais ou máquinas que habitavam um universo regido por forças puramente impessoais cujos comportamentos e mesmo pensamentos eram ditados pelas inquebrantáveis forças da Biologia, da Química e do meio ambiente. Essa concepção materialista da realidade infectou afinal virtualmente cada área de nossa cultura, da política e economia à literatura e artes.”

Como resultado tal materialismo teria passado a negar a existência de padrões morais objetivos, resultando na adoção de um relativismo moral adotado de maneira acrítica por boa parte das ciências sociais. Além disso, o documento afirma que a ação dos materialistas retirou a responsabilidade pessoal dos indivíduos pelos seus atos, “*afirmando que as ações e pensamentos humanos eram ditados por nossa biologia ou pelo meio*”. Como consequência, o materialismo teria gerado uma cepa virulenta de utopia, fazendo com que “*os reformadores materialistas, pensando ser capazes de engendrar a sociedade perfeita através da aplicação do conhecimento científico, defendessem a adoção de programas governamentais coercitivos que falsamente prometeram criar o céu na Terra*”, idéias que certamente entram em choque com a ideologia liberal conservadora norte-americana.

O documento, disponível em <http://www.antievolution.org/features/wedge.pdf>, representa então um plano de ação de cinco anos para reverter esse cenário de suposta degradação social. Seus objetivos centrais são: “1) derrotar o materialismo científico e seus legados destrutivos morais, culturais e políticos; 2) substituir as explicações materialistas pela compreensão teísta de que a natureza e os seres humanos foram criados por Deus”. Em seguida ele passa a discorrer sobre uma série de iniciativas que deveriam ser tomadas a fim de alcançar essas metas, dentre as quais podem ser citadas as seguintes: realização de debates públicos entre seus defensores e partidários da evolução biológica; publicação de livros sobre o Desenho Inteligente e suas implicações culturais; obter significativa cobertura da mídia nacional; fazer com que grandes denominações cristãs defendam a doutrina da Criação e repudiem o Darwinismo; conseguir que dez Estados norte-americanos incluam o desenho inteligente em seus currículos de Ciências; colocar dez membros do então CRSC ensinando nas maiores universidades; alcançar a meta de duas universidades em que o Desenho Inteligente seja ensinado como o ponto de vista dominante.

A alegoria da cunha remete no documento à luta contra a hegemônica ciência materialista que seria como uma árvore gigante. O movimento pretende atuar então como uma cunha que, embora sendo relativamente pequena, é capaz de fender o tronco quando aplicada em seus pontos mais fracos.

A partir de tudo que foi exposto, fica evidente que inúmeras das posturas adotadas pelo CSC não são condizentes com as de uma instituição de pesquisa científica, aproximando-se muito mais dos procedimentos de uma organização que opera especificamente no campo político e que encobre suas práticas a partir da legitimidade auferida por se apresentar como um centro de pesquisas acadêmico. Tudo isso feito de modo muito mais insidioso do que os criacionistas científicos sequer haviam sonhado. Quaisquer que sejam os fatos, eles são interpretados *ad hoc* de acordo com suas teorias explicativas, sendo moldados a elas e, portanto, nunca passíveis de serem confrontadas por outras evidências, uma das condições que, ainda que com inúmeras ressalvas, constitui uma das características inerentes da atividade científica (CHALMERS, 1993). Além disso, uma das marcas de um programa de pesquisa frutífero é a sua capacidade de levantar novas questões e interpretações a respeito de determinados fenômenos, bem como sua capacidade de levar a novas descobertas, qualidades essas que não se encontram presentes no Desenho Inteligente. Após atribuir toda a complexidade encontrada no mundo natural à ação de uma inteligência criadora, que outras questões podem ser geradas e que descobertas podem ser feitas baseadas nessa concepção? A percepção deste fato levou Pigliucci (2005) a constatar que a questão mais embaraçosa que pode ser feita a um defensor do Desenho Inteligente é: *“eu lhe dou um milhão de dólares para implantar um programa científico de pesquisa, que experimentos você realizaria com o financiamento? Não há resposta possível”*. Por fim, atribuindo a explicação última de todos os fenômenos a uma inteligência imaterial, suas hipóteses explicativas nunca podem ser realmente passíveis de negação ou falsificação. Sob quaisquer das definições possíveis que a atividade científica pode apresentar, excessão feita ao anarquismo epistemológico e outras interpretações radicalmente relativistas, mencionadas a seguir, o Desenho Inteligente não é ciência.

III. 4 – Apropriações Indébitas, Alianças Insólitas e a Nova Retórica do Criacionismo em Tempos de Pós-Modernidade e Multiculturalismo.

“A desconstrução insiste não que a verdade seja ilusória mas que ela é institucional”
Terry Eagleton

Como afirma Pennock (2010) é amplamente reconhecido que o fundamentalismo religioso cristão é o pai do Criacionismo, tanto no caso do Criacionismo Científico, quanto

no de sua cria mais recente, o Desenho Inteligente. O que tem sido pouco abordado, segundo ele, é o fato de muitos dos elementos característicos do Desenho Inteligente terem uma fonte bem diferente, baseada em uma filosofia acadêmica radical. Em suas palavras,

“O Desenho Inteligente é a cria bastarda do fundamentalismo cristão e do pós-modernismo. (...) Por que uma cria “bastarda”? Porque o Desenho Inteligente é filho de uma relação ilícita. Diante de suas visões a respeito da exclusividade da verdade religiosa, para muitos criacionistas do Desenho Inteligente, criacionismo e pós-modernismo coabitavam mas nunca estiveram verdadeiramente casados; esta era uma união que jamais poderia ter sido feita nos céus” (PENNOCK, 2010, p. 757-758).

Aproveitando-se da atmosfera predominante em determinados círculos acadêmicos da Europa e dos Estados Unidos, especialmente a partir das décadas de 60 e 70, os criacionistas passaram a se apropriar de alguns dos argumentos centrais desses movimentos, adaptando-os a seus objetivos e transmutando-os nos dias atuais em alguns dos principais componentes de sua retórica em defesa de maior presença na vida pública. Alguns desses argumentos são empregados por eles de modo crescente também em terras brasileiras, bem como por alguns de nossos alunos, deixando antever a grande possibilidade de que no futuro tais idéias venham a desfrutar de importância cada vez maior.

Uma das tendências que se manifestou de modo cada vez mais intenso no espaço acadêmico, especialmente a partir da segunda metade do século XX, foram as críticas ao positivismo e ao modelo cientificista tradicional de apropriação do real - o qual Chalmers (1993) caracterizou como realismo ingênuo - a partir das contribuições teóricas de diferentes vertentes depositárias das influências de variadas correntes do pós-estruturalismo e do pós-modernismo. Tais aportes, sem dúvida, trouxeram contribuições importantes para compreender um mundo que se mostrava bem mais complexo do que à primeira vista havia sido concebido. Se no passado a epistemologia e metodologia científicas haviam sido consideradas como acima de qualquer suspeita, naturalizadas, neutras e inteiramente geradas a partir das questões internas ao campo de uma ciência completamente autônoma e objetiva, que se propunha a perceber o mundo como ele realmente é, independente dos seus atores e da realidade à sua volta, agora o próprio avanço do conhecimento científico sobre si mesmo levantava questões críticas sobre a adequação dessa imagem.

Inúmeros estudos históricos, antropológicos e sociológicos emergiram, retrazando o caminho da história das descobertas científicas e dos principais atores envolvidos nesses processos, desmistificando biografias e desconstruindo os processos envolvidos na elaboração de uma imagem asséptica da atividade científica. Tais abordagens sem dúvida tiveram uma enorme importância na revisão das idéias filosóficas tradicionais sobre o progresso da ciência e a respeito da inerente superioridade da metodologia científica sobre outros saberes, bem como sobre a relação entre observador-objeto e teorias-dados científicos. Não se pode negar o seu papel relevante na crítica da imagem tradicional que os cientistas construíram sobre si mesmos, especialmente da idéia de que as teorias científicas se apóiam apenas em fatos inteiramente objetivos, visto que a ciência, e somente ela, disporia de um método seguro capaz de assegurar a representação inequívoca de qualquer conjunto de dados. A importância dessa contribuição foi resumida por Ellen (2002, p. 8):

“ Enquanto algumas abordagens para a compreensão do modo como a ciência opera como teoria e prática fazem-na soar como nada além de ideologia perniciosa, texto, retórica, persuasão e busca pelo poder, o fato é que estamos sempre lidando com graus de verdade e plausibilidade. Como a ciência é dependente de metáforas e construções culturais para determinar o conhecimento confiável compartilhado e é conduzida por pessoas sensíveis com valores e diferenças culturais em um espaço inter-subjetivo, ela sempre será apenas *suficientemente precisa*. Para finalidades práticas devemos inevitavelmente entender o seu discurso simultaneamente como uma prática técnica que procuramos continuamente modificar e refinar e como uma construção social. Tais leituras não devem ser incompatíveis”.

No entanto, como menciona Cudmani (2001, p. 156), foi colocada muita ênfase na necessidade de superar tais concepções realistas e positivistas ingênuas, substituindo-a por uma concepção construtivista na qual todo o conhecimento científico é considerado uma construção ou reconstrução conceitual do mundo, o que o leva a se perguntar “*até que ponto pode ser levada esta relativização da realidade dos fatos*”. Certos tipos de relativismo abraçados por alguns desses setores, ao serem levados ao extremo, nos conduzem a situações muito pouco produtivas, seja em relação às consequências de suas posições diante de decisões a serem tomadas na esfera pública, seja para o avanço de propostas relacionadas à ciência ou ao seu ensino (SPIRO, 1996). De acordo com seu ponto de vista seria uma ilusão pensar que o mundo real exerce qualquer função na formação e na aceitação das teorias científicas, pois aquilo que consideramos ser o “mundo” e nossas “evidências” acerca

dele não existem separadas de nossas percepções. Estas, por sua vez, não se formam de modo independente das visões de mundo que permeiam as sociedades e, por isso, são determinadas por elas. Em resumo, segundo essas interpretações relativistas, se há algo com que nossas teorias científicas podem estar estreitamente relacionadas, isso não é o mundo real mas as ideologias socialmente partilhadas a respeito dele (BARRA, 1998). Nesse caso, não satisfeitos em defender que a atividade científica é também uma construção social, algumas dessas correntes afirmam que ela se resume *apenas* a isso, não havendo qualquer correspondência ou proximidade maior entre a realidade e a interpretação que a ciência elabora dela.

Segundo a proposta desses setores a atividade científica seria apenas uma narrativa dentre muitas outras, incapaz de nos fornecer qualquer forma de conhecimento mais objetivo sobre o mundo do que, por exemplo, os sistemas de crença tradicionais (BRICMONT, 1996). Admitir essa hipótese equivaleria a aceitar a afirmação de que qualquer proposta teórica a respeito de determinado fenômeno poderia ser considerada tão válida quanto outra (LOVING, 1997, p.443), uma vez que nunca teríamos como de fato saber qual delas se encontraria mais próxima da realidade, ou ainda em virtude do próprio conceito de realidade encontrar-se inteiramente vinculado apenas à sua interpretação.

Baseado em algumas dessas concepções teóricas, de acordo com Loving (1997), o currículo escolar apresenta poucas noções pré-concebidas a respeito do que é certo ou moral e depende em grande parte do aluno e do professor que fazem uso dele, representando um texto desconstruído, fenomenológico, composto de histórias abertas, provisório e momentâneo. Tais abordagens não têm qualquer pretensão de atingir ou se aproximar de qualquer conceito de “verdade”, sendo, nos dizeres de Pinar e Reynolds nada mais do que uma “ficção imaginativa” (LOVING, 1997, p. 423). Como não há qualquer “verdade”, qualquer discurso pode apresentar-se como igualmente legítimo para figurar no currículo de determinada disciplina, como por exemplo o Criacionismo no ensino de Ciências.

A adoção do relativismo epistemológico representa um dos principais argumentos dos criacionistas em busca da aceitação de suas idéias no campo científico e se fez presente em algumas das entrevistas realizadas com nossos alunos, sendo sempre empregado por eles unicamente contra a atividade científica e nunca em relação às práticas e fundamentos de suas denominações religiosas. Tal aproximação de setores do fundamentalismo cristão de versões extremas dos discursos críticos sobre a ciência também foi percebida por Hollinger

(1995, p. 453), para quem a representação da atividade científica por setores do pós-modernismo já era familiar para muitos, sendo na verdade recente

“a reivindicação crescentemente agressiva dos cristãos conservadores de que Kuhn, Foucault e seus seguidores refutaram a objetividade da ciência e portanto tornaram uma vez mais cognitivamente legítima uma versão ortodoxa da episteme bíblica. Esse aspecto das Guerras da Cultura de nosso tempo é com certeza um desdobramento perene em uma sociedade em que quase a metade da população - assim dizem as pesquisas - é composta por criacionistas”.

Deste modo, algumas das análises críticas que emergiram contra uma visão dogmática e cientificista da atividade científica foram manuseadas com desembaraço por arautos do dogmatismo literalista bíblico para apresentar a ciência como uma construção humana como outra qualquer, sem qualquer valor epistemológico distinto, em qualquer esfera de influência. William Dembsky foi um desses arautos, lançando mão de argumentos que, em nome da defesa da natureza pluralista de nossa sociedade, buscam garantir um espaço acadêmico legítimo para o Desenho Inteligente como uma das visões alternativas a respeito da origem da vida (NUMBERS, 2006, p.385). Assim sendo, pode-se perceber como alguns dos criacionistas concebem de modo ambivalente a modernidade, empregando quando lhes interessa os mesmos discursos relativistas que em outras circunstâncias atacam como responsáveis pela decadência dos valores morais da sociedade. Em outras palavras acolhem o relativismo epistemológico ao mesmo tempo em que rejeitam fortemente o relativismo moral.

Uma das testemunhas em favor do Desenho Inteligente no caso *Kitzmiller vs Dover*, o filósofo Steven William Fuller, segundo Numbers (2006, p.393), “*personificou a estranha aliança entre alguns críticos da ciência pós-modernos, oriundos da esquerda acadêmica, e críticos da evolução, provenientes da direita religiosa*”. Em seu depoimento Fuller defendeu a tese de que os cientistas não eram menos inclinados a erros que aqueles que não fazem ciência, argumentando também que “*o apelo ao sobrenatural não é nem suficiente nem necessário para considerar uma forma de pesquisa como religiosa ou não-científica*”. Deste modo, ao longo do julgamento, Fuller declarou que o Desenho Inteligente, apesar do seu apelo a “causas sobrenaturais”, constituía ciência legítima, opondo-se ao que classificou como compromisso dogmático da comunidade científica com o naturalismo metodológico.

Exemplo do vazio epistemológico de algumas das versões mais extremas desse relativismo e do seu descompromisso com as decisões inerentes ao real pode ser encontrado em uma fábula de Bruno Latour apresentada a seguir:

“Latour conta a fábula de um sociólogo da ciência que sonhou que tinha como projeto descobrir quem nasceu primeiro, o realsauro, o cientosauro ou o popsauro. Os paleontólogos diziam que a questão era absurda, que o mais antigo era obviamente o realsauro, que tinha milhões de anos, enquanto que o cientosauro só havia começado a se desenvolver nos últimos 150 anos. Não adiantava o sociólogo mostrar que, cada vez que o cientosauro se transformava, com novos dados e teorias, o realsauro também mudava, ficando óbvia a precedência do primeiro sobre o segundo. Ao final, frustrado e desmoralizado pelos paleontólogos, o sociólogo resolve estudar o popsauro, tal como aparecia no cinema, nas histórias em quadrinhos e nos programas de televisão, e conclui que, em grande parte, era o popsauro que determinava as características do realsauro. Antes de escrever seu trabalho, que significaria sem dúvida o fim de sua reputação científica, o sociólogo acordou” (SCHWARTZMAN, 1997).

Adotando à sua maneira vários dos conceitos empregados por alguns dos representantes desses novos movimentos e, em alguns casos estimulados diretamente por alguns deles, os criacionistas fizeram uso das análises que reconheciam o caráter social da construção do conhecimento, expandindo-as de modo a conferir à ciência a posição de um mero artefato cultural dentre outros, em qualquer contexto. Uma construção tão válida quanto qualquer outra na apreensão do real, como a defesa da astrologia e da magia como ciências legítimas, como postulado por Paul Feyerabend (PIGLIUCCI, 2008). Desse modo, sendo apenas o resultado de um processo gerado por uma cultura específica, em condições também singulares, a atividade científica poderia ser legitimamente substituída por outra qualquer de modo apropriado:

O dogmatismo pesado a que fiz alusão não é apenas um *fato*, mas desempenha também importantíssima função. Sem ele seria impossível a ciência. Pensadores ‘primitivos’ mostraram maior percepção da natureza do conhecimento do que seus ‘esclarecidos’ rivais filosóficos. Torna-se necessário, pois, reexaminar nossa atitude em face do mito, da religião, da magia, da feitiçaria e em face de todas aquelas idéias que os racionalistas gostariam de ver para sempre afastadas da superfície da Terra (sem ter-lhes prestado maior atenção — típica reação de tabu) (FEYERABEND, 1977, p. 452- 453)

De modo inusitado as análises críticas do dogmatismo cientificista resultaram em alguns casos na ocupação de posições homólogas no espaço social por parte de pensadores vinculados a visões de mundo libertárias e por fundamentalistas voltados às interpretações mais estreitas da religião cristã. Em tempos de inimigo comum, alianças espontâneas inesperadas podem emergir:

“Três vivas para os fundamentalistas da Califórnia, que conseguiram que uma formulação dogmática da teoria da evolução e também um relato do Gênesis fossem retirados dos livros didáticos (mas sei que eles se tornarão chauvinistas e totalitários como os cientistas de hoje, se lhes for dada a oportunidade de dirigir a sociedade por si mesmos. As ideologias são maravilhosas quando operadas na companhia de outras ideologias. Elas tornam-se aborrecidas e dogmáticas quando seus méritos conduzem à remoção de seus adversários). A mais importante mudança, entretanto, terá que ocorrer no campo da Educação” (FEYERABEND, 1981, p. 281).

Acreditamos que a negação da concepção da ciência como imagem especular da realidade não significa abdicar da idéia de que há uma verdade subjacente em um mundo real, a qual se deve buscar mesmo que nunca venhamos a encontrá-la e entendê-la em sua totalidade. Esse mundo não encontra a sua existência apenas através das representações que fazemos do mesmo. Como destaca Bhaskar (2008, p. 11), “*se a humanidade deixasse de existir o som continuaria a se deslocar e corpos pesados a cair para a Terra exatamente da mesma maneira embora, ex hypothesi não houvesse ninguém para ouvi-lo*”. A ciência portanto não é apenas ou espelho ou representação como propõe Fourez (2003). O pressuposto básico desse ponto de vista é o de que há um mundo real independente do discurso que venhamos a fazer dele o qual é cognoscível através da razão humana (CUDMANI, 2001) e a atividade científica é uma das maneiras de buscar ter acesso à essa realidade, sendo tanto fruto dos fatores externos que agem sobre ela, a partir de outros campos, quanto da lógica interna do seu campo e do histórico dos processos de construção dos seus saberes.

Nesse sentido, damos suporte à idéia de que a ciência é um artefato humano que pode apresentar igual poder valorativo que outros, dependendo das comunidades com que interage e do contexto de sua aplicação, mas ao mesmo tempo não é, guardadas as devidas restrições de público e contexto, um produto cultural que apresenta poder explicativo igual e resultados equivalentes a qualquer outra construção social em quaisquer circunstâncias e

contextos. Defendemos que a ciência, como todos os campos, possui públicos e contextos em que as suas produções adquirem maior relevância e se aproximam tentativamente do mundo real mais do que outras, em especial em diferentes setores da esfera pública nos grandes centros urbanos.

Prova da existência de algum tipo de vínculo, por mais dinâmico e impermanente que seja, entre nossas hipóteses científicas e o mundo real, é o êxito empírico da atividade científica em várias áreas do conhecimento, pois se o real não tivesse de fato algum efeito na estruturação de nossas percepções

“então seria um verdadeiro milagre que elas funcionassem tão bem como funcionam. Em outras palavras, se nossas crenças oscilassem livremente, refletindo apenas os interesses individuais ou de grupos e não, mesmo que parcialmente, a estrutura e a ordem do mundo, então seria incompreensível que elas nos permitam manipular o mundo tão efetivamente como o fazem” (BARRA, 1998, p.21).

Grande parte do sucesso de nossas descrições do real se encontra associado à nossa capacidade de encadear os diferentes fenômenos através de uma rede de relações causais que após algum tempo pode levar à construção de um sistema unificado de explicações com grande poder preditivo ou elevado potencial de falseabilidade em muitos casos. O poder explanatório unificado dessas teorias representa um dos objetivos cognitivos da ciência, o qual assume maior importância, em algumas circunstâncias, do que a própria elaboração de construções que procurem de fato refletir a realidade. Assim, nesse processo, muitas vezes os cientistas lançam mão de idealizações que não podem ser reproduzidas por experimentos reais, tais como a inexistência de condições de atrito durante o movimento ou a lei dos gases ideais. No entanto, por mais que algumas delas possam vir a ser construções nominais, elas contribuem na formação de sistemas explicatórios unificados que refletem, em algum grau, as condições reais existentes, pois possuem poder explicativo e sucesso empírico maiores do que os de outras idéias sobre os fenômenos.

Alguns raciocínios relativistas empregam argumentos baseados no caráter transitório da validade atribuída às construções teóricas da ciência ao longo da história para justificar a impossibilidade do acesso das mesmas ao real. Afinal de contas como garantir que os modelos atuais venham a ser mais válidos do que aqueles descartados há pouco? No entanto, o mesmo argumento, voltando-se contra si mesmo, em nada garante que a concepção

relativista a respeito do real seja a mais adequada diante de qualquer circunstância, e em qualquer época, do que uma interpretação realista de um fenômeno. Como ressalta Ellen (2002, p. 4) “*se tudo é texto, então por que os meus textos são mais críveis do que os seus?*”.

Os neocriacionistas apropriaram-se, dentre outras, das idéias de uma das vertentes da pós-modernidade denominada desconstrucionismo, oriunda originalmente do campo da interpretação literária, buscando encontrar nessa realidade feita apenas de representações, um espaço para a sua “concepção científica” do que seria seu paraíso terrestre. As idéias desse movimento se baseiam na constatação de que os trabalhos literários são produções humanas que muito freqüentemente se encontram abertas a várias leituras, tornando-se impossível descobrir qual delas corresponde à intenção original do autor. Indo mais além, os desconstrucionistas defendem que esses autores podem desconhecer as múltiplas interpretações que podem vir a ser feitas de suas obras, as quais são reconstruídas por seus leitores muitas vezes de formas bem diferentes daquelas que eles pretendiam originalmente. Deste modo, como destaca Pennock (2000), se nem mesmo a interpretação das intenções do próprio autor determina a verdadeira interpretação, então o que é verdadeiro ou não é uma questão inteiramente subjetiva, deixada a cabo do leitor. Este se transforma no escritor e nenhuma interpretação pode ser considerada mais ou menos verdadeira do que outra. Estendendo esse ponto de vista às outras áreas da sociedade, se temos a impressão difundida de que existe de fato algo que corresponda ao real, isto se dá apenas porque um ou outro grupo particular foi capaz de estabelecer e reforçar tal visão de mundo através de sua associação a instâncias de poder na sociedade.

Desnecessário dizer que nada se encontra mais distante do posicionamento geral e das intenções de filósofos desconstrucionistas do que uma associação a fundamentalistas religiosos que com freqüência falam de Verdade em maiúsculo e apóiam organizações como o grupo cristão *Veritas* (Verdade) que atua em universidades e que fornece apoio organizacional e financeiro ao Desenho Inteligente (PENNOCK, 2000, p. 209). No entanto, a ambiguidade do discurso relativista e muitas vezes seu descompromisso com a possibilidade de um real independente de seus intérpretes acaba por criar em alguns casos algumas das condições propícias para que tal discurso seja com freqüência apropriado por agentes que o adotam como instrumento retórico em busca de fins diametralmente opostos aos que ele em última análise defende. Suprema ironia, criacionistas como Phillip Johnson, agora se intitulam desconstrucionistas pós-modernos (Pennock, 2000, p. 210).

Afinal, não se trata de um grupo que deseja limitar o seu campo de atuação a públicos restritos nem a contextos limitados à esfera dos valores pessoais. A Palavra deve invadir todos os espaços e não se encontra nem um pouco aberta a operações de desconstrução. Se até hoje tais grupos não conseguiram adentrar o campo científico isso se deve, segundo seu discurso, ao fato de serem vítimas do preconceito da ação do dogmatismo acadêmico que não lhes permite trazer seus pontos de vista para um debate enriquecedor em que exista oportunidade para o contraditório. Toda nova idéia, segundo eles, sempre começa tendo que enfrentar resistências antes de se impor e aqueles que hoje são uma minoria ridicularizada por muitos, na verdade representam revolucionários defensores de um novo paradigma, como um dia o foram Galileu e muitos outros, o que nos leva à sua apropriação muito comum de outro autor, Thomas Kuhn.

Kuhn, físico e historiador da ciência, defendia a idéia de que na maior parte do tempo os cientistas desenvolvem suas pesquisas no interior de um paradigma, o qual se mostra bastante produtivo à medida em que se revela capaz de resolver satisfatoriamente várias questões. Caso se acumulem muitas situações em que tal paradigma não seja capaz de promover respostas ele entra em estado de crise, no qual um número crescente de cientistas é levado a levantar a possibilidade da adoção de outros paradigmas. Tanto Steven Fuller quanto o também já mencionado Phillip Johnson passaram a apresentar o Desenho Inteligente e o Darwinismo como paradigmas científicos rivais (LAMBERT, 2006).

Baseando-se em publicações que defendiam que as recentes descobertas da biologia molecular forneciam evidências de discontinuidades incompatíveis com a evolução por descendência - como as encontradas no já mencionado livro “A Caixa Preta de Darwin” do bioquímico Michael Behe e no livro do também bioquímico Michael Denton, *Evolution: A Theory in Crisis* (Evolução: Uma Teoria em Crise) - os proponentes do Desenho Inteligente passaram a defender a existência de uma crise no “paradigma darwinista” (LAMBERT, 2006). Outro sinal desta crise seriam as inúmeras discussões presentes na comunidade acadêmica a respeito dos mecanismos através dos quais ocorre a evolução biológica – em nenhum momento se ela ocorre ou não - uma característica na verdade inerente a programas de pesquisa frutíferos capazes de gerar sempre novas questões.

Como se daria a escolha entre paradigmas rivais por parte dos cientistas? Segundo Pennock (2000), Kuhn chocou muitos de seus contemporâneos - que acreditavam que o critério que orientava essa prática se baseava apenas em questões de natureza lógica – ao

afirmar que ela é feita a partir de valores e normas. A escolha de teorias, afirmou, não pode ser feita por evidências, podendo os cientistas serem levados por razões subjetivas e não racionais, tendo chegado inclusive a comparar a mudança de um paradigma para outro com a palavra “conversão”. Por fim, os conceitos empregados por diferentes paradigmas seriam “incomensuráveis”, sendo tão diferentes em sua construção e significado a ponto de impossibilitar a cientistas trabalhando em cada um deles uma comunicação efetiva. Tudo se passaria como se vivessem em “mundos diferentes”.

Muitos entenderam essa interpretação como uma ode à subjetividade da verdade e à atividade científica como apenas mais uma das representações existentes. Não adiantou Kuhn tentar defender posteriormente, de modo explícito, que essa não era a interpretação adequada a ser feita de suas afirmações. A noção de “conversão”, por exemplo, não deveria ser interpretada, segundo ele, como se um paradigma equivallesse a uma religião, mas para sinalizar que tais entidades são *gestalts*, totalidades, de modo que diante de uma figura que pode, dependendo do observador, ser vista de duas formas diferentes, não se pode vê-las simultaneamente mas sim “saltar” de uma forma para outra sem transição entre elas. Desse modo, em determinado momento, ou se vê um cálice ou duas faces que se encaram, nunca ambas simultaneamente. Kuhn também enfatizou que quando afirmara que a escolha de teorias era subjetiva, não quis dizer que se tratava apenas de uma questão de gosto mas sim que ela envolvia julgamento, uma vez que os cientistas levavam em conta o quanto as teorias alternativas em relação a valores como sua acurácia, consistência, espectro de atuação e simplicidade. De nada adiantou tampouco, sob a óptica desconstrucionista, Kuhn afirmar que seu trabalho não atacava a objetividade da verdade científica. Em tempos de desconstrução a própria interpretação dos argumentos de Kuhn é passível de ser interpretada assumindo significados que nem o próprio havia pensado e, deste modo, os criacionistas não tardaram a se apresentar como representantes de um novo paradigma diante de um evolucionismo que segundo eles se achava em uma crise incontornável. Todas as inconsistências das várias versões do Criacionismo, apontadas seguidamente por diferentes cientistas em diversas ocasiões, seriam na sua versão apenas motivadas pelo preconceito e corporativismo do campo científico, quando não da impossibilidade de que seus princípios inerentes pudessem ser compreendidos pelos adeptos do paradigma darwinista, no que seria a sua interpretação do conceito de “incomensurabilidade de paradigmas”.

Phillip Jonhson passou a defender o *status* de paradigma científico emergente ao Desenho Inteligente, que diante da suposta crise experimentada por seu paradigma rival se apresentaria como uma alternativa promissora. Empregando com desenvoltura a sua versão dos conceitos de Kuhn, Johnson afirmou que como o naturalismo científico fornece a base conceitual através da qual a evidência empírica é encarada, tal fato leva pesquisadores e instituições científicas a considerar a Religião e a ciência como domínios separados e mutuamente exclusivos do pensamento humano. Desta forma, segundo ele,

“pessoas comuns tendem a ver o que elas foram treinadas para ver e não conseguem ver aquilo ao qual não foram apresentadas. Os melhores cientistas não são exceção; ao contrário, como são dependentes de inferências e de observações que são difíceis de serem feitas, eles são particularmente inclinados a erros de percepção influenciados pelo seu paradigma” (LAMBERT, 2006, p. 838).

Como se pode constatar, a defesa do relativismo epistemológico, feita por algumas correntes da pós-modernidade, pode assumir contornos que, mesmo não representando a totalidade dos diversos grupos que compõem esse movimento, pode apresentar efeitos profundamente deletérios para a sociedade. Como destaca Pennock (2010)

"O Criacionismo do Desenho Inteligente mostra de modo impressionante como o pós-modernismo radical mina a si próprio e seus próprios objetivos de libertação. Se não há diferença entre narrativas - inclusive entre histórias falsas e verdadeiras e entre fato e ficção - então ocorre a libertação do quê? As investigações científicas da sexualidade humana não são mais prováveis do que a fábula do Gênesis da criação de Eva a partir da costela de Adão? Aqueles objetivos originais - a queda de ideologias estabelecidas que escondiam e justificavam a opressão - que motivaram a crítica pós-moderna eram louváveis. Porém a maneira correta de combater a opressão não é com uma filosofia que rejeita a objetividade e relativiza a verdade, pois isso esvazia o caráter de realidade da opressão" (PENNOCK, 2010, p. 777).

A associação entre ciência e poder, enfatizada por muitos pensadores pós-estruturalistas e pós-modernos, ganhou força na esteira de todas as discussões relacionadas ao emprego de vários tipos de discurso anti-colonialista e anti-imperialista, destacando acertadamente inúmeros exemplos históricos em que a atividade científica forneceu legitimidade à dominação de outras culturas, etnias e gêneros por parte do homem branco

ocidental. Levado ao extremo por alguns, no entanto, tal posicionamento muitas vezes se traduziu como uma rejeição a todos os tipos de universalismos – ainda que limitados - e como exemplo da impossibilidade de construção de propostas mínimas que escapem às singularidades das miríades de questões étnicas, de gênero e de culturas distintas, que demandam reconhecimento em qualquer contexto e circunstância apenas a partir de suas lógicas intrínsecas. Como aponta Hollinger (1995) passamos a nos submeter rapidamente às demandas de culturas particulares e a suspeitar que todos projetos universalistas são sempre portadores de pretensões imperialistas e hierárquicas. Spiro (1996) destaca que, se a ciência é encarada apenas como outro tipo de conto de histórias, então as teorias científicas se baseiam não tanto em um conhecimento e uma lógica objetivos mas sim apenas em interesses, sejam eles econômicos, raciais ou de gênero daqueles que contam essas histórias. De acordo com tais pontos de vista todas as reivindicações de “verdade” feitas pela ciência devem ser entendidas não como fundamentadas em bases empíricas mas apenas em posições ideológicas.

No lugar de universalismos multiplicaram-se as análises que levavam em conta apenas questões relacionadas aos saberes locais, étnicos e de gênero, que tinham em comum uma concepção do mundo a partir da noção de centralidade do conceito de cultura e das idéias do construtivismo social. De uma visão única e absoluta do real para a explosão de significados que esse pode ter para os diferentes grupos. Como enfatiza Pierucci (1999, p.7)

“a começar da segunda metade dos anos 70, passamos a nos ver envoltos em uma atmosfera cultural e ideológica inteiramente nova, na qual parece generalizar-se em ritmo acelerado e perturbador a consciência de que nós, humanos, somos diferentes de fato, porquanto temos cores diferentes na pele e nos olhos, temos sexo e gênero diferentes, além de preferências sexuais diferentes, somos diferentes na origem familiar e regional, nas tradições e nas lealdades, temos deuses diferentes, diferentes hábitos e gostos, diferentes estilos ou falta de estilo; em suma, somos portadores de pertenças culturais diferentes. Mas somos também diferentes de direito. É o chamado “direito à diferença”, o direito à diferença cultural, o direito de ser, sendo diferentes. Não queremos mais a igualdade, parece. Ou a queremos menos. Motiva-nos muito mais, em nossas demandas, em nossa conduta, em nossas expectativas de futuro e projetos de vida compartilhada, o direito de sermos pessoal e coletivamente diferentes uns dos outros”.

Em tempos em que todo conhecimento parecia ser local, estava aberta a temporada de caça aos universalismos científicos. Os criacionistas uma vez mais perceberam o

momento e assim como haviam incorporado argumentos baseados no relativismo epistemológico também o fizeram em relação ao relativismo cultural, adotando esse discurso em benefício próprio. Deste modo, a rejeição de seus argumentos pela comunidade acadêmica era o resultado unicamente da dominação de uma ciência hegemônica sobre o ideário de uma cultura religiosa que, minoritária e muitas vezes perseguida, vê negado em instituições públicas o seu direito de instrução pautado nas suas bases culturais. Steven Fuller chegou a declarar que ele via a defesa do Desenho Inteligente em termos de uma ação afirmativa, dando voz a um ponto de vista que do contrário seria sistematicamente excluído (LAMBERT, 2006). Segundo a retórica desses grupos nos Estados Unidos, tal violência é a marca de uma opressão similar àquela experimentada pelos afro-americanos e do mesmo modo clama por justiça, em uma situação que levou Apple (2003, p. 524), sem deixar de defender várias dessas lutas, a conclamar a adoção de uma visão mais crítica por parte de alguns dos defensores de certas políticas de identidade, afirmando que:

“uma boa parte dessas políticas não é decididamente progressista, organizando-se em torno de uma compreensão retrógrada de raça branca, machismos ressurgentes e compreensões literalistas da Bíblia e de outros textos religiosos, nas quais aqueles que não concordam com as “nossas” interpretações desses textos como a palavra de Deus são vistos como inimigos que devem ser convertidos ou removidos”.

Do mesmo modo, Pierucci (1999) não assinala apenas as virtudes de processos de afirmação de diferença, destacando por exemplo, que as interpretações do racismo e do chauvinismo, normalmente entendidos como rejeição da diferença, representam na verdade uma simplificação de um cenário complexo que em muitos casos nos impede de enxergá-los justamente como o seu oposto, como a celebração das diferenças e a partir daí a necessidade de imprimir práticas que as reforcem, a fim de manter as distâncias entre os grupos. O racismo e o chauvinismo representam justamente a obsessão pela diferença em nome da cultura, seja ela ariana ou masculina. Nesse sentido é acompanhado por Eagleton (2005, p.28) que reconhece que

“Pluralizar o conceito de cultura não é facilmente compatível com a manutenção do seu caráter positivo. (...) Os que consideram a pluralidade como um valor em si mesmo são formalistas puros e, obviamente, não perceberam a

espantosamente imaginativa variedade de formas que, por exemplo, pode assumir o racismo.”

O que parece ficar claro é que algumas vertentes do relativismo cultural acabam por favorecer, através de um processo de inversão, algumas das formas mais virulentas de absolutismo cultural (EAGLETON, 2005). Em nome da liberdade como um fim em si mesmo tais interpretações podem produzir justificativas para o aparecimento de grupos que posteriormente se voltariam com avidez contra os mesmos princípios que lhes deram espaço e legitimação na esfera pública. Um dos exemplos desse tipo é apontado por Pierucci (1999, p.84):

“Difusas preocupações com a qualidade moral do modo de vida urbano nas metrópoles criam um campo de ressonância certo para mensagens tradicionalistas, sexistas, moralistas, essencialistas, às vezes fundamentalistas. A expansão de um certo tipo de protestantismo no Brasil urbano vem se dando nesta base já há algumas décadas. Sem muito alarde, porém. Hoje, sob a designação de “evangélicos”, eles formam um bloco bem barulhento no Congresso Nacional alinhado na defesa intransigente dos pontos de vista mais reacionários em matéria de moralidade sexual individual e familiar”.

Cobern & Loving (2000) apresentam um exemplo emblemático de como as relações entre o conhecimento científico e outros tipos de saberes podem envolver diferentes instâncias de erros e acertos. Trata-se de um relato da descrição de um diálogo entre uma funcionária da área de saúde e um aborígene australiano a respeito do valor e do uso de alimentos com alto teor proteico no interior da sua comunidade. Na visão ocidental o alimento é valorizado principalmente como nutriente, especialmente para as crianças, enquanto para os aborígenes ele é valorizado como presente nas relações entre os adultos. O resultado desta perspectiva foi a persistente alta taxa de mortalidade infantil em crianças com menos de dois anos de idade na comunidade aborígene, apesar dos funcionários da área de saúde terem lançado mão de cuidadosos métodos socráticos destinados a valorizar visões de mundo alternativas ao trabalhar com essas populações. Do ponto de vista da vida aborígene tradicional, o de uma cultura caçadora/coletora, o *status* político e social elevado dos mais velhos tornam a sua saúde crítica para o sucesso da tribo.

A partir desse ponto de vista eles estavam corretos em rejeitar a posição baseada na ciência. Entretanto, culturas como essa não podem se manter nos dias atuais diante das

mudanças ambientais. O fato de haver um pesquisador envolvido em um programa educacional para povos aborígenes revela que ele reconhecia tal fato plenamente. Portanto, nesse caso, as possíveis mudanças culturais promovidas pela educação científica em relação à necessidade de alimentos com alto teor proteico em crianças pequenas ocorrerão provavelmente no sentido do melhor dos interesses do grupo a longo prazo. Até aí nenhum problema. O lado infeliz do relato foi o pesquisador apresentar a argumentação do aborígene como tão válida *cientificamente* quanto a sua, baseada no valor nutricional do alimento e sobre as necessidades nutricionais nas diversas etapas do desenvolvimento humano. Não se trata de discutir questão valorativa produzidas por ambas mundividências mas de igualá-las pelo que elas definitivamente não são. Se todas as atividades forem erroneamente consideradas como cientificamente válidas estaremos, segundo Cobern & Loving (2000), reduzidos ao relativismo da pior espécie.

Nossa posição é a de que a ciência pode ser definida com clareza suficiente para manter uma delimitação coerente em face dos objetivos dos currículos de Ciências escolares. Essa delimitação exclui a maior parte dos saberes indígenas tradicionais, bem como a arte, história, economia, religião e muitos outros domínios do conhecimento. Tal exclusão não deve conferir à ciência qualquer privilégio diante dos outros domínios. Quando os conhecimentos indígenas tradicionais e outras formas de conhecimento são desvalorizados, isto não se dá porque se encontram excluídos da classificação como atividade científica. Isso ocorre porque o privilégio da atividade científica foi estendido do seu domínio próprio para outros domínios, independente dos outros saberes que aí se encontram, em virtude do poder que esse campo passou a desfrutar no interior da maioria das sociedades modernas.

A solução é resistir a práticas cientificistas, enfatizando através do ensino crítico da ciência a natureza da sua epistemologia e os limites de sua aplicabilidade, bem como reconhecer a existência de outros saberes através da apropriação crítica do conceito de pluralismo epistemológico, o qual envolve a percepção de que tais conhecimentos podem travar diferentes tipos de mediações diante de problemas comuns que se apresentem. Deste modo é importante destacar que pluralismo não é sinônimo de relativismo mas de engajamento cívico na resolução de diferenças e discórdias a respeito de que conhecimento é mais apropriado empregar nas diferentes circunstâncias (COBERN & LOVING, 2000).

Fazendo uso dos conceitos de Bourdieu, a solução seria reforçar a autonomia dos diferentes campos, limitando a legitimação do avanço da ciência sobre os domínios dos

outros campos e não implodindo o campo científico pela incorporação dos demais em seu interior. A mesma posição é sustentada por Southerland (2000, p.304), ao afirmar que

“Ao contrário dos defensores da educação científica multicultural, que defendem que a ciência deve ser expandida a fim de incluir outros sistemas de pensamento igualmente singulares porém divergentes, defendo que é pedagogicamente importante enfatizar as fronteiras do conhecimento científico. O reconhecimento da atividade científica como poderosa mas limitada permite aos estudantes reconhecer o valor da atividade científica, bem como o de outros sistemas de pensamento”.

Sem dúvida todo discurso científico é também ideológico. O campo científico, como vimos, não é nunca inteiramente autônomo e sofre diversas influências de outros campos da sociedade. Assim, a educação em ciência e tecnologia tem um forte componente ideológico que precisa ser levado em consideração, entendendo-se sempre o contexto em que essa atividade se encontra inserida (SANTOS & MORTIMER, 2001). Porém, tal discurso não é apenas ideológico e nem somente fruto das condições sociais, políticas e econômicas em que se encontra inserido. Em resumo, esse conjunto dinâmico que compõe o campo científico não pode ser “salvo” de suas concepções internalistas ou de visões acríticas sobre si mesmo pela abertura das comportas a explicações unicamente baseadas no externalismo. Reconhecemos na ciência, como aponta Bourdieu (2004), seu caráter construído socialmente e não determinado apenas por fatores internos ao campo científico, ao mesmo tempo em que nos afastamos de concepções que, a partir dessa premissa da construção social da realidade, se aproximam de certos tipos de relativismo, que nas últimas décadas exerceram enorme influência sobre as discussões a respeito das questões tradicionais da filosofia da ciência, através de diversas tentativas de relativizar em absoluto os padrões de racionalidade. Como afirma Bourdieu (2004, p.3)

“A visão realista e freqüentemente desencantada que os sociólogos formaram das realidades do mundo científico os levou a promover teorias relativistas e mesmo niilistas, que são exatamente o oposto da representação oficial. Não há nada de inevitável nessa conclusão e pode-se, no meu ponto de vista, combinar uma visão realista do mundo científico com uma teoria do conhecimento realista. Isso desde que se realize uma ruptura dupla com o par epistêmico formado pelo dogmatismo logicista e o relativismo, a qual parece inscrita na crítica historicista. Sabemos – e Pascal o destacou há muito tempo – que é a idéia dogmática ou ideal de conhecimento absoluto que leva ao

ceticismo: argumentos relativistas têm força total apenas contra uma epistemologia dogmática e individualista”.

Muitos dos argumentos multiculturalistas que empregam em suas críticas a rejeição da universalidade da ciência se apresentam na verdade muito mais como uma busca pela incorporação de outros saberes no interior desse campo. Prova disso é que, mesmo que a definição de ciência seja alargada para incluir aqueles conhecimentos que agora se encontram fora dela, ainda continuaríamos a ter uma ciência “universal”. A inclusão desses saberes tampouco representaria uma vitória para esses conhecimentos pois em primeiro lugar eles perderiam suas identidades como formas de pensamento distintas, e por isso mesmo capazes de gerar diferentes tipos de saberes, já que seriam absorvidos pelo discurso dominante da ciência. Ao mesmo tempo, a longo prazo, o campo científico seria ocupado por uma multiplicidade de modos de pensar que teriam em comum, conforme relatado por El-Hani & Bandeira (2008), conceitos extremamente vagos, tais como: “*percepção racional da realidade*” ou “*modo de conhecer e produzir conhecimento confiável sobre fenômenos naturais*”, admitindo virtualmente qualquer tipo de movimento no seu interior. Os criacionistas fariam o mesmo movimento e enfim poderiam apresentar suas “descobertas” como científicas, corroborando tudo o que de antemão já sabem. O resultado, como seria de se esperar em campos que perdem progressivamente sua autonomia, não poderia ser outro senão o seu completo desempoderamento, acompanhado da perda sensível de qualidade do conhecimento produzido e do engodo de ensinar como ciência que os dinossauros e os homens conviveram lado a lado em um passado remoto. Em vez de celebrar as diferenças existentes entre os diferentes sistemas de pensamento, tais iniciativas procuram, segundo Southerland (2000), forçar todos os sistemas de busca de sentido em uma construção precária de ciência. Assim,

“Igualar todos os sistemas de pensamento não apenas representa de forma errônea o significado da ciência mas também nega a importância e características únicas de modos fundamentalmente diferentes de entender o mundo. Quando nós reunimos os vários modos epistemologicamente diferentes de entender o mundo sob a denominação de ciência, mais uma vez nós estamos querendo dizer que o conhecimento definido como ciência é a única fonte válida de sentido. (...) Portanto, em vez de fornecer uma abordagem mais igualitária, tal versão curricular do multiculturalismo na verdade participa e fornece suporte a uma versão alterada do discurso cientificista tradicional, a qual não

estabelece limites para a autoridade da ciência e a reconhece como a única forma válida de se entender o mundo” (SOUTHERLAND, 2000, p. 298).

Rejeitamos posições de relativismo epistemológico e cultural e concordamos com Cobern & Loving (2000) de que nem todas as idéias têm igual poder explicativo diante dos fenômenos nos contextos em que estas se propõem a explicá-los. No entanto, a vida é muito complexa, de diferentes maneiras, para diferentes indivíduos, em diferentes contextos, exigindo um repertório diverso de pensamentos e argumentações para que possa ser melhor compreendida. Uma comunidade de caiçaras, por exemplo, que vive praticamente isolada do resto da sociedade, ou uma tribo de uma ilha da polinésia que possui uma cosmogonia própria para explicar a origem do universo, não podem e nem devem oferecer às explicações científicas o mesmo espaço em suas visões de mundo daqueles encontrados entre os habitantes das grandes metrópoles, especialmente na esfera pública. Trata-se, é evidente, de contextos e circunstâncias amplamente diferentes. Defendemos assim o pluralismo epistemológico em diferentes contextos, reconhecendo como educadores nosso papel em delimitar as fronteiras entre as diferentes epistemologias, ao mesmo tempo em que criamos as condições para que nossos alunos sejam capazes de desenvolver a habilidade de discriminar diferentes argumentos em disputa, de acordo com suas capacidades e limitações.

O que está em jogo é o aprendizado a respeito das circunstâncias em que o conhecimento científico deve ser empregado porque nelas é o melhor conhecimento disponível para a situação em particular. Tal posição encontra suporte na sociologia de Bourdieu, evitando ao mesmo tempo a leniência vazia do relativismo e a perda de autonomia dos campos, enquanto adota uma perspectiva realista crítica sobre a atividade científica e evita incorrer em violências simbólicas ao legitimar o saber científico acima de todos os demais, em todas as esferas que compõem a sociedade.

Nesse sentido, estamos de acordo com Santos (2003, p. 462)

“Antes de mais nada há que reconhecer que nem toda diferença é inferiorizadora. E, por isso, a política de igualdade. E, por isso, a política de igualdade não tem de se reduzir a uma norma identitária única. Pelo contrário, sempre que estamos perante diferenças não inferiorizadoras, a política de igualdade que as desconhece ou descaracteriza, converte-se, contraditoriamente em uma política de desigualdade. (...) Temos o direito de ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza.”

A luta dos criacionistas pela aceitação de suas idéias como alternativas científicas que merecem um lugar nos campos escolar e acadêmico pode ser ilustrada empregando uma alegoria utilizada por Cobern & Loving (2000), na qual tudo se passa como se existissem guardas em um portão e você quisesse convencê-los a entrar. Em primeiro lugar, ao fazê-lo, quer queira ou não, você reconhece a sua legitimidade dos guardas daquele campo. Essa legitimidade porém, inclui em sua natureza, a possibilidade de negar a entrada a alguns e permitir a entrada de outros, a partir da posse das credenciais específicas do campo em questão. Um guarda que franqueasse o acesso de todos ao campo deixaria imediatamente de existir como guarda. A bem da verdade, perderia qualquer sentido falar em campo. Os criacionistas tentam insistentemente, em nome da pluralidade, convencer os guardas a deixá-los adentrar aos campos escolar e científico, mesmo fazendo uso de credenciais que os autorizam a campos diferentes. Simultaneamente instruem seus guardas a nunca permitirem a entrada de qualquer estranho no solo sagrado das certezas absolutas que de antemão sustentam, resultando na constituição de uma verdadeira guarda pretoriana de princípios, postada na retaguarda, enquanto emissários são enviados aos portões vizinhos em busca de acesso através de diálogos contra o dogmatismo das ciências e das instituições. Aparentemente não há limite para as possibilidades de todas as desconstruções a serem feitas em nome da Verdade, inclusive aquelas que negam a si mesmas como desconstruções quando assim é do seu interesse.

O resultado desse acesso, caso concretizado, não seria a produção de uma versão menos ingênua e/ou dogmática de ciência mas sim o seu completo esvaziamento pela perda da sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de sua lógica interna. Uma lógica limitada, mas por isso mesmo poderosa no interior do seu campo e em todos os demais domínios em que suas atividades possam ser consideradas de algum valor. Diante desse quadro precisamos assegurar que os conhecimentos científicos sejam encarados como dotados de determinados valores cognitivos próprios, independentes daqueles que possam ter para os interesses de certos sistemas ideológicos ou morais (BARRA, 1998, p 21).

A apropriação dos relativismos epistemológico e cultural por parte dos criacionistas demanda ao menos a necessidade de um maior cuidado no emprego desses conceitos. Ambos associados a uma percepção descuidada da ciência, fortalecem um ao outro e podem, como destaca Bricmont (1996, p. 22), ser capazes de produzir em última instância desastres

culturais, uma vez que “*o puro ceticismo não irá perdurar e o fundamentalismo religioso e outras formas de profundo irracionalismo tomarão o seu lugar*”. O mesmo cenário é apontado por Hobsbawm (1993, p. 63)

“Eu costumava pensar que o exercício da profissão de historiador, ao contrário, por exemplo, da de físico nuclear, poderia no mínimo não causar mal. Agora eu sei que ela pode (...) [Assim sendo] nós temos no geral uma responsabilidade em relação aos fatos históricos em particular pela crítica ao abuso político-ideológico da História... [Uma razão] é o crescimento das modas intelectuais “pós-modernas”... particularmente nos departamentos de Literatura e Antropologia, o que implica que todos os “fatos” que reivindicam existência objetiva são simplesmente construções intelectuais. Em resumo, de que não há nenhuma diferença clara entre fato e ficção. No entanto ela existe e para os historiadores, mesmo para o mais militantemente antipositivista dentre nós, a habilidade de distinguir entre ambos é absolutamente fundamental. Nós não podemos inventar nossos fatos... Ou o atual governo turco, que nega o genocídio de armênios perpetrado em 1915, está certo ou errado”.

Em termos de ensino de Ciências, especialmente no caso do ensino escolar, tampouco formas extremas de relativismo se apresentam como promissoras. Podemos afirmar, concordando com Forquin (1993, 2000), que o professor enfrenta no seu dia-a-dia, explicitamente ou não, a questão da justificativa do que ensina. Ensinar e aprender são atividades que envolvem custos e esforços de todos os tipos e desta maneira sempre se faz necessário fazer escolhas, priorizando-se determinados conteúdos e não outros. Isso equivale a dizer que não existe ensino possível sem o reconhecimento do valor do mesmo por parte daqueles a quem se destina e por parte do professor que o ministra. Toda atividade de ensino se insere obrigatoriamente em um horizonte mínimo de valor e de verdade. Diante do relativismo cético, trata-se em última análise da validade do que se ensina que é posta em questão.

Toda pedagogia cínica, isto é, consciente de si como manipulação, mentira ou passatempo fútil, destruiria a si mesma: ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seja verdadeira ou válida a seus próprios olhos. Esta noção de valor intrínseco da coisa ensinada, tão difícil de definir e de justificar quanto de refutar ou rejeitar, está no próprio centro daquilo que constitui a especificidade da intenção docente como projeto de comunicação formadora. É por isso que todo questionamento ou toda crítica envolvendo a verdadeira natureza dos conteúdos ensinados, sua pertinência, sua consistência, sua

utilidade, seu interesse, seu valor educativo ou cultural, constitui para os professores um motivo privilegiado de inquieta reação ou de dolorosa consciência (FORQUIN, 1993 p.9)

O ensino revela-se portanto inseparável do valor imanente daquilo que é ensinado, que deve se pautar por conhecimentos objetivos, cuja propriedade seja reconhecida por boa parte da comunidade docente e que seja dotado de elevado poder heurístico, tornando os alunos assim capazes de poder entender, apreciar e tomar parte no legado de saberes produzidos pela humanidade, bem como da tarefa de transmiti-lo às gerações futuras. Trata-se portanto de uma perspectiva humanista que acredita que diante desse legado a ser transmitido a reflexão pedagógica contemporânea não poderia contornar a questão da modernidade nem se resignar a fazer a apologia da amnésia, pois só uma visão extremamente superficial e prematura da modernização do mundo pode nos fazer aderir ao mito do efêmero e rejeitar, como um fardo nosso pertencimento à memória (FORQUIN, 1993, p20).

Toda a reflexão sobre educação e cultura pode assim partir da idéia segundo a qual o que justifica fundamentalmente, e sempre, o empreendimento educativo é a responsabilidade de ter que transmitir e perpetuar a experiência humana considerada cultura, não como uma soma bruta de tudo o que pode ser realmente vivido, pensado, produzido pelos homens desde o começo dos tempos, mas como aquilo que, ao longo dos tempos, pôde aceder a uma existência pública, virtualmente comunicável e memorável, cristalizando-se nos saberes cumulativos e controláveis, nos sistemas de símbolos inteligíveis, nos instrumentos aperfeiçoáveis, nas obras admiráveis.

Reconhecer tal fato não significa ignorar que o currículo seja uma construção institucional onde estão envolvidos conflitos de interesses, relações de poder e elementos ideológicos. No entanto, como em qualquer campo, isto não implica que os saberes que constituem objeto das transmissões pedagógicas sejam redutíveis a construções sociais no sentido em que isto signifique convenções arbitrárias ou de puros efeitos ideológicos. Sua seleção é o resultado de um processo histórico e de uma lógica operacional que ao longo do tempo orienta a seleção de conteúdos segundo princípios em que o fundamental é priorizado diante do supérfluo, o detalhe preterido em detrimento do básico, em um processo dinâmico mas nunca inteiramente restrito a ingerências externas. Todo campo, por mais pressões que receba de outros campos, possui sempre algum grau de autonomia e os que defendem o

contrário o fazem sempre com pretensões de questionar a validade do campo, investindo na sua desqualificação.

São relativistas em matéria de educação não somente aqueles que põem em questão a validade ou a universalidade dos conteúdos científicos e teóricos de todo ensino possível, mas também aqueles, muito mais numerosos, que consideram que não há critério intrínseco que permita hierarquizar as atividades e as obras humanas e preferir umas às outras, e por isso ensinar tal coisa mais que tal outra não pode ser senão o resultado de uma escolha arbitrária, social e culturalmente tendenciosa, ou justificável somente por considerações circunstanciais e pragmáticas. São aqueles para os quais jamais poderia haver uma justificação fundamental de um currículo, mas muito mais justificações de oportunidade (FORQUIN, 1993, p. 147).

E que dizer de um ensino que transmitisse deliberadamente conhecimentos errôneos, teorias falsas, hábitos nefastos, preocupações triviais? Isto seria naturalmente uma violência, uma agressão, em relação à pessoas que fossem vítimas de um tal ensino, e provocaria a reprovação mais radical. Trata-se, portanto, de um forte argumento, do campo do currículo, pela defesa da importância da delimitação dos campos curricular, escolar e científico contra os demais campos que compõem a sociedade bem como uns em relação aos outros.

Como se pode depreender do cenário apresentado, o Desenho Inteligente representa simultaneamente um apelo extremamente sedutor e uma estratégia de *marketing* agressivo a qual são especialmente suscetíveis todos aqueles não familiarizados com a natureza do processo científico ou dotados das informações mínimas a respeito das diferentes interpretações sobre como se processam os fenômenos evolutivos. À primeira vista sua argumentação pode soar convincente para o leigo, com sua retórica que apela para a conciliação e para a junção perfeita entre a elaboração teórica sofisticada que corrobora o senso comum mais estreito, confirmando cada uma de suas asserções com linguagem técnica e evidências à primeira vista irrefutáveis. Seu apelo à existência de uma ordem metafísica em meio a uma natureza aparentemente desprovida de qualquer direcionamento preferencial, exceto o ditado por leis que podem ser descritas pela participação de entidades físicas, possui um apelo irrefutável, em especial para alguns religiosos, ávidos por uma confirmação de suas crenças baseadas em verdades simples. As credenciais de seus autores também não parecem mentir e dessa forma a chancela da ciência é conferida ao reconhecimento da existência de uma entidade superior que ordena esse mundo. Acreditar, agora mais do que

nunca, é também um ato científico. Cai por terra deste modo todo potencial de conflitos inerente a essas duas visões de mundo tão distintas e junto com eles todas as possibilidades de mediações entre ambas. A fé é verdadeira porque também é científica. Ponto final.

É importante frisar que embora o Desenho Inteligente tenha recentemente atraído mais atenção da mídia nos Estados Unidos, o Criacionismo Científico permanece como o principal movimento criacionista naquele país, liderado pelo *Institute for Creation Research* seguido da organização *Answers in Genesis*.

Embora, em última análise, o Criacionismo e todas as suas variantes tenham perdido até hoje todas as batalhas legais em que se viram envolvidos, ele continua a ser ensinado em muitas das escolas dos Estados Unidos até hoje violando as mesmas leis que avidamente procuram alterar, como revelam trabalhos como o de Berkman *et al* (2008), que em um estudo de escala nacional com 939 professores de Ensino Médio, revelou que 25% deles ensinam alguma forma de Criacionismo em suas aulas de Biologia. A metade desses docentes considera o Criacionismo como uma “*alternativa científica válida*” às explicações evolutivas a respeito da origem das espécies. Aproximadamente o mesmo número enfatiza em suas aulas que “*muitos cientistas respeitáveis*” reconhecem tais alternativas como válidas.

Dentre as razões que podem ser levantadas para explicar essa situação persistente ao longo das décadas, Moore (2000) destaca as seguintes: grande aprovação da opinião pública a alguns dos pressupostos básicos do Criacionismo; amplo apoio político de grupos conservadores e de organizações de caráter empresarial com vasto emprego da mídia; o medo que impede muitos professores de assumir uma postura pública de confronto; o fato de muitos professores serem criacionistas; baixa frequência de exposições em museus e outros tipos de manifestações de organizações científicas em favor do evolucionismo; conhecimento deficiente sobre o assunto por parte de alguns professores; silêncio da comunidade científica diante das atividades criacionistas (por medo, desprezo pelas conseqüências e sensação de perda de tempo).

Não há qualquer pressão para que os professores de Ciências ensinem o heliocentrismo, a gravitação, a estrutura celular, o átomo ou a relatividade de modo não dogmático, levando em conta teorias alternativas como o ímpeto Aristotélico, o modelo da mecânica celeste ptolomaica, o flogisto de Becher ou os vórtices de Descartes, em nome de uma pluralidade maior de pontos de vista. As pessoas reagem, como ressalta Scott (1997),

como se a aceitação da evolução como um fato significasse o abandono de sua fé, o que evidentemente não corresponde à verdade. Por mais que alguns desses grupos afirmem ser a representação mais pristina da verdadeira fé cristã diante de um mundo corrompido, a maioria quase total deles não se opõe às descobertas da ciência e à Modernidade como um todo, recusando suas conveniências, o emprego desenvolvido de suas mídias e de suas estratégias de agressivas de propaganda (SCHÜNNEMANN, 2008). Scott (1997, p. 283) deixa este ponto bem claro:

“Os proponentes do Desenho Inteligente não são Ludditas, se opondo à ciência e a seus frutos tecnológicos, mas elas não gostam da evolução naturalista. Como todos os cristãos conservadores eles insistem em um papel explicativo significativo para Deus, no propósito dirigido divinamente e com um significado para a vida. Para eles a evolução epitomiza a estrutura estritamente materialista ofensiva em que os cientistas praticam a ciência nos dias de hoje. A ciência em si, entretanto, não é objetada – apenas seu materialismo em relação a temas sensíveis teologicamente”.

Os criacionistas e muitos dos fundamentalistas não são opositores da modernidade como um todo, mesmo que assim se apresentem mas têm com a mesma uma relação de intensa ambivalência, pautada sobretudo pelo pragmatismo. Deste modo empregam quando lhes interessa os mesmos discursos relativistas que em outras circunstâncias atacam como responsáveis pela decadência dos valores morais da sociedade.

Seus movimentos nascem em resposta a alguns dos aspectos da Modernidade, especialmente a partir do significado ameaçador que a mesma teve para muitos deles, mas não têm qualquer dificuldade nos tempos atuais de lançar mão de expedientes que são a marca de uma época que muitas vezes não se cansam de vilipendiar (VASCONCELLOS, 2008). Em relação aos aspectos técnicos e científicos, desde que sejam respeitadas as suas interpretações religiosas, não só não há reticências, como, ao contrário, fazem uso excessivo deles (SCHLEGEL, 2001). A nostalgia pela ordem antiga, pelo mundo de outrora, permanece apenas no imaginário, na forma do discurso saudoso do paraíso perdido que potencializa seus membros. Símbolo disso pode ser encontrado sobretudo no emprego agressivo que fazem das mídias e das modernas técnicas de propaganda,

“consideradas puros veículos, veículos atualmente eficientes de pregação e propaganda religiosa. (...) No fundo, o principal é que a mensagem seja dita, reproduzida, multiplicada. (...) Pouco

importa a maneira e a forma do resultado, desde que haja resultados". (SCHLEGEL, 2001, p.138-139)

A crítica esclarecida das mídias não tem sentido nesse caso mas certamente a mesma cultura crítica, herdeira direta da Razão e do Iluminismo, será usada contra a própria Modernidade. Acreditando-se depositários de interpretações que remontam a um passado muito mais recente do que pensam e sofrendo múltiplas influências em diferentes épocas e circunstâncias locais, tais grupos procuraram adaptar esse patrimônio ao mundo à sua volta, com todas as suas certezas e ambigüidades decorrentes, pondo em dúvida e relativizando tudo o que venha a entrar em choque com ele. Expressão viva, mesmo quando o negam, de uma colagem de múltiplas influências em que se misturam supostas tradições imemorais e modelos empresariais de eficiência, não é à toa que em muitos momentos chegaram aos seus ouvidos ressonâncias dos discursos de alguns segmentos da pós-modernidade.

III. 5 – O Criacionismo no Brasil: Uma Realidade Muito Distante ou o Ovo da Serpente? Caracterização do cenário brasileiro atual, suas perspectivas gerais e potenciais de desenvolvimento.

*"A ciência tem provas sem qualquer certeza.
Os criacionistas têm certeza sem qualquer prova".*
Ashley Montagu

Malgrado todas as conexões entre evangélicos conservadores e criacionistas, não seria essa uma questão distante da realidade educacional brasileira? O movimento criacionista não seria em grande parte uma peculiaridade estadunidense que, em virtude das enormes diferenças culturais, históricas e sócio-econômicas entre os Estados Unidos e o Brasil, estaria muito distante de se constituir um problema em nosso país? Estaríamos apenas diante de mais uma teoria conspiratória sem fundamento – bem ao gosto dos pré-milenaristas - ou a presenciar um movimento em estágio embrionário que no futuro ocupará espaço tanto nas escolas públicas brasileiras como nos diversos meios de informação, como acreditam seus seguidores?

Demonstrando o quanto o tema Criacionismo se faz presente hoje na realidade brasileira o mesmo é abordado 111 vezes (entre editoriais e respostas de leitores) até 11/02/2010 no Jornal da Ciência, órgão da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Nelas a presença cada vez mais intensa desse movimento é denunciada. É curioso perceber

que algumas delas incluem respostas de criacionistas dos mais diversos matizes, inclusive representantes do Desenho Inteligente.

Embora não haja no Brasil de hoje nada que se compare aos movimentos organizados nos Estados Unidos, alguns grupos começam a se articular, marcando presença em suas escolas confessionais, nas diversas mídias e através de palestras em que alguns de seus representantes percorrem o país. Vários sítios de igrejas na *internet* se dedicam a retransmitir as idéias de algumas das principais vozes do Criacionismo e editoras e revistas vinculadas a denominações religiosas abordam o tema. É importante destacar uma vez mais que não se trata de posições que se apresentam apenas como manifestação religiosa contrária à evolução mas de alegadas argumentações científicas da sua inconsistência. Antes restritas ao interior de denominações religiosas, tais apresentações procuram cada vez mais adentrar as escolas e universidades não confessionais brasileiras.

Como exemplo, podem ser citadas cinco reportagens publicadas na revista Eclésia - que tem como subtítulo “*A Revista Evangélica do Brasil*” – que tratam o Criacionismo como uma alternativa científica à evolução biológica. Na edição 102 da revista a manchete de capa tinha como título “*Criação ou Evolução? Ensino confessional em escolas públicas reacende debate entre a Fé e a Ciência*”. A edição 105 tem artigo com título “*Uma Questão de Design – Publicação de artigo científico que defende o criacionismo esquento o debate sobre ensino religioso*”. A edição 109, na seção “Tecnologia”, faz a divulgação do sítio “*Universo Criacionista*”, com o subtítulo “*Site brasileiro pretende apresentar argumentos definitivos que derrubem as teorias darwinianas*”. A edição 113, por sua vez, apresenta artigo com o título “*Duelo Sem Fim – Mesmo privilegiado pela mídia e pela academia, evolucionismo continua sendo apenas uma teoria, como o criacionismo*”. Em sua edição 118 publicou entrevista de cinco páginas com o jornalista e membro da Sociedade Criacionista Brasileira Michelson Borges. Por fim, na edição 134, publica o artigo “*A Revanche de Adão e Eva – Cento e cinquenta anos depois da publicação do polêmico A Origem das Espécies, obra do evolucionista Charles Darwin sofre questionamentos e já não é mais vista como verdade inquestionável*”.

Destaca-se, outrossim, a realização periódica de simpósios e seminários “científicos” com pontos de vista declaradamente criacionistas ou que, em nome de um libelo democrático, empunham a bandeira do “ensino da controvérsia”, o que, como vimos,

representa uma estratégia cara aos criacionistas norte-americanos. Foi em um desses eventos, o III Simpósio Criacionismo e Mídia, organizado pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo na (UNASP) em que a ex-ministra do Meio Ambiente, Marina Silva defendeu uma educação plural, que considera o evolucionismo como apenas mais um dos olhares sobre a História Natural:

“- (Entrevistador) Alguns meios de comunicação têm apregoadado que a apresentação do Criacionismo em instituições adventistas é um demérito. Inclusive uma reportagem da Revista Veja publicada no final do ano passado revelou essa percepção, um pouco pejorativa, né? Quanto ao ensino do Criacionismo. A senhora tem filhos que ainda estudam em colégios adventistas, outros que já estudaram, né? A senhora, ministra, acredita que o fato desses alunos receberem esta visão diferenciada e, digamos, um pouco mais plural a respeito da origem da vida - eu digo plural porque nessas instituições se ensina não só o criacionismo mas o evolucionismo -, a senhora acha que seria um demérito, como eles dizem, ou se de alguma forma esses alunos estariam em desvantagem aos outros? **Em primeiro lugar a ciência se faz pela multiplicidade dos olhares. Mesmo que você tenha uma visão criacionista se você coloca claramente para as pessoas que existe uma outra visão, que é a visão do evolucionismo, para que as pessoas tenham a liberdade de escolha do caminho que querem seguir, não vejo nenhum demérito nisso. Até porque a Bíblia diz que nós devemos olhar de tudo e reter o bem. O errado é se não fossemos capazes de fazer isso que você falou: de ter uma educação que seja plural, que seja capaz de mostrar os diferentes pontos de vista para que as pessoas possam fazer as suas escolhas. Quando as pessoas têm acesso à informação e fazem essas escolhas, nós não podemos em hipótese alguma dizer que essas pessoas estão tendo um conhecimento limitado. Elas só estão tendo as duas visões**” (transcrito na íntegra, sem cortes, a partir de vídeo disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=mlzjRsd30aU>).

A UNASP também ofereceu em 2007 e 2008 o curso de pós-graduação *lato sensu* “Estudos em Criacionismo” (<http://www.scb.org.br/eventos/posCriac/pos.asp>. Acessado em 12/10/2009). Segundo a página da *internet* o público alvo a que o curso se destina seria formado por “*Profissionais graduados em História, Geografia, Ciências ou Biologia, Geologia, Física, Química, Matemática, Educação Religiosa, Teólogos, Filósofos e Estudiosos deste tema*”

Seus objetivos encontram-se listados a seguir:

“Promover a capacitação do profissional envolvido com o ensino que aborda o tema das origens, sob o ponto de vista criacionista e evolucionista, o qual tem sido objeto de amplas discussões

acadêmicas e na própria mídia, especialmente os professores que se deparam com este assunto.

A intenção é uma apresentação comparada, analisando as evidências mais recentes apresentadas pela ciência, fornecendo aos participantes uma visão ampla das diferentes correntes e idéias sobre o tema, envolvendo a visão criacionista e evolucionista”.

A Sociedade Criacionista Brasileira (SCB), fundada em 1972 em Brasília, também é o resultado da ação de adventistas e responsável pela realização do evento “Seminário Filosofia das Origens”, desde 2002. O evento, de caráter itinerante, completou a sua sétima edição em 2009, tendo ocorrido sempre fora de instituições de ensino superior, exceto em 2002, quando aconteceu nas dependências da UniverCidade, em 2004 no Instituto Metodista Bennett e em 2006 na Universidade Estácio de Sá, todas localizadas na cidade do Rio de Janeiro. Tanto a UniverCidade quanto a Universidade Estácio de Sá são instituições privadas não confessionais de ensino superior. Dentre os temas discutidos nos seminários se encontram: “Evidências Arqueológicas da Torre de Babel e do Proto-Idioma Universal” (V Seminário), “Evidências da Criação na Clorofila” (VI Seminário) e “Evidências da Criação na Molécula de Hemoglobina” (VII Seminário). Os próximos anos seguramente serão pródigos em moléculas ou vias metabólicas complexas que acenem com evidências de um Criador.

A SCB também promove regularmente, de acordo com Souza (2009), um evento denominado “Seminário Criacionista de Capacitação de Professores”. Durante o primeiro desses eventos foi promulgado um documento intitulado “Carta de Brasília sobre o Criacionismo”, reproduzido na íntegra a seguir, a partir da página da Sociedade Brasileira de Criacionismo - <http://www.scb.org.br/eventos/2capprof/cartabrasilia.asp> (Acessado em 12/11/2009):

“Os participantes do I Seminário Criacionista de Capacitação de Professores reunidos em Brasília nos dias 10 a 12 de junho de 2005 em conjunto com cientistas de diversas especialidades da ciência (físicos, geólogos, biólogos e educadores da área das ciências exatas e humanas) reconhecidos no meio acadêmico resolvem elaborar e assinar a presente CARTA DE BRASÍLIA SOBRE O CRIACIONISMO com o objetivo de divulgar as conclusões oriundas das palestras e discussões realizadas.

Artigo Primeiro

A Constituição da República Federativa do Brasil elege como Princípio Fundamental da República Federativa o pluralismo político ou de idéias e como direitos do cidadão a livre manifestação do pensamento e a liberdade de consciência. Consiste, portanto, discriminação inaceitável e insustentável o fato de que só um lado da questão quanto às origens seja ensinado e inserido no currículo escolar oficial, o que impede o acesso dos educandos à existência das evidências capazes de sustentar a viabilidade do modelo criacionista com vistas a dar-lhes a possibilidade de escolher entre um e outro destes modelos, o que é fundamental e necessário para o

exercício da liberdade de consciência como direito assegurado pela Constituição Federal.

Artigo Segundo

O atual modelo teórico conhecido como evolução das espécies não explica, satisfatoriamente, a origem da vida e a sua complexidade, e a finalidade de alguns processos que, ao invés de aleatórios, denotam organização para o desempenho de funções especiais, confirmados pelos mais recentes avanços da ciência, como a descoberta do Código Genético e o mapeamento do Genoma Humano, o que torna contestável muitas das conclusões adotadas pelos adeptos da Teoria Sintética da Evolução. Da mesma forma, a Geologia convencional ignora dados e incorpora conceitos totalmente incompatíveis com a realidade dos fatos (extensos estratos sedimentares com seu respectivo conteúdo fóssilífero) os quais, na verdade, apontam para a ocorrência de uma grande catástrofe de proporções globais.

Artigo Terceiro

Tal qual a evolução, o criacionismo, é um modelo das origens que induz à realização de pesquisas e, em nível educacional, ele é capaz de despertar o espírito crítico e científico.

Artigo Quarto

Do ponto de vista filosófico, o criacionismo é um modelo que reconhece que o ser humano não é obra do acaso, o que acarreta implicações na vida individual e social. De fato, assim como o postulado implícito da evolução conduz ao materialismo e ao esvaziamento do significado da vida humana, o postulado do criacionismo, conduz à conclusão de que existe um significado para a existência humana.

Artigo Quinto

Na realidade, a comunidade científica não deve impor nenhum dos modelos sobre as origens. Cabe a nós, criacionistas, a séria responsabilidade de difundir, com integridade e honestidade intelectual um outro modelo e, no âmbito acadêmico, podermos dar subsídios para a decisão a respeito de um ou outro modelo, sem imposição nem preconceito.

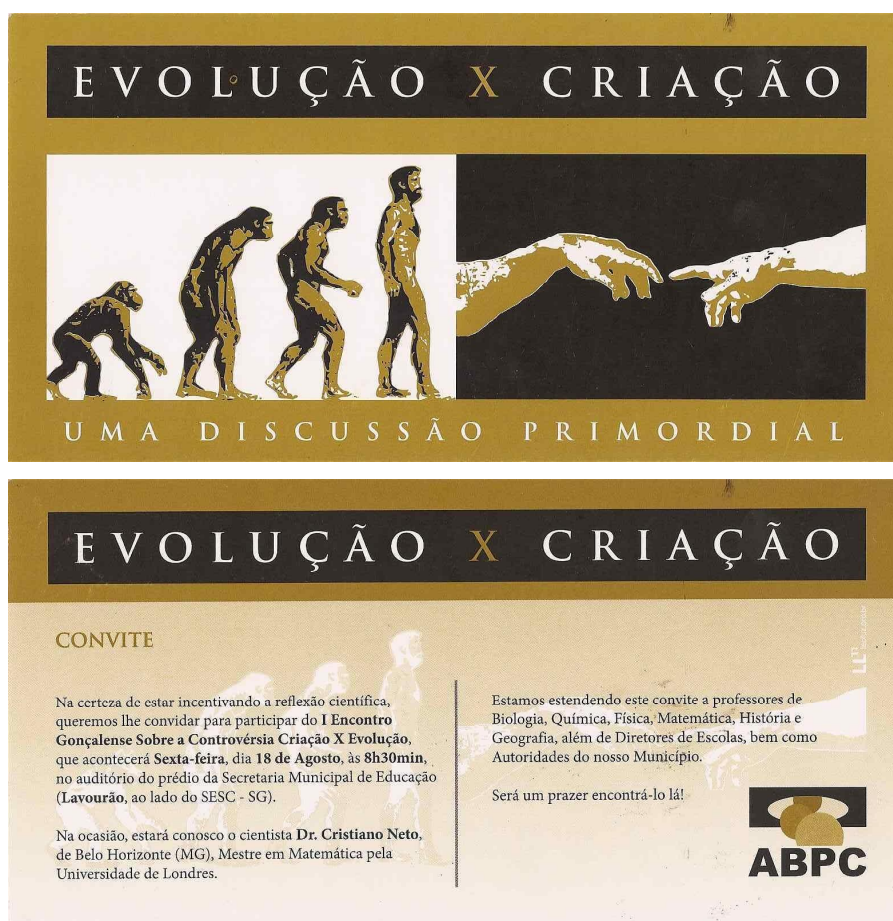
Artigo Sexto

A mídia em geral tem sido tendenciosa quanto ao tratamento dado ao modelo da evolução nos moldes vigentes pois, em sua constante exposição tem dado a ele contorno de verdade incontestável (à semelhança de um dogma ou tabu intocável), e rechaçado qualquer outra possibilidade ou modelo viável que venha a ser proposto. Tem-se pretendido apontar o criacionismo como modelo fixista e anti-científico, (ou acientífico), o que não condiz com a verdade”.

Além de argumentar em prol da legitimidade científica do Criacionismo e argumentar sobre as supostas inconsistências da teoria evolutiva, o documento vai além. Logo no seu primeiro artigo, posicionando-se em defesa do ensino da propalada pluralidade de pontos de vista, quaisquer que esses sejam, a missiva considera o ensino apenas da evolução biológica, conforme encontrado no currículo escolar oficial, como um ato que fere a liberdade de consciência assegurada pela Constituição Federal.

Outra organização criacionista é a Associação Brasileira para a Pesquisa da Criação (ABPC), fundada em 1979 em Belo Horizonte, sendo uma organização evangélica ligada ao já mencionado *Institute for Creation Research* (ICR), fundado por Henry Morris. Trata-se, portanto, de uma instituição representante do Criacionismo da Terra Jovem, que já trouxe cinco vezes ao Brasil um dos mais famosos criacionistas do mundo, o bioquímico americano Duane Gish, que já foi vice-presidente do ICR e um de seus principais debatedores. O

presidente da ABPC, Prof. Christiano P. da Silva Neto, esteve no auditório do prédio da Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo apresentando a palestra “Evolução X Criação – Uma Discussão Primordial”, conforme folder abaixo distribuído nas dependências da FFP e em escolas da região, “na certeza de estar incentivando a reflexão científica”.



Destaca-se ainda a atuação do Núcleo Brasileiro do Design Inteligente, fundado em 1998, através de seu coordenador, Enézio de Almeida Filho, que em diversas oportunidades procura diferenciar a sua proposta daquela dos criacionistas. Segundo Brum (2005) apenas o fundador do grupo se identifica, o qual defende tal posição na mesma reportagem, afirmando:

“Como é uma revolução epistêmica, revelar-lhe o número de nossos quadros é dar uma idéia aos que praticam “ciência normal” da dimensão do grupo herege. Preferimos deixá-los em suspense, mas há PhDs entre nós. Protegemos a todo custo as identidades e os locais de trabalho dos acadêmicos porque quem ousa afirmar que Darwin acertou no varejo mas errou no atacado corre o risco de sofrer uma inquisição sem fogueira”.

Apostando na “*pluralidade de pontos de vista*” a Universidade Presbiteriana Mackenzie iniciou em 2008 a realização do evento “Simpósio Internacional Darwinismo Hoje” que já se encontra em sua terceira edição em 2010. De acordo com a descrição do mais recente desses eventos, disponível no endereço <http://agenda.universia.com.br/mackenzie/2010/01/15/iii-simposio-internacional-darwinismo-hoje>, sua realização tem como objetivo:

“promover na Universidade uma visão ampla das questões relacionadas com a origem da vida, das espécies e da complexidade dos seres vivos, que leve em consideração os diversos olhares dos cientistas sobre estes assuntos cruciais, procurando manter o espírito da Academia como o local adequado para o debate, para o contraditório”. (Acessado 01/02/2010)

É importante frisar que em todas as edições do simpósio realizadas até hoje a organização do evento optou por um formato em que foram convidados representantes de cada um dos pontos de vista apresentados como distintos: Desenho Inteligente, Criacionismo e Evolucionismo. Ou seja, de antemão a organização do simpósio trata o Desenho Inteligente como distinto do Criacionismo, indo contra todas as decisões judiciais contrárias que ocorreram na justiça americana, bem como todas as manifestações de associações científicas e de ensino de Ciências daquele país.

Como se pode depreender de todos os exemplos até agora apresentados destaca-se a recorrência do discurso - da ex-ministra à organização de um evento em espaço acadêmico - em defesa da pluralidade para que sejam inseridas em debate a respeito de ciência visões que não pertencem a esse domínio do conhecimento. Mais ainda, alguns dos palestrantes buscam se apresentar como representantes científicos quando fazem parte de instituições que decisivamente têm como seu ideário central motivações religiosas. Abre-se da mesma forma um precedente perigoso para que sejam discutidos em simpósios de História teorias conspiratórias sem qualquer fundamento que procurem emitir suas opiniões sobre o tema. Afinal, acima de qualquer consistência teórica ou propriedade dos contextos em que tais discussões são travadas o que parece imperar é a reificação da controvérsia. Pode-se portanto questionar até que ponto são cumpridos os objetivos heurísticos dessas reuniões na área de formação científica ou biológica, indagando até que ponto produzem conhecimento real sobre a natureza do trabalho científico ou em seu lugar confusão a respeito do mesmo, quando não em proselitismo religioso enviesado.

Assim sendo, a primeira edição do simpósio da Mackenzie contou com a presença do Prof. Dr. Paul Nelson, filósofo pela Universidade de Chicago e membro da instituição conservadora cristã já mencionada anteriormente, a *Center for Science and Culture (CSC)*, bem como da *International Society for Complexity, Information and Design* e representante da vertente do Criacionismo da Terra Jovem no interior do Desenho Inteligente.

O Prof. Nelson retornou na segunda edição do evento, a qual também contou com a presença do brasileiro Prof. MSc. Adauto José B. Lourenço, graduado em Física pela já mencionada Bob Jones University e em Teologia pelo Seminário Bíblico Palavra da Vida, com Mestrado em Física Nuclear pela Clemson University. Adauto é um Criacionista da Terra Jovem que defende idéias como a existência de um Dilúvio Universal e a coexistência de homens e dinossauros em um mesmo período cronológico, inclusive no interior da Arca de Noé, como expresso em vários dos vídeos de suas palestras disponibilizados na internet (muitos dos quais pela ABU – Aliança Bíblica Universitária), como por exemplo, a série intitulada “A Arca de Noé”, cujas partes 2 a 4 destacam alguns desses pontos de vista :

http://www.youtube.com/watch?v=_dVXSiYHlk4&feature=related (Parte 2)

http://www.youtube.com/watch?v=PE_r67uk8rg&feature=related (Parte 3)

<http://www.youtube.com/watch?v=VGoJRkkRQvU&NR=1> (Parte 4)

Algumas de suas idéias também se encontram em sítios como o do “Tabernáculo, Jornal Divulgador da Igreja de Jesus Cristo no Sul do Estado do Rio de Janeiro”, voltado para a comunicação e congregação de evangélicos de diferentes denominações. Em um resumo de seus principais posicionamentos sobre diversos temas, disponível em <http://www.tabernaculo.com.br/arquivo/2003/abril/paginas/tb-cientista.htm>, acompanhado por entrevista <http://www.tabernaculo.com.br/arquivo/2003/abril/paginas/entrevista.htm>, Adauto defende algumas das idéias também apresentadas na palestra acima:

“Como Noé conseguiu colocar tantas criaturas viventes em uma arca de 133,5m x 22,25m por 13 m de altura? Ele simplesmente levou filhotes, entre eles, possivelmente, filhotes de dinossauros. Ele também defende que aos dinossauros foram criados por Deus. Dois terços da arca ficaram abaixo do nível da água, por este motivo, abaixo dos 8 metros a arca era fria. O frio fez com que os batimentos cardíacos dos animais diminuíssem e, conseqüentemente, o metabolismo também diminuiu. Então os eles se alimentavam menos (cerca de 1 centésimo do normal) e dormiam mais, alguns hibernaram. As fezes também eram mínimas e a quantidade de comida levada por Noé e a família foi suficiente para alimentar todos os animais por quase um ano.

Analisando a arca, que levou 100 anos para ser construída, percebemos quão grande era a sabedoria de Noé. O volume da arca corresponde a um prédio de 67 andares por 200 metros quadrados por andar” (Acessado em 17/06/2009).

O prof. Adauto mantém também uma página na *internet* (www.universocriacionista.com.br) da qual Souza (2009) retirou o seguinte trecho:

“Da próxima vez que uma abelha passar voando perto de você, lembre-se de que ela foi inteirinha projetada para fazer coisas e achar coisas que as nossas máquinas e computadores mais sofisticados não conseguem fazer, usando uma visão e um cérebro que a verdadeira ciência sabe que não teriam aparecido pelos processos da evolução, mas sim pelo “*design inteligente*” de um criador” (SOUZA, 2009, p. 160).

Na terceira edição do simpósio, a ser realizada de 12 a 15 de abril de 2010, contará com a presença do Prof. Dr. Scott A. Minnich, microbiologista também afiliado ao CSC, outro defensor do Desenho Inteligente que testemunhou no caso *Kitzmiller v. Dover* em favor da defesa, como aprofundado na seção anterior. Também estará presente o Prof. Dr. Stephen C. Meyer, filósofo da ciência já mencionado que foi um dos fundadores do *Discovery Institute* e do CSC, do qual atualmente é diretor e *senior fellow*. Em resumo, um dos fundadores das instituições mais ativas na defesa das idéias e das políticas do Desenho Inteligente expondo seus argumentos a respeito da cientificidade desse movimento em um evento sobre o evolucionismo.

Pode-se, contudo, argumentar, que a quase totalidade desses simpósios ocorrem em instituições confessionais privadas, as quais teriam o direito de adotar o Criacionismo mesmo em aulas ou eventos que se propõem a discutir cientificamente questões relacionadas às áreas vinculadas às Ciências Biológicas. Entretanto, a ação dos criacionistas não se limitou apenas a essas instituições. Palestras sobre o Desenho Inteligente ou outras formas de Criacionismo foram proferidas em universidades públicas estaduais e federais ao longo dos últimos anos. Segundo reportagem de Nogueira (2007) “nas universidades públicas, as palestras são organizadas por grupos como a Aliança Bíblica Universitária”.

Em 2001 a Universidade Federal Viçosa realizou no interior de suas dependências o “I Ciclo de Palestras sobre Criacionismo” organizado pelos Universitários Adventistas de Viçosa (UNIADVI). Em 2004, na UENF (Universidade Estadual do Norte Fluminense), o Prof. Adauto Lourenço apresentou a palestra “Teoria do Desenho Inteligente”, durante a IV

Semana de Ciências Humanas, na qual, segundo notícia veiculada pelo informe UENF, o palestrante sublinhou “o que lhe parecem pontos vulneráveis da Teoria da Evolução” (http://www.uenf.br/Uenf/Pages/Reitoria/Informe/index.html?modelo=1&cod_pag=433&id=2812&np=&tpl=1&grupo=ASCOM). Em 2008 o mesmo palestrante proferiu a palestra “O Universo – Criacionismo Científico”, no Instituto de Física de São Carlos, pertencente à USP, fato que gerou nota de repúdio por parte do Diretor da Instituição http://www.sc.usp.br/pop_comunicado.php?id=2846:

“A Diretoria do IFSC comunica que a palestra “O Universo – Teoria sobre a Origem - Criacionismo Científico” a ser proferida por Aduino Lourenço, no Auditório Prof. Sérgio Mascarenhas, em 16/10/2008, não foi organizada pelo IFSC e não tem o apoio dessa Unidade ou da sua Diretoria, que veementemente repudia idéias obscurantistas ou anti-científicas, como a teoria criacionista ou afins, especialmente quando discutidas no ambiente nominado a emérito professor do IFSC que tanto tem se dedicado a erradicar essas idéias”.

Em 2009 o Prof. Aduino ministrou a palestra “Como Tudo Começou?” no auditório da UFRN, de acordo com reportagem publicada pela Folha de Natal On-Line (http://www.afolhadenatal.com.br/ver_materia.php?id=27). De acordo com a matéria transcrita na íntegra da reportagem,

“Aduino falou mais sobre as dificuldades de se instalar um ensino criacionista nas escolas brasileiras e quais fatores podem ser listados como barreiras ao criacionismo. Segundo o cientista, as críticas direcionadas à posição criacionista estão sendo feitas de forma errada. Avalia-se o criacionismo, baseando-se nas suas implicações religiosas e não pelas suas propostas científicas. “A parte religiosa não é testável. (...) O criacionismo trabalha especificamente nesta questão: ‘É possível provar cientificamente que o mundo foi criado? Sim!’; ‘É possível provar cientificamente quem criou o mundo? Não!’ Portanto, dizer que o criacionismo está tentando provar que Deus criou o mundo, não é verdade”, atestou o pesquisador. Erros nas tentativas de se colocar o ensino criacionista nas instituições educacionais também foram apontados por Aduino Lourenço. O cientista afirmou que o criacionismo deve ser tido sempre como uma linha científica. “Realmente, eu não posso numa aula de biologia - que é uma aula de ciência - ensinar que Deus criou o mundo. Na aula de biologia, eu tenho que ensinar como a vida teria surgido e como ela teria se desenvolvido. Agora, é possível mostrar que a vida foi criada pronta, completa, complexa, com uma capacidade de adaptação básica? Claro que sim. Temos evidência para isso? Claro que sim. Esse é o ponto principal: nós estamos puxando novamente nesta direção. Queremos ensinar o criacionismo científico e não o religioso. A

dificuldade maior, portanto, está sendo desassociar a idéia de que criacionismo é religião", lembrou" (Acessado em 03/02/2010).

Em 2005 o anúncio de uma palestra criacionista na UNIFESP (Universidade Federal do Estado de São Paulo), supostamente a convite do Departamento de Patologia, motivou reação indignada da comunidade acadêmica como relatado por Sottomaior (2005). Em resposta o Centro Acadêmico Leal Prado, Órgão Oficial e Representativo dos Acadêmicos de Biomedicina da UNIFESP, achou por bem

“mandar um ofício ou um e-mail para o departamento de Patologia pedindo esclarecimentos sobre a palestra sobre o criacionismo, pois, sendo a UNIFESP uma Universidade laica, os departamentos acadêmicos não deveriam promover palestras com cunho religioso”. (Retirado na íntegra do sítio <http://www.calp.unifesp.br/biossintetase/atas/CALP/CALP25-05-2005.htm>. Acessado 15/12/2009).

A palestra foi cancelada e retirada da página de eventos da universidade. Em 2008 também foi cancelada a exposição do Prof. Dr. Marcos Eberlin, químico da UNICAMP, na 60ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da ciência (SBPC), que tinha como título “A Vida e o Universo: um Grande Acidente ou Design Inteligente?”.

Em 2007 foi a vez do Prof. Dr. Fazale Rana, vice-presidente da organização *Reasons to Believe* (“Razões para Crer”), ministrar duas palestras de divulgação do Desenho Inteligente intituladas “Design Bioquímico” e “Origens da Vida” na UNICAMP. Aproveitando a viagem o palestrante ministrou outra palestra na UNIP (Universidade Paulista) – “A Jornada de um Cientista à Fé” – e duas na Igreja Batista Cidade Universitária – “Origens Humanas” e “Objeção Recusada: A ciência já Rejeitou o Cristianismo”-, organização que o trouxe ao Brasil, conforme consta no sítio da igreja, <http://www.ibcu.org.br/home/node/31> (Acessado em 20/11/2009). A *Reasons to Believe* é a maior organização promotora do Criacionismo da Terra Antiga nos Estados Unidos (PENNOCK, 2003).

No ensino básico o caso emblemático do Rio de Janeiro repercutiu amplamente. A lei 3459, de autoria do deputado Carlos Dias – ligado à Arquidiocese e militante da Renovação Carismática (CUNHA, 2006) – abriu caminho para que alguns dos 500 professores contratados para ministrar aulas de Religião nas escolas estaduais, manifestassem sua intenção de incluir o Criacionismo como parte do conteúdo de sua disciplina, como parte de reportagem publicada no Jornal da ciência de 20/04/2004. Estas notícias provocaram reações da comunidade científica. O

presidente da Sociedade Brasileira para o Progresso da ciência, Prof. Ennio Candotti afirmou "[O ensino do criacionismo] é propaganda enganosa. É um caso que deveria ser visto como de defesa do consumidor. Os alunos deveriam procurar o Procon" (GAZIR, 2004). A entidade emitiu nota em repúdio a "declarações e medidas educacionais do governo do Estado do RJ que visam a exposição dos alunos, cuja mente ainda está em formação, a uma doutrina (o criacionismo) que não encontra qualquer respaldo científico". No mesmo sentido a Sociedade Brasileira de Genética também se pronunciou, considerando

- “1. Que paralelamente aos fantásticos avanços científicos dos últimos anos, os quais foram marcantes nas áreas da genética e biologia molecular, têm crescido também, em todo o mundo, movimentos anticiência.
2. Que um aspecto desses movimentos inclui a disseminação do criacionismo, que prega a aderência estrita aos textos bíblicos, com a rejeição de todo o conhecimento científico obtido em um século e meio de estudos sobre a evolução orgânica.
3. Que já existem manifestações claras, de teólogos ilustres, de que não há qualquer incompatibilidade entre os princípios evolucionários e os religiosos.

Decide

Manifestar-se por unanimidade claramente contrária a movimentos deste tipo.

O direito a professar uma religião deve coexistir com o direito de todos, independentemente de seu extrato social, condição biológica ou país, a usufruírem não somente os benefícios gerados pela ciência através do desenvolvimento tecnológico, mas também à visão do mundo proporcionada pela ciência”.

A respeito de toda a polêmica em torno do ensino do Criacionismo e do Evolucionismo, o secretário de Educação do Estado do Rio de Janeiro no período, Cláudio Mendonça, afirmou segundo trecho transcrito literalmente de reportagem publicada na Revista Época de 24/05/2004: *"Será que alguma dessas teorias é verdadeira? Quando se fala em origem da vida, é importante questionar tudo"*.

No caso de algumas escolas particulares confessionais o Criacionismo sempre foi ensinado nas aulas de religião mas recentemente tais estabelecimentos começaram também a fazê-lo nas aulas de Ciências e de Biologia. No fim de 2008, segundo ROMANINI (2009, p. 84), o Colégio Presbiteriano Mackenzie, que junto com a Universidade de mesmo nome constitui o Instituto Presbiteriano Mackenzie, trocou os livros convencionais de Ciências do Ensino Fundamental por apostilas produzidas pela Associação Internacional das Escolas Cristãs. De posse desse novo material didático os alunos dessa escola aprendem apenas o Criacionismo até a

4ª série (5º ano) do Ensino Fundamental. No ano seguinte começam a ser ensinados simultaneamente tanto o Criacionismo quanto o Evolucionismo. A reação da sociedade não tardou. A esse respeito Leite (2008) comentou:

Quase 200 anos depois de Charles Darwin (1809-1882) e 150 após a publicação de sua grande obra, "Origem das Espécies", os educadores do Mackenzie aceitam só o que chamam de "microevolução" (organismos se adaptam a novas condições do meio). Não, porém, a "macroevolução" (tal adaptação não seria suficiente para originar novas espécies, em verdade criadas por Deus). A doutrina criacionista não é apresentada somente nas aulas de religião, mas igualmente nas de ciências. Em 2008 foi usada nos três primeiros anos do ensino fundamental 1, ainda em fase piloto, uma série de apostilas traduzidas e adaptadas de material da Associação Internacional de Escolas Cristãs (ACSI, na abreviação em inglês), com sede no Colorado, nos Estados Unidos. A coleção utilizada com crianças de 6 a 9 anos se chama Crescer em Sabedoria. Na capa do volume do terceiro ano estava estampado "Ciências - Projeto Inteligente". É uma alusão ao argumento do "design inteligente": a natureza é tão complexa e os organismos tão perfeitos que só o desígnio de um arquiteto (Deus) pode ter sido responsável por sua criação. "Quando Deus formou a Terra, criou primeiro o ambiente. Criou elementos não vivos, como o ar, a água e o solo. Depois, Deus criou os seres vivos para morarem nesse ambiente", afirma-se na pág. 10. O item 2.1 do volume se chama "O plano de Deus para os ambientes". Pode ser lido na pág. 17: "Deus projetou as cores e as formas de cada animal e o colocou em um ambiente que era perfeito para eles [sic]".

Souza (2009) destaca que a ACSI possui escritórios em mais de 20 países, oferecendo material didático para mais de 5000 escolas em 100 países, estando atualmente em litígio com a Universidade da Califórnia por esta ter se recusado a aceitar cursos de Ciências de teor Criacionista. Um dos principais advogados da ACSI, Wendell Bird, como já vimos anteriormente, é um antigo membro do *Institute for Creation Research*. O MEC pronunciou-se oficialmente, na figura da secretária de Educação Básica, Maria do Pilar, destacando que “criacionismo pode e deve ser discutido nas aulas de religião, como visão teológica, nunca nas aulas de ciências”. No entanto o órgão não pode interferir no conteúdo das aulas pois as escolas desfrutam de autonomia (TAKAHASHI & BEDINELLI, 2008).

As escolas adventistas possuem seus próprios livros didáticos, produzidos por uma das 56 editoras mantidas pela igreja. No capítulo referente às origens da vida e do universo, o conteúdo do livro texto, retirado da reportagem de Romanini (2009, p.84), trata como sinônimos o conceito evolutivo e o processo pelo qual a vida se formou: “Muitos ensinam a

evolução como se ela fosse um fato cientificamente comprovado. Isso não é verdade e nem honesto, já que não se podem provar cientificamente as origens da vida”.

Iniciativas semelhantes estão sendo tomadas por escolas evangélicas batistas, embora empregando os livros didáticos de ciência e Biologia convencionais e complementando-os com a Bíblia e outros livros de apoio. O Pueri Domus Escolas Associadas, uma rede de escolas laicas e religiosas também adotou o Criacionismo em aulas de Ciências. O conteúdo é exposto em conjunto com o Evolucionismo na 7ª série (8º ano) do Ensino Fundamental.

Pesquisa feita pelo IBOPE com 2002 participantes de 16 anos ou mais encomendada pela Revista Época (BRUM, 2005) revelou que 31% acreditam que Deus criou o ser humano nos últimos 10 mil anos, da forma como nós somos hoje; 89% acham que o Criacionismo deve ser ensinado nas escolas e 75% defendem que ele substitua o ensino do evolucionismo.

Souza *et al* (2009), investigaram as opiniões de 920 universitários, de primeiro e quarto períodos, de vários cursos da Universidade Estadual de Londrina (UEL), no Paraná, sobre diversos temas ligados ao conhecimento científico, entre eles a evolução biológica. Mais de 50% dos alunos vieram de escolas públicas e de famílias com renda entre um e cinco salários mínimos. Após responder a questões de um levantamento sócio-econômico os estudantes responderam a questões de múltipla escolha. Em relação à teoria evolutiva 8,9% dos alunos não aceitam a teoria evolutiva e acreditam na versão bíblica da Criação. A maioria (57,3%) aceita a evolução biológica e acredita que isso não descarta a existência de Deus. Um total de 16,1% acreditam que as provas da evolução biológica são claras e nem um pouco incertas. Apenas 25% dos alunos do curso de Ciências Biológicas optaram por essa resposta. Segundo os autores o tempo de permanência na universidade não teve qualquer efeito sobre os padrões das respostas. A rejeição da evolução diminuiu significativamente à medida que aumentavam a escolaridade dos pais e a renda familiar, havendo também uma maior oposição ao tema entre os evangélicos.

Martins (2001) caracteriza o criacionismo brasileiro como “em expansão” e Souza (2009) afirma que em nosso país “os movimentos criacionistas começam a se organizar de forma sistemática”, o que não deveria ser visto como surpreendente dada a sua freqüente associação estreita com o proselitismo religioso. Diante das evidências aqui apresentadas acredito ter conseguido reunir argumentos que confirmem a sua opinião.

Embora o grau de sofisticação e elaboração teórica seja um impecílio à popularização do Desenho Inteligente em terras brasileiras, em que boa parte da população

se encontra distante da realidade acadêmica e domina com dificuldade alguns dos conceitos que fazem parte da construção teórica da ciência, seu avanço e o de outras formas de Criacionismo se fez perceber nos últimos anos. A presença de organizações empresariais envolvidas na sua promoção – financiando a tradução, publicação e distribuição de livros e material didático de apoio, como já destacado para algumas escolas brasileiras, bem como promovendo as viagens de palestrantes por diversas partes do país e recebendo seguidas visitas de lideranças internacionais ligadas ao setor – é cada vez mais freqüente. Antes restrito apenas à esfera dos adventistas, o Criacionismo avança cada vez mais sobre as denominações evangélicas. Cada vez mais visível é o estreitamento das relações e a colaboração com as organizações internacionais. A utilização intensa de recursos tecnológicos na difusão de sua mensagem e o enorme potencial receptivo da mesma entre os adventistas e em parte dos cada vez mais numerosos evangélicos acena com um potencial de crescimento significativo nos próximos anos. Embora boa parte dos evangélicos não se ocupe diretamente dessas questões, em virtude do literalismo bíblico de seus ensinamentos a oposição à evolução biológica se faz sempre presente, ainda que de modo difuso. Percebendo um campo receptivo nesse sentido, o pastor Silas Malafaia, da Assembléia de Deus, lançou o DVD “Criação X Evolução: Quem está com a Razão?”. Numerosas páginas de igrejas evangélicas na *internet* anunciam palestras a respeito de Criacionismo e algumas chegam a apresentar *links* para sítios Criacionistas. O Criacionismo também obteve espaço de destaque no XII Encontro Consciência Cristã, voltado para todos os segmentos evangélicos, realizado em fevereiro de 2010 em Campina Grande, na Paraíba. Segundo a programação do evento, serão ministradas seis palestras sobre Criacionismo:

“O professor Adauto Lourenço vai debater Criacionismo no Segundo Fórum Regional Sobre Fé e ciência, dentro do qual ele irá ministrar seis palestras: “Criacionismo - Entendendo a Diferença”; “Criacionismo: Entendendo as Propostas”; “Criacionismo: Entendendo a Metodologia de Pesquisa”; “Criacionismo: Entendendo as Evidências”; “Criacionismo: Entendendo a Metodologia de Ensino”; e “Criacionismo: Entendendo a Relevância e as Implicações”
(<http://www.snn.com.br/noticia/64707/23/programacao-oficial-do-x2-encontro-para-a-consciencia-crista.html>. Acessado em 12/02/2010).

Em um futuro talvez não muito distante, diante de um percentual mais significativo de evangélicos na população brasileira, estará aberto um caminho para a discussão do “ensino

da controvérsia” em aulas de Ciências, no interior das escolas públicas brasileiras, em nome de argumentos sobre a pluralidade de visões de mundo e interpretações distorcidas de abordagens multiculturalistas. Diante do potencial retorno eleitoral da adoção de medidas como essa não seria surpresa se tal cenário se fizesse presente em um tempo não muito remoto.

O que se mostra bastante relevante em todo o histórico dessa discussão sobre o Criacionismo é a centralidade do papel ocupado não apenas pelo livro didático bem como pela escola, como arena de um confronto político entre visões distintas do espaço social. A ávida disputa pelo controle do currículo ministrado por essa instituição destaca sua importância na construção política de projetos de cidadania e de sociedade, bem como sua utilização, ao lado de outras instituições, como ponta-de-lança para a difusão de determinado conjunto de valores ao restante da sociedade. A escola constitui-se então, não apenas como um espaço de pluralismos, mas também em boa parte como um espaço plural de disputa política sobre a propriedade ou não de alguns deles seriam ensinados.

IV – HISTÓRICO E CARACTERIZAÇÃO DA FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UERJ. BREVE PERFIL SÓCIO-ECONÔMICO DOS ALUNOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS.

IV.1 – Histórico e Caracterização da Faculdade de Formação de Professores da UERJ.

Acreditamos que o entendimento menos superficial de todos os processos que ocorrem no interior de qualquer instituição deva abordar não apenas as questões relacionadas aos agentes que dela fazem parte e das relações que travam entre si. Também devem ser levados em conta os fatores envolvidos na própria história da fundação e transformação ao longo dos anos desta coletividade, bem como as características e a dinâmica do espaço geográfico em que ela se encontra localizada. Mais do que uma sucessão encadeada de fatos históricos, nos interessa sobretudo as lutas envolvidas na formação desta faculdade. Do mesmo modo, enquanto mostra-se pouco importante para nós a descrição física do município de São Gonçalo revela-se bastante relevante o conhecimento da sua posição no contexto social e econômico da metrópole carioca. Embora as análises de natureza histórica e geográfica não façam parte dos objetivos deste trabalho, sem dúvida elas são capazes de fornecer elementos capazes de promover um entendimento maior da natureza das relações estabelecidas entre os diversos agentes no interior dessa instituição. Longe de querer com isso reduzir o conjunto dessas relações ao mero resultado de um historicismo ou de determinismos de natureza geográfica, econômica e social, a defesa da relevância dessas questões se encontra no princípio de que os diferentes processos que ocorrem no seu interior não se constroem em um vácuo físico, social ou histórico. Será o conjunto desses fatores, junto com o conjunto dos alunos que dela fazem (fizeram) parte que construirá a peculiaridade dessa instituição de ensino superior.

As informações a respeito da história da FFP aqui apresentadas são provenientes do trabalho de AYRES (2006) e ASSIS & SILVA (2001). A criação dessa instituição começou a ser concebida a partir de 1971, quando foi criado o Centro de Treinamento do Estado do Rio de Janeiro – CETRERJ, no governo de Raimundo Padilha, último governador do antigo Estado do Rio de Janeiro, antes de sua fusão com o Estado da Guanabara. Essa unidade nasceu, deste modo, fora da UERJ e já voltada unicamente para a formação de professores, havendo sido concebida a fim de atender às exigências políticas e curriculares da Lei 5692/71. Nesse sentido esta faculdade tinha como sua meta principal treinar professores em exercício que não possuíam formação voltada para o magistério, tendo passado a oferecer, a partir de 1973, formação inicial aos professores do recém-criado 1º grau. A fim de cumprir sua missão a contento foi construída uma estrutura física bastante ampla, em uma

área de 40.850 m², localizada no bairro do Patronato, em São Gonçalo, que entrou em funcionamento em 1973.

Após a fusão dos Estados da Guanabara e do Rio de Janeiro, em 1975, o CETRERJ foi transformado em Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos da Educação e Cultura (CDRH), que também abrigava a FFP em sua estrutura. Porém, diferente do período do CETRERJ, a sede do novo centro passou a funcionar no município do Rio de Janeiro, capital do novo estado. Este deslocamento de sede resultou em uma crise institucional para a Faculdade, que mal havia superado todo os problemas comuns a uma instituição recém criada e em busca de espaço político no cenário fluminense. Deste modo, dois anos após a sua criação, a FFP passou a ter a sede da sua administração localizada fora do município em que se encontrava instalada.

Pouco tempo depois, em 1980, mais uma vez a FFP passou por mudanças, sendo incorporada à recém criada Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), passando por um contexto de grande instabilidade. Com o início do governo Leonel Brizola, essa unidade sofreu várias intervenções sendo, no prazo de dez dias, desvinculada da FAPERJ e vinculada à UERJ e, logo depois, retirada da UERJ e novamente subordinada à FAPERJ. Nesta nova vinculação, a FFP passou a compor o Complexo Educacional de São Gonçalo (CESG), juntamente com o Centro Interescolar Walter Orlandini e a Escola Estadual Coronel Tarcísio Bueno, com o objetivo de oferecer desde educação pré-escolar até o ensino superior, bem como o curso normal superior. Esse período, marcado pelo processo de redemocratização do país, foi palco e cenário de intensas lutas entre a comunidade acadêmica da FFP e o governo do Estado, especialmente pela não aceitação da subordinação da instituição ao Complexo Educacional. Uma série de conquistas também foi a marca desse período, dentre as quais se destacam: gratuidade em todas as licenciaturas; reformas curriculares sem intervenção externa; plano de carreira docente e concurso público para suprir às demandas dos corpos docente e administrativo. Tais embates culminaram com a demissão sumária de todos os docentes e funcionários administrativos em 1984, em pleno processo de negociação com o governo.

Após uma série de mobilizações que incluíram passeatas e paralisações do movimento docente e discente, o governo estadual retomou as negociações e voltou atrás no processo de demissão em massa. Desligada do CESG, a FFP passou por um período de abandono, vivendo, de 1985 a 1987, um grande esvaziamento institucional, com a suspensão de seus vestibulares e a redução de seu quadro docente. Apesar da crise, professores e alunos mantiveram a mobilização e, apoiados pela comunidade gonçalense, realizaram um concurso vestibular para ingresso de estudantes no segundo semestre de 1986. Este processo garantiu que a Secretaria de Educação do

Estado cedesse alguns professores para a FFP a fim de completar o quadro docente e atender a demanda gerada pelo vestibular.

Em 1987 a FFP foi incorporada uma vez mais à UERJ. Este processo, no entanto, longe de ser tranquilo ou consensual, provocou desconfiança em setores internos da FFP e, mais ainda, intensas reações negativas dentro da comunidade acadêmica da UERJ. Prova disso foi o hiato de quase quatro anos desde sua incorporação àquela universidade e a realização dos primeiros exames vestibulares para ingresso nos cursos de graduação e os primeiros concursos docentes, período em que, uma vez mais, a existência da instituição foi colocada em risco. Um novo desafio colocou-se então para a FFP: se enquadrar em uma grande estrutura acadêmica, perseguindo seus parâmetros de qualidade e distinção, em um cenário completamente diferente da trajetória histórica de faculdade isolada que havia percorrido até aquele momento. Ao mesmo tempo uma parte significativa do corpo docente procurou manter a identidade da unidade como uma faculdade de formação de professores, mantendo outrossim seu vínculo estreito com a graduação e o ensino básico, sem prejuízo das novas atividades abarcadas, em um equilíbrio dinâmico e não isento de tensões:

A incorporação da FFP à UERJ vai acarretar também uma intensificação da tensão entre a identidade original, ligada exclusivamente à formação de professores, e a perspectiva cada vez mais marcante de abertura para novas possibilidades formativas (AYRES, 2006, p. 275).

É nesta tensão entre crises e esperanças, entre o “velho” e o “novo”, entre a riqueza e a ruína de “estar junto”, que foi forjada a cultura institucional da FFP. Nesta tensão foram trilhados caminhos na formação de professores, que foram oscilando, ao longo do tempo, entre uma perspectiva centrada na profissionalização docente, e outra que valoriza um perfil mais acadêmico. As tensões entre estas duas matrizes curriculares vão oportunizando a criação de estratégias que, em alguns momentos tendem mais para um dos lados e, em outros momentos, buscam uma perspectiva conciliatória. Entender esta trajetória marcada por tensões pode nos ajudar a construir alternativas mais viáveis e eficazes para a formação de professores, respeitando a história de cada instituição (AYRES, 2006, p. 284).

Deste modo, a partir de 1990, a FFP iniciou uma crescente consolidação de seus cursos neste novo cenário e, no período compreendido entre 1995-2005, mais de cem professores (adjuntos e assistentes) ingressaram através de concurso público, estruturando um perfil mais acadêmico nos campos do Ensino, Pesquisa e Extensão. Somente então seus docentes puderam alcançar uma de suas maiores reivindicações, um regime de trabalho, o que contribuiu sobremaneira para que essa mudança de perfil institucional ocorresse.

Atualmente a faculdade conta com sete cursos de graduação - Ciências Biológicas, Geografia, Matemática, História, Pedagogia, Português/Literatura e Português/Inglês - e um corpo docente com 135 professores efetivos, sendo 84 doutores, 47 mestres (vários deles em processo de doutoramento) e quatro especialistas. O Departamento de Ciências abriga 20 docentes efetivos, dos quais 13 são doutores, seis mestres (dois dos quais já em doutoramento) e um com especialização e cerca de 2700 alunos de graduação, dos quais em torno de 260 cursam Ciências Biológicas. A faculdade conta ainda com cinco cursos de pós-graduação *lato sensu* (Estudos Literários, Língua Portuguesa, História do Brasil, Língua Inglesa e Educação Básica²) e *stricto sensu* (História Social do Território, iniciado em 2007). Como uma faculdade que possui exclusivamente cursos de licenciatura e em parte devido à inexistência de um Colégio de Aplicação à ela vinculado, a FFP vem estabelecendo parcerias com as escolas públicas, principalmente as situadas nos municípios de São Gonçalo, Niterói e Itaboraí. Assim, inúmeros são os projetos desenvolvidos junto às escolas das redes estadual e municipais, o que inclui, e ao mesmo tempo transcende, o estágio curricular dos licenciandos. Assim, ocorre uma troca constante entre os dois tipos de instituição – escola e universidade – o que possibilita a formação continuada dos professores em exercício e uma formação inicial mais sintonizada com a realidade da escola, garantindo benefícios às duas instituições.

No que se refere à formação continuada a FFP também se fez presente através da formação em nível superior dos professores das séries iniciais da rede pública municipal de Araruama e o aperfeiçoamento dos professores da rede pública do ensino básico, em parceria com o município de São Pedro D’Aldeia - incluindo professores de Ciências. A formação em nível superior de professores das séries iniciais ocorreu também na FFP, envolvendo professores em exercício nos municípios de Niterói, São Gonçalo e Itaboraí.

A Faculdade de Formação de Professores da UERJ é a única instituição de ensino superior pública existente em São Gonçalo-RJ, município com profundas carências de ordem econômico-social. As características deste município já evidenciam a relevância científico-pedagógica e social deste projeto, que promove ações educativas considerando o papel social da ciência em uma sociedade estratificada de modo desigual.

² O curso de pós-graduação em Educação Básica compreende seis modalidades: gestão educacional, ensino de geografia, ensino de biologia, ensino de matemática, ensino de história e ensino de português. Até agora apenas as duas primeiras estão em funcionamento.

A cidade de São Gonçalo inscreve-se na teia de relações metropolitanas como uma região de privação relativa ou pobreza. A cidade com 889.828 habitantes (IBGE, 2000) o segundo colégio eleitoral do Estado do Rio de Janeiro, atrás apenas da capital do Estado, apresenta um perfil global de perifericidade. Isso significa concentração de população pobre e negra, com menor escolaridade e baixo nível de acesso a serviços e equipamentos urbanos (PINHO, 2006, p. 171). Segundo Brandão (2004a, p. 16), o Município de São Gonçalo, como muitos outros do Estado do Rio de Janeiro, se caracteriza pela precariedade no nível dos serviços de infra-estrutura urbanos, distância em relação aos centros administrativos e comerciais da metrópole e precariedade das ações públicas de saúde e educação.

Seu desenvolvimento econômico recente encontra-se fortemente vinculado ao processo de modernização da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. O modelo desse desenvolvimento reserva para municípios como o de São Gonçalo os papéis relacionados a uma modernidade periférica e subalterna à grande metrópole (BRANDÃO, 2004a). Deste modo, como destacado por PINHO (2006), os aspectos deletérios da vida urbana nesse município dificilmente são encarados como resultado do próprio processo de modernização e integração metropolitana mas sim como efeito de uma “demora” ou “atraso” em um processo em curso que um dia, empregadas as políticas corretas, enfim chegará. Deste modo, a partir dos anos 1940, diante do elevado processo de urbanização vivido pelo país como um todo, o município passou a atuar como um reservatório de mão-de-obra barata, notadamente formada por migrantes nordestinos e do interior do Estado do Rio de Janeiro. A industrialização do Rio de Janeiro desorganizou modos tradicionais de reprodução social, ao mesmo tempo em que foi motor de atração para grandes contingentes populacionais, recrutados para a nova vida urbana em posição subordinada no mercado de trabalho, na participação política e no acesso a benefícios e direitos (PINHO, 2006, p. 171). Nos anos 1950, a cidade chegou a ser considerada pólo industrial, tendo também expressiva concentração de fazendas dedicadas à citricultura. A partir dos anos 1980, como ocorreu com o restante do país, a recessão econômica e a desindustrialização tiveram seus efeitos sentidos na cidade. A partir da década de 70, São Gonçalo viveu um acelerado crescimento populacional, que atingiu principalmente os bairros periféricos, com a facilidade de acesso ao Rio de Janeiro, proporcionada pela Ponte Rio Niterói, inaugurada em 1974. A distância Rio - São Gonçalo, encurtada pela ponte, tornou o município um local de moradia alternativa, por ter aluguéis com preços mais baixos.

Se no Rio de Janeiro a taxa de desemprego, em 1991, era de 7,7%; em 2000, saltou para 18,0%. Os números para São Gonçalo não são muito distintos: 6,8%, em 1991; e 17,3%, em 2000. Para os mais jovens em São Gonçalo, os números do desemprego são ainda mais contundentes. Na faixa entre 16 e 17 anos de idade, o desemprego masculino é da ordem de 51,6%; e o feminino, 42,7% (2000). Na faixa entre 18 e 24 anos, o desemprego masculino chega a 22,5%; e o feminino a 33,7% (PINHO, 2006, p. 172).

Os dados sobre a escolarização do município exibem uma taxa impactante de 15,79% de analfabetismo para pessoas com mais de cinco anos de idade (IBGE, 2000). Em relação à renda familiar do município, mais da metade dos chefes de domicílio (63,65%) tinha renda média mensal de até dois salários mínimos em 2000, proporção superior à da Região Metropolitana do Rio de Janeiro (52,74%) (BRANDÃO, 2006, p. 77).

A FFP constitui desta maneira, uma faculdade de grande porte, localizada na periferia da região metropolitana do Rio de Janeiro, em um dos municípios mais carentes do Estado; que nasce como uma licenciatura curta; que migra por várias instituições diferentes antes de ser definitivamente incorporada à UERJ (em um processo no qual passou por inúmeros percalços); que logo dois anos após a sua fundação passa a ser administrada de fora do seu município; voltada exclusivamente para a licenciatura; fortemente marcada pela dedicação integral de seus docentes aos cursos de graduação ao longo de todo semestre e que atende a um segmento significativo de alunos das camadas mais populares. Além disso, essa unidade apresenta um modelo de licenciatura distinto do 3+1³, no qual seus alunos desde o primeiro período cursam simultaneamente as disciplinas específicas do seu curso de graduação ao lado daquelas de conhecimento pedagógico. Essa particularidade resulta na convivência intensa, ao longo do curso, entre alunos de diferentes áreas do conhecimento, nas mais diversas disciplinas (AYRES, 2006, p. 283), o que, ao lado das dimensões relativamente pequenas do *campus* e da proximidade dos docentes em relação aos licenciandos, são fatores adicionais na composição da singularidade que caracteriza essa unidade no cenário acadêmico do Estado do Rio de Janeiro.

³ A denominação “modelo 3 + 1” se refere ao tipo de formação dos licenciandos em que, após três anos cursando as disciplinas específicas da sua área de conhecimento, se somava um quarto ano, no qual o futuro professor cursava as disciplinas pedagógicas necessárias à obtenção do título de licenciado.

IV. 2 – Breve perfil sócio-econômico dos alunos da Faculdade de Formação de Professores da UERJ.

Com o objetivo geral de traçar um breve perfil sócio-econômico dos alunos de Ciências Biológicas da FFP-UERJ, um questionário inicial com nove perguntas foi aplicado a alunos de 1º período entre 2002/1 e 2005/2 (exceto em 2003/1) como parte de um estudo piloto realizado em uma primeira etapa dessa investigação. Um total de 232 alunos respondeu às questões. Antes de sua aplicação foi explicado aos alunos o caráter voluntário de sua participação e garantido o seu anonimato.

Em relação à primeira pergunta do questionário, “por que veio estudar na FFP?”, é importante frisar que mais de uma resposta pode ter sido fornecida por um mesmo aluno, estando os resultados representados na Figura 1. A maior parte dos licenciandos (25,00%) alegou a proximidade da instituição em relação à sua residência. Em segundo lugar, a menor relação candidato/vaga registrada para o vestibular, tornando o acesso à universidade mais fácil (19,51%). Trata-se de mais de 40,00% das respostas motivadas por razões de ordem prática. Em terceiro lugar, empatadas, encontram-se o fato de ser uma instituição pública e o fato da UERJ ser uma referência de boa instituição e colocação no mercado de trabalho, ambas com 16,16% das respostas. Apenas 10,67% dos alunos de primeiro período alegaram ter escolhido cursar a FFP porque ela tem como característica principal formar professores ou por ter o curso que pretendem.

Em relação à segunda pergunta, “pretende ser professor?”, 48,63% responderam afirmativamente. Um número bem mais reduzido (18,43%) rejeitou essa possibilidade, enquanto 15,29% responderam “talvez”. Deste modo, mais de 33,00% dos alunos que acabaram de entrar na FFP rejeitam ou têm dúvidas a respeito da possibilidade de virem a atuar como professores do ensino básico, enquanto 17,65% admitem a possibilidade de atuarem simultaneamente como pesquisadores e professores.

Dentre os alunos entrevistados 30,60% trabalham além de cursarem a faculdade. As profissões mais comuns (Tabela I) são as de professor do Ensino Fundamental (22,53%), estagiário em laboratório de pesquisa (16,90%) e auxiliar de escritório (11,27%).

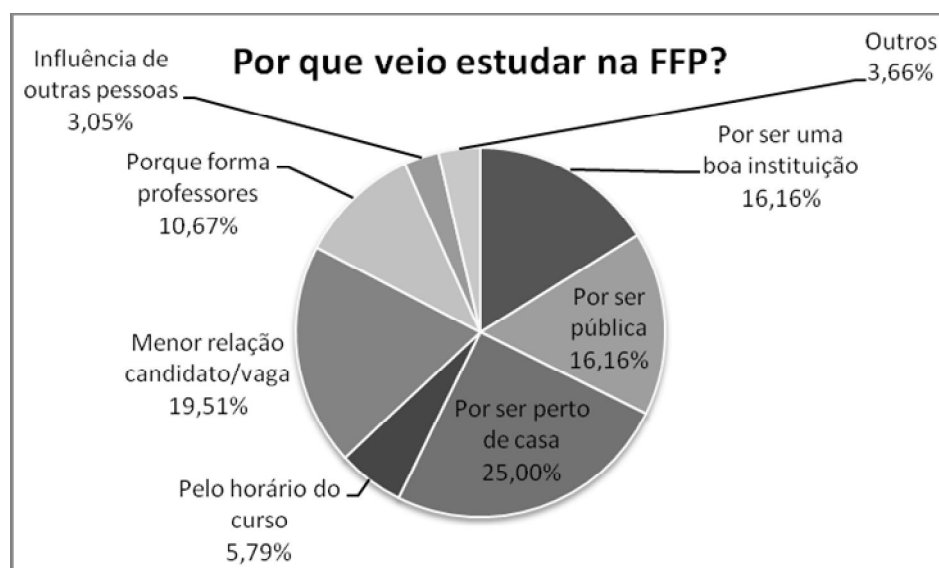


Figura 1. Razões pelas quais os licenciandos em Ciências Biológicas vieram estudar na FFP-UERJ (N=359).

Tabela I – Ocupações profissionais dos licenciandos em Ciências Biológicas da FFP-UERJ que trabalham (N=71).

| | |
|--------------------------------------|--------|
| Professor do Ensino Fundamental | 22,53% |
| Bolsistas em Laboratório de Pesquisa | 16,90% |
| Auxiliar de Escritório | 11,27% |
| Telemarketing | 5,63% |
| Análises Clínicas | 4,23% |
| Digitador | 4,23% |
| Vendedor | 4,23% |
| Saúde Pública | 4,23% |
| Monitor de Disciplina | 4,23% |
| Funcionário da UERJ | 4,23% |
| Outros | 18,29% |

A renda familiar da maior parte dos alunos (Figura 2) se situa entre 3,5 a 6 salários mínimos (37,07%); seguida de um segundo grupo que recebe entre 6,5 a 10 salários mínimos (23,28%) e de um terceiro grupo com 1 a 3 salários mínimos (19,40%). Esses dados revelam que o perfil dos estudantes entrevistados mostra uma participação significativa de indivíduos que se encontram distante dos segmentos mais favorecidos da sociedade.

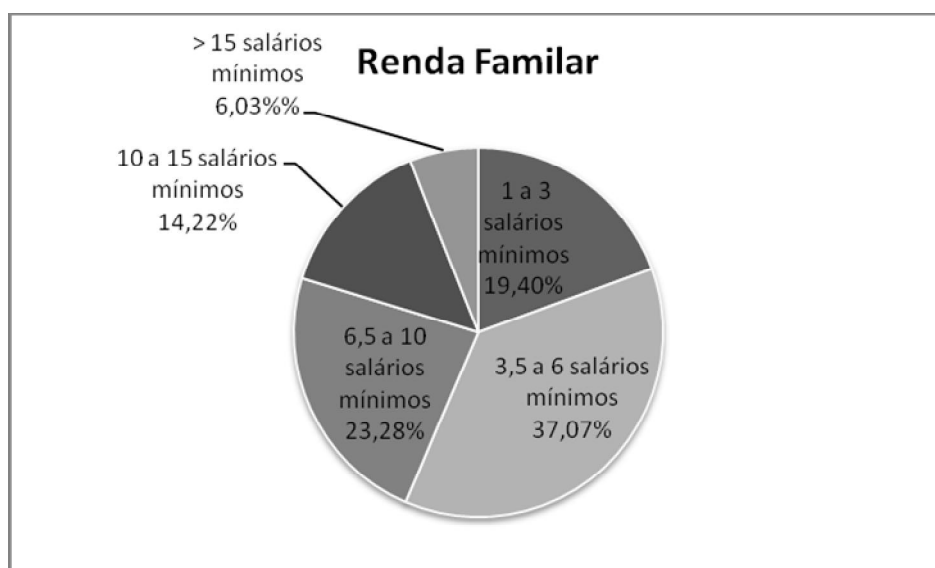


Figura 2. Renda familiar dos licenciandos em Ciências Biológicas da FFP-UERJ (N=232).

Em relação às suas famílias, a maioria dos alunos mora com três pessoas em sua casa (34,60%). Famílias em que os licenciandos residem com mais duas (24,89%) ou quatro pessoas (24,47%) vêm em seguida (Figura 3).

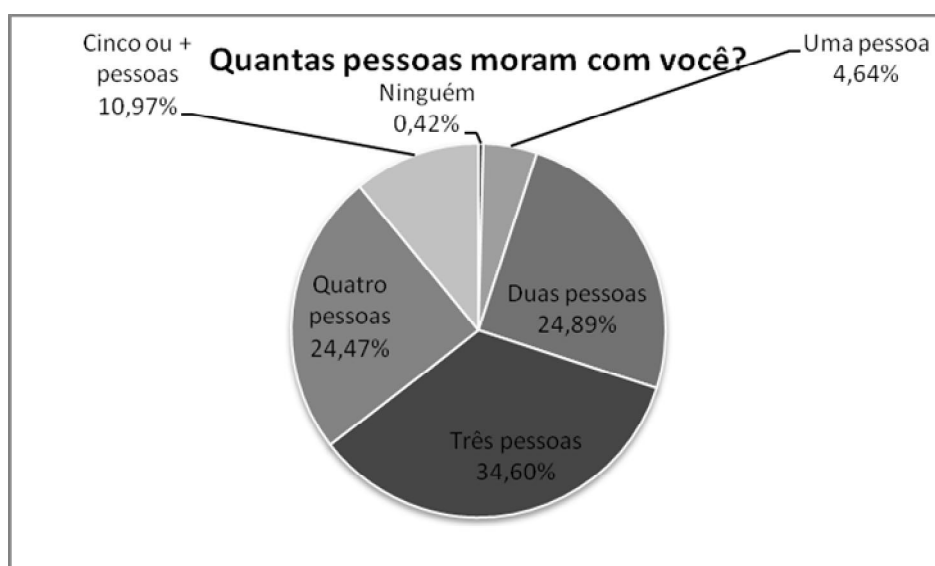


Figura 3. Número de pessoas do núcleo familiar dos licenciandos em Ciências Biológicas da FFP-UERJ (N=236).

Há outros membros da família com nível superior em 56,52% dos entrevistados, mas em poucos casos eles correspondem à mãe ou ao pai (Figura 4), sendo representados em sua

maioria por irmãos (21,97%), tios (21,38%) ou primos (20,23%). Podemos perceber por esses dados que um percentual significativo dos entrevistados não apresenta qualquer parente que tenha tido acesso ao ensino superior, ou quando ele existe, se encontra representado em mais de 42,00% dos casos por pessoas da sua geração, ou seja, irmãos ou primos.

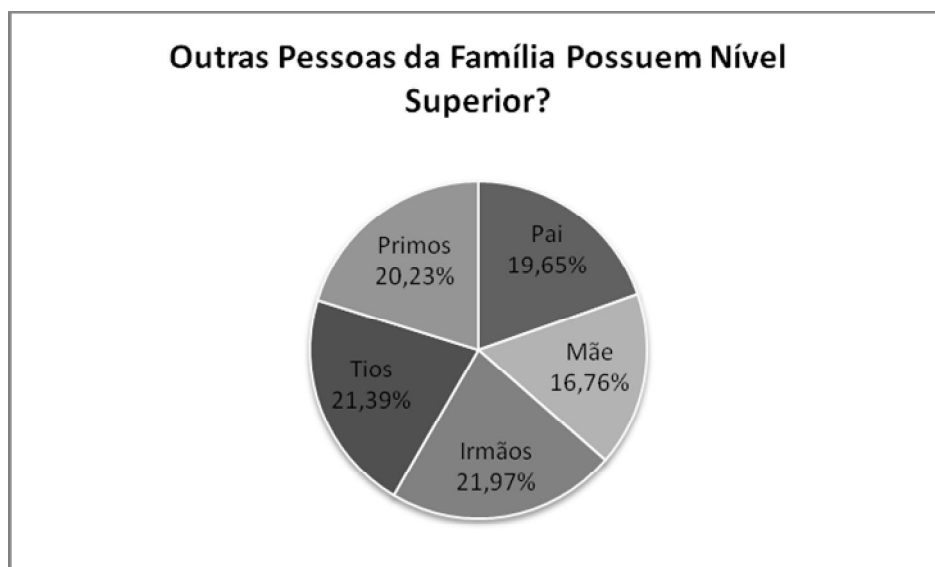


Figura 4. Familiares dos alunos de Ciências Biológicas que possuem Nível Superior (N=173).

Em relação à educação recebida por esses alunos, durante o Ensino Fundamental 41,84% deles estudou somente em escola particular, 34,31% apenas na escola pública e 23,85% em ambas. Em relação ao Ensino Médio o mesmo padrão se repete, embora os percentuais restritos às escolas privada e pública sejam mais próximos: 49,17% e 44,17% respectivamente. Apenas 6,67% o fizeram tanto em estabelecimentos públicos e privados. A maioria dos alunos fez algum curso pré-vestibular antes de entrar na universidade (77,78%) mas destes 18,80% o cursaram em algum pré-vestibular comunitário. Tais dados reforçam uma participação significativa de alunos de segmentos menos favorecidos entre os alunos de Ciências Biológicas da FFP-UERJ.

V – RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO PRELIMINAR SOBRE AS PRINCIPAIS IDÉIAS DOS ALUNOS SOBRE RELIGIÃO, CIÊNCIA E ENSINO DE CIÊNCIAS.

Enfocando mais diretamente os temas relacionados à pesquisa desenvolvida nesse trabalho, um questionário com várias questões foi submetido a alunos de todos os períodos no primeiro semestre de 2004. Desta forma participaram desse trabalho as turmas matriculadas nessa unidade de 2001/1 a 2004/2. Uma turma acabou sendo constituída por aqueles alunos anteriores a 2001/1 que se encontravam distribuídos pelos diferentes períodos. Uma carta de apresentação acompanhou o questionário (Anexo 1), na qual foi explicitada a natureza da investigação. Deste modo, foi esclarecido aos alunos que aquelas questões não buscavam a obtenção de respostas “corretas”, procurando na verdade aferir as opiniões dos mesmos a respeito das questões apresentadas. Não se tratava, portanto, de qualquer tipo de avaliação do conhecimento dos alunos sobre os temas em questão. Foi enfatizado ainda o caráter voluntário da participação dos licenciandos e, embora estes se identificassem, foi informado que seria garantido o seu anonimato. Um total de 245 questionários foram respondidos, distribuídos pelos diversos períodos da seguinte forma: depois de 2001.1 – 21; 2001.1 – 25; 2001.2 – 33; 2002.1 – 26; 2002.2 – 26; 2003.1 – 38; 2003.2 – 26; 2004.1 – 19; 2004.2 – 31.

Nesse trabalho são objeto de análise as respostas às primeiras 14 perguntas do questionário (Anexo 2). As duas primeiras se referem ao local de residência e sexo dos alunos e as duas seguintes à filiação religiosa dos estudantes e ao seu grau de intensidade. Em seguida foram comparadas as afinidades dos alunos dos diferentes grupos religiosos em relação à cinco temas: Política, ciência, Mídia, Família e Religião. Para tal foi solicitado que os alunos numerassem cada um dos temas em ordem crescente de intensidade, sendo assim atribuídos números maiores aos temas de maior relevância. Foram considerados temas muito relevantes apenas aqueles que obtiveram numeração quatro ou cinco. Em seguida duas perguntas abordaram a questão religiosa. A primeira perguntou se o aluno tinha alguma afinidade religiosa e em caso afirmativo pediu que esta fosse identificada. A segunda indagou se o aluno participava de alguma comunidade religiosa, com que frequência e há quanto tempo o fazia. As nove questões restantes lidaram com tópicos relacionados direta ou indiretamente à evolução biológica.

A grande maioria dos alunos é do sexo feminino (68,89%) e vem das cidades de São Gonçalo (35,12%), Rio de Janeiro (31,82%) e Niterói (14,88%). Outras 23 localidades também se fazem presentes, como representado na Tabela II.

Tabela II. Cidades em que residem os licenciandos em Ciências Biológicas da FFP -UERJ (N=242).

| | |
|-----------------------------|--------|
| São Gonçalo | 35,12% |
| Rio de Janeiro | 31,82% |
| Niterói | 14,88% |
| Duque de Caxias | 2,89% |
| Itaboraí | 1,65% |
| Rio Bonito | 1,65% |
| São João de Meriti | 1,65% |
| Nilópolis | 1,24% |
| Macuco | 0,83% |
| Magé | 0,83% |
| Maricá | 0,83% |
| Teresópolis | 0,83% |
| Angra dos Reis | 0,41% |
| Araruama | 0,41% |
| Belford Roxo | 0,41% |
| Engenheiro Paulo de Frontin | 0,41% |
| Itaperuna | 0,41% |
| Mimoso do Sul – ES | 0,41% |
| Nova Iguaçu | 0,41% |
| Petrópolis | 0,41% |
| Pureza | 0,41% |
| Resende | 0,41% |
| Rio Preto – MG | 0,41% |
| Santa Maria Madalena | 0,41% |
| Saquarema | 0,41% |
| Taubaté – SP | 0,41% |

Dentre aqueles oriundos da cidade do Rio de Janeiro, 37 bairros diferentes são encontrados, de acordo com a Tabela III. Dentre eles, como se pode constatar, apenas um aluno é proveniente de um bairro da Zona Sul carioca, o Flamengo. A maioria dos alunos vem de bairros da Zona Oeste e dos subúrbios da Central, ambos com 27,59%, seguidos dos subúrbios da Leopoldina (18,97%).

Tabela III. Distribuição por bairros do Rio de Janeiro dos licenciandos em Ciências Biológicas da FFP-UERJ.

| | |
|--------------------|---|
| Campo Grande | 5 |
| Tijuca | 5 |
| Jacarepaguá | 4 |
| Méier | 3 |
| Penha | 3 |
| Brás de Pina | 3 |
| Vila Valqueire | 2 |
| Engenho de Dentro | 2 |
| Andaraí | 2 |
| Ilha do Governador | 2 |
| Água Santa | 1 |
| Anchieta | 1 |
| Bangu | 1 |
| Cachambi | 1 |
| Campinho | 1 |
| Catumbi | 1 |
| Cordovil | 1 |
| Flamengo | 1 |
| Grajaú | 1 |
| Guadalupe | 1 |
| Higienópolis | 1 |
| Jardim América | 1 |
| Magalhães Bastos | 1 |
| Manguinhos | 1 |
| Maria da Graça | 1 |
| Padre Miguel | 1 |
| Parque Anchieta | 1 |
| Pavuna | 1 |
| Piedade | 1 |
| Pilares | 1 |
| Quintino | 1 |
| Ramos | 1 |
| Realengo | 1 |
| Santa Cruz | 1 |
| Vaz Lobo | 1 |
| Vila Cosmos | 1 |
| Vila Isabel | 1 |

Embora estejamos cientes que uma das marcas do fenômeno religioso no Brasil é a frequência simultânea a mais de um grupo, bem como um trânsito intenso entre denominações, acreditamos que a identificação das filiações religiosas declaradas dos alunos pode ser um elemento de análise útil. Embora não se tratem de categorias monolíticas estanques, tais grupos religiosos são capazes de gerar em muitos casos fortes sensações de pertencimento, exercendo grande influência sobre vários de seus membros e sobre o conjunto de idéias por eles defendidas. Nesse sentido, pertencer a um ou outro grupo religioso pode resultar em uma maior ou menor chance de ser mais ou menos sensível a determinado conjunto de idéias do que outros. Quando tais visões de mundo se traduzem em idéias que com mais frequência experimentam tensionamentos e conflitos com o conteúdo evolutivo do ensino ministrado tal classificação pode ser capaz de gerar padrões gerais de interesse, apontando para determinados grupos que merecem um aprofundamento maior. Os grupos religiosos e não religiosos empregados nesse estudo foram criados a partir da auto-identificação dos alunos, exceto no caso do grupo denominado “espiritualista”, formado pela reunião de licenciandos que se identificaram como espíritas de diversas tendências, umbandistas e membros do candomblé, em razão da maior frequência neles de algumas idéias, distintas dos demais grupos. Com isso também não queremos indicar que todos os grupos sejam igualmente homogêneos, buscando apenas agrupar os licenciandos com base nas principais categorias religiosas em que se reconhecem.

A maior parte dos alunos é católica (41,80%), seguida dos evangélicos (23,36%) e do grupo denominado “espiritualista” (15,98%). Declararam-se sem qualquer tipo de filiação religiosa 9,02% dos entrevistados (Figura 5). O percentual de alunos evangélicos se encontra próximo do número de membros dessa denominação religiosa encontrado na população da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. No entanto, dentre os evangélicos apenas 7,00% são pentecostais, em uma relação inversa ao que é observado atualmente na sociedade brasileira, o que vem a corroborar os dados que associam a maior parte dos membros desse segmento evangélico em sua maioria aos extratos menos escolarizados.



Figura 5. Afinidades religiosas dos licenciandos em Ciências Biológicas da FFP-UERJ (N=244).

A intensidade desse pertencimento foi mais intensa entre os evangélicos (Figura 6), dos quais 91,23% afirmaram ter muita afinidade religiosa, seguidos bem depois pelos católicos (59,80%) e pelos espiritualistas (48,72%).

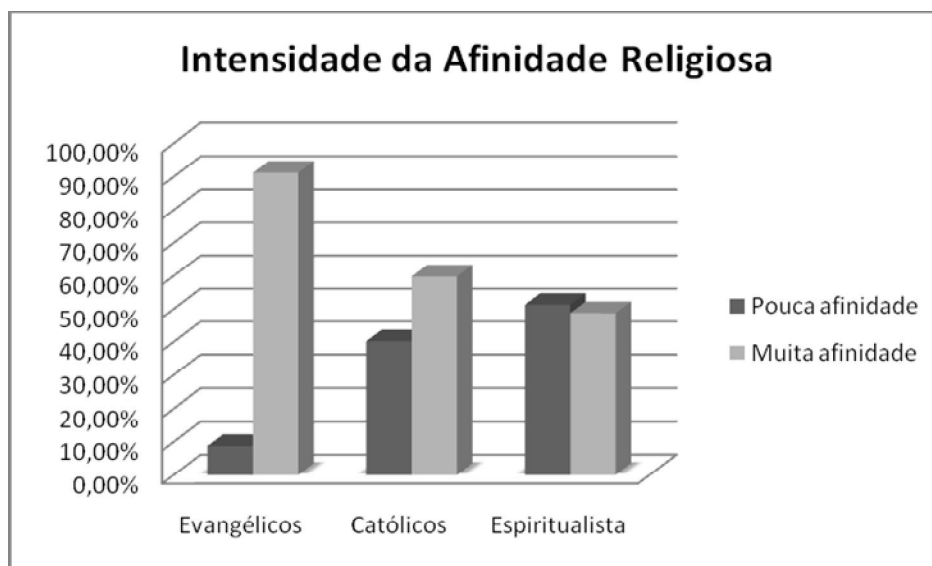


Figura 6. Intensidade da afinidade religiosa dos licenciandos de Ciências Biológicas da FFP-UERJ (evangélicos N=57, católicos N=102, espiritualistas N=39, sem religião N=22).

Dentre esses alunos mais religiosos a “Política” foi um tema considerado como muito relevante por poucos, não havendo diferença maior entre os diversos grupos (Figura 7).

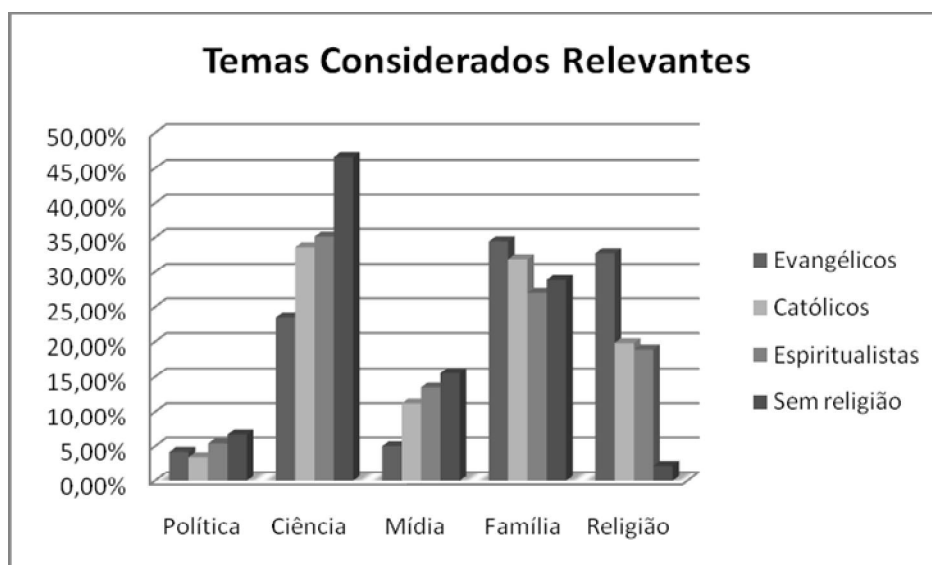


Figura 7. Temas considerados relevantes pelos licenciandos de Ciências Biológicas da FFP-UERJ de diferentes afinidades religiosas (evangélicos N=57, católicos N=102, espiritualistas N=39, sem religião N=22).

O tema “Religião” foi considerado como muito relevante por um número bem maior de evangélicos (32,77%) do que o de católicos (19,83%) e espiritualistas (18,92%), apontando para um espaço mais significativo das questões religiosas na vida dos membros do primeiro grupo, mesmo entre os alunos que declaram ter uma intensa afinidade religiosa. Em relação inversa se encontra a apreciação dos diferentes grupos religiosos a respeito de “ciência” e “Mídia”. No primeiro caso os alunos evangélicos apresentaram a afinidade mais baixa de todos os grupos em relação a este tema: apenas 23,53% consideraram como muito relevante esse tema, diante de 33,62% católicos, 35,14% espiritualistas e 46,67% sem religião. Em relação à mídia os números se repetem: evangélicos (5,04%), católicos (11,21%), espiritualistas (13,51%) e sem religião (15,56%). Percebemos que justamente no grupo em que o tema “Religião” encontra mais espaço predominam as menores ênfases na relevância dos conceitos científicos e nas informações veiculadas pela mídia. Tal constatação não significa a atribuição de uma relação causal entre ambos, sendo apenas um primeiro registro do grupo que pode assumir maior relevância nesse estudo, a partir de seu maior potencial de conflito com as idéias científicas.

Em relação à questão número seis, na qual se encontra a seguinte afirmação, “Alguns seres são parentes mais próximos entre si enquanto outros são mais distantes”, 76,4% dos evangélicos concordam, representando o percentual mais baixo observado (Figura 8). Entre os católicos 91,67% concordam com a mesma afirmação, seguidos pelos sem religião (87,50%) e pelos espiritualistas (84,21%).

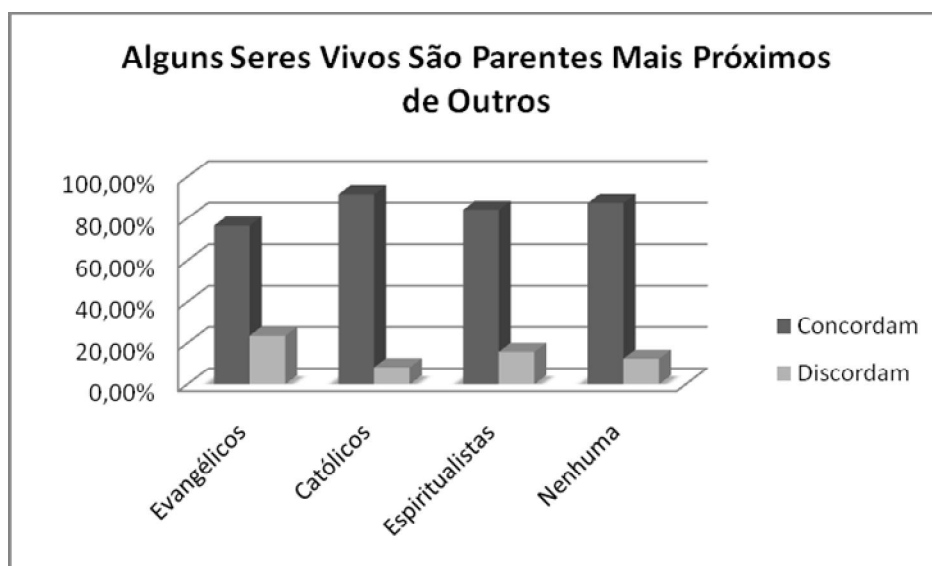


Figura 8. Respostas dos licenciandos de Ciências Biológicas da FFP-UERJ se concordam ou não com a afirmação: “*Alguns seres vivos são parentes mais próximos entre si enquanto outros são mais distantes*” (evangélicos N=51, católicos N=60, espiritualistas N=19, nenhuma N=24).

Outros dados relevantes surgem a partir da análise das respostas dos alunos que concordaram com a frase acima. Estas podem ser reunidas, grosso modo, em dois grandes grupos. No primeiro se encontram justificativas de ordem evolutiva ou que ao menos mencionam o processo evolutivo, revelando por parte dos que as adotam uma capacidade maior de relacionar a maior ou menor proximidade dos seres vivos a um processo que ultrapassa a simples percepção sensorial de semelhanças e diferenças. No segundo grupo lança-se mão de justificativas tipológicas, ou seja, de afirmativas baseadas unicamente na semelhança ou diferença exibidas pelas espécies, o que revela uma dificuldade – não de ordem cognitiva, pois muitos desses alunos dominam tais conceitos, mas sim do espaço de que os mesmos desfrutam em suas visões de mundo - maior em fazer uso dos conceitos biológicos envolvidos. Respostas vagas ou imprecisas foram também incluídas nesse

segundo grupo uma vez que compartilham com as demais a menor desenvoltura em fazer uso dos conceitos biológicos.

Como exemplos do primeiro grupo podem ser citados: “*Pois partindo de um ancestral comum, pode haver uma maior ou menor distância entre dois tipos de animais, decorrente das ramificações evolutivas que todos os seres vivos sofrem ao passar do tempo*”; “*Duas espécies são mais próximas em termo de parentesco quando o ancestral comum às duas é mais recente no processo evolutivo. E mais distantes quando o ancestral comum era mais antigo no processo evolutivo*”; e por fim “*Pois os mais próximos estão ligados por heranças biológicas (genéticas)*”. Entre as que são exemplos do segundo grupo de respostas temos: “*Devido às semelhanças físicas e outras, acredito que possa haver, realmente, uma “proximidade” entre os seres*”; “*São parentes os que apresentam mais semelhanças*”; “*Devido às semelhanças físicas e outras, acredito que possa haver, realmente, uma “proximidade” entre os seres*” e por fim “*Acredito na ciência e creio que para se chegar a essa conclusão foram feitos estudos e experiências*”. Além do percentual mais baixo de concordância com a questão ter sido encontrado entre os evangélicos, estes também exibiram, dentre os alunos que concordaram com a afirmação, o mais alto percentual de justificativas tipológicas (56,41%) para essa questão (Figura 9).

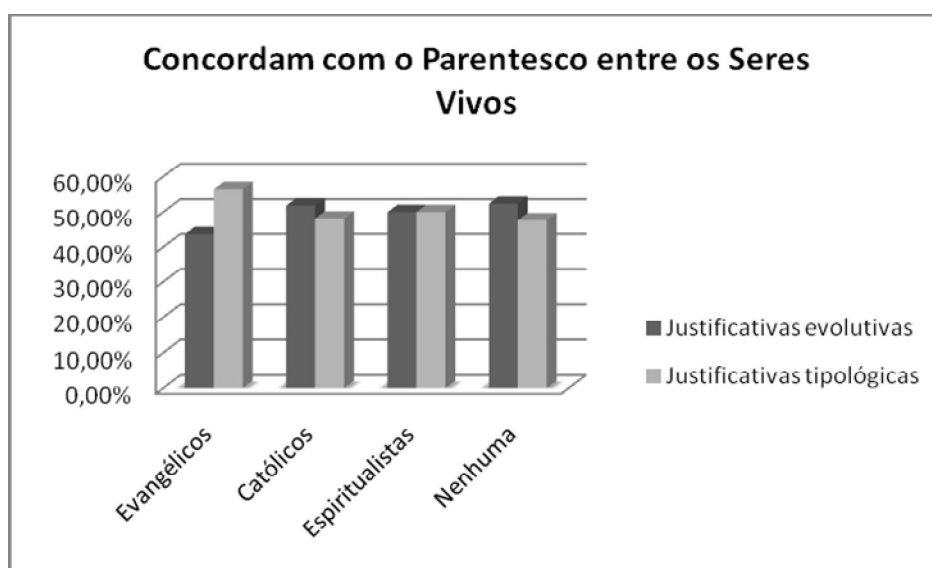


Figura 9. Justificativas dos licenciandos em Ciências Biológicas da FFP-UERJ para concordarem com a frase “Alguns seres vivos são parentes mais próximos entre si enquanto outros são mais distantes.” (evangélicos N=39, católicos N=54, espiritualistas N=16, nenhuma N=21).

Ao final, de todos os alunos evangélicos, apenas 33,33% concordaram com a afirmação de que alguns seres vivos são parentes mais próximos entre si enquanto outros são mais distantes, tendo lançado mão de justificativas evolutivas. Dentre os católicos as justificativas tipológicas chegaram a 48,15%, 50,00% entre os espiritualistas e 47,62% entre os sem religião. Isto significa que 50,91% dos católicos concordaram com a afirmação e justificaram evolutivamente suas respostas, tendo o mesmo ocorrido com 42,11% dos espiritualistas e 45,83% dos sem religião (Figura 9).

Na sétima questão foi apresentada uma frase que expressa claramente uma explicação lamarquista⁴ para o processo evolutivo: “*Ao longo do tempo as espécies se modificam tornando-se cada vez mais adaptadas ao meio em que vivem*”. Um total de 46,67% dos alunos católicos discordou da frase por considerá-la uma explicação lamarquista, sendo acompanhado por 45,00% dos sem religião, 31,25% dos espíritas e por apenas 21,57% dos evangélicos (Figura 10).

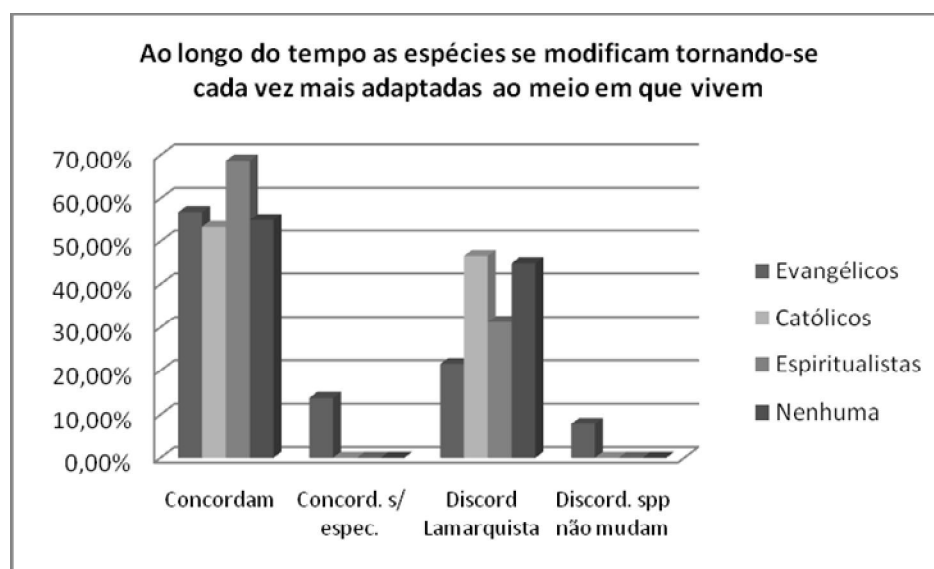


Figura 10. Respostas dos licenciandos em Ciências Biológicas da FFP-UERJ à frase: “*Ao longo do tempo as espécies se modificam tornando-se cada vez mais adaptadas ao meio em que vivem*” (evangélicos N=51, católicos N=60, espiritualistas N=18, nenhuma N=22).

⁴ Jean- Baptiste Pierre-Antoine Chevalier de Lamarck (1744-1829) foi o autor de uma hipótese evolutiva do século XIX que afirmava que o tempo e as circunstâncias do meio influenciam os seres vivos, estimulando suas necessidades, transformando seus hábitos e estruturas morfológicas e funcionais de modo a que se ajustem ao exercício pleno de suas funções. Assim, os seres vivos sofreriam mudanças ao longo do tempo de acordo com as suas necessidades, modificando-se com a finalidade de sobreviver e sendo capazes de transmitir essas mudanças aos seus descendentes.

Apenas entre os evangélicos (7,84%) também foi encontrada a justificativa da discordância baseada na idéia de que as espécies não mudam, muitas vezes acompanhada de argumentos religiosos. Dentre as respostas encontradas que se situam nessa categoria se encontram os seguintes exemplos: *“Porque Deus em sua perfeição já fez cada uma compatível com seu habitat”*; *“As espécies resistem ou não ao meio, raramente sofrem modificações”*; *“Eu acho que cada espécie foi (para mim) criada de acordo com o ambiente em que vive, onde sempre estive. Não ocorreu, assim, uma modificação, mas ela já era adaptada aquele lugar”*. Cabe ainda destacar que, entre os protestantes que concordaram com a afirmação, 13,73% o fazem apenas entendendo mudança como variação no interior das espécies e não como especiação, que rejeitam. Essa categoria também foi encontrada exclusivamente entre os membros desse grupo religioso (Figura 10). Trata-se, portanto, de 21,57% dos evangélicos que, concordando ou discordando da asserção, manifestaram sua oposição ao conceito de evolução biológica, o que não ocorreu em nenhum dos outros grupos.

Em relação à oitava questão, em que se encontra a frase *“Todos os seres vivos descendem de uma única forma de vida”*, uma vez mais os evangélicos apresentaram o menor percentual de concordância (18,37%). Entre os espiritualistas 61,11% concordaram com a afirmação, sendo acompanhados por 59,09% dos sem religião e 45,76% dos católicos (Figura 11).

É interessante analisar também as justificativas empregadas para discordar ou ter dúvida sobre a mesma idéia. Enquanto em espiritualistas e católicos a maior parte das justificativas negativas não lançava mão de argumentos religiosos (85,71% e 93,75%, respectivamente), entre os evangélicos tal relação se invertia, sendo encontradas entre 75,68% das justificativas negativas argumentos de natureza religiosa.

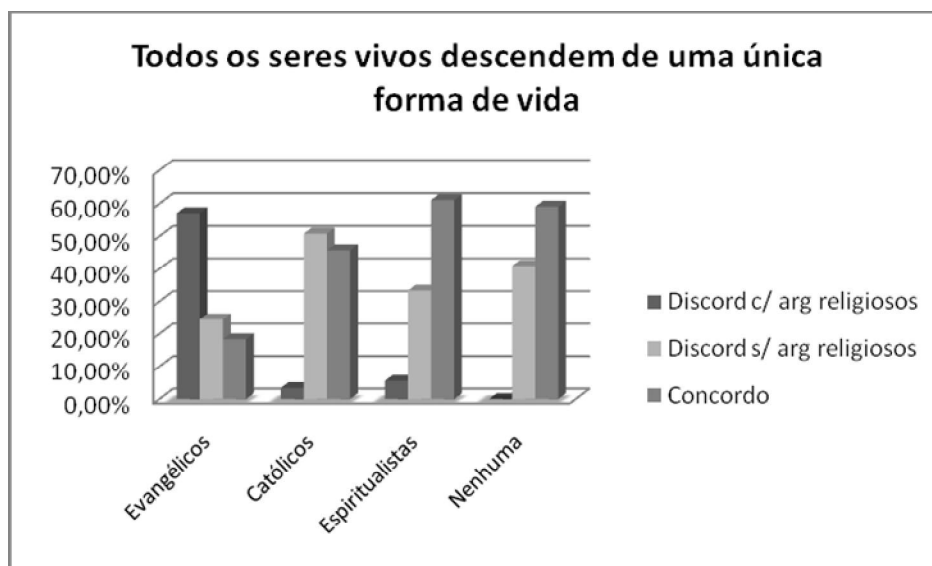


Figura 11. Respostas dos licenciandos em Ciências Biológicas da FFP-UERJ à frase: “Todos os seres vivos descendem de uma única forma de vida” (evangélicos N=49, católicos N=59, espiritualistas N=18, nenhuma N=22).

Alguns dos argumentos religiosos empregados foram: “*Porque eu acredito no Criacionismo e não no Evolucionismo*”; “*Por exemplo, não consigo visualizar o homem vindo do macaco. Não consigo acreditar nessa história de atmosfera primitiva, coacervados etc*”; “*Acredito que Deus criou o Universo com todas as espécies que hoje existem*” e “*Como sou religiosa e “cientista” ao mesmo tempo fico meio em dúvida mas como “cientista” eu concordo com a afirmação*”. Entre os argumentos não religiosos para discordar do enunciado da questão os argumentos empregados variaram bastante mas a maior parte pode ser enquadrada em três categorias: muitos abordaram a sua natureza lamarquista, o não direcionamento do processo evolutivo ou envolveram o apelo à impossibilidade de toda a enorme diversidade de seres vivos se originar de um único grupo de seres. Alguns dos argumentos não religiosos são listados a seguir: “*A complexidade dos seres vivos é muito grande para acreditar que apartir de uma única célula se originaram todos os seres. Acredito e concordo com evolução nos grupos*”; “*As espécies, segundo Darwin, são selecionadas positivamente ao longo do tempo em relação ao meio em que vivem e não se modificam para adaptarem-se ao meio*” e “*A evolução não tem uma direção específica*”.

A nona questão (Figura 12) aborda o significado do termo “mais evoluído” para os diferentes táxons de seres vivos. Em todos os grupos a respostas mais comum foi em

primeiro lugar “*mais adaptado/mais especializado*” (evangélicos – 55,77%; católicos – 46,55%; espiritualistas – 52,63% e sem religião – 50,00%).

Prevalece na maior parte dos casos a associação errônea entre o processo evolutivo e a maior capacidade adaptativa dos seres vivos ou sua maior especialização, baseada em um entendimento estático do meio em que tais animais vivem e em uma concepção unidirecional do processo evolutivo. Nesse sentido, de acordo com essa visão, a seleção natural atuaria sempre tendo como resultado a produção de seres cada vez mais adaptados ao meio em que vivem, em um processo que confunde o processo evolutivo com uma espécie de “melhoramento” das espécies que em última análise resultaria, salvo catástrofes imprevistas, em espécies cada vez melhor adaptadas ao meio em que vivem. Em segundo lugar, em todos os grupos, veio a resposta que melhor traduz a visão do paradigma evolutivo vigente, sendo considerado mais evoluído “*aquele que sofreu mais mudanças ao longo do tempo*”. Porém, os percentuais são mais altos nos católicos (34, 38%), seguido dos evangélicos (23,08%), sem religião (22,73%) e espiritualistas (15,79%).

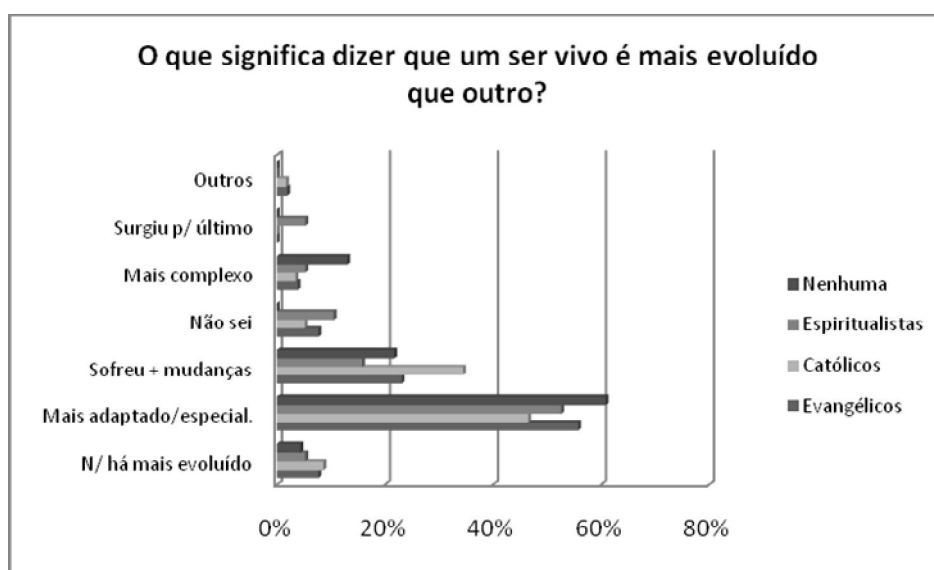


Figura 12. Respostas dos licenciandos em Ciências Biológicas da FFP-UERJ à frase: “O que significa dizer que um ser vivo é mais evoluído que outro?” (evangélicos N=52, católicos N=58, espiritualistas N=19, nenhuma N=23).

Na décima questão, diante da afirmação que o ser humano é o único ser vivo racional, perguntamos se há ou não uma razão para isso. Para 50,00% dos evangélicos há uma razão religiosa para tal, enquanto a mesma resposta é encontrada em apenas 15,79% dos espiritualistas e 5,08% dos católicos (Figura 13).

Exemplos de respostas desse tipo podem ser encontrados a seguir: “*Acredito que foi Deus quem nos deu essa capacidade para que cuidássemos do mundo, de nós mesmos e para que tivéssemos um relacionamento com Ele*”; “*O ser humano possui características especiais que o coloca sobre os outros seres. Quando o homem foi criado ele já foi feito à “imagem e semelhança de Deus” e ainda com o propósito de dominar sobre todas as outras criaturas*” e “*Deus fez o ser humano por último com o intuito de cuidar dos seres que ele já havia formado*”. Dentre as respostas que afirmaram haver uma razão não religiosa para tal fato todas se basearam em argumentos ligados a questões biológicas, sociais ou de desempenho de atividades singulares para justificar suas respostas, tais como: “*Encéfalo mais desenvolvido, imensa quantidade de neurônios*”; “*Pela capacidade de falar, pensar, raciocinar*” e “*Foi evoluindo, se adaptando e descobrindo formas diferentes de viver e usufruir do seu ambiente*”.

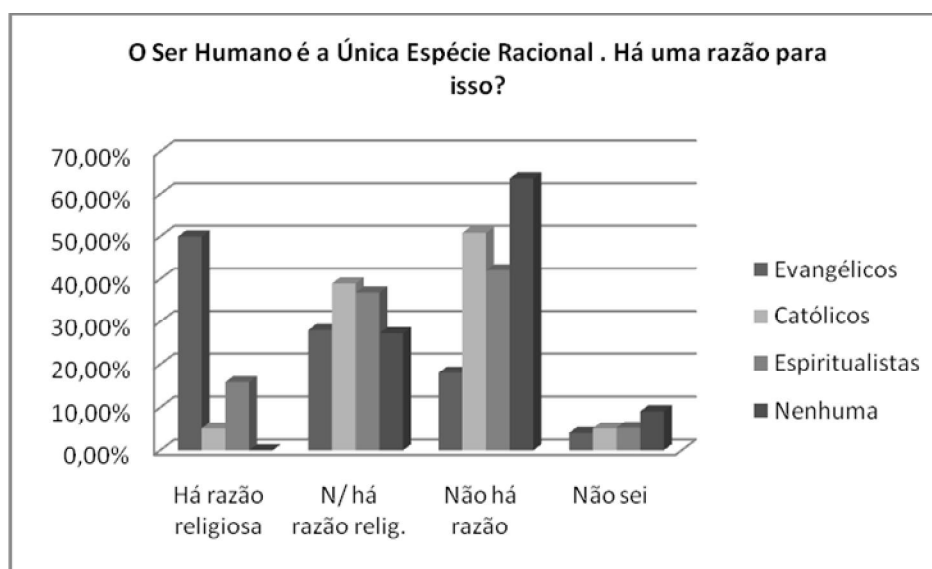


Figura 13. Respostas dos licenciandos em Ciências Biológicas da FFP-UERJ à frase: “*O ser humano é a única espécie racional. Há uma razão para isso?*” (evangélicos N=50, católicos N=59, espiritualistas N=19, nenhuma N=22).

Em relação à origem da espécie humana, na 11ª questão, uma vez mais emergiu a singularidade das posições dos evangélicos: apenas 38,46% deles aceita que nossa espécie veio de outras espécies, enquanto o fazem 92,00% dos sem religião, 86,67% dos espiritualistas e 85,00% dos católicos (Figura 14).

O mesmo cenário foi encontrado na questão seguinte, que discute que seres vivos se encontram submetidos ao processo evolutivo. Nela apenas 45,10% dos evangélicos concordam com a afirmação de que “*Todos os seres vivos estão sujeitos à transformação ao longo do tempo, dando origem a novas espécies*”, em comparação com 90,91% do sem religião, 88,33% dos católicos e 84,21% dos espiritualistas. Mais ainda, 35,29% optaram pela alternativa “*Não há comprovação de que os seres vivos se modificam dando origem a outros ao longo do tempo*”, opção escolhida por apenas 10,53% dos espiritualistas, 4,55% dos sem religião e 1,67% dos católicos (Figura 15).

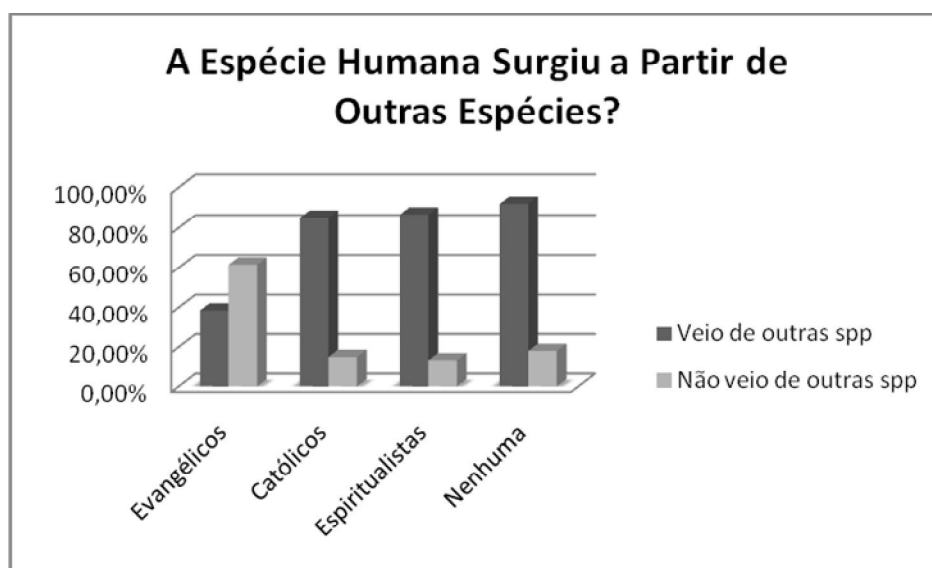


Figura 14. Respostas dos licenciandos em Ciências Biológicas da FFP- UERJ à frase: “*A espécie humana surgiu a partir de outras espécies?*” (evangélicos N=52, católicos N=60, espiritualistas N=15, nenhuma N=25).



Figura 15. Respostas dos licenciandos em Ciências Biológicas da FFP-UERJ à frase: “*Todos os seres vivos estão sujeitos à transformação ao longo do tempo, dando origem a novas espécies*” (evangélicos N=51, católicos N=60, espiritualistas N=19, nenhuma N=22).

A 13ª questão lista algumas afirmações a respeito do processo evolutivo, sendo pedido aos alunos que marquem a opção com que mais se identifiquem. Mais de uma opção pode ser escolhida. A maioria dos grupos dividiu suas preferências entre “*ocorre fazendo com que os seres vivos, ao longo do tempo, se tornem cada vez mais adaptados ao meio em que vivem*” e “*ocorre inteiramente ao acaso, sem qualquer tendência ou sentido, produzindo seres de todos os tipos*”. A primeira afirmação contou com a aprovação de 52,63% dos espiritualistas, 36,54% dos evangélicos, 32,26% dos católicos e 27,27% dos sem religião (Figura 16), corroborando a interpretação errônea do processo evolutivo como fonte de espécies cada vez mais adaptadas aos meios em que vivem, como visto na nona questão.

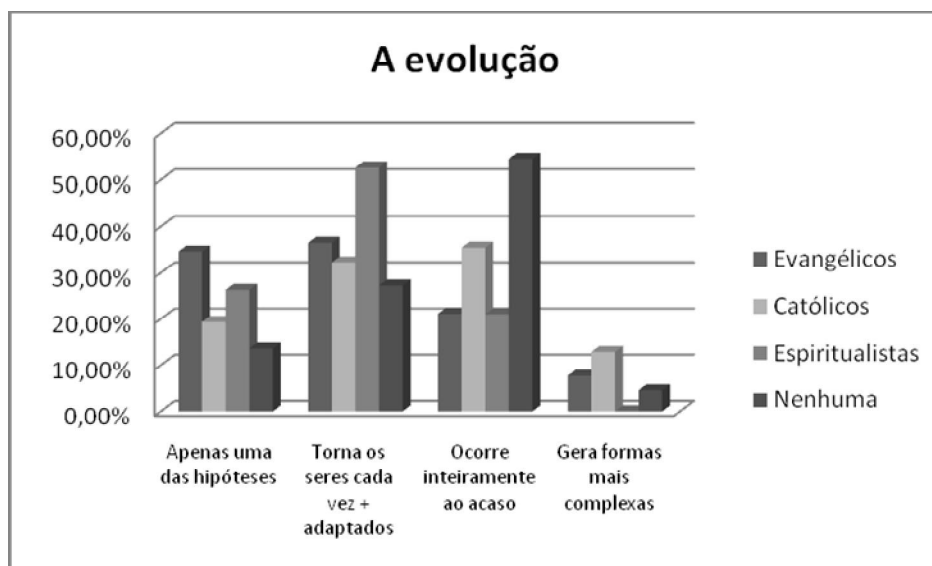


Figura 16. Respostas dos licenciandos em Ciências Biológicas da FFP-UERJ à frase: “*A evolução...*” (evangélicos N=52, católicos N=62, espiritualistas N=19, nenhuma N=22).

A exceção, uma vez mais, fica por conta dos evangélicos, em que a descrição do processo evolutivo como fruto do acaso é preterida em detrimento da sua descrição como “*uma das hipóteses científicas que explicam as semelhanças e diferenças entre os seres vivos mas não é a única nem se encontra inteiramente comprovada*” (34,62%). Essa opção figurou entre 26,32% dos espíritas e apenas 19,35% dos católicos e 13,64% dos sem religião.

Na última questão é apresentada a questão da possibilidade ou não do surgimento de outras espécies de seres vivos depois do aparecimento da espécie humana. Em uma posição flagrantemente contrária a todas as evidências da Paleontologia e da Biologia Evolutiva 46,15% dos evangélicos optam por defender que a espécie humana foi a última a surgir em nosso planeta, em uma interpretação em consonância com aquela descrita no livro bíblico. A mesma opção foi encontrada em 20,83% dos sem religião e em apenas 6,67% dos católicos e 5,00% dos espiritualistas (Figura 17). Se forem somados a esses as opções feitas pela afirmação, também incorreta, de que “*Algumas poucas espécies surgiram eventualmente depois do homem*”, os números sobem para 69,23% dos evangélicos, 54,16% dos sem religião, 45,00% dos espiritualistas e apenas 28,34% dos católicos. Como pode ser percebido, além de questões religiosas, parece se fazer presente uma forte interpretação do processo evolutivo como linear, unidirecional e culminando na espécie humana, como se

depois do aparecimento da mesma não pudesse haver surgimento de nenhuma outra espécie, resultando na interrupção do processo evolutivo.

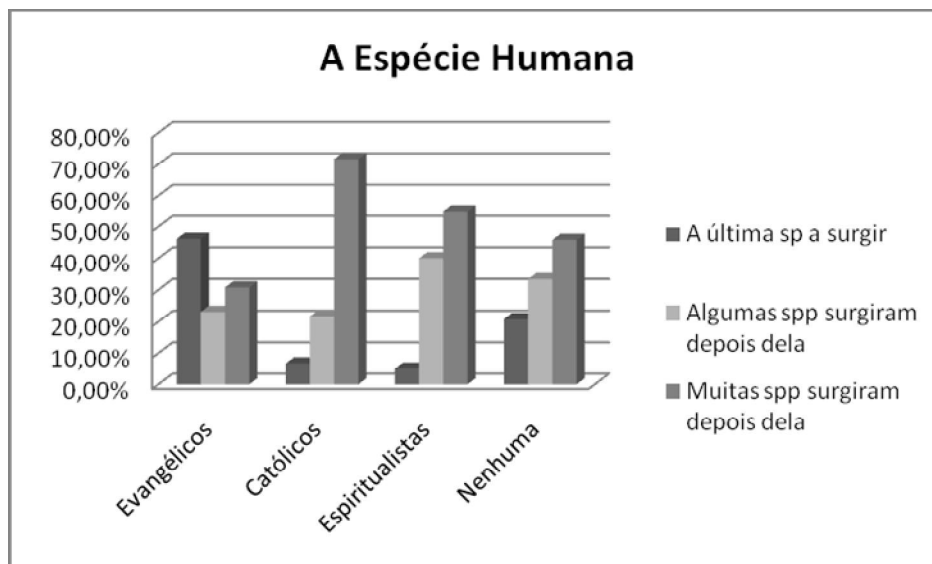


Figura 17. Respostas dos licenciandos em Ciências Biológicas da FFP-UERJ à frase: “*A espécie humana...*” (evangélicos N=52, católicos N=60, espiritualistas N=20, nenhuma N=24).

Os dados fornecidos por esse questionário permitiram identificar a presença de fortes tensões e conflitos entre as visões de mundo de grupos religiosos e os conceitos evolutivos corroborados por diversas áreas do conhecimento científico. Em particular, o caso dos evangélicos assumiu posição de destaque, assumindo posição singular em oito das nove questões específicas apresentadas. Deste modo, os dados analisados corroboram as interpretações, discutidas em seções anteriores deste trabalho, que apontam a forte presença de interpretações conservadoras no interior do protestantismo brasileiro, marcadas por seu literalismo bíblico e, em alguns casos, por um flagrante Criacionismo. Desta maneira, tais evidências apontam para a necessidade de aprofundar melhor o conhecimento a respeito das idéias desse grupo em particular. Embora tais conflitos devam estar presentes em outros grupos religiosos eles não se fazem presentes na mesma intensidade em que ocorrem nos evangélicos. Assim sendo, decidimos realizar uma série de entrevistas gravadas entre alunos evangélicos, cuja análise é feita na próxima seção.

VI – ENTREVISTAS GRAVADAS.

“Eu não me importo em falar autobiograficamente porque revelo menos de mim mesmo falando da minha vida real do que eu faço se falar sobre a camada abaixo dessa, aquela de minhas fantasias, sonhos e imaginação”
(Federico Fellini)

Todas as entrevistas foram feitas com alunos evangélicos de diferentes períodos que durante o curso de graduação e/ou em seus questionários escritos exibiram marcada influência religiosa em suas visões de mundo, sendo realizadas após a assinatura de uma carta de consentimento confeccionada previamente, na qual era garantido o anonimato do licenciando (Anexo 3). As entrevistas semi-estruturadas obedeceram em linhas gerais a um roteiro básico elaborado anteriormente (Anexo 4) que funcionou como um eixo central a partir do qual as discussões se desenvolveram livremente pelos entrevistados, desde que discorressem sobre áreas ligadas, de modo direto ou indireto, aos temas investigados. Em linhas gerais o roteiro procurou seguir alguns pontos básicos: investigar aspectos da orientação religiosa e da formação escolar dos membros das famílias desses alunos e deles próprios; analisar a importância da filiação religiosa na estruturação de suas visões de mundo diante de questões cotidianas; conhecer as diferentes opiniões desses alunos a respeito de sua entrada no universo acadêmico e da influência que o mesmo exerceu em suas vidas, bem como explorar os principais pontos de potencial conflito de suas idéias religiosas com os conteúdos científicos.

Todos os depoimentos foram gravados, tendo a duração média de três horas. Fazem parte deste trabalho trechos de seis das 27 entrevistas já transcritas com evangélicos, selecionadas de modo a apresentar seis enfoques distintos das tensões, conflitos e mediações encontradas nesses alunos sobre as relações estabelecidas entre Religião, Escola e ciência. Faz-se necessário mencionar ainda que a participação desses licenciandos nessas entrevistas sempre foi obtida facilmente, sendo encarada por todos eles como uma oportunidade para falar de sua fé em um espaço em que normalmente isso não acontece. Em alguns casos a entrevista apresentou momentos em que os alunos empregaram fortes discursos proselitistas.

Meu Mundo e Nada Mais

Rebeca⁵ é branca, tem 24 anos, mora em um subúrbio da área da Leopoldina, no Rio de Janeiro, e frequenta a Igreja Batista tradicional, concordando com a maior parte das suas orientações. Mesmo quando afirma discordar parece orientar-se muito mais pelo detalhe, por hábitos e comportamentos de importância secundária, que divergem da igreja por serem muito dificilmente controlados, como no caso das músicas e festas profanas que escuta e frequenta, por exemplo.

Sua interpretação da Bíblia é literal e busca explicações racionais que procurem justificar algumas das passagens de explicação mais difícil. Nesse sentido, a universidade parece ter apresentado pouca influência no seu modo de pensar a respeito desses temas, exceto por fornecer elementos que procura empregar para justificar suas idéias religiosas. Todas as explicações científicas que, direta ou indiretamente, apresentam potencial de conflito com suas orientações religiosas acabam sendo abandonadas, em detrimento da visão de mundo que interpreta literalmente o conhecimento bíblico. Nesse sentido, acredita na criação literal da mulher a partir do homem, no Dilúvio Universal e na presença de um casal de cada uma das espécies de seres vivos na Arca de Noé.

Em relação ao Dilúvio e alguns fatos a ele relacionados, a tentativa de conciliar a interpretação bíblica literal com explicações racionais encontra algumas dificuldades. Ao ser questionada como seria possível que todos os seres vivos pudessem se manter no interior da Arca por tanto tempo, Rebeca faz uma associação entre o pensamento religioso e o pensamento biológico:

Pois é. Exatamente. Um alimentava o outro! Por exemplo, as necessidades lá do cavalo, alimentavam um porco, sei lá, o porco come... Da galinha, alimentava o porco. Virou um ecossistema ali dentro!

Outros exemplos de associações desse tipo ocorrem ao longo do seu depoimento, como destacaremos mais adiante. Neles, sempre se percebe o recurso a conceitos ou argumentações que mesclam explicações adquiridas no campo científico, com outras provenientes de um campo distinto, o religioso. Nessas construções híbridas, contudo, as

⁵ Todos os nomes de alunos entrevistados nesse trabalho são fictícios, tendo sido substituídos a fim de preservar a sua identidade.

explicações científicas sempre são empregadas na entrevista para subsidiar as interpretações religiosas dos fenômenos e nunca em sentido contrário. É importante, porém, destacar que essa postura nunca foi externada publicamente por ela na sala de aula: *“Inclusive até na sua aula mesmo algumas coisas que você falava eu discordava mas eu ficava na minha...”*

Quando a argumentação racional revela suas limitações, Rebeca recorre aos milagres e à idéia de um Deus todo poderoso para sustentar a versão bíblia literal:

Pois é, mas eu também acredito em milagre. Eu acredito que aí tenha acontecido um milagre. Por que, como é que couberam tantas espécies dentro de uma Arca, mais a família dele?... Imagina o cheiro, tudo isso. Acredito que Deus tenha suprido todas as necessidades.

Outro exemplo, mais adiante: *“-No instante em que o leão comesse um animal acabaria a reprodução daquela espécie⁶. Acredito que o leão, Deus tenha sustentado ele. Ele não comeu nenhum animal!”*.

Sua postura religiosa e visão de mundo em geral podem ser definidos como mais próximos do protestantismo tradicional ou conservador e enfrentam portanto todas as dificuldades inerentes ao encaixe dessas idéias nos dias atuais. Rebeca defende a importância da virgindade antes do casamento e o papel do homem como o chefe da casa e “cabeça da família”, embora na prática tal conceito encontre dificuldades em ser definido e ajustado à realidade presente:

É, eu acredito que o homem, Deus dê a visão pro homem pra ele levar a família, conduzir a família, mas nada impede que a mulher também ajude o homem. (...) Ah eu acho que eu tenho que convencer o outro, né? - E se não convencer? Aí é complicado. Tá casado então tem que ser uma decisão em comum! Cada um tem uma decisão, tem um ponto de vista, e cada um defende o seu...”. Mais adiante volta a defender a prioridade da opinião do marido: “De repente até deve prevalecer! Eu discordo mas entendeu, não tem como abrir a cabeça pra outra pessoa aceitar o que eu acho. Então vamo! Vamo ver o que vai dar! Aí mais na frente pode ser que dê certo ou não. Aí amostra na frente. Viu? Eu tinha falado... Eu acho que vale a pena deixar o homem decidir.

Em seguida volta atrás de novo: *“Ai, se for algo muito sério, muito sério, eu acho que não sei, um assunto gravíssimo tem que ser os dois”*.

Associa fortemente o conceito de virgindade não apenas à convicção religiosa, mas também à valorização pessoal, a uma sinalização ao outro de que não se entrega a qualquer um e que, portanto é diferente das demais que não agem assim. Rebeca é diferente desse

⁶ Todos os trechos apresentados em negrito correspondem intervenções feitas por mim ao longo da entrevista.

mundo que se encontra aí em estado de degradação. Faz parte dele, mas simultaneamente não faz, assim imagina e se sente.

Condena o homossexualismo e o aborto, este último exceto em poucas situações específicas. Em relação ao homossexualismo afirma que não pode haver meio termo, a condenação é total, mas ao mesmo tempo, é parte sempre do seu discurso a noção de que não deve haver preconceito, embora esse pareça já fazer parte inerente de sua visão sobre a homossexualidade. Na verdade, preconceito para ela é reconhecido apenas na forma de atitudes práticas de exclusão ou humilhação em relação aos homossexuais, os quais devem ser acolhidos desde que deixem de encontrar parte da sua identidade no que são, ou seja, desde que deixem de ser quem são.

Essa inadequação ao mundo, no sentido amplo, encontra respaldo no seu universo familiar. Filha de um pai que inicialmente era católico, mas que converteu-se à Igreja Batista tradicional algum tempo após casar-se com sua mãe, a qual é batista tradicional desde o nascimento e filha de um pastor batista, Rebeca dá seqüência à visão de mundo herdada de sua família. Nela encontra um dos principais elementos estruturantes de sua personalidade e, também, respaldo para boa parte de suas posturas que renegam o mundo em que vive e fundamentam a sua existência em meio a um cenário que encara como instável e em processo de degradação. Sua família, ao contrário, é fonte de uma estrutura ordenadora estável e perene também ao longo das gerações, a qual busca reproduzir, namorando e depois casando-se com um rapaz da mesma denominação religiosa. O pai é figura de certo destaque na igreja:

Meu pai até escreveu um livro contestando o livro de Alan Kardec inclusive porque no final do livro ele, tipo assim, desafia alguém que queira contestar... Meu pai escreveu “O Espiritismo segundo a Bíblia”

Extensão natural dessa família é a própria igreja que frequenta, a qual em situações em que o núcleo familiar *stricto sensu* passou por dificuldades financeiras, forneceu todo o suporte necessário: “... tipo assim, meu pai desempregado, minha mãe também, a igreja nos dando compras e a gente hoje faz isso com outros que estão lá, também com as pessoas assim ao redor, de favela...”.

Reproduzir o núcleo familiar original na nova família que vem a constituir é, portanto, assim como a própria reprodução da visão de mundo e das práticas de sua igreja,

reforçar aquilo que constitui e estrutura a si própria. Em meio a essas diferentes esferas concêntricas que, em última instância, são extensões de si mesma (embora sempre relacionadas em algum grau com as demais), Rebeca estabelece mediações com o mundo exterior ancorada em um conjunto de certezas do qual não abre mão, mesmo quando ele não possui poder explicativo satisfatório diante de certos fenômenos naturais. Quando questionada diante dessas dificuldades explicativas Rebeca restringe-se à afirmação de que então não sabe, sem maiores tentativas ou construção de explicações contrárias ou consensuais, ou então lança mão do poder dos milagres. Em alguns casos a resposta é precedida por longo silêncio.

Rebeca manifesta uma profunda falta de conhecimento sobre as demais religiões, exceto em relação ao catolicismo, o que não a impede de afirmar a sua fé como a única verdadeira e que conduz à salvação. Mesmo no caso de outras igrejas protestantes, em algumas situações, parece revelar um grande desconhecimento sobre o que ocorre nas mesmas. Tem dúvidas se os católicos se salvam ou não, pois fazem uso de práticas idólatras, mas acredita que essa possibilidade é viável pois algumas pessoas podem estar ali *“apenas por estar”*, como por exemplo, acompanhando um parente. Faz questão de destacar que fala isso *“não por dizer”* mas porque *“está escrito na Bíblia e (...) a gente tenta seguir o que tá na Bíblia”*, como que buscando impessoalizar as posturas adotadas, justificando-as pela obediência à doutrina.

Tudo na natureza tem uma ordem e ocorre com um propósito, não permitindo nesse esquema de entendimento um espaço de destaque para a presença de fenômenos aleatórios. Não há espaço para o acaso ou forças não-direcionadas nesse modo de construção do universo. Essa ordenação é entendida como sinônimo de perfeição, e esta encontra respaldo em duas fontes distintas. Em primeiro lugar, a natureza é perfeita porque é criação divina mas também é considerada como perfeita não por razões de cunho teológico mas devido a conceitos adquiridos ao longo da sua formação em Biologia. Assim sendo, a natureza é ordenada por ser diversa; por ser diversa é complexa; e essa complexidade a leva a ser perfeita. Além disso, Rebeca identifica perfeição com a noção estética de beleza, a qual associa também à divindade. Se ela é bonita é porque vem de Deus. Em última análise, a natureza existe para possibilitar a vida do homem. Mais uma vez os conceitos científicos são operados por ela para dar suporte aos religiosos.

Outro exemplo de associação entre o pensamento biológico e o pensamento religioso pode ser encontrado na caracterização do estado em que se encontra o mundo nos dias de hoje. Devido à interferência do homem, o mundo se encontra em desequilíbrio, instável, sujeito a dramáticas mudanças, descritas a partir de conceitos oriundos do campo da Ecologia. O desequilíbrio ecológico, motivado pela ação do homem, vem a corroborar um discurso herdeiro do milenarismo que apresenta o fim do mundo como iminente em virtude da conduta moral incorreta do homem, o pecado. Sem ele, o mundo seria estável, previsível e capaz de ser conhecido inteiramente pela humanidade. Sem ele não haveria doenças, morte, fome ou sede. Rebeca exibe uma forte crença no paraíso terrestre, desestruturado pela ação moral humana, de maneira análoga à ação desestruturadora que ele realiza ecologicamente no planeta, a qual vem a cumprir as promessas de um fim de mundo próximo. A iminência deste fim, percebida em todo seu discurso, reveste-se de uma natureza contraditória, pois simultaneamente Rebeca afirma a natureza distinta do tempo divino: o tempo de Deus não é o tempo do homem. Deste modo, um dia de Deus pode significar milhares de dias humanos e deste modo a proximidade do fim dos tempos não é tão grande. A instabilidade do mundo, inaugurada pelo pecado humano seria a mesma que não lhe permite conhecer a natureza em sua totalidade nos dias de hoje, pois essa instabilidade faz com que ela experimente constantemente mudanças, o que inviabiliza seu conhecimento pleno, abrindo caminho para o caráter, em parte misterioso, que ela possui. Toda fonte de instabilidade é, portanto, revestida de uma conotação negativa.

Rebeca associa o fim do mundo com o proselitismo religioso, afirmando que aquele só virá quando todos tiverem ouvido a Palavra, o que reforça a importância da pregação religiosa, uma vez que, segundo ela, devemos agir para que todas as profecias se cumpram. Seu discurso salvacionista encontra dificuldades de justificação diante da afirmação de que há pessoas que morrem em regiões remotas sem nunca terem tido acesso à pregação cristã.

O ensino de evolução na escola, segundo ela, deve ser feito de acordo com os padrões normalmente aceitos no currículo embora Rebeca rejeite-os fortemente. Caracteriza a conduta a ser adotada como profissional, neutra, não dando margem para a colocação de suas opiniões pessoais, como se tal fato pudesse ser possível:

No caso, quando for dar aula sobre Evolução, vou ter que falar de Evolução! - Mas você vai dizer que não concorda? Aí que tá, eu não sei se é permitido isso!

(Risos). Eu acho que nem pode fazer isso então eu vou falar lá o que eu tenho que falar, mas eu não concordo.

Rebeca defende o ensino do Criacionismo nas escolas públicas sob o argumento de que os alunos devem ter acesso a todos os diferentes pontos de vista, mas tem dificuldade de definir em que disciplina tal conteúdo poderia ser ministrado. Enquanto a sua institucionalização não ocorre, ela afirma que ensinará os conteúdos prescritos no currículo das disciplinas. Suas respostas oscilam em muitos casos entre formulações conservadoras de cunho moral e/ou doutrinário e argumentações mais próximas do senso comum, como nesse caso, em que a pluralidade de pontos de vista, independentes da sua natureza, é sempre bem vinda, em qualquer circunstância.

Para Rebeca as espécies biológicas são fixas e imutáveis, criadas diretamente por Deus durante a Criação, com todas as características que precisam para sobreviver. Uma explicação em que se misturam finalismo e fixismo. Até mesmo porque, tendo sido criadas por um Deus perfeito, é natural pensar que sejam perfeitas e, na sua visão, tal conceito se traduz em estabilidade, estase. Evoluído é entendido também a partir do conceito popular da palavra, como algo melhor, mesmo após ter cursado várias disciplinas na faculdade que discutiram a distinção entre o significado popular e o científico desse vocábulo. Algo que seja perfeito não pode melhorar ainda mais. Essa explicação enfrenta problemas quando confrontada com o registro de inúmeras extinções. Ela as explica lançando mão de mudanças abruptas no meio, às quais as espécies não foram capazes de acompanhar em tempo hábil. Porém como não seriam capazes de acompanhar se são perfeitas e dotadas de tudo que precisam para sobreviver? Quando questionada a esse respeito Rebeca permaneceu em silêncio e não apresentou resposta para essa questão.

Rebeca aceita a ocorrência de mutações. Toda a mecânica que envolve a duplicação do DNA e as diversas possibilidades de erro neste processo lhe levam a aceitá-las como algo plausível, afinal em um processo tão complexo há muitas chances de que algum erro ocorra. O que ela não consegue admitir, tratando-se do ponto central do seu conflito, é a especiação, ou seja, o processo pelo qual surgem novas espécies. Em outras palavras, Rebeca encara com naturalidade a existência de pequenas alterações nos genes dos seres vivos que tenham como resultado a produção de variedades, como pode ser visto por todos na diversidade de cores e formas de animais e plantas dentro de uma mesma espécie (*e.g.* variedades de cães ou de vegetais). O que não é concebível é que populações de uma espécie sejam capazes de

dar origem a populações de espécies diferentes, o que para ela é sinônimo necessariamente de mudança de forma. Caso essa possibilidade pudesse ser admitida para qualquer ser vivo, o mesmo seria plausível para a espécie humana, o que não pode ser aceito pois a remove da sua condição especial. Além disso, tal explicação se confronta fortemente com a sua idéia de modelos perfeitos dos seres vivos. Também não é admissível a idéia de que essas mutações sejam inteiramente aleatórias. Na sua concepção, as mutações ocorrem para tornar essas espécies mais adaptadas aos meios em que vivem a partir de algo que favoreça a sua ocorrência. Essa capacidade de indução que o meio promove não pode explicar por que algumas espécies não são capazes de se adaptar a ele. Segundo Rebeca, quando isso ocorre é porque alguma condição não favoreceu o surgimento da mutação. Não sabe explicar, porém, o quê seria e por que isso ocorreria em alguns casos e em outros não:

"É. De repente mutação assim a ponto de... de proporcionar é... sobrevivência dela num determinado ambiente, de repente até...sim. Agora de transformar em outro ser, em outro organismo... - Espécie. É, outra espécie. - Você não acredita em especiação. É. - Em mutação você acredita. É. - As mutações sempre favorecem a sobrevivência no meio? Ou não, pode ser também pra... - Então as mutações não são aleatórias? Pode ser fim de exterminar né? - Pode. Então as mutações não são aleatórias? (Silêncio) - Quero saber o que você acha (risos). Quero saber os seus argumentos. (Silêncio) Aleatórias mas a partir de algo que favorece essa mutação. - Sim, mas o que favoreceria essa mutação? É. Não sei. - Eu induzo a mutação? Eu faço a mutação surgir ou não? Eu acho que sim. - Então por que ela não ocorre sempre? Se eu induzisse a mutação, toda vez que o meio mudasse sobreviveriam alguns. Não existiriam extinções. Por que não ocorre sempre? - Por que tem extinções? Formas de vida inteiras desaparecem, se na verdade quando o meio mudasse eu induziria a mutação, segundo você. (Silêncio). De repente não se adaptou a ponto de conseguir sobreviver. - Mas as mutações seriam sempre induzidas pela mudança no meio? É. - Mudou o meio, digamos assim, eu "puxaria pela mutação"? É isso? É... Mais ou menos isso... - Me explica como você pensa. (Silêncio) Mudou o meio... - Na sua cabeça as mutações não ocorrem acaso? Elas são sempre... Induzidas. Ah, eu acho que sim! - E por que às vezes muda o meio e a mutação não ocorre? Todos são exterminados? Ah, alguma condição não favoreceu para que ocorresse a mutação. - Qual? Não sei. Uma condição daquela espécie... - Se o meio tá sempre induzindo a mutação a vir pra alguns sobreviverem por que às vezes vêm mutações ruins? Como é que o meio induziria, puxaria uma coisa ruim? (Silêncio) Não sei Dorville".

Nessa visão de mundo, o homem é encarado como a mais importante de todas as espécies e a mais complexa.

Em relação ao conhecimento científico em geral Rebeca acredita que seu alcance é limitado e que sempre haverá uma parte da realidade além de sua compreensão: *"Conhecível*

até um certo ponto. Tem a parte que ele não conhece que é misteriosa. Tem esse mistério...".

Está presente no seu discurso a preocupação em não criticar abertamente a atitude de outros protestantes. Quando o faz refere-se de modo impessoal, sempre usando palavras como "*existem*", "*há pessoas*", "*com certeza o ser humano é assim*". Deste modo, afirma que

não dá pra ficar olhando os outros porque ele vai errar, entendeu? Todo mundo está suscetível a errar, até mesmo o pastor... É claro que ele é até mais tentado que a gente, né? Ele, tipo assim, as pessoas vêm como exemplo. Então é mais tentado que todos os outros, entendeu? Também...se ele vai cair ou não...ele é passível de errar, pode errar e tal... e quem somos...entendeu? Deus perdoa, quem somos nós pra não perdoar? Basta a pessoa se arrepender e não ficar repetindo. (...) Se eu ficar olhando o defeito do outro, coitada de mim. Vou logo é...me...como é que é a palavra mesmo? Magoar, não. Me desiludir.

Neste sentido, Rebeca constrói um discurso que se protege de potenciais desilusões e que pode contar com o último recurso do arrependimento. Imbuído desses dois eixos principais, sua visão de mundo encontra-se protegida de todas as vicissitudes da conduta humana. A verdade encontra-se protegida de potenciais desilusões.

No entanto, quando aprofunda o discurso, revela-se contrária à Teologia da Prosperidade e a outras ações mais comuns no Pentecostalismo, tais como falar em línguas, curas e exorcismos durante o culto, embora ressalte, acredita, que eles possam ocorrer eventualmente, embora não como parte da liturgia do culto:

Porque tem muita gente ali que tá na Universal querendo economicamente, entendeu? Uma coisa que eu acho erradíssima: Dia da Prosperidade. Aquele dia é o Dia da Prosperidade! Dia da Cura. Vai decidir o dia em que Deus vai curar! Você tá querendo decidir por Deus! Aquele é o Dia da Cura! Dia do Não Sei que Lá...Que é isso? Quem somos nós pra decidir o dia do que vai ser? Deus é que sabe o momento, a hora! Pode ser na igreja, pode ser em casa, pode ser...entendeu?

A respeito da glossolalia afirma:

Eu acho que isso aí... eu nem gosto entendeu? Eu acho que isso aí não vem de Deus. Pra que teria uma pessoa falando em línguas e os outros não entendendo? Deus faz as coisas muito claras! Eu já até ouvi dizer que se tiver um tradutor, que aí pode até ser. Eu nem gosto! Eu tava indo numa igreja assim, Assembléia, da Penha, que eu tava indo. Parei até de ir, porque era uma gritaria, um falatório, sabe? Ninguém entendia nada... Expulsar demônios, eu até acredito que tenha.

A política não apresenta qualquer importância na estruturação de sua visão de mundo e Rebeca não acha que política e religião devam ser misturados, discordando que evangélicos devam votar em evangélicos ou que igrejas devam apoiar abertamente certos

candidatos. Contudo, certamente deixaria de votar em candidatos que fossem favoráveis a iniciativas que vão diretamente contra alguns dos pontos de vista que sustenta tais como o apoio à união de homossexuais, aborto livre etc.

O mundo de Rebeca apresenta-se em grande parte permeado pela noção de que a sociedade encontra-se em decadência, corrompida e irremediavelmente condenada à extinção pela conduta amoral humana. Como resultado, o mundo exhibe instabilidade à qual se contrapõe todo o seu discurso, calcado na noção de que há uma única verdade, a qual se expressa nos diferentes espaços da vida humana. A esse mundo instável contrapõe-se então a noção de um mundo que deveria existir, o da ordem, construído a partir de afirmações simples, quase que um breviário que deveria marcar a conduta de todos os verdadeiros cristãos. A família, como o espaço do chefe de família; a sexualidade, como manifestação legítima única na forma de uma conduta heterossexual; as diferentes culturas religiosas necessitando com urgência de conversão; o ensino da evolução feito de acordo com o padrão a ser seguido - embora rejeite-o completamente - de preferência acompanhado do ensino do Criacionismo. Não há muito espaço para pensamentos complexos, conflitos e problematizações ou mesmo para múltiplas respostas. A necessidade de respostas únicas e simples de faz muito presente. O mundo é ordenado e deveria ser claro como apenas as verdades simples o são.

O Inferno são os Outros

Débora é branca, tem 25 anos, mora em São Gonçalo próximo à FFP e frequenta uma Igreja Batista tradicional. Membro de uma família classe média, ao contrário da maior parte dos entrevistados, seu pai tem o curso superior completo e sua mãe o nível médio. Ambos trabalham. Ela acredita que salvam-se apenas aqueles que aceitam a Palavra, vale dizer, apenas os cristãos. Essa salvação pode incluir também alguns dos católicos, embora estes façam uso de práticas que considera idólatras. Contudo, destaca que aqueles “*que levam o catolicismo a sério, os católicos carismáticos, se salvam sim*”. Em seu discurso, destaca a impossibilidade da perfeição, enfatizando que todos são pecadores, cada um à sua maneira: a Igreja Universal, lançando mão de amuletos e pedindo dinheiro de uma forma errada, e os católicos sendo idólatras. Deste modo, sendo a imperfeição uma característica inerente à natureza humana, e por extensão a todas as suas organizações sociais, e diante da natureza misericordiosa da divindade (enfatizada por ela em vários momentos), todos os que respeitam as premissas básicas de aceitação da Palavra encontram abertas as possibilidades para a sua salvação.

As mesmas portas que conduzem à absolvição de todos os desvios observados conduzem também à diluição de responsabilidades, à homogeneização dos diferentes atores envolvidos nas diversas situações, desmobilizando potenciais críticos em relação à conduta de determinados grupos, em um discurso que encontra dificuldades em atribuir responsabilidades sociais. Estas são todas desviadas da esfera das instituições para a dos indivíduos, tomando-se questões pessoais, íntimas, as quais dificilmente podemos verdadeiramente acessar (não se sabe o que pode se passar no coração do homem, por isso não julgueis): “*...é pecado? É, mas é ele com Deus, entendeu?*”. “*Por isso que o melhor é não julgar ninguém. Tanto que Deus também fala isso. Na Bíblia tem isso. Que a gente não deve julgar as pessoas*”. Ao ser indagada sobre sua opinião a respeito do bispo Macedo, líder religioso da Igreja Universal, Débora afirma: “*É, pois é, assim. Eu nunca assim li reportagem, essas coisas assim, nunca li assim a respeito dele. Sei que é uma pessoa que falou muito mal e tal mas nunca...Não tenho uma opinião formada sobre isso*”. A respeito da greve de fome levado a cabo pelo político Anthony Garotinho, Débora afirma:

“A greve de fome, eu vi como se não fosse uma greve de fome, fosse um jejum. Porque é bíblico também o jejum. Eu não sei se a mídia, com uma certa maldade, falou, ah, greve de fome. Pô, eu acho que ele fez um jejum por um ideal. Se era, sei lá, se aquilo era verdadeiro ou não, eu não sei. Eu sei que, dentro do cristianismo tem o jejum, eu mesma tô fazendo (...). Na minha vida é algo verdadeiro, não sei na dele”.

Os católicos carismáticos são encarados como mais sérios por Débora, pois sua prática religiosa aproxima-se daquela que faz parte da realidade dos seus cultos, na qual predominam a alegria, a espontaneidade, o caráter pessoal e um menor rigor ritualístico, mais presente nas pregações católicas tradicionais. Tais práticas se traduziriam, segundo ela, em uma intimidade maior com Deus – elemento chave em boa parte de sua entrevista ao referir-se à sua relação com o sagrado - em vez da repetição monótona de frases padronizadas em que há pouco espaço para o indivíduo diante do rigor do ritual.

Em vários momentos Débora enfatiza em seu discurso que essa *“é a minha verdade”*, reconhecendo simultaneamente tanto a existência de outras verdades, *“que eu respeito”*, como a tensão que esse reconhecimento acarreta diante da necessidade de precisar afirmar essa verdade que estrutura grande parte de sua identidade e modo de pensar. Um equilíbrio precário, uma abertura incipiente para a alteridade, mas sem dúvida uma abertura para a visão de mundo encontrada nos outros, um conflito perturbador que interfere na estabilidade de uma verdade simples. Esta se baseia integralmente na Bíblia, um verdadeiro manual de instruções, para usar uma expressão empregada por ela própria, no qual está contido tudo que agrada e não agrada a Deus: *“Eu amo muito, sabe, essa questão, é o que eu falo pra você, da minha verdade. Então, eu respiro a minha verdade. Eu amo a minha verdade. A minha verdade, que é a Bíblia”*.

Deste modo, tudo que foge às orientações da Bíblia é pecado. No entanto, embora a Bíblia contenha a verdade sobre tudo e oriente primariamente suas respostas, estas uma vez mais entram em choque com o outro, que pode ser o conhecimento com que travou contato na universidade, criando tensão e instabilidade, ou as opiniões das outras pessoas sobre os diversos temas, inclusive os conteúdos acadêmicos e sua relação com o conhecimento religioso. Deste modo, quando perguntada se a mulher veio da costela do homem, Débora responde, num primeiro momento, que sim. Quando confrontada pelo conhecimento biológico que adquiriu na faculdade sobre diferenciação de tecidos afirma que não conseguiria responder essa questão, admitindo, em seguida, que na Bíblia há várias coisas

que não encontram uma explicação. Destaca ainda que a Bíblia não é um livro que tem como objetivo encarar questões desse tipo, mas sim abordar aquelas relacionadas às “*questões emocionais do homem*”. Assim sendo, a Bíblia deixa de se converter em um eixo norteador da visão de mundo a respeito de tudo que existe e, mantendo sua importância e significação, restringe sua esfera de atuação ao campo das questões pessoais. Mais tarde, afirma sobre a mesma questão: “*Não, eu acredito que é uma metáfora sim. É uma coisa simbólica, não sei, alguma coisa mais ou menos desse tipo*”.

A simultânea presença desse conflito e a retração do campo de atuação direta da verdade bíblica criam, portanto, um ambiente propício para que sejam instaladas as condições mínimas que permitam um diálogo mais profícuo com o conhecimento científico. Em vários momentos, Débora busca mediar essa tensão, dando como exemplo a criação do mundo em sete dias, como encontrado no relato bíblico:

“é igual falar que o mundo foi criado em sete dias! Pra mim não foi! Pra mim foram milhares de anos! Eu já pensava isso antes de entrar na faculdade! O mundo foi criado em sete dias! Não! Não foi criado! Porque esse um dia de Deus pode ter sido...”

A Bíblia então mantém seu estatuto de verdade e sua importância original, mas de uma verdade que não se revela literal. Há claramente, neste exemplo, uma tentativa de realizar, em algum grau, uma separação das esferas de atuação dos diferentes campos de conhecimento, científico e religioso, e não uma hierarquização explícita entre eles, como na entrevista anterior, o que, contudo, não se mantém ao longo do seu discurso, como veremos a seguir.

Tais respostas e o equilíbrio que produzem são demasiado precários e mais adiante Débora volta a optar pela idéia literal da origem da mulher a partir da costela masculina. Quando pergunto, mais uma vez, se tal interpretação não pode ser uma metáfora, ela responde que também pode. Como poderíamos então ser capazes de diferenciar metáforas de interpretações literais dos fenômenos? Débora responde:

...se isso realmente fosse questionamento da minha mente, se eu quisesse saber realmente, Senhor, é uma metáfora, como aconteceu isso, eu acho que a intimidade com Deus é algo que Ele traz o esclarecimento. Discernir entre uma metáfora ou não, pra mim, eu acho que é essa intimidade com Deus que vai mostrar.

Eu acho que a intimidade com Deus é tudo e, desde o momento em que a gente tem um questionamento, sobre qualquer coisa, eu acho que quando a gente tem essa intimidade, essa liberdade, eu acho que Deus tem esse poder de nos responder, entendeu? Eu só não tenho como provar que Deus me fala, mas... (risos).

Débora coloca a resposta à essa questão em suspenso como indica claramente na primeira frase: *“...se isso realmente fosse questionamento da minha mente, se eu quisesse saber realmente”*. Débora não o quer. E enquanto mantém essas questões envoltas em meio à essa névoa, opera ora com uma, ora com outra de suas interpretações, como se não houvesse grande diferença entre elas ou como se a diferença que existe entre ambas fosse irrelevante. Essa decisão em suspenso, esse dispositivo que opera como uma espécie de limbo conceitual, opera no sentido de amortecer esse tensionamento instaurado a partir do momento em que ela reconhece a existência “da minha verdade” e não simplesmente “da verdade”, que não daria margem para a existência de outras. Para que Débora consiga se deslocar com menor desconforto entre os saberes religiosos e científicos faz-se necessário minimizar o atrito que algumas explicações podem suscitar. Este procedimento a resguarda de choques mais intensos e de investidas mais perigosas no terreno da alteridade, que se arriscam a não encontrar mais “a minha verdade” ao retornar dessa jornada em direção ao outro. É preciso, portanto, demarcar o caminho seguro de um retorno a si mesmo e a melhor maneira de fazê-lo é torná-lo nebuloso.

Débora discorre sobre o fato da Bíblia, embora escrita sob inspiração divina, ter sido feita por homens e reconhece que a época em que eles viveram pode influenciar no modo como ela foi escrita. Em seguida ela prossegue afirmando que o mesmo vale para quem a traduziu. Nesse caso, o exemplo é ainda mais importante, pois nele não se pode nem ao menos advogar a possibilidade de inspiração divina como fonte do processo, como argumentado por vários protestantes no caso da escrita do livro sagrado. Mais ainda, Débora afirma que podem existir interpretações diferentes do mesmo livro. O que antes era verdade no Antigo Testamento apresenta-se sob outra forma no Novo Testamento, não apenas porque o momento da revelação é outro, mas porque o mundo efetivamente mudou, com todos os seus hábitos, costumes etc.

“É claro que a gente tem que interpretar a Bíblia conforme a nossa era. Não tem jeito! A gente tem que se ajustar! É claro que a gente não tem que sair daquela verdade porque pra gente aquela verdade é a palavra de Deus! Agora a gente tem que, tem que ser dinâmico, entendeu Dorvillé?”

No entanto, mais adiante, Débora volta a repetir a verdade literal da Bíblia, afirmando a ocorrência de um Dilúvio universal em nosso planeta e a existência de uma Arca em que um casal de todas as espécies de seres vivos foi colocado. Quando perguntada como todas as espécies de seres vivos poderiam caber na arca com alimento para 40 dias e 40 noites, Débora realiza um outro exemplo de fusão entre saberes a serviço de uma acomodação mais tranquila de informações provenientes de campos distintos do conhecimento:

“Às vezes Deus Ele criou um determinado número de espécies, por exemplo, 40 espécies, e dessas espécies podem ter surgido outras. Então a conta hoje talvez tenha se multiplicado, entendeu? Às vezes na época do Dilúvio tinha um número x e hoje isso se multiplicou, entendeu?”

Quando levada a falar sobre evidências geológicas da ocorrência desse Dilúvio Débora afirma não saber nada sobre o assunto. Nesse caso, Débora fez a opção por não relativizar o relato bíblico buscando construir uma explicação que o compatibilize com questões levantadas a partir do campo científico. Do mesmo modo que na entrevista de Rebeca neste caso os conhecimentos científicos são empregados, mediante interpretações singulares, em auxílio às explicações religiosas, o que representa uma mudança em relação a outros trechos de sua entrevista.

Um equilíbrio instável entre a verdade e seus valores e a necessidade de mudança pode ser um resumo de sua visão de mundo, com todas as oscilações entre ambas instâncias, incertezas e percalços presentes ao longo do caminho. No entanto, é significativo perceber que Débora não recorre a explicações muito presentes nas argumentações de outros alunos evangélicos, tais como “*para Deus nada é impossível*” ou “*Deus é capaz de pensar em tudo e deve ter dado algum jeito*”. Estas são mais frequentes em geral no pensamento daqueles que detêm “a verdade” e não dos que têm “a sua verdade”, como é o caso de Débora. O caminho trilhado por Débora é mais difícil e tortuoso e por isso mesmo muito mais rico de possibilidades de aprender.

Talvez o exemplo que mais claramente personifique essa tentativa de mediação entre a incerteza da complexidade do pensar e o poder da certeza fundante das verdades simples seja encontrado nas suas idéias sobre a evolução das espécies e do homem:

Eu acredito na seleção natural. Acredito mesmo. Mas eu acho que Deus, é o que eu tô falando pra você, o enfoque de Deus não era falar sobre seleção natural, era falar sobre o homem em si e suas emoções. Eu acho isso. Então assim é seleção natural! Com certeza!

Mais uma vez Débora faz uma tentativa de separar as áreas de influência dos campos científico e religioso, chegando a afirmar categoricamente, ao contrário de outros evangélicos, que as espécies de hoje não são as mesmas que existiram em outras épocas, atribuindo tais modificações à sua adaptação aos diferentes ambientes que existiram ao longo dos anos. Contudo, não há como deixar de se deparar em algum momento com o conflito. Não há porto seguro e ele ressurge na sua caracterização do processo evolutivo, bastante peculiar, na qual o caráter não direcionado do fenômeno fica comprometido. Na sua concepção *“as espécies evoluem, sofrem mutações pra poder se adaptar melhor ao ambiente”*. Mudanças sim, aleatoriedade não:

“Tanto que eu acho assim, o meio mudou, as espécies mudaram por conta disso, pra viver melhor no ambiente dele, entendeu, e eu acho que isso é muito dinâmico, eu acho isso muito normal e eu acho que Deus com certeza sabia que isso tudo ia acontecer”.

Observa-se também a presença do discurso teleológico na sua explicação sobre o processo evolutivo. As espécies passam por mudanças *para* se adaptarem ao meio, *para* viverem melhor no meio, em um discurso marcadamente finalista e que carrega a noção de progresso, fazendo uma analogia entre a evolução biológica e a busca por uma vida melhor, presente em muitas das pessoas que conhece e convive:

“Eu acho que os seres sofrem adaptações, como o homem também. Modifica pra melhorar! Porque a gente tem que tá sempre melhorando na vida e eu acho que essa criação de Deus também, em relação às eras, ao tempo, ela também vai se modificando pra se adaptar melhor, características melhores, enfim”.

No entanto, nessa concepção do processo evolutivo não há espaço para a aceitação do conceito de que todos os seres vivos que existem descendem de uma única forma de vida que viveu há muitos anos atrás. Na visão de Débora

“...Deus criou todas as coisas. Animais diferentes, enfim. Esses animais se multiplicaram. Pra mim Deus criou os unicelulares e os pluricelulares. Dali eles seguiram a evolução. Pra mim não existiu um ser único ser unicelular e desses foram surgindo os outros”.

Deste modo, os animais não teriam qualquer grau de parentesco com os grupos de unicelulares, nem com o Reino Vegetal ou dos Fungos. Cada um deles representaria reinos independentes, tendo sido criados separadamente por Deus e, a partir daí, evoluído independentemente. Nessa concepção, fica preservado o papel divino na criação não apenas da primeira forma de vida, mas, de acordo com o relato bíblico, de todos os diferentes planos básicos de entidades biológicas de nosso planeta, as diferentes essências básicas, a partir das quais todos os seres vivos se diferenciaram. Ao mesmo tempo também, encontra espaço o conhecimento biológico adquirido na academia, na forma do processo evolutivo a que quase todas as espécies encontram-se submetidas. Essa acomodação, capaz de unir em harmonia esferas tão díspares, encontra uma de suas arestas no questionamento a respeito da total ausência de parentesco entre os seres pluricelulares e unicelulares, bastante difícil de ser sustentada, tomando por base os conhecimentos do campo da Biologia. Débora encontra dificuldades na defesa dessa idéia:

“É, eu acho que foram criadas, eu não sei, eu acho que foram criados os seres vivos em si, existiram unicelulares e pluricelulares, eu acho que essa convenção, essa separação veio do homem depois. Depois da multiplicação das espécies e tal, o homem começou a formar grupos, em relação à semelhança e tal, mas eu acho que isso foram coisas que Deus criou, tanto uni quanto pluri, e depois isso se multiplicou e os homens foram juntando isso em grupos”.

Sua argumentação baseia-se na redução da caracterização de unicelular e pluricelular a uma mera convenção criada por parte do ser humano, uma simples tipologia desprovida de maiores fundamentos biológicos, como se não houvesse qualquer base biológica que sustentasse a idéia de parentesco entre eles.

Outra aresta na sua concepção do fenômeno evolutivo refere-se à origem da espécie humana. Nela essa tensão entre o conhecimento científico e visões de mundo mais estáveis atinge seu ápice:

“Eu acredito assim, que pode ter havido alguma modificação, mas eu não acredito que o homem tenha vindo do macaco! Eu não consigo acreditar nisso. Não sei se é porque eu tenho isso impregnado do cristianismo, quer dizer, eu fui criada praticamente na igreja desde os quatro anos, entendeu? Então, com certeza, certamente, isso influencia de alguma forma. Então eu não consigo ver que o homem foi criado do macaco. Eu acredito que pode ter sofrido algumas modificações da anatomia, aquela coisa toda, mas dizer que ele veio de outra espécie, isso eu não acredito”.

Nesse caso, a noção de mudança é bastante restrita, não sendo muito grande e se traduzindo em aperfeiçoamento. Essa palavra sem dúvida apresenta um apelo maior do que o simples conceito de mudança. Algo que se submete a um processo de aperfeiçoamento se aprimora, melhora e culmina em algo que é melhor do que o que existia antes. Trata-se, sem dúvida, de uma explicação que privilegia a condição humana ao apresentá-la como o ápice de um processo que implica melhorias: *“Eu acho que Deus pode ter criado o homem e ele pode ter sofrido um aperfeiçoamento, mas não ter vindo, sendo o macaco, ou vindo de outras coisas, eu acho que não”*. Deste modo, fica garantido o *status* de singularidade da espécie humana, distinta de todos os demais seres vivos, e assim a existência de um *locus* especial para ela no universo.

Nesse momento, o conhecimento bíblico deixa de ser relativizado e é reinstituído como verdade literal:

Eu acho que o cristianismo me influencia dessa forma, entendeu? Eu não consigo ver isso, eu não consigo acreditar que o homem tenha vindo de outra espécie. Eu acho que possa ter sofrido adaptações sim, modificações, mas ser sempre homem. Até porque Deus fala que criou o homem à imagem e semelhança Dele.

Quando questionada a respeito dos diferentes fósseis de homínídeos descobertos, Débora aponta-os como exemplo dessas adaptações pelas quais a espécie humana teria passado, ignorando as grandes diferenças estruturais entre eles. Quando indagada se poderiam ser ancestrais do homem, ela afirma - não sem grande tensão - que sim, mas nenhum desses fósseis poderia ser de outra espécie, o que removeria a condição humana de sua singularidade, submetendo-a aos mesmos processos encontrados nas demais espécies e abrindo caminho para que a sua noção de perfeição pudesse ser questionada:

(Silêncio) Pode ser! Pode ser! Pode ser também! Porque assim ninguém sabe ao certo quais eram as idéias de Deus em relação à Criação. Ninguém sabe! Como é que era o primeiro homem? Como que era Adão? Como é que era a anatomia de Adão? Sei lá como é que era! Ele fala que é homem, mas Ele descreve? Ele não descreve! Você tá entendendo? Então, eu assim acho que o homem pode ter se modificado, pode ter se aperfeiçoado, Deus pode ter aperfeiçoado o homem, mas dizer que ele veio de outras espécies eu acho que não.

Além disso, negar a possibilidade de o homem ter vindo de outra espécie elimina a possibilidade de que ela tenha se originado de um animal que lembre um macaco, com todo o desconforto estético daí decorrente, presente em vários momentos do seu relato. Uma espécie única, que tenha a peculiaridade de ter sido feita a partir da imagem e semelhança de Deus, não pode jamais ter se originado a partir de outra espécie que não teria surgido pelo

mesmo processo. Uma questão que toca diretamente na imagem que temos de nós mesmos e do lugar que imaginamos existir reservado no mundo para nós envolve questões que geram muitas dúvidas, insegurança e incerteza, remetendo, dentre as explicações disponíveis, para aquelas capazes de acionar as categorias que promovem interpretações mais estáveis do mundo. Nesse sentido as verdades bíblicas se prestam muito mais à essa tarefa.

O equilíbrio instável entre “a minha verdade” e o conhecimento que provém do outro materializa-se também na questão familiar, na figura de seu irmão, que antes pertencia também à Igreja Batista e que agora se encontra afastado. Segundo Débora, o curso de Física que frequentou na UFF foi decisivo para a perda de sua fé e, com certeza, ela não deseja trilhar o mesmo caminho, mantendo portanto a eterna tensão entre o desejo de conhecer e aprender coisas novas, segundo ela “para poder questionar”, e os limites desse conhecimento e suas conseqüências sobre a fé que estrutura sua visão de mundo. Débora experimenta a divisão de seu núcleo familiar em relação à vida religiosa, no qual os homens não participam mais da vida na igreja, mas ela e sua mãe, sim. É importante manter esse núcleo fundante contra o que ela vê como uma perda, uma dissolução, materializada na não religiosidade do pai e sobretudo no desencantamento de seu irmão.

As características que a levam a admirar tanto o irmão, tais como ser uma pessoa aberta, que lê sobre várias coisas e que as questiona em vez de aceitá-las simplesmente como prontas, foram as mesmas que o afastaram da vida na comunidade religiosa. Mais do que nunca, o conhecimento pode se apresentar como um elemento perigoso ao ampliar uma mediação com o mundo que ao mesmo tempo em que aumenta sua interação com ele pode fazer com que as categorias de distinção e separação em relação ao mesmo, construídas pela vida na comunidade religiosa não venham mais a fazer sentido. Conhecer é verdadeiramente abrir-se para o mundo, com todos os riscos inerentes a esse processo e neste caso, Débora vivencia esta experiência de modo evidente.

Seu discurso pode ser caracterizado, em muitos aspectos, como permeado por uma visão conservadora, embora devido a características já descritas encontre aberturas maiores ou menores a questionamentos, dependendo do tema em questão e das circunstâncias. Assim, defende um papel tradicional para a mulher na família, embora seja difícil na prática submeter-se a ele; a sexualidade legítima representada unicamente pela conduta heterossexual; a importância da família tradicional para a manutenção da estabilidade da

sociedade; o ensino religioso nas escolas públicas como forma de conter a deterioração dos valores sociais; a virgindade antes do casamento.

Débora possui poucos conhecimentos a respeito de outras religiões à exceção do catolicismo, o que não a impede de considerar o cristianismo como o único ramo religioso capaz de promover a salvação da humanidade. Mesmo o conhecimento sobre outras denominações protestantes é pequeno, resumindo-se a questões de natureza postural ou estética, como por exemplo, assembleianas não podem cortar o cabelo, ou à natureza de seus cultos, mais ou menos avivados. Ao contrário de outros alunos entrevistados, Débora não considera que o fim do mundo esteja próximo e não faz parte do seu discurso a iminência da destruição da humanidade, embora na sua igreja este seja um tema recorrente. O aspecto surpreendente de seu depoimento é a defesa que faz do aborto, tomando por base a situação social em que muitos indivíduos vêm a nascer.

Os diferentes aspectos da visão de mundo de Débora aqui apresentados tornaram possível reconhecer a presença de uma influência significativa por parte da universidade no seu modo de pensar. Esse conhecimento, contudo, não é simplesmente apropriado por Débora integralmente. Essas novas idéias disputam espaço com as anteriores, modificam-nas parcialmente e são por elas modificadas, adaptadas, recondicionadas, produzindo ao final conceitos e explicações que podem se mostrar mais ou menos distintos daqueles que nós, professores e pastores, buscamos transmitir. Débora reconhece a importância da influência que sofreu da universidade:

“Eu passei a ver o ambiente de uma forma diferente. Os animais de uma forma diferente. Com certeza mudou muito. Porque você conhecer é uma coisa muito bacana! Eu não tinha metade do conhecimento que eu aprendi aqui. Não tinha. Porque o segundo grau não dá isso. Mas assim, em relação a mudar a minha fé, isso aí não”.

Débora reconhece a importância desse novo conhecimento sem desmerecer ou menosprezar o que tinha anteriormente, do qual não pretende se desfazer, entregando-se então à tarefa, nem sempre fácil, de construir uma mediação entre ambos. Tarefa artesanal, única, de produzir um arranjo que faça algum sentido para si mesma e que lhe permita transitar com desenvoltura pelos três campos que tiveram marcada influência na sua formação, a saber, o da religião, da ciência e do ensino de Biologia. Adquirir novas riquezas sem que as antigas percam seu valor:

“É, pois é, porque pra mim, no colégio eu aprendi assim, que evolução era só o macaco. Então, eu não acreditava. Eu não sabia que as espécies sofriam todas essas modificações pra se adaptar melhor ao ambiente e que os mais aptos sobreviviam. Não sabia nada disso! Pra mim a evolução... por que no segundo grau, por que às vezes essa rejeição em relação à evolução no segundo grau e até mesmo por parte dos cristãos? Por causa disso. Porque a evolução ela fica restrita a macaco. Ah, o homem veio do macaco. Não se explica, olha, as espécies evoluem, sofrem mutações pra poder se adaptar melhor ao ambiente. Porque, com certeza isso, é uma coisa assim visível, sabe? É muito bacana, que eu gostei muito de aprender! A minha fé não mudou, mas, como eu posso dizer, hoje eu aceito muito mais a evolução por saber de todas essas coisas a mais que eu aprendi aqui”.

Além disso relata que o modo inteiramente descontextualizado em que foi ensinado o tema contribui para que fosse encarado como um assunto qualquer dentre os demais, agravado ainda pelo fato de se chocar com alguns de seus pontos de vista religiosos:

“O tema evolução era tratado de forma expositiva, sem nenhum questionamento. Só não lembro a série, pois faz algum tempo, ou melhor, muito tempo! rsrsrs. Esses assuntos nunca me chamaram muito a atenção, para mim era um conteúdo como outro qualquer, a diferença era que, como eu fui criada na igreja, eu acreditava no Criacionismo, como ainda acredito e pensar que o homem vinha do macaco, para mim não fazia o menor sentido”.

Débora procura, então, ao atuar como professora de um supletivo de uma escola particular, agir de modo diferente daquele empregado por seus professores da escola, evitando reduzir o processo evolutivo à sua dimensão humana e buscando assim conquistar maior aceitação por parte dos alunos, como ocorreu com ela durante a faculdade:

“Eu tava falando pra eles que os animais se adaptam em relação ao seu ambiente, os melhores vão sobreviver... Que é um enfoque que quando eu estava no segundo grau eu só ouvia do macaco! Ah, porque o macaco vira homem! Pô, isso eu não acredito! Então eu nem ligava pra evolução! E aqui não! Aqui na faculdade já me deu uma visão diferente! Olha, a gente passou por vários tipos de eras, com vários tipos de ambientes, com climas, então isso que eu passei pros meus alunos. E os animais, aqueles que eram mais aptos eles sobreviviam, pra se adaptar melhor ao ambiente, pra viver melhor”.

Débora adota a estratégia de evitar apresentar o processo evolutivo através de sua face mais polêmica, a evolução da espécie humana, a qual, também, diga-se de passagem, ela rejeita. Deste modo, ela procura atrair os alunos para os aspectos que considera importantes na teoria evolutiva ao mesmo tempo em que aborda, prioritariamente, o fenômeno evolutivo a partir da interpretação que aceita. Assim sendo, Débora transporta

para sua prática como docente os mesmos conflitos que vivencia como aluna da universidade. Prioriza o ensino daquela parte do fenômeno evolutivo que melhor conseguiu acomodar com o pensamento religioso que trazia anteriormente e, em um misto de estratégia didática e de desvio de seu conflito interno evita abordar o tema da evolução da espécie humana.

Pode-se argumentar que, se por um lado esta atuação assume um aspecto negativo, materializado em uma versão incompleta e distorcida do ensino do paradigma evolutivo, por outro, por ser oriunda das próprias dificuldades de Débora em aceitar determinados conceitos - dificuldades essas que são muito semelhantes às aquelas encontradas entre seus alunos - suas chances de sucesso são maiores na tarefa de transmitir efetivamente conceitos ligados à idéia de que as espécies não são fixas e imutáveis. Débora sabe exatamente quais são os pontos mais polêmicos a serem evitados de imediato com seus alunos pois são os mesmos com os quais apresenta maior conflito. Essa estratégia, não inteiramente pensada de antemão, evita armadilhas e percursos menos promissores, preservando também o espaço de sua atividade profissional como docente, que de outra forma poderia ser prontamente questionada, com repercussões para o ensino de outros conteúdos. Acrescente-se ainda o fato de tratar-se de uma evangélica que aceita o processo de evolução biológica das espécies, com toda a simbologia daí resultante para seus alunos de mesma confissão, demonstrando que não existe necessariamente nenhuma ligação de oposição essencial entre os dois processos. Posteriormente Débora passou no concurso para professora do Estado do Rio de Janeiro mas *“confesso que ainda me sinto tentada a sair do magistério por conta das dificuldades da profissão: estresse com os alunos, com os diretores que não tem competência para estar onde estão, salários baixos, etc”*.

É interessante perceber que quando instada a apresentar sua visão da natureza do conhecimento científico, Débora é capaz de reconhecer a importância de empregar uma visão crítica para analisá-lo, de promover questionamentos utilizando elementos e conceitos que adquiriu durante sua formação na universidade:

Eu acho que cada um tem uma forma única de ver as coisas, interpretações diferentes. Então eu acho que você vai ver esse gravadorzinho aqui e vai dar o seu parecer, mas eu posso ver de novo e posso dar muito mais detalhes então pra mim não tem uma coisa fechada sempre. Você sempre pode tá acrescentando mais alguma coisa. E às vezes informações mais importantes e melhores, sei lá.

O mesmo vale para sua atuação como docente diante dos alunos do supletivo:

Até porque o supletivo ele não questiona muito, né Dorvillé. É uma coisa assim, se você falar que o céu é vermelho eles vão acreditar! Porque não tem muito questionamento. Às vezes eu puxo, com aquela coisa toda, mas não se tem muito.

Ao ser perguntada se o Criacionismo deveria ser ensinado nas escolas, tendo o mesmo tempo em sala de aula que é dado ao evolucionismo, Débora respondeu:

É, pode ser. Eu acho que conhecimento é válido. É o que eu tava falando pra você. Eu acho que a gente conhecer não tem problema nenhum! É o que eu tava falando, às vezes as pessoas ficam falando assim, ah Código Da Vinci, não sei o quê, não lê. Não, eu acho que a gente tem que conhecer. A gente tem que conhecer pra questionar. E essa questão do Criacionismo eu acho que as pessoas devem conhecer, pode ser a mesma carga horária, pra conhecer sobre o assunto.- Mas seria na aula de Ciências o Criacionismo? O Criacionismo é ciência? Eu não sei... ciência? Bom, é complicado né, porque eu acho que o Criacionismo é uma coisa assim que, você não tem muito o que questionar. Questionar, que eu falo é assim, Deus fala aquilo que Ele quer. Claro, você pode questionar, óbvio, mas assim, eu acho que são fatos, pra quem acredita. Então assim, sei lá, não sei...

Essas são as mesmas categorias que encontram mais dificuldade em serem mobilizadas por ela quando o assunto apresenta alguma relação mais próxima com o campo religioso. Deste modo, não se trata de falta de conhecimento ou de formação que impede essa atitude crítica diante de outros campos do saber, e não será apenas através da transmissão mecânica desse conteúdo que seremos capazes, como professores, de fazê-la aprofundar esse conflito. Não se trata de falta de informação, mas sim de capacidade, maior ou menor, de a partir da mesma, potencializar sua interação com outros conhecimentos ou visões de mundo encontrados previamente e há muito enraizados.

O acesso a esse universo de idéias novas, do qual se encontrava excluída em grande parte antes de entrar na universidade, pode ser entendido como a extensão de um direito fundamental para a construção de sua identidade no mundo moderno e participação efetiva na sua compreensão e interpretação. Um direito tão importante quanto o foi inicialmente (e ainda é) a presença de uma comunidade religiosa que estruturou seu pensamento e suas relações familiares, garantindo-lhe o acesso e o sentimento de pertencimento a uma comunidade que opera em várias instâncias (lazer, educação, apoio material, psicológico, afetivo, sentimental etc) em meio ao cenário desagregador e violento das periferias dos grandes centros, e em tempos marcados pela grande instabilidade econômica e social e pela incerteza a respeito do futuro. Esse mesmo pertencimento religioso foi o que, sem cairmos

na tentação da idealização, por sua natureza ordenadora, estruturante e normativa, de acordo com seu relato e o de muitos outros, tornou possível o acesso ao ambiente acadêmico, um sonho até então de difícil realização para muitos desses jovens. Viver na periferia para a grande maioria dos jovens nos dias de hoje tem significado ter acesso apenas ao conhecimento produzido nessas comunidades religiosas e ter negado seu acesso ao corpo de conhecimentos que faz parte da ciência.

Percebe-se diante de tudo que foi aqui exposto que Débora, embora faça parte de uma Igreja Batista não renovada, como outras pessoas entrevistadas, apresenta uma visão de mundo bastante distinta da encontrada em algumas de suas companheiras de denominação. Deste modo, o pertencimento por si só à determinada comunidade religiosa não determina de modo essencialista a visão de todos os seus membros, enfatizando a necessidade de acompanhamento mais próximo de seus depoimentos, vivências e percepções do mundo à sua volta. A busca por uma tipologia essencialista das diferentes denominações religiosas revela-se assim infundada e estéril. Ao mesmo tempo, seria enganoso acreditar, por outro lado, que os membros de uma mesma igreja não comunguem minimamente de um núcleo comum de significados que exerça um papel estruturante na construção de suas visões de mundo, caindo assim na tentação etnográfica de que cada caso é um caso. Assim sendo, ao mesmo tempo em que o pertencimento à determinada instituição religiosa, por si só encontra-se desprovido de um caráter determinista, este não deve também ser igualado à filiação a qualquer outra denominação religiosa. Ou seja, embora não sendo uma informação determinista ela é indicativa de uma visão de mundo mínima compartilhada por seus membros, a partir da qual são tecidas variações diversas, porém não ilimitadas e igualmente possíveis em quaisquer denominações. Assim não serão impossíveis mas muito pouco prováveis a ocorrência de exorcismos e curas milagrosas em uma Igreja Maranata, bem como apenas cânticos e louvores moderados em qualquer uma das sedes da Igreja Pentecostal Deus é Amor.

Atualmente Débora tem sérias dúvidas se deseja prosseguir como professora. Se encontra dando aula no Estado, mas confessa que ainda se sente tentada a sair do magistério por conta das dificuldades da profissão: estresse com os alunos, com os diretores que não tem competência para estar onde estão, salários baixos, etc.

Uma Igreja pra Chamar de Minha

Maria é branca, tem 22 anos, mora em São Gonçalo e frequenta a Igreja de Nova Vida. Seu pai é mecânico de automóveis e estudou até a 5ª série (6º ano) do Ensino Fundamental e sua mãe até o 3º ano do Ensino Médio, porém não concluiu porque engravidou e se casou em seguida.

Ela vive vários dilemas em relação à maioria das orientações da igreja que frequenta tanto no que se relaciona a questões de ordem pessoal quanto a posturas mais gerais sobre diferentes campos tais como o político, o religioso e o científico. No entanto é claro que as diferenças que se manifestam marcadamente no campo pessoal têm uma importância muito maior. Na verdade, ela não consegue se adequar à maioria das recomendações características da visão de mundo da sua comunidade religiosa. No entanto, é nela que se sente bem e participa de atividades produtoras de sentido que contribuem para a elevação de sua auto-estima (palestras de auto-ajuda, orientação financeira, banda de rock gospel etc). Além disso, por tratar-se de uma denominação pentecostal, é nela que experimenta a manifestação do Espírito Santo em seu corpo, em uma mediação direta com o sagrado. Desejo de pertencer a um grupo, não um grupo qualquer, mas um grupo especial – *“é, porque nós somos escolhidos diferentes das outras pessoas então a gente tá aqui pra fazer a diferença! Pra mostrar o diferente!”* - mas não conseguir agir em consonância com ele pode ser um resumo de todo o seu depoimento. Não conseguir adequar-se a um grupo exatamente naquilo que constitui em grande parte sua identidade, o desejo de distinção em relação ao mundo secular, corrompido, degradado, sem salvação.

Essa incapacidade, esse desencaixe a faz oscilar entre a culpa diante das transgressões de pensamento e ação cometidas diante de orientações que, segundo ela mesma, têm uma justificativa, sendo em sua essência justas e corretas, e a afirmação silenciosa de sua identidade dissonante, discordando veementemente das orientações dadas. O desconforto da culpa é, em parte, aliviado pela certeza do perdão de um Deus misericordioso a partir do arrependimento sincero para, logo em seguida, não podendo escapar do crivo de sua própria consciência, retornar com a certeza de que voltará a pensar ou agir da forma condenada. Porque pensa assim, sente assim, quer assim, embora desejasse o contrário. Não há como se enganar. Empurra então a resolução desse dilema para um futuro difuso. Maria vai mudar, vai reencontrar sua intimidade com Deus, ela está envolvida

com isso, essa tentativa de querer ser diferente de tudo que na verdade se quer ser. Um dia, não precisa quando, conseguirá ser como acha que deveria ser. Por ora, sabe que repetirá todos os passos que levam à realização dos seus desejos e idéias.

Caminhando em sentido oposto, a afirmação de sua identidade dissonante reforça a sua discordância da igreja, atribuindo à ela a culpa por esse desencontro: “A igreja deveria ser sensata porque a sociedade atual requer outras coisas. Os interesses são outros”. Infelizmente, a sua igreja é assim, embora não busque outra. Deseja aquela pois parte de sua identidade foi construída nesse espaço, lá conhece e se relaciona com um grande número de pessoas. Não quer outra igreja, quer a mesma de outra forma.

Pode-se argumentar que certamente Maria não deve se encontrar sozinha nesse deslocamento. Ela mesma confirma que há outras pessoas de sua igreja que possuem dilemas semelhantes e que escamoteiam suas dores em público, revelando-as apenas na esfera pessoal a alguns poucos. No entanto, assim como alguns outros, Maria sofre, se importa, vive esse dilema intensamente, o que muitos outros talvez não experimentem. Não quer ser falsa mas acha que muitas vezes acaba sendo, o que a incomoda. Maria quer ser aceita e relata em vários momentos o medo de ser expulsa de sua igreja se verbalizar algumas de suas idéias ou se alguns de seus membros souberem de suas atitudes fora daquele espaço. E sendo uma pentecostal, experimenta em seu corpo a manifestação divina, quando, em suas palavras, se encontra em maior proximidade, intimidade com Deus. No entanto, quando dele se distancia, esta presença se retrai, se afasta, quando se manifesta de modo claro esse dilema. Além de não conseguir se encaixar no grupo de sua escolha, passando assim um sentimento de inadequação social, Maria experimenta ainda o afastamento de Deus na sua esfera particular: “*antes, não que Ele era mais presente, porque Ele continua presente, mas assim, o nosso contato era diferente*”. Uma realidade duplamente excludente.

E como teria surgido um dilema de tão grandes proporções? As duas forças entraram em cena quase que simultaneamente:

logo que eu passei no vestibular eu entrei pra igreja. Na verdade foi antes, eu entrei na igreja, aí passei no vestibular e entrei pra cá. Eu acho que até devo a minha vaga na universidade a Deus também. Eu orei muito, graças a Deus. Foi uma força a mais pra mim.

Como muitos de seus colegas de universidade, Maria experimenta em sua comunidade religiosa um enorme poder agregador de sentido à sua vida e um conjunto de

práticas e doutrinas capaz de estruturar e normatizar a sua existência. Nos dias de hoje, ela faz parte de um dos poucos movimentos sociais em atividade nas periferias das grandes metrópoles de nosso país com enorme capacidade de aglutinação e capaz de produzir tamanha sensação de pertencimento entre seus membros:

Eu, assim, eu me identifico muito com a minha igreja no sentido de que ela tenta sempre fazer com que a gente enxergue o quanto Deus tá presente na nossa vida. (...) Ela sempre assim, busca fazer com que a gente cresça como pessoa, assim, tem que fazer faculdade, incentiva os jovens a fazer faculdade, incentiva as pessoas a trabalharem (...).

É a partir desse suporte de fundamental importância que ela parte em busca de outros campos de atuação na sociedade, estimulada pelo discurso de sua igreja que enfatiza a importância de prosperar economicamente (Teologia da Prosperidade):

Até falei com você a questão de fazer faculdade, tá sempre se aperfeiçoando, melhorando. Tem várias palestras sobre o uso de cartão de crédito, cheque! Porque assim, segundo a palavra, a gente veio ao mundo pra realmente desfrutar do que Deus tem pra gente! E Deus tem o melhor pra gente! Deus não quer ninguém miserável! Entendeu? Mas ele também...assim, as pessoas têm o que buscam, os frutos do seu trabalho, né? Não vai cair do céu. Se você não buscar se aperfeiçoar pra melhorar e conseguir um emprego melhor, um salário melhor, você não vai ter! Até a Bíblia fala que tudo é tomado por esforço, né?

Seu núcleo familiar mais próximo resume-se basicamente ao lado materno, uma vez que o pai há muito se separou da mãe e mantém contato esporádico com ela. Nas suas palavras, sua mãe “*não fez um bom casamento*” e seu pai “*não é uma pessoa que eu admire extremamente*”. Maria foi criada sem a figura paterna, da qual ela afirma enfaticamente ter sentido muita falta. A partir dessa família cindida, a nova família religiosa assume um aspecto ainda mais importante. Mãe e filha se converteram ao mesmo tempo, passando a frequentar a igreja juntas e, nesse espaço, ambas foram incorporadas a uma família maior que a de origem, na qual encontraram o apoio e as explicações e justificativas de que precisavam:

Eu falo pra minha mãe, se você tivesse se casado com outra pessoa não haveria Maria. O bom do casamento foi a Maria. Isso ocorreu porque Deus quis que os dois ficassem juntos pra produzir a mim. Deus tinha um propósito pra mim.

Trata-se da associação entre uma família religiosa produtora de sentido e um núcleo familiar fragmentado, sem o membro que todos os alunos religiosos entrevistados identificaram como “o chefe da casa”, ou “o cabeça da família”. A força dessa associação se torna mais clara e evidente, mesmo sob o risco de ser classificada como uma explicação

simplista *a posteriori* de um fenômeno complexo - que certamente envolve muitas outras variáveis - diante de um quadro oposto, presente em outros alunos entrevistados. Este se encontra representado na família evangélica histórica em que seus membros mais recentes recebem uma herança, um legado, que deve ser levado adiante e que estrutura fortemente o seu modo de ver o mundo e o sentimento de pertencimento à igreja. Assim como neste caso, a família religiosa se expande do núcleo familiar para a denominação religiosa, reforçando os laços entre ambos a partir dessa estrutura sólida pré-existente, muitas vezes marcada por algum tipo de figura exemplar (avô pastor, pai que cursa teologia, mãe que nunca descuidou da formação religiosa da família etc), em exemplos como o de Maria ocorre o oposto. Diante da impossibilidade do núcleo familiar original fornecer a justificativa de pertencimento à denominação mais ampla, é ela que percorre o caminho contrário, dando suporte a uma família e que vem a ocupar o lugar daquela que, nas palavras de Maria “*eu gostaria muito de ter tido*”.

Maria descreve, em vários momentos de seu discurso, a vivência em sua igreja empregando o verbo “fluir”. Nela, assim como na vida, as coisas fluem, se sente viva, parte de algo maior que ela mesma mas que, mais do que tudo, contribui para afirmar quem ela é:

Mas eu sinto a presença de Deus muito mais forte, é estranho falar né? Porque as pessoas não conseguem sentir isso. A presença de Deus muito mais forte comigo na igreja evangélica. Não na igreja em si. Sinto fora da igreja, tanto é que eu sinto a presença de Deus na minha vida também! Mas foi uma coisa muito assim, quando eu me converti, avassaladora na minha vida!

Antes membro da igreja católica, dela se afastou devido ao seu rigor ritualístico, padronização e ausência de espaço para a manifestação de sua identidade, de sua relação pessoal com o sagrado. No catolicismo não havia muito espaço para ela fluir:

Eu ia na igreja católica, não me identificava com aquilo, não me sentia bem, saía dali vazia... Agora não! É uma outra visão de Deus (...) Sim, até pelo modo que é conduzido, assim, a palavra de Deus numa igreja evangélica. Não é igual à pregação de uma missa, assim. É diferente, assim, porque existe o momento de louvor, o momento de louvor é um momento em que você consegue, assim, parece que a presença de Deus tá fluindo ali, Deus tá se chegando a você, é uma coisa difícil de explicar! (...) O modo que a gente sente Deus, sente, de sentir mesmo! De chorar, de se emocionar, de cantar, as pessoas têm dons de língua, então Deus acaba, como é que eu posso falar pra você? Enviando determinadas mensagens. Já ouviu falar nisso? (...) Eu não tive nenhum tipo de dons de línguas assim, mas eu tive assim um momento de glorificar a Deus sem conseguir me controlar. E isso foi no momento em que eu estava firme mesmo. Não tô falando que agora eu não estou firme mas eu agora eu não tô tão...

Após entrar na faculdade outras idéias começaram a fazer sentido também na sua vida, a partir de todas as vivências que experimentou nesse novo espaço: aulas, viagens, encontros, festas. Novas experiências e idéias que também afirmavam quem ela era, porém de outra forma e que, por isso, não encontraram em si mesma nenhuma rejeição intrínseca. Como poderia rejeitar algo que também afirmava quem ela era? Que a tornava melhor? Lutara tanto para estar ali e agora desprezaria tudo que naquele espaço fazia sentido e contribuía para uma ampliação de seu modo de pensar? Trata-se, em essência, do mesmo movimento de estruturação e consolidação de si mesma que no passado a levou a abraçar as idéias da Igreja de Nova Vida. Como seria capaz de agora negar esse mesmo movimento, ainda que em direção aparentemente contrária? Como evitá-lo se ele contribui para construir de modo mais empoderado quem ela é, ainda que não sem conflitos? Essa rejeição veio apenas das outras idéias de que também comungava e com as quais passou a viver esse grande dilema:

Nossa, eu era outra pessoa! (risos). Era mais tímida, mais reprimida, mais retraída. Mudou a visão de mundo, tudo! Modo de pensar, modo de agir... Eu era muito menos politizada, com certeza. Eu lia muito menos do que eu leio agora. Eu tinha contato com pessoas muito diferentes das que eu tenho hoje. Digamos que pessoas que não me acrescentavam tanto quanto agora. As interações que ocorrem principalmente aqui que a gente tem contato com os outros cursos é uma coisa muito enriquecedora mesmo! Você entra no C.A. da Biologia tá o pessoal da Matemática, da Geografia... A gente acaba aprendendo com essas diferentes visões. Tive oportunidade de viajar, de participar de vários encontros legais, fui pra Porto Alegre (Fórum Social), conheci pessoas até de outros países, assim. Então foi enriquecedor assim pra mim.

A mesma força que a impeliu para ocupar os diferentes espaços sociais a fim de expandir o raio de ação de sua missão proselitista e para buscar melhores condições de vida terminou por se defrontar com resultados inesperados. A fonte desse dilema parece muito semelhante aquele vivido pelas instituições religiosas que baseiam sua pregação no confronto com o mundo secular no qual estão imersas. Ao mesmo tempo em que esse mundo encontra-se degradado, corrompido e não possui mais salvação, faz-se necessário ir a ele, abrir-se a ele para levar a Palavra e para buscar novos fiéis. Faz-se necessário lançar mão de muitos recursos mundanos na sua busca de divulgação e ampliação de número de seguidores e esferas de influência. Nesse processo, entendido por estas igrejas apenas em uma via, idéias e vivências encontram caminhos múltiplos e exercem sua influência sobre as pessoas também no sentido inverso.

Nesse sentido, a universidade assume um papel de destaque, como um segundo tempo deste processo de construção da vida desses indivíduos que, de certo modo é uma continuação de um primeiro, mas que em algumas situações se choca com ele frontalmente. Ambos porém contribuíram para que Maria pudesse construir uma pessoa melhor, com uma visão mais ampliada do mundo e acesso a condições de trabalho e vida melhores, dotadas de maiores perspectivas. Dito de outra forma, ambos permitiram à Maria acumular, de modo não inteiramente consciente, diferentes frações de capital (simbólico, social, econômico) tornando-a capaz de ocupar posições mais cômodas no espaço social e, assim, permitindo que se deslocasse com mais desenvoltura e menos movida pela urgência da satisfação de suas necessidades mais prementes. O desconforto passa a ser interno. Externamente galga-se etapas, avança-se:

Tenho mais dúvidas. Eu sempre acredito na igreja, mas tem o ponto das coisas que eu estudei na faculdade. E até mesmo assim, a minha vivência, a minha experiência com os meus amigos, assim, que influenciaram a minha mudança. (...) Eu acho que eu descobri mais coisas do que antes. Tive acesso a mais coisas do que antes. (...) Algumas pessoas acabam sendo felizes do jeito que estão né? Não querem fazer faculdade... Assim, eu tenho o direito a ter outras verdades. E não uma só.

Nesse sentido, é importante perceber que a religião e o conhecimento científico, embora encarados por muitos como envolvendo saberes em sua essência antagônicos, foram empregados por ela, não sem conflitos, em uma mesma direção, da mesma forma.

É importante destacar que embora Maria viva uma série de dilemas entre os saberes seculares e religiosos, mesmo nas situações em que esses últimos não fornecem explicações satisfatórias, isso não significa para ela, em momento algum, abdicar da influência religiosa como um todo, isto é, ela continua a desempenhar um papel importante na sua vida e na de muitos de seus colegas de universidade. Deste modo, além de não dever ser nosso objetivo nesta instituição a adoção de tal postura, seria uma estratégia fadada ao fracasso buscar a substituição integral de todas as explicações religiosas de nossos alunos por outras, mais próximas do universo da ciência. Assim como Maria, muitos alunos desejam se apropriar dos diferentes saberes naquilo que eles possuem de elevado potencial de estruturação e ampliação de sua identidade, não abdicando de nenhum deles em sua integralidade.

Um dos exemplos talvez mais emblemáticos desse confronto de idéias reflete-se nas questões relacionadas ao fenômeno evolutivo. Porém, é interessante perceber que Maria discorda da maioria das opiniões de sua igreja sobre o tema, não tendo qualquer conflito a

respeito, ao contrário de muitos outros alunos religiosos da FFP. Tal conflito, nesse caso, se relaciona muito mais à possibilidade da comunidade religiosa vir a saber de suas idéias do que de uma discordância em relação às mesmas. Como ela mesma afirma, *“eu morro de medo de ser contratada pra trabalhar na escola da minha igreja!”*. Para ela é ponto passivo a existência da evolução das espécies, bem como a origem da espécie humana a partir de outra espécie de animal, empregando mesmo um argumento bíblico em favor dessa idéia, buscando assim uma construção que compatibiliza os dois saberes que lhe são tão caros:

Eu acredito que Deus criou o mundo sim! Porém o tempo de Deus não é o nosso. Então por que que no tempo dele as espécies não foram se modificando e aconteceu o processo de evolução? Por que não? A própria Bíblia fala que o tempo dele não é o nosso! Veio de outra espécie. Se o tempo de Deus não é o meu, não é o que a gente contabiliza, por que nesse processo de criação Dele não existiu um tempo em que as evoluções, as adaptações, as modificações foram acontecendo?

Este é mais um exemplo em que o conhecimento religioso literal é relativizado a fim de compatibilizá-lo com as explicações científicas, que se apresentam assim como o eixo norteador do pensamento. Quando lhe é dito que esse modo de pensar a origem do homem não é muito comum entre os evangélicos ela responde também buscando uma construção que compatibilize ambos:

É porque tem aquela questão de falar que nós somos a imagem e a semelhança de Deus. E eu acredito que sejamos! Mas eu também não posso deixar de acreditar que as espécies evoluem!.

No mesmo sentido reconhece o não direcionamento do processo evolutivo ao mesmo tempo em que tenta garantir que a espécie humana estava destinada a surgir:

A evolução ocorre ao acaso. Sim. Mas se eu acredito que era desígnio de Deus a espécie humana, ela deveria surgir. É. Nesse ponto eu vou ficar em cima do muro. Eu vou falar que Deus interferiu, então, nesse processo de evolução. Mas eu acredito que a evolução é ao acaso! Mas eu também acredito em Deus tá entendendo?

Sem essa tentativa de adequação a explicação científica do fenômeno fica comprometida, assim como um lugar de destaque para a espécie humana no cenário evolutivo. Deste modo, deve ser achado um espaço para a aleatoriedade e para o desígnio divino na explicação dos fenômenos naturais, por mais difícil que esse arranjo venha a se revelar:

“As coisas acontecem na natureza aleatoriamente ou devido a propósitos? Aleatoriamente porém com um propósito (risos).- Então não é aleatório. Porque se não a gente cai naquela história do acaso.- Existe acaso? Existe. Mas tem um

propósito. Eu acredito que tem um propósito divino. (...) Tudo tem um propósito. A explicação desse propósito é que é complicada. Seria fácil falar porque Deus quis. Mas não é só por isso. Porque Ele quis mas Ele deve ter algum propósito com certeza”.

Maria não diz, em nenhum momento, que não acredita na evolução ou que talvez ela exista ou não, ou ainda que não podemos ter certeza a respeito, como muitos outros alunos o fazem. É significativo perceber que em todos os seus relatos, a explicação científica do fenômeno tem destaque e é contemplada. Sua única discordância clara se refere à origem de todos os seres vivos a partir de um ancestral único. Também rejeita a origem da mulher a partir do homem e a ocorrência de um Dilúvio Universal, com um casal de cada uma das espécies de animais em uma arca, rejeitados por ela como explicações insatisfatórias, embora sejam as adotadas pela denominação religiosa que frequenta:

A mulher veio do homem? Segundo a palavra sim.- Segundo Maria... Segundo Maria as espécies evoluem. Eu acho que eu sempre vou ter um ponto de contradição na minha fala, mesmo tendo os conceitos da religião. Eu acho que é difícil estudar coisas na universidade e isso não interferir! Muito difícil! - Você acha que é possível a mulher ter surgido da costela do homem? É porque, assim. Segundo o poder do Deus que eu acredito sim! Ele é capaz de fazer o impossível dos impossíveis!- Mas aí eu posso contar qualquer história! Tudo é possível! É! É...- Qualquer história? Não. (...) É ruim falar isso porque parece que eu tô assim, renegando a Deus e não tô! Não tô! Mas realmente é difícil pra mim, sendo estudante de Biologia, praticamente a caminho da formatura, falar que eu vim da costela do homem! Pra mim é difícil de aceitar.

Maria se preocupa em dissociar sua discordância de certas interpretações literais do texto bíblico de uma suposta falta de fé, provavelmente externando as acusações que lhe seriam feitas por alguns dos demais membros de sua igreja se soubessem de suas idéias. Sobre o Dilúvio, chega a lançar mão de uma explicação que provavelmente escuta muitas vezes em sua igreja para logo em seguida abandoná-la. Mais uma vez se preocupa em dissociar a rejeição a explicações que se baseiem numa leitura literal da Bíblia de falta de fé:

- Ocorreu o Dilúvio? (Silêncio) Sim. - Por quê? Porque eu aprendi na escola dominical (risos). É terrível essa pergunta! (risos). Eu já li em algum lugar, não lembro onde mas que existem até provas de que ocorreram chuvas torrenciais. Agora a complicação pra mim é pensar na quantidade de animais, alimentos, que foram colocados dentro de uma arca! - Você acredita que um casal de cada uma das espécies foi colocado na arca com alimento pra 40 dias e 40 noites? (Silêncio) Eu quero acreditar, mas existe dentro de mim uma inquietação que não acredita 100%. - Por quê? Porque pra mim é uma situação complicada mesmo Deus sendo o Deus do impossível, entendeu? Eu tenho medo que você entenda depois quando você for ouvir isso, que eu estou negando a Deus. Eu não tô! Eu não tô! Também não quero que Ele veja assim!

Ao abordar o tema evolução biológica com seus alunos de ensino médio em duas unidades de uma escola particular de Niterói, Maria transfere seus conflitos, abordagens e soluções para sua atuação como docente:

...professora, a senhora como bióloga, acredita na igreja ou acredita na ciência? Eu falei, eu sou evangélica. Ele falou, a senhora é louca! Eu falei, mas eu não posso deixar de passar pra vocês o que eu aprendi também como ciência! Até antes de começar a aula eu até conversei com eles, olha nós não estamos aqui pra discutir ideologia, a gente tá aqui pra discutir o que a ciência entende por origem da vida. Aí surgiram várias perguntas. Ah, mas a senhora acredita em Deus, mas acredita na origem da vida. Eu falei, pois é, é complicado! Lembra que eu falei que o tempo de Deus não é o tempo que a gente acredita? Por que a explosão lá do Big Bang não foi esse momento de “haja luz” de Deus? De criação? De repente, uma coisa pode estar relacionada à outra. Não pode tá 100% separada.

É significativo perceber que diante da turma ela se assume como evangélica ao mesmo tempo em que apresenta as explicações científicas dos fenômenos como aquelas em que acredita, sem dúvida uma combinação inusitada para muitos, dentre eles certamente alguns alunos que devem ter idéias próximas das de Maria antes de entrar na universidade, o que não deixa de ser uma situação com um forte potencial heurístico, semelhante ao encontrado na entrevista anterior, com Débora. Ao ser perguntada como os alunos reagiram à sua aula ela afirmou que a maioria deles se mostrou muito conformada, aceitando sem questionar as explicações científicas, uma vez que, segundo ela a maioria aceita a evolução biológica em uma das unidades do estabelecimento em que ensina. A única exceção, ocorrida na outra unidade, mereceu destaque em seu relato.

O único problema que eu tive foi na turma que eu falei com você lá em Itaipu, que a maioria é de evangélicos. A menina quis discutir comigo! Aí eu tive até que ser um pouco...Eu falei da questão de que existem várias maneiras de se contar uma mesma história. Eu tô aqui pra falar a visão da ciência, não da religião. - E o que ela falou? Ficou puta comigo! Porque ela queria começar a entrar na Bíblia e tal. - O que ela falou? Ela disse que não acreditava que, como eu, se acredito em Deus eu tava acreditando naquilo, eu queria passar aquilo pra ela...Eu falei, eu não quero que você acredite 100% em mim. Eu não sei se o que eu tô falando... você não pode encarar o que tô falando como 100% de verdade. Aí depois ela veio até me pedir desculpas. Ah professora me desculpa porque eu fiquei retendo a sua aula, prendi a sua aula - Como os outros alunos evangélicos reagiram? Os outros, engraçado que os outros até que assim, acreditam em Deus e tal, mas aceitaram. Eles sabem que existe a ciência, até porque a própria Bíblia fala que se multiplicaria sobre a Terra toda a ciência.

Maria, embora evangélica, assume o papel de professora de Biologia em todas as suas dimensões, adotando uma posição que no passado foi ocupada por seus professores na universidade diante de alunos como ela, da qual em algum grau ela acredita ter se beneficiado ao conhecer outras explicações para os fatos:

Eu não acredito que o aluno vai modificar o seu pensamento, se ele for criacionista, por causa da aula de Biologia! Ele pode modificar, sim, mas não assim...hoje o aluno teve aula de evolução, ele é crente assembleiano, vai chegar em casa não vai ser mais assembleiano. Não vai ser assim!Ele pode mudar um pouco a sua visão de mundo. Ele vai saber que agora existe uma outra maneira de se contar aquela história que ele aprendeu.

Quando estava na escola seu contato com o tema foi apenas no 3º ano do Ensino Médio e pelo que se lembra foi abordado “*em uma aula expositiva somente*”. À época não era ainda convertida e portanto o tema não lhe causou nenhum conflito, sendo encarado apenas como mais uma disciplina que tinha que ser estudada para o vestibular.

Maria não acha que o Criacionismo deve ser ensinado nas escolas porque para ela essa questão envolve uma mistura direta de ciência e Religião, embora defenda o ensino religioso nas escolas públicas em uma disciplina específica, pois acredita ser importante a promoção de valores nos dias atuais. Porém, mesmo a forma como acredita que deveria ser abordado esse tema é certamente diferente daquela que os líderes de sua igreja defenderiam: “*Eu acho que é importante só que eu acho que não pode tendenciar pra uma só religião. Acho que os alunos deveriam conhecer todas as religiões que existem*”.

É importante destacar que todos os alunos religiosos entrevistados, mesmo não tendo idéias semelhantes às de Maria, afirmaram que, ao atuarem como professores de ciência e Biologia, seriam “profissionais” e teriam que passar a “versão da ciência” ao abordar o tema da origem dos seres vivos, não fazendo uso de práticas proselitistas explícitas em sala de aula. Nas palavras de Maria:

Não que eu vá, como professora, ficar pregando durante as minhas aulas mas assim, às vezes, atitudes, meu modo de conversar com os alunos... Pode ser que isso influencie de alguma forma. Mesmo que eu não fale de Deus diretamente. Geralmente as pessoas evangélicas são diferentes, sim, das pessoas que não conhecem Deus. Podem ser que sejam mais calmas, mais educadas, assim no lidar.

Mesmo que tal discurso represente muito mais uma idealização de suas práticas do que a realidade, sendo, como já vimos, muito difícil não levar para a sala de aula muitas das visões de mundo e dilemas vividos, o exemplo relatado por Maria parece indicar a adoção de uma postura como princípio. Mesmo diante de uma situação incômoda em que talvez teria sido mais fácil a adoção de algum discurso que a aproximasse de sua aluna evangélica (irmanada na mesma fé), minimizando o impacto da defesa das interpretações científicas dos fenômenos, ela não o faz. Adota estratégias que enfatizam a separação de espaços, a ocorrência de diferentes versões para o mesmo fenômeno, a importância de não serem

impostas verdades a quem quer que seja mas em nenhum momento abdica do seu papel de apresentar a “visão da ciência”: *“Eu tô aqui pra falar a visão da ciência, não da religião. (...)Eu acho que vai ser um pouco diferente só que nós temos que ser profissionais! Independente da sua religião você tá ali pra cumprir o seu papel de professor!”*.

Algumas razões podem ser levantadas para a explicação desta delimitação tão firme de um espaço de ensino de ciências por parte de alunos com fortes pensamentos religiosos, muitos dos quais entram em conflito com aquilo que ensinam. Entrar em uma sala de aula, ser apresentado a uma turma como seu(ua) professor(a) de Ciências e de Biologia e, em seguida, relativizar a importância de todos os saberes relacionados a essas disciplinas seria destituir-se de qualquer autoridade, desempoderar-se. Seria reconhecer que todos os saberes, adquiridos ao longo de uma trajetória de formação longa (para vários deles bastante árdua), e que lhe tornou capaz de chegar até ali, tivessem naquele espaço um valor trivial, igual a de qualquer outra idéia trazida pelos seus alunos. Naquele espaço, esses licenciandos estão investidos de uma autoridade que repousa, ao menos em parte, no reconhecimento da importância daquele conjunto de saberes de que são portadores; na importância da transmissão (criticamente de preferência) de um legado de conhecimento que as gerações passadas construíram e que se considera importante passar adiante. Destituir-se dessa importância nesse espaço seria o mesmo que desempoderar-se após uma longa trajetória em sentido contrário.

O mesmo movimento que lhes levou no passado à busca de uma denominação religiosa em que podiam expressar a sua identidade e estruturá-la em meio a um cenário de incertezas e precariedades flui agora nesse outro espaço trazendo as explicações científicas sobre os fenômenos da natureza. Há muitas vezes conflitos de idéias, inadequações, desconfortos, mas não há contradição no movimento que os impulsiona ao longo do seu processo de construção de indivíduos mais empoderados nos espaços sociais em que vivem. Sem dúvida, a formação crítica recebida na faculdade e os questionamentos dela decorrentes podem assumir alguma importância na adoção dessa postura de “sacralização” do espaço escolar, de respeito ao que ali deve ser ensinado, quase uma delimitação moral de atitudes compatíveis com aquele domínio. Além disso, pode-se pensar ainda que para esses alunos a atuação na escola representa, um pouco, um certo resgate de sua própria identidade e trajetória, muitas vezes construindo no dia-a-dia a escola e os professores que gostariam de ter tido.

Embora Maria pertença a uma igreja pentecostal cujos ensinamentos possam ser encarados como conservadores, seus pensamentos e ações não podem ser classificados inteiramente dessa forma. Ao contrário de outros alunos entrevistados, encara com relutância a idéia de que o fim do mundo esteja próximo e não faz parte do seu discurso a iminência da destruição da humanidade, embora na sua igreja este seja um tema recorrente. Buscando compatibilizar esses pontos de vista, lança mão então de uma associação entre o pensamento biológico e o pensamento religioso:

(Silêncio) Segundo a Bíblia sempre tá próximo né? Jesus tá pra voltar a qualquer momento, então, digamos que sim. E tem outro ponto, assim, se a gente continuar realmente degradando o ambiente do jeito que estamos também estará próximo! A gente de repente não tem recursos pra reconstruir o que foi destruído! - O fim do mundo está próximo ou não pra Maria Cardoso? Sim! - Por quê? Acho que mais por conta da degradação mesmo do que por conta da volta de Cristo.

Maria afirma que se fosse seguir todas as recomendações da igreja a que pertence acabaria tendo a sensação de que a vida teria passado e ela não teria vivido, do que discordam muitos dos alunos religiosos entrevistados, que não acreditam estarem perdendo nada por se pautarem pelas mesmas regras. A esse respeito ela comenta:

Há algum tempo atrás eu realmente pensava assim. Porque eu estava realmente segundo todos os padrões da igreja. Me arrependo por transgredir às vezes, outras não, mas realmente assim às vezes eu, só ficar fazendo as atividades da igreja, não que não me satisfaça, mas às vezes eu me sinto realmente deixando meio que a vida passar, entendeu? Existem coisas que eu gosto de fazer.

Mais uma vez, no seu caso, é necessário afirmar uma identidade (a sua identidade), ainda que dissonante, para que não se sinta estagnada. Decididamente, mesmo entre os alunos que comungam de uma mesma orientação religiosa, que acreditam nos mesmos preceitos básicos e fazem uso dos mesmos símbolos, a vida precisa fluir em direções bem diferentes.

O aspecto surpreendente de seu depoimento fica por conta da sua defesa da legalização da união de homossexuais, embora discorde da mesma:

Eu discordo por causa da minha criação em relação à igreja mas eu acredito que as pessoas devam ser felizes da maneira delas. - Não é a opinião da igreja. Não é a opinião da igreja, com certeza! - Você discorda. Isso. Mas isso não quer dizer também que eu aceite o homossexualismo, entendeu? Eu respeito. - O homossexualismo é um pecado? Sim. Sim. (...)Eu continuo a ver o homossexualismo como pecado por causa dos conceitos que eu tenho impressos na minha cabeça!- Entre um casal de homossexuais felizes e duas pessoas que

evitam o homossexualismo, mas são infelizes qual a conduta mais acertada? **Melhor os homossexuais felizes (...)** - Você diz que os casais homossexuais devem ter o direito legal de adotarem crianças. Por quê? **Não vejo que isso seja problema. Não acredito que criança possa ser...é...de repente pode até ser melhor tratada do que em um casal homem e mulher.**

Maria trabalha hoje em dia como professora do Ensino Médio em uma escola particular e em uma Escola Estadual Técnica em alimentos, dando aulas para o curso de Panificação, Leite e Derivados. Declara-se muito feliz e gostando do que faz. Pretende continuar como professora, porém não se encontra satisfeita com sua remuneração, a qual não condiz na sua opinião com a sua dedicação: “Sou dedicada ao que faço e busco constantemente inovar em minhas aulas e isso dá trabalho. Por isso, minha insatisfação quanto ao reconhecimento do meu trabalho e minha remuneração”.

Em Algum Lugar Além do Arco-Íris

Ruth, 20 anos, branca é moradora de São Gonçalo. Sua mãe é dona de casa e seu pai adotivo é encarregado da manutenção em uma padaria, tendo ambos baixo nível de escolarização. Seu depoimento é diferente da maioria daqueles dos demais alunos entrevistados em muitos aspectos. Membro da Igreja Pentecostal Ebenézer, seu discurso pode ser descrito claramente como fundamentalista. Em relação a essa designação seu posicionamento é bastante claro:

Eu concordo se for só nisso, de crer literalmente na Bíblia, de que eu tô certa e os outros tão errados, e aquilo também, que eu era muito democrática, eu jamais diria que eu tava certa e os outros estariam errados. Eu digo que eu tô certa e os outros tão errados e que eu defendo isso e vivo em cima disso. Se é isso ser fundamentalista, se ser fundamentalista é seguir isso, eu sou fundamentalista.

Sua visão religiosa está fortemente impregnada por eventos subrenaturais e mágicos, sendo freqüentes os relatos de profecias, revelações, milagres e eventos fantásticos ou incomuns, aos quais ela se refere por vezes como “maravilhas”. Também são comuns em sua entrevista o emprego de expressões características de determinados movimentos religiosos, tais como “cair no poder”, “derramamento de poder”, “firmar em Deus” ou “ganhar alguém pra Deus”, bem como expressões de uso comum na Bíblia tais como “serva do Senhor” ou “jugo desigual”. As citações bíblicas são recorrentes e interpretadas literalmente.

Ruth possui um compromisso emocional extremamente forte e direto em sua relação com o divino, experimentando a manifestação do Espírito Santo, escutando as orientações de Deus e recebendo revelações e profecias a respeito de sua vida. A intensidade desse compromisso revela-se também no fato dele precisar ser manifestado em toda a sua intensidade. Quanto maior e mais verdadeiro for esse compromisso, mais ela precisa afirmá-lo, mostrá-lo, exhibi-lo naquilo que o distingue de todos os demais: sua simplicidade, intensa carga emocional, forte apelo irracional e sectarismo. Quanto mais Ruth o faz, mais demonstra a veracidade de seu compromisso. Quanto mais o reafirma em sua pureza identitária, por vezes distinta de tudo à sua volta, mais ela demonstra a firmeza e a convicção de sua relação com Deus. Nisso encontra sua força. Caso a defesa de seus pontos de vista não fosse tão apaixonada e a sua interpretação da fé não fosse por vezes tão fundamentalista,

como poderia se manifestar de modo tão evidente a firmeza do seu compromisso? A pureza do seu propósito? A importância da afirmação dessa diferença e a relação com a sua fé ficam muito claras ao relatar a sua saída da primeira denominação religiosa protestante que abraçou durante a adolescência:

(...) o ser humano, ele é muito vulnerável a prazeres. Ainda mais na adolescência todo mundo sabe que a vulnerabilidade aumenta, então é muito confortável pra você estar num grupo e ser igual a todo mundo do grupo. Entendeu? Eu tinha um grupo no colégio, eu não tava sendo igual a eles, tinha um grupo perto da minha casa, eu não tava sendo igual. Hoje eu tenho um pensamento diferente. Hoje eu não tô nem aí que tem coisas que as pessoas da faculdade fazem e eu não faço. Entendeu? Isso não me pesa. Mas isso começou a me pesar. Isso começou a me afastar de Deus. Aí simplesmente, você vai três vezes por semana, você começa a ir duas; aí começa só Domingo; aí vai só de 15 em 15 dias; aí você sai completamente.

Em vários pontos de seu relato Ruth fala de sua fé empregando adjetivos muito comuns entre algumas denominações pentecostais, caracterizando a sua relação com o sagrado como um fervor, e fazendo uso de palavras como “fogo” e “quente”, as quais traduzem tanto os efeitos da manifestação do Espírito Santo nos fiéis quanto a intensidade do relacionamento emocional dos mesmos com o divino. Deste modo, em seu depoimento, Ruth em vários momentos demonstra a importância de um verdadeiro crente manifestar intensamente sua relação com Deus: “ (...) a Bíblia diz que crente morno é pior que crente frio”.

Durante diferentes aulas na faculdade, em vários momentos, Ruth abaixava a cabeça em sinal negativo diante do que era ensinado e sorria, demonstrando não acreditar no que ouvia, o que ela confirma nessa entrevista: “Eu ouço, mas aí eu olho pra cara do (nome do namorado), ele faz assim pra mim ou escreve no meu caderno: balela! (Risos) É sempre assim”. Essa postura, percebida por muitos, não angariava comentários simpáticos da parte de vários professores. As explicações científicas são para ela muitas vezes extremamente fantasiosas quando estas se conflitam com a versão bíblica. Diante de duas explicações diferentes para um mesmo fenômeno ela não tem dúvidas em abraçar a interpretação literal da Bíblia, não importando quais sejam as consequências lógicas de tal fato. Mais do que isso, é necessário que ela externe claramente a sua opção, o que a grande maioria dos demais alunos religiosos hesita em fazer. Ao contrário, estes procuram em muitos casos camuflar esse conflito quando estratégias consensuais não são adotadas. Diante do conflito instalado a maioria desses alunos evita expor suas idéias contrárias no espaço da academia, sob pena de

serem ridicularizados ou contestados pelos colegas e/ou professores. Ruth adota a estratégia oposta. A explicitação desse conflito de modo claro e intenso, seja no sarcasmo ou na contestação aberta, afirma a sua identidade. É nesse embate que ela viceja, é nessa opção que ela realimenta a verdade de seu compromisso. Quanto mais singular é a sua opção, mais está certa; quanto mais é combatida mais demonstra a força de sua fé, mais ela é verdadeira diante de seu Deus.

Ruth converteu-se aos 12 anos de idade a uma Igreja Batista Renovada mas depois sua fé foi, de acordo com o seu relato, tornando-se cada vez mais morna. Passou em seguida por um período de depressão. Segundo seu relato, cresceu com um sentimento de rejeição muito grande: *“eu era uma pessoa muito tímida, com baixa estima, muito, muito baixa estima. (...) E eu vejo que isso foi influência do que aconteceu na minha vida. Foi esse sentimento de rejeição”*.

Após entrar na faculdade conheceu seu namorado, “de berço evangélico”, membro da Igreja Pentecostal Após sucessivos apelos dele para que freqüentasse sua igreja, acabou concordando e viu reacender sua fé. A partir daí Ruth reassumiu o papel de protagonista em sua opção religiosa e, de resto, em toda a sua vida. Insatisfeita com o excessivo rigor da liturgia e o formalismo de conduta da Igreja buscou uma nova denominação em que pudesse expressar de modo mais intenso o seu fervor religioso:

Eu comecei a buscar várias igrejas, várias igrejas, receber muito de Deus e eu comecei a apontar várias experiências para (o namorado). Ele começou a se incomodar porque ele via que o que ele tava experimentando até ali não era o máximo que Deus tinha pra ele.

Encontrou esse espaço na Igreja Pentecostal Ebenézer, levando consigo seu namorado, o qual pertencia a uma família há muito freqüentadora da Igreja e nessa nova denominação recebeu a revelação de que está destinada a ocupar uma posição de destaque no ministério de louvor. Culminando esse processo, as mudanças que ocorreram em sua vida e os conseqüentes resultados em termos de postura pessoal e atitude, acabaram por refletir-se em sua mãe, levando-a também a se converter recentemente, o que antes nunca tinha ocorrido, mesmo sendo filha de uma mãe batista tradicional e tendo também um irmão batista. Trata-se, como se pode constatar, de uma trajetória marcada por um progressivo processo de empoderamento e construção identitária em meio a um cenário marcado por uma situação econômica muito precária e uma situação familiar em que se destaca a rejeição

por parte do pai biológico até os 18 anos de idade. Ruth identifica como marco dessa transformação um retiro que fez pela igreja, em que a cura e a profecia divina se manifestaram:

e eu fui nesse encontro, nesse retiro e lá tava tendo uma ministração, tava tendo uma ministração e eu orando pra Deus curar o meu interior. E quantas vezes eu perguntava pra Deus? Deus, por que que eu to chorando? Por que que eu to assim? Por que que eu to te servindo e eu to tão ferida? Por que que tá acontecendo coisas que eu não to conseguindo tomar a direção da minha vida? E eu fui nesse encontro e lá tava tendo uma ministração e foi falando pra você começar a lembrar de tudo que aconteceu na sua vida e que, Deus ia curar, Deus ia curar. E teve uma profecia pra mim e Deus me falou que naquele momento ele tava tocando nos meus sentimentos. Naquele momento Ele tava me dando uma cura interior.

Essa cura e a possibilidade de estruturar uma nova identidade envolveram o doloroso processo de reconciliação com a figura paterna e com os sentimentos em relação a ele:

Então foi uma cura interior que eu recebi que homem nenhum pode fazer isso! Psicologia nenhuma podia fazer isso! E o que a Bíblia diz? Uma palavra que Deus te manda, muda a sua vida. E eu fiz esse contexto todo por quê? Quantas vezes eu chegava pro (nome do namorado) e falava eu não gosto do (nome do pai biológico), não gosto do meu pai. Quantas vezes eu chorava porque eu tinha que ir pra onde a família dele mora! Passava uma semana lá como se fosse um mês! Passava Dia dos Pais, aniversário, pra mim é como se ele não existisse e nesse último Dia dos Pais depois que eu passei por esse encontro com Deus, passei por esse retiro, eu senti uma paz tão grande, eu liberei um perdão tão grande, esse espírito de rejeição, esse sentimento de rejeição saiu, que eu liguei pra ele, eu comprei um presente, ele passou lá em casa, eu dei um beijo, um abraço e de coração, hoje eu posso dizer pra você, eu amo o meu pai.

Um Deus capaz de promover tamanha transformação, certamente, não pode apresentar qualquer tipo de limitação em seu modo de agir, o mesmo valendo para o grau e o modo de devoção que se deve a ele. Enfatiza-se assim, no discurso, a natureza grandiosa de Deus e seu poder:

Deus é soberano! Deus é grande demais! A Bíblia diz que Deus largou templos perfeitos pra habitar em templos de barro que somos nós. Por quê? Pra excelência ser só Dele. Então Deus vai, a Bíblia diz que Ele pega os fracos pra surpreender os fortes (...) Agora um leão é muito perigoso, mas se Deus mandar ele fechar a boca... Mesma coisa Jesus na tempestade, Jesus, quem é esse que o vento pára e obedece? Muito perigoso uma tempestade em alto mar mas Deus manda, acabou.

Este poder se manifesta muitas vezes sob a forma de punição a todos aqueles que não aceitam a Palavra, reforçando o aspecto grandioso, assustador e poderoso da divindade a ser temida. Medo e poder caminham muitas vezes lado a lado na sua representação divina:

Se Deus quiser ele faz uma tsunami lá na Indonésia, porque Indonésia não deixa evangélico entrar. Mata, é um lugar bem complicado. Não sei se é um lugar tão voraz assim de tá pregando e matar, mas é um lugar que tem muita perseguição e por causa desse tsunami muitas pessoas, muitos é... muitos missionários, muitas pessoas puderam entrar. Porque eles, ajuda? Pode vir. Quer pregar o evangelho? Pode pregar. Tavam deixando até distribuir Bíblia. Agora é aquilo, poxa que Deus cruel, pra salvar uns Deus matou muita gente! Deus é justo, será que aquelas pessoas, um dia antes, todas não ouviram Dele?

Em vários momentos de sua entrevista são feitas referências à condição econômica difícil em que vive, não contando muitas vezes sequer com o dinheiro para a passagem dos ônibus que precisa pegar para ir à faculdade:

...não vou te dizer que eu não ia chorar por algum momento, um momento de fraqueza, que eu não ia ficar meio entristecida, como às vezes eu fico meio entristecida, porque às vezes eu e meu namorado a gente não tem um real pra comprar sequer um cachorro quente”.

Isso não a impede de dizer que em sua vida não falta nada, uma vez que para o verdadeiro crente Deus sempre provê:

E eu queria, isso me preocupava muito, eu fiquei muito tempo, ah eu quero fazer uma faculdade, mas como é que eu vou pagar uma faculdade? Eu vou passar pra uma faculdade pública agora como é que eu vou me suprir? E um dia lá em casa eu estudando pra Biologia, aquele dia que eu te contei que o meu tio chegou na minha casa e me revelou uma profecia, Deus me falou que Ele ia suprir minha necessidade e que uma pessoa ia aparecer do nada, uma pessoa que eu nunca imaginei que ia aparecer, ia me ajudar muito. Foi o meu pai. E Dorvillé, eu acho que um mês depois! Meu tio tem umas lojas de material de construção, aí ele tava na loja, recebeu um telefonema tal, o (nome do pai) conseguiu entrar em contato com ele pra entrar em contato com minha mãe, que a consciência dele tava pesando muito em me procurar, 18 anos depois.

Neste processo de reconstrução, a identidade de Ruth se alicerça na afirmação de sua distinção, não apenas em relação aqueles que não possuem fé, mas também dos fiéis que não possuem a sua pureza doutrinária e seu fervor na relação com o sagrado. Ruth tem certeza que Deus tem um projeto grandioso reservado para sua vida. E quanto mais ela singulariza suas opções pessoais, percorrendo o “caminho estreito”, mais ela encontra justificativa para que esteja destinada à sua vida algo incomum, especial. É com base nesse fundamento que modifica a sua vida, de seu namorado e de sua mãe, quase que simultaneamente. Marcar essas diferenças diante dos outros significa reforçar a sua natureza, reforçar as estruturas que dão suporte a quem ela é. Tudo isso não é realizado de modo inteiramente consciente, premeditado, calculado, mas é resultado do processo de reestruturação interna que, segundo

ela, é fruto da manifestação direta do poder da ação de Deus sobre a sua vida. Assim sendo, tal processo não é percebido por ela como uma trajetória de reconstrução de seu eu mas principalmente em sua dimensão de cura divina, marca da ação de Deus sobre si própria e assim, prova viva de sua existência.

A partir de então todos os fatos que marcaram a sua trajetória, bem como as diferentes experiências vividas e os fenômenos da natureza, passam a ser reinterpretados tomando por base a particular interpretação proveniente de sua teofania. Nesse sentido o período depressivo por ela vivenciado passa a ser descrito como:

O que é a depressão? Você pode ter tudo mas você sente falta de alguma coisa. E às vezes a gente sente uma falta muito grande de alguma coisa que a gente não sabe o que é. É o espírito da gente sentindo saudade de Deus. Porque a gente veio de Deus, o espírito veio de Deus, então a gente sente aquela falta. É que nem quando a criança cresce sem pai e sem mãe e quando vira adulto tem aquela vontade muito grande de conhecer pai e mãe. Nem conheceu. Nem sabe quem é direito mas é aquela coisa inata da gente. Sente aquela falta.

Nesta visão de mundo perdem sentido ou se secundarizam todas as explicações baseadas nas demais esferas do conhecimento, mesmo as que pertencem ao campo da ciência, adquiridas ao longo da universidade. O poder explicativo do conhecimento científico para a descrição do processo de formação de um arco-íris, por exemplo, passa ser relativizado e menosprezado:

(...) que a professora de Biofísica tava falando como é que é o arco-íris. Eu não me lembro nem muito bem porque eu não prestei muita atenção. É, de como é o arco-íris, e o arco-íris na Bíblia é um pacto de Deus com Noé, né? Toda vez que Ele pensasse em destruir a Terra por Dilúvio ele ia ver o arco-íris e ia lembrar do... que Deus jamais vai esquecer do trato que Ele fez com Noé. O arco-íris é um sinal disso.

Quando questionada se o arco-íris então não é um fenômeno físico, ela admite que “*pode até ser*”, mas faz uma distinção entre o processo e sua finalidade:

Não, o que é balela é que é assim, que é simplesmente por isso, que o arco-íris é incidência de luz (fala pausadamente)... não vou dizer que não seja, mas que começaram a falar qual é o propósito do arco-íris, porque o arco-íris...ah não, não tem nada! Simplesmente por causa da incidência de fótons nas gotículas de água, por causa de comprimento de onda... aí por isso é que forma várias cores. E eu sei que o arco-íris é um sinal de Deus

então isso que, pô, balela, que não tem um propósito nenhum...É um fenômeno físico? Pode ser! Mas não é simplesmente um fenômeno físico. Antes de ser um fenômeno físico é um sinal de Deus.

Os processos para ela revelam-se portanto secundários sendo priorizadas as finalidades, as quais sempre existem, pois nesse mundo “*nada ocorre ao acaso, tudo tem um propósito*”. Estas finalidades, irremediavelmente se reportam, direta ou indiretamente, segundo a sua visão de mundo, para algum desígnio relacionado à divindade e sua relação com os homens. Neste cenário, a importância do conhecimento científico para a compreensão do mundo à sua volta fica restrito a um caráter meramente descritivo que ainda assim tem que ser compatibilizado com as interpretações religiosas do fenômeno, as quais desfrutam de uma primazia na sua explicação.

Mais adiante, questionada sobre o episódio bíblico em que Josué ordena ao Sol que pare para que o dia venha a durar mais e a respeito da impossibilidade de sua aceitação literal, como explicação para o fenômeno dos dias e das noites, Ruth responde: “*Mais uma vez, o que tá na Bíblia assim é o correto. Se ele tá pedindo... se Deus escreveu que Josué pediu pro Sol parar é porque é necessário que o Sol pare para que o dia se prolongue. Entendeu?*”. Como explicar então essa questão, porque se o sol parasse e a Terra continuasse girando viria a noite. Ruth responde: “*O que prova que a Terra gira? Será que são coisas tão... supostamente concretas, como “existe evolução”? Como “existe o Big Bang”? Perguntada então se questiona o fato da Terra girar Ruth afirma: “Totalmente! Se a Bíblia diz... eu vou dizer até que é uma balela, é uma mentira. Porque se a Bíblia diz que o sol tem que parar pra continuar dia é assim que acontece”. Perguntada então como ela entende que ocorre o fenômeno do dia e da noite, Ruth, aluna do 5º período e futura professora de Ciências e Biologia, afirma: “Não, aí é o que eu falo pra você, eu não sei. Não sei. Não sei. A Terra tá parada? O sol gira? Aí eu não vou entender o mecanismo. Eu só acredito e entendo o que a Bíblia vai falar, entendeu?”. Ao ser apresentada uma vez mais à explicação fornecida pela ciência, Ruth, mesmo sem ter qualquer explicação para o fenômeno continua a rejeitá-la:*

Mais uma vez eu vou te falar: tem muita lógica isso. Como muitas coisas da evolução, se você pensar, pô tem lógica, mas é o que a Bíblia diz. Se o sol tem que parar pra continuar dia é porque é assim. Aí eu não sei até onde a Terra gira, até onde o Sol gira, entendeu? Eu não sei.

Mais adiante, sobre o mesmo tema, ela afirma:

foi bem interessante que eu nunca tinha parado pra pensar, eu já ouvi falar disso do sol parar na sua aula mesmo, e quando você falou isso eu falei, é pô, a Terra gira, a Terra, dizem que a Terra gira pô, mas aquela hora é uma fé tão grande, Deus te constrange tanto, que, não, se a Bíblia diz que é o sol que mexe, que o sol tem que parar pra ter dia então é! Acabou! Eu não parei pra pesquisar, eu não parei pra ler, entendeu?

O questionamento revela-se importante não por representar uma oportunidade de construir novas idéias ou de refazer as antigas, mas como uma chance de reafirmar a precedência de sua visão de mundo em relação a todas as outras. Os exemplos acima demonstram que a adoção de sua interpretação religiosa como eixo norteador de sua visão de mundo resulta em um forte apelo ao irracionalismo.

Neste cenário, o espaço que pode ser ocupado pela atividade científica é bastante restrito, limitando-se a uma visão da atividade científica como meramente descritiva e mesmo assim apenas quando essa não entra em qualquer conflito com o seu pensamento religioso:

Então assim, eu vou trabalhar com Botânica, vou, por exemplo, eu gosto muito de Taxonomia, eu faço essas trilhas ouvindo esses nomes que eu nunca ouvi na minha vida mas eu acho muito legal, entendeu? Eu quero trabalhar com isso. Mas assim, foi um nome que o homem deu? Foi, mas não tá interferenciando em nada no que Deus falou! Agora, eu vou começar a estudar evolução vai ser uma coisa que vai, que vai contra a minha crença, então não vou estudar isso. Agora eu não sei até que ponto a Taxonomia assim, na relação só de identificar, mexe com evolução, mexe com essas coisas todas. (...) Eu pretendo seguir Botânica, eu vou identificando as minhas plantas. Chegar num momento que eu vê que aquilo vai interferenciar na minha vida espiritual eu vou parar.

Além disso, Ruth enfatiza o fato da capacidade de entendimento humana ser bastante limitada diante de tudo que foi criado por Deus, e destaca no seu discurso que esse conhecimento emerge a partir do momento em que “*Deus vai se revelando*”:

Não é compreensível porque eu acho que nada que Deus faz dá pra se compreender. A Bíblia diz que nem olhos virão, nem ouvidos ouvirão o que diz, está acima de todo entendimento o que Deus tem preparado pra nós. Tudo que Deus fez, tudo que Deus, é uma coisa que não dá pra compreender, você com o tempo Deus vai se revelando, você vai começando a entender um pouco mas você nunca compreende plenamente. A natureza é uma coisa que Deus fez não dá pra compreender.

Ao mesmo tempo Ruth afirma que muitas coisas não devem ser exploradas:

Tem muita coisa que eu acho que não tem que ser explorada. O homem diz que chegou à Lua, não sei... Pra quê? Pra quê? Tá tentando chegar até Marte, Pra quê? Tá tudo certo aqui? Conhecer pra quê?

É interessante perceber que em alguns momentos, Ruth lança mão de um arsenal crítico apreendido durante a faculdade para criticar, com muita propriedade, a natureza dogmática da ciência, mas não faz o mesmo em relação à sua opção religiosa, como também relatado na entrevista de Débora. Tal fato não invalida a importância de transmitir aos nossos alunos uma visão menos cientificista da atividade científica, mas aponta para o risco do emprego de uma argumentação que, isolada ou empregada apenas em um sentido, tende apenas a desmerecer uma visão de mundo típica da Modernidade sem substituí-la por um pensamento reflexivo e crítico. Faz-se uso de argumentos contra a Modernidade buscando-se apenas deslegitimá-la, mas a mesma não é substituída por uma visão de mundo que se baseie nesses mesmos argumentos. Muito do discurso da pós-modernidade, tendo como seu alvo o dogmatismo da ciência e a sua inserção dentro das grandes narrativas da modernidade, é usado por alguns desses alunos como recurso para justificação de seus argumentos pretensamente pré-modernos.

O mesmo espaço restrito em seu discurso pode ser encontrado a respeito do papel a ser desempenhado pelos professores de Ciências e Biologia, limitando-se a transmitir os saberes produzidos pela ciência e, mesmo assim, tendo sérias restrições a respeito da inclusão no currículo de temas que possam se conflitar com o pensamento religioso. O papel do professor é encarado por Ruth como uma atividade com um espectro de atuação mais limitado e como uma identidade cuja construção é mais precária. A própria ação do professor que procura promover o tensionamento desses saberes e suscitar dúvidas é descrita, não sem muito cuidado, como um instrumento da ação de forças malignas:

Não vou dizer que você é um instrumento do inimigo, mas muitas vezes o inimigo usa sua vida pra fazer, sabe por quê? Eu vi muitas pessoas saindo da sua aula e falando: pô, Dorvillé falou algumas coisas que me encucou...Pô aquilo, será que é isso mesmo? Aí eu falo sempre: poxa, lê a Bíblia. Se eu falar pra você, pô, vai ser o Dorvillé, quase doutor, contra eu, que to me graduando. Mas pô, lê e a Bíblia que você vai ver qual é a verdade. Então, querendo ou não você... É muito forte dizer isso, entendeu? Mas querendo ou não o inimigo pode usar porque

you bota uma confusão na cabeça da pessoa! E muitas vezes você pode... se a pessoa não tiver firmada, se a pessoa não tiver firmada, você pode sacudir a pessoa.

O resultado é, em muitos desses casos, a construção de uma identidade docente esvaziada, não só de sentido como de importância. Em alguns casos tal atividade é apenas uma daquelas em que o aluno investe seu tempo ou suas expectativas, não sendo (ou tornando-se) muitas vezes nem a mais importante:

Eu não sei se futuramente quando eu tiver o meu ministério, quando eu tiver exercendo, se a Biologia vai me ajudar em alguma coisa. Se esse meu testemunho vai me ajudar, olha eu era evolucionista e hoje eu não creio em nada disso. - Então o que te interessa hoje em dia é o ministério. É o ministério. Porque eu sei que isso é o que vai acontecer na minha vida. O meu propósito de entrar pra faculdade era crescer profissionalmente, né, eu não quero ter a situação financeira que a minha mãe tem (...). Eu quero ter um carro, quando eu quiser sair com meus filhos eu quero ir, né, quero o que Deus me der também. Mas eu entrei com um propósito na faculdade, foi esse. Agora eu vejo hoje pela clareza que o Espírito Santo me dá, pela Revelação, que eu entrei na faculdade pra encontrar o (nome do namorado), pra me consertar com Deus, que foi através do (nome do namorado) que eu voltei pra igreja, pra tirar o (nome do namorado) de uma igreja meia, é.. e eu vejo esse propósito de Deus. E eu não sei se futuramente quando eu tiver o meu ministério, quando eu tiver exercendo, se a Biologia vai me ajudar em alguma coisa. Se esse meu testemunho vai me ajudar, olha eu era evolucionista e hoje eu não creio em nada disso.

No caso, o conhecimento científico assume uma de suas utilidades como um contraponto a ser apresentado no espaço religioso, funcionando como uma espécie de moeda de duplo sentido, que deste modo multiplica o seu valor. Assim sendo, a titulação de Ruth assume importância na igreja não pelo valor inerente do conhecimento científico adquirido, mas pelo valor simbólico que ostenta. Ela representa não apenas um símbolo de sucesso pessoal, mas também confere destaque ao seu discurso como o da autoridade cientificamente embasada que renega a importância explicativa dos próprios conteúdos científicos que a legitimam em detrimento daqueles pregados na igreja. No espaço religioso, o discurso da autoridade da área científica que defende, com o suposto conhecimento de causa que o título lhe confere – o qual muitos de seus irmãos de culto não possuem – a primazia das interpretações religiosas compartilhadas naquele espaço sobre o conhecimento obtido na academia, confere a seu portador uma posição de destaque. Este desprezo parcial pelo

conhecimento adquirido trata-se, na verdade, de uma maneira de multiplicar ainda mais o seu valor.

Deste modo, no espaço social secular, o conhecimento acadêmico reconhecido lhe permite ascender socialmente, dando-lhe acesso a concursos e posições sem os quais não teria como reivindicar uma vida melhor. No espaço religioso, simultaneamente, esse conhecimento acadêmico, ao ser secundarizado diante das verdades da comunidade de fiéis, rende-lhe uma vez mais, ao conferir a chancela da autoridade científica ao reconhecimento da primazia das verdades propaladas no espaço do sagrado em relação a quaisquer outras. Este processo não é de todo consciente, o que nem por isso significa que não possa ser considerado como uma estratégia da qual lançam mão seus empreendedores, que de algum modo percebem o sentido do jogo e as diferentes posições e capitais acumulados pelos diversos atores nos diversos campos que compõem o espaço social.

Essa sensibilidade parcialmente consciente, incorporada às suas práticas cotidianas no ato de jogar o jogo social, lhe sinaliza, por exemplo, que a atitude inversa, o caminho contrário, não se apresenta como igualmente promissor, não fazendo assim parte do seu discurso nem do seu repertório de ações. Dito de outra forma, Ruth não lança mão da posição de obreira destinada a um ministério de louvor para, no ambiente acadêmico, apresentar-se como uma religiosa que ocupa uma posição de destaque, mas que renega algumas das explicações de sua igreja para os fenômenos naturais em favor do conhecimento científico. Tal atitude, se tomada, não lhe conferiria qualquer posição de destaque nesse meio em relação a outros alunos que igualmente validam o conhecimento científico sem fazerem parte efetivamente de qualquer comunidade religiosa. No ambiente acadêmico, o capital simbólico acumulado no campo religioso pouco vale, o mesmo não podendo ser dito do capital simbólico adquirido no campo da ciência nas diversas comunidades religiosas, ao menos como símbolo de distinção, como símbolo de ascensão social ou, pela sua negação, como um símbolo da força do compromisso de sua fé.

Deste modo, sendo os diversos campos que compõem o espaço social entendidos como unidades que não são inerentemente autônomas, mas que exercem influências simultâneas umas sobre as outras, não devemos contudo cair na idealização de que essas influências apresentam potencialidades iguais de se manifestarem igualmente em qualquer direção. Se assim o fosse, Ruth e muitos outros poderiam construir seus discursos com igual

potencial de sucesso nas mais diversas direções. O caso de Ruth parece colocar mais uma vez em destaque o conceito teórico de assimetria dos campos.

De igual modo, no espaço escolar, Ruth pode mesmo defender a exclusão de determinados conteúdos do ensino de Ciências e Biologia, mas, caso estes ainda se encontrem como parte do currículo a ser ministrado, ela não se mostra disposta a deixar de ensiná-los tomando por base sua autoridade religiosa. Seria extremamente contraproducente assumir uma postura desse tipo, o que certamente poderia ser enquadrado por ela no conjunto das atitudes que classifica em suas palavras como “agir sem sabedoria”. Este fato fica bastante claro no relato a seguir:

- No início do mês o ensino da teoria evolutiva darwinista foi retirado dos currículos obrigatórios do Estado do Kansas, nos EUA (Folha de São Paulo, 22/08/99). Qual a sua opinião a respeito dessa proibição? Se tiver na grade que eu tiver que dar aula eu vou dar aula de Evolução mas se não tiver pô, super melhor! Se falarem ó, vamo decidir, continua ou não continua? Ó, tira! Porque se eu chegar pra criança e falar ó, é assim eu vou tá mentindo pra criança! Aí é o que eu falei pra você, quando eu for dar aula eu vou me posicionar, entendeu? Vou tá dizendo... tudo bem que a gente tem que passar pras pessoas... mas pô, vai ser falar uma coisa que não vale a pena. Falar uma coisa que não vale a pena.

É importante frisar, contudo, que caso todas as ações de Ruth fossem inteiramente conscientes e calculadas, tomando por base unicamente as diferentes posições por ela ocupadas nos diversos campos e a elaboração de estratégias para a potencialização das suas ações, sua postura muitas vezes explícita de confronto com os conteúdos científicos ensinados na universidade não parece ser a mais promissora. É necessário entender, como já destacado anteriormente, a natureza parcialmente consciente dessas estratégias, as quais também abrigam muitas vezes em seu interior componentes contraditórios, muitos dos quais acabam por construir modos de ação importantes para alguns propósitos, mas que ao mesmo tempo solapam a eficácia das estratégias construídas para outros. A necessidade de afirmação da firmeza de sua fé, da pureza do seu compromisso através do conflito, além de conseqüências que não se esgotam no campo social, mas que sem dúvida também se relacionam com ele, envolve questões que se espalham pelos múltiplos campos da psicologia ligados aos simbolismos e construção de identidades. Não deixa de ser uma estratégia que, apesar de certos desgastes, sinaliza ainda mais no campo simbólico a sua distinção.

A oposição entre os conhecimentos científicos e a visão de mundo religiosa de Ruth se manifesta de modo bastante explícito e intenso em relação aos saberes relacionados ao pensamento evolutivo, os quais são rejeitados por completo, não admitindo qualquer tipo de mediação com o pensamento religioso defendido:

pra eu crer que os bichinhos foram evoluindo eu tenho que crer o quê? Que eu vim de uma bactéria? Que daquela sopa primordial por várias e várias assim, é... foi por coincidências, foi surgindo um ser, evoluindo, evoluindo, evoluindo até eu chegar? Eu não acredito nisso! (...) Porque se eu falar que eu acredito na evolução eu vou dizer pra você que, eu vim de uma bactéria, que houve Big Bang, que de uma sopa primordial surgiu, por coincidência isso, foi tendo reação, reação, reação, foi crescendo, evoluindo, evoluindo, evoluindo, nós chegamos aqui hoje. (...) [se] Você dizer que eu vim duma bactéria, eu vou contradizer, que eu vim de Adão. E a Bíblia diz que eu vim do pó! E do pó eu vim. Se a Bíblia diz isso eu vim de lá.

Quando questionada se na verdade a questão de acreditar ou não na evolução biológica não representa uma questão secundária para o cristão, já que não é isso que representa o elemento fundamental relacionado à Salvação, Ruth responde:

Você tem um filho. Se seu filho deixar de, se seu filho for mal criadinho, se seu filho fizer coisa que você não gosta, seu filho contar mentira, seu filho não fizer o que você quer, ele vai deixar de ser seu filho? Você vai deixar de tratar ele bem? Você deixar de levar ele prum lugar bom, que você tinha em mente levar? Mas o seu filho te agradaria muito mais se ele fosse certinho, se ele fosse bonzinho, se ele não mentisse, se ele não fosse muito mal criado não é verdade?

Trata-se portanto, como já mencionado, de uma questão identitária, de distinção da pureza da sua fé e não de centralidade doutrinária, mas nem por isso deixa de ser relevante para Ruth. Pelo contrário. Envolvida numa denominação religiosa marcada pela grande liberdade de manifestação individual nos cultos e pela intensidade emocional dos mesmos, questões identitárias assumem grande centralidade.

Não há uma antinomia essencial entre pensamento religioso e ciência embora, dependendo da construção elaborada pelo indivíduo, fruto de sua trajetória pessoal, esses possam vir a se opor diretamente, como no caso estudado. A mesma oposição pode não fazer qualquer sentido para outros alunos, mesmo fortemente religiosos. Muitos dos outros licenciandos evangélicos entrevistados com certeza discordam da visão de mundo religiosa de Ruth e embora façam uso dos mesmos símbolos que ela, interpretam-nos muitas vezes de

modo distinto. Um exemplo é a subida ao monte⁷. Para Priscipla, trata-se de buscar um contato ainda mais intenso com Deus, havendo inclusive, segundo seu depoimento, alguns montes mais abençoados pela presença de Deus que outros. Neles, a presença divina é experimentada de modo mais direto sendo vistas “maravilhas”. Para outros evangélicos entrevistados, subir o monte tem o mesmo efeito que trancar-se no quarto e buscar a Deus, o que em parte certamente estaria de acordo com o que Ruth pensa, pois Deus se encontra em todo lugar. Porém para ela tal ato assume um significado complementar, mágico:

Não sei se você acredita, já ouviu falar em pessoas que vão pro monte pra orar à noite, eu fui uma vez e meu tio abriu o olho e falou assim, gente, abre os olhos que são os sinais de maravilhas - as maravilhas que têm na Bíblia – e olhem pras árvores. As árvores estavam todas fluorescentes! Como se estivessem em brasa, estivessem pegando fogo. E você arrancava uma folha, quando você descia do monte aquela folha não tava mais acesa. É uma coisa muito assustadora! Eu ficava, Deus como Tu és poderoso! Dá um temor! É uma coisa muito assustadora!

Outra consequência de sua visão de mundo é um forte sectarismo que, inicialmente oriundo do campo religioso, espraia-se pelas demais áreas da vida social:

Tá vendo que hoje em dia tá surgindo muita seita, muita religião, as pessoas estão desesperadas atrás de Deus! Só que elas não encontram o ponto certo! Posso estar sendo não democrática falando isso, mas o ponto certo é o que eu sigo. Eu defendia muito democracia, mas não tem como você defender democracia nesse caso. As pessoas não tão achando o ponto certo.

Ruth assume sem qualquer constrangimento uma postura dogmática na relação com o mundo à sua volta. Nela ocupa o papel privilegiado de detentora da verdade, caminho este também franqueado a todos os outros, caso se convertam verdadeiramente ao seu ponto de vista:

Meu primo Leonardo (também evangélico) queria começar o trabalho assim, primeiro a gente vai dizer gente, o que que é verdade, porque cada um tem uma verdade. O que é minha verdade? É o que eu falo pra você, o meu lado que era muito democrático, ia ser muito complicado eu chegar pra você hoje, não sei se você reparou várias vezes eu falo, ó isso é verdade! Isso é verdade! Quem sou pra dizer pra você que uma coisa é verdade? Quem sou eu graduanda de Biologia, 5º período, não tenho um C.R. 9,3, dizer pra você, pra você Dorvillé, ó, evolução não existe, essa é a verdade! Mas eu não digo isso pelo que a

⁷ Muitas denominações evangélicas tradicionais e pentecostais têm como hábito subir ao topo de montes em grupo durante a noite para entoar suas orações. Está presente em tal ato toda a importância atribuída a esses locais como simbolismo de um contato mais próximo com a divindade.

Ruth é, eu digo isso pelo que a Bíblia diz, pelo que Deus que criou tudo diz.

No campo da sexualidade esse processo se traduz na rejeição de qualquer comportamento distinto da heterossexualidade:

Eu era uma pessoa muito democrática, eu não falava mal de homossexual, não falo até hoje, mas quando falavam de homossexual eu ih gente, deixa, a vida é deles, se eles tão bem assim tá certo. Hoje eu tenho uma visão totalmente diferente!

No campo político o mesmo pensamento se desdobra na oposição a qualquer projeto de contestação:

Agora, assim, o meu eu democrático, o que eu achava.. pô, greve é legal. A gente não tá insatisfeito? Vamos fazer um barulho e vamos reclamar. Agora você pode exigir o seu direito de outra forma que não seja uma greve. (...) nenhuma greve é bem sucedida por completo. Mesmo que não pareça depois vai acarretar alguma coisa ruim. A Bíblia diz que não dá pra rebelar. (...) eu sou contra a rebelião em relação aos governantes, a Bíblia diz que não dá.

Caso essas outras estratégias falhem Ruth recomenda que:

aí é tudo colocar na mão de Deus. Tudo colocar na mão de Deus. Se você pedir a Deus pra tomar a frente, Deus vai tomar. Porque muitas vezes a gente quer uma coisa e não é da vontade de Deus! Porque a Bíblia diz que todas as coisas operam para o bem dos que amam a Deus, e a vontade de Deus tem duas formas. A vontade de Deus e a vontade permissiva. Se eu for orar a Deus, eu quero isso, eu quero isso, eu quero isso e Deus tá me falando isso não é bom pra você, isso não é bom pra você, isso não é bom pra você, mas eu to sabendo que eu vou dar de cabeça na parede, eu quero, eu quero, eu quero, Deus vai me dar! É permissão dele, mas não foi a vontade do Pai, o melhor do Pai pra mim.

O “eu democrático” de Ruth precisou morrer para que ela pudesse emergir munida das certezas mais amplas sobre todos os assuntos e, assim, bem mais segura diante de uma vida bastante incerta. Abrir mão dessas certezas significa, no arranjo peculiar do jogo de relações construídas ao longo de sua trajetória, despojar-se de tudo que lhe confere no momento valorização, estabilidade e destaque. Trata-se, nesse caso, de muito mais do que apenas um convencimento racional sobre a natureza dos fenômenos.

Como todos os entrevistados Ruth advoga a defesa da centralidade da família na estruturação da vida social, mas foi uma das poucas a defender a idéia de que a opinião do

homem deve prevalecer sobre a de sua mulher. Ela reconhece que é complicado defender esse ponto de vista nos dias de hoje “*em que você vê mulheres ocupando posições de homens, às vezes fazendo melhor que certos homens*”. No entanto, sustenta sua posição empregando uma vez mais o argumento bíblico:

Então o que a Bíblia diz, muito tempo depois pelo apóstolo Paulo? Mulheres, sejais submissas aos vossos maridos! E o que diz também? (...) se o (nome do namorado) tem uma opinião que eu sabiamente sei que tá errada eu oro a Deus e Deus vai mudar a cabeça dele. Agora não dá pra ele pegar um caminho que é errado, eu me rebelar mais uma vez e pegar o caminho que é o certo, entendeu?

Também foi a única a manifestar-se contra o uso de métodos contraceptivos mesmo após o casamento:

Deus tem uma coisa pra você, Deus tem uma coisa pra sua vida. Se Deus quiser que eu tenha cinco filhos eu posso tomar pílula a minha vida toda! Que a pílula vai falhar, que do nada eu vou engravidar, entendeu? Então não adianta, você não vai conseguir limitar a vontade de Deus por uma pílula. (...) Todas as coisas operam pro bem dos que amam a Deus. Se Deus me der cinco filhos ele vai me dar... ele vai assim, suprir as minhas necessidades. Minha faculdade foi uma coisa muito interessante.

Ruth também defende a união indissolúvel do casal, é a favor da virgindade antes do casamento e contra o aborto em qualquer situação.

Como muitos dos entrevistados ela acredita na existência de milagres, mas ao contrário de muitos dos demais, faz parte de sua visão religiosa a certeza de que eles vão ocorrer freqüentemente a partir da força da oração e da certeza de que Jesus morreu para nos curar, tendo sido também uma das poucas a relatar como cura um episódio em que não precisou mais usar óculos:

Eu usei óculos muito pouco tempo. Assim, eu tinha astigmatismo e... não enxergava, não enxergava, se eu tivesse sem óculos e tivesse lá atrás eu não enxergava uma letra do quadro, embaralhava tudo, pra ler eu não conseguia, número de ônibus tava difícil de ver. E eu, pô, vou ter que fazer um óculos, fazer um óculos; botei óculos, perfeito. Minha visão perfeita, mas eu não tava aceitando isso tava me incomodando muito, muito, muito, tava me machucando e de uma hora pra outra, (o namorado) me falava muito nisso, ele tem uma fé muito mais, tem fé mais elevada que a minha: Poxa! Jesus morreu! Levou suas enfermidades! Tira esse óculos! Entendeu? Você não tem nada no olho! Eu tirei o óculos. Hoje eu posso sentar é, você reparou em algumas de suas aulas, até que em Entomologia

agora não, mas eu sentava lá no fundão e enxergo tudo que tá lá no quadro. Às vezes melhor que o (nome do namorado) que não tem problema. Eu agora sei que não tenho. Enxergo normal, assumi a cura que Deus me deu, nenhum pastor chegou pra mim e falou assim, olha, você tá curada. Não, mas eu cri dessa maneira. Deus, Jesus morreu pra me curar.

Ruth foi uma das poucas entrevistadas que defendeu a posição de que evangélicos devem votar em evangélicos, ressaltando, no entanto, que é necessário também conhecer a vida de cada candidato. Nega, porém, que sua igreja faça algum tipo de orientação política em época eleitoral, interpretando de modo bastante peculiar um episódio ocorrido durante um culto:

“...o pastor chegou na frente e ah, tem o deputado tal, não lembro quem é. Vem aqui! E o cara foi lá. E aí ele nem sabia o que tava acontecendo, até então a gente também não sabia... E aí o pastor, você se compromete diante do altar de Deus que você vai ser uma candidato fiel? E ele confessou diante do altar de Deus que se ele for eleito e for um político corrupto é justo que Deus abata. E Deus é justo e Deus vai abater.- Aí a comunidade vai votar nele. Não, a comunidade não vai votar nele. A única coisa que o pastor falou foi: você se compromete? Me comprometo. Se acontecer isso Deus pode? Pode. Você diz isso, amém? Amém. O cara falou tudo. - Mas com isso você não acha que todo mundo vai votar num candidato que se comprometeu? Não sei. Eu não vou votar. O cara não é evangélico. Depois no final do culto a gente foi ver ele... assim, tava indo embora porque já foi no finalzinho, não esperou mais nada, e tinha uns dois ou três carros dele no pátio da igreja. Ele chegou pra fazer candidatura, aí que ele se ligou onde ele tava e viu o que tava acontecendo. Deve ter sido até uma surpresa chamarem ele lá na frente. Agora a igreja fazer assim, falar de candidatura, nunca vi”.

Para ela, o fim do mundo se encontra próximo, o que pode ser comprovado por vários sinais, alguns dos quais confirmados pela degradação ambiental abordada ao longo do curso na universidade e percebida por todos na sociedade. O mesmo discurso encontrado na entrevista de Rebeca. No discurso a respeito dele há várias referências ao Apocalipse, livro que desperta em Ruth tanto interesse quanto medo. Deste modo são mencionadas por ela “trombetas”, “arrebataimento do povo de Deus” e “assolação por demônios”:

“Porque os sinais da Bíblia tão acontecendo, tem muita coisa escrita que tá acontecendo e... o Evangelho tá crescendo muito. E basicamente é por isso. Tem muita coisa que tá acontecendo. A Bíblia diz que nos últimos dias serão pais contra filhos, não que não vou dizer que há não sei quantos anos atrás não tinha pai que brigava pra matar o filho e tal. Agora tá muito intensificado isso. E a Bíblia diz que é... que são trombetas que iriam acontecer e uma delas é que um terço das matas seriam degradadas, de uma

certa forma seriam destruídas, a gente já vê isso, não sei quantos por cento das águas seriam afetadas e a gente já tá vendo isso, então tem muita coisa que já acontecendo. E nós que somos povo de Deus, igreja de Deus que vai ser arrebatada por Jesus não vamos ver certas trombetas finais, eu acho que são as três últimas trombetas. Que aí vai vir a assolação. Então tá muito perto, tá muito perto. (...) É um exemplo do que eu te falei, vão vir gafanhotos e vão assolar, vão perturbar, vão maltratar as pessoas que não foram fiéis a Deus. Então a gente não vai passar por isso.(...)Tá dizendo uma parte que acho que vão ter cinco meses que vão ter gafanhotos, né, que a meu ver o que eles dão são várias características de gafanhotos, que a meu ver são demônios. E o papel dos gafanhotos é assolar o homem, não é comer erva nem nada, é assolar o homem. E diz que o mal que esses gafanhotos irão fazer é semelhante a uma picada de um escorpião. Eu já ouvi falar que é quase impossível resistir à dor de uma picada de um escorpião, que a dor é muito forte. E, imagina só, você em cinco meses você tá sentindo aquela dor permanentemente e diz que naqueles dias os homens procurarão a morte e não acharão”.

Muitas vezes o poder de Deus e o medo caminham lado a lado na sua representação da divindade.

Em vários momentos da entrevista e em diversas situações na faculdade Ruth faz uso de um discurso proselitista vigoroso:

“Você tá procurando Deus de uma forma assim, humana, de uma forma racional. Você nunca vai entender Deus de forma racional! O que dizem? Que mulher, futebol e religião é uma coisa que não se discute. Discute, discute, discute, discute, a gente poderia ficar a noite inteira aqui, literalmente conversando, a gente nunca ia chegar num senso, a gente nunca ia chegar numa coisa em comum, não dá. Porque não dá pra entender de Deus racionalmente. Seria muita presunção minha é, dizer assim, olha Dorvillé, você tá procurando saber de Deus, você tá me entrevistando hoje, você tá entrevistando várias outras pessoas porque Deus quer usar sua vida sim e através disso você vai se converter. Agora eu vou dizer pra você que eu creio que você vai se converter, você vai aceitar Jesus? Eu creio, porque todas as vezes quando eu vou orar, pô tem um professor meu na faculdade, Deus, eu quero o Dorvillé pra ti. Apressa-te em salvar ele. Então, se eu não crer nisso eu vou orar pra quê? Entende? Eu creio que você vai ser salvo! E eu creio também, o meu espírito sente isso, é uma coisa muito surreal dizer que o espírito sente, como é que é o Espírito que sente? Mas é uma certeza que você tem que, que o meu racional, que eu ainda tenho o meu racional, pô, Dorvillé vai se converter, o cara é evolucionista, não crê nisso, é budista, tal, tal. Mas Dorvillé vai se converter? Mas vem o Espírito Santo e diz: vai. Entendeu? Vai. Se você aceitar”.

E mais adiante:

O meu espírito sente que o que você tem feito não é uma coisa em vão e que através disso que você tá fazendo, ouvindo várias pessoas, vai ter um dia que você vai ouvir uma palavra diferente, sabe o que a Bíblia diz? A palavra de Deus não volta vazia. Ela prospera naquilo que ela foi enviada! E ninguém sai diante de Deus sem receber alguma coisa. E eu não sei, não tá sendo presunção eu dizer pra você, não sei se foi eu, se foi outra pessoa, se vai ser o (nome do namorado). Alguma entrevista vai ter uma palavra que você vai ficar ó...vai ficar martelando, vai ficar pensando. Aí eu vou dizer pra você. Você vai ser salvo se você aceitar. Deus tá te dando uma oportunidade muito grande hoje, entendeu? (...) Então Deus tá te dando uma oportunidade muito grande, você tá ouvindo vários, quantas vezes você fazendo entrevista as pessoas já chegaram pra você, Deus mudou a minha vida pode mudar a sua? Deus tem um propósito pra sua vida, você não tá fazendo isso em vão? Se você aceitar Jesus você vai ver que Evolução é uma *besteira*! Não serve pra nada, é mentira, é balela! Entendeu? Quantas pessoas já te falaram isso?

Alguns alunos entrevistados, como Ruth, acreditam que a denominação religiosa que freqüentam professa um cristianismo que permaneceu praticamente estável ao longo dos séculos e o que mais se aproxima do cristianismo original, sendo assim identificado como puro, autêntico, não corrompido. Para eles, a noção de que as religiões se transformam ao longo do tempo, ao passar de uma cultura para outra e ao estabelecer uma gama de diferentes mediações com elas, assim como qualquer outro produto da criação humana, é inteiramente absurda. Tal idéia se encontra associada à degradação, desvio, corrupção dos ensinamentos originais que, segundo eles, são muito claros e não a processos de resignificação da parte de diferentes culturas. A verdade é única e sempre a mesma, não podendo comportar exceções. Para eles a leitura literal da Bíblia é a única possível e este livro já continha informações a respeito de coisas que só viriam a ser descobertas depois pelos homens. Tudo que está escrito na Bíblia, embora tenha sido escrita por homens, foi fruto de uma revelação divina e por isso é uma verdade literal.

O aspecto surpreendente do discurso de Ruth é a sua posição contrária ao ensino religioso na escola pública, parecendo estar reservando esse espaço para as instituições religiosas, não por uma defesa do Estado laico mas, de modo interessante, por reconhecer que franquear esse espaço à atividade religiosa permitiria a manifestação legítima não apenas dos evangélicos, mas também a presença de santos católicos e suas orações:

“Olha isso aí envolve uma coisa que, eu tenho que seguir o ide e pregai o evangelho a toda a criatura, então assim o meu lado que

segue a Jesus eu acho que tem que ter e tem que dizer o que a Bíblia diz mas... não rola porque o que a Rosinha fez ... porque a Bíblia diz que não é por força nem por violência mas é pelo espírito de Deus. Você pode ficar na cabeça da pessoa, eu posso chegar pra você ó, aceita Jesus. Jesus mudou minha vida Jesus vai mudar a sua vida! Não vai adiantar nada! (...) Não adianta você chegar, o que a Rosinha fez né, tem que ter ensino religioso e segundo cristianismo. Não adianta! Não adianta! Porque tem gente que vai ser kardecista, tem, gente que vai ser católico... É que nem muitos colégios municipais e estaduais tem uma santa enorme. Eu conheço colégios que tem que rezar a Ave-Maria. Não pode! Não pode!”

Deste modo, demonstrando de modo claro como algumas associações nem sempre podem ser inteiramente previstas, Ruth, uma opositora declarada de práticas democráticas e pregadora enfática de uma única verdade, defende na escola pública os princípios básicos da laicidade, em sentido contrário ao qual algumas vertentes do multiculturalismo religioso poderiam se deslocar. Não se trata da busca de uma solução de consenso, Ruth decididamente não opera nele, mas a de reconhecer, de modo não inteiramente calculado, como tal abordagem se revela contraproducente à sua própria causa. Regulamentar na escola pública espaço para sua igreja significa ao mesmo tempo, em sentido contrário, permitir lado a lado as pregações de que discorda frontalmente, garantir também automaticamente espaço para elas. Melhor manter o espaço da escola laico e continuar o proselitismo intenso em outras instâncias, tais como através do contato individual em ruas e bares ou em grupos de oração. Operando de modo não institucionalizado a maior capacidade de organização de alguns grupos e sua intensa militância assegura um espaço maior para a pregação de suas idéias. Pelo mesmo motivo é contra o ensino do Criacionismo na escola pública embora acredite, como vimos, literalmente no relato bíblico. No entanto, por associá-lo diretamente ao criacionismo bíblico evangélico, sua implantação permitiria a mesma reivindicação de espaço por parte das outras religiões.

Por fim, uma questão óbvia e até mesmo natural poderia ser levantada por alguns de imediato. Porém, como muitas das questões aparentemente óbvias cabe desconfiar de sua propriedade ou ao menos da totalidade das interpretações que carrega. Trata-se de indagar por que afinal Ruth escolheu cursar uma faculdade de Biologia se não acredita nos fundamentos básicos não só desse campo do conhecimento mas também da ciência em geral. Trata-se de uma falsa questão.

Pode-se argumentar, no seu caso particular, que ela se converteu ao fervor religioso apenas após já se encontrar na academia, mas ainda assim pode ser questionado por que não mudou de curso ou não deixou a faculdade. Vejamos um pouco, através do seu relato, como se deram as suas escolhas em relação à entrada na universidade:

Aí prestei vestibular no terceiro ano, não passei no primeiro, tipo assim, vou prestar vestibular né? Sempre gostei muito de estudar. Não era chegada à Biologia, coleei Biologia o primeiro, segundo e terceiro ano direto, direto, direto. Tinha notão porque eu colava. Aí eu prestei o vestibular, no primeiro botei pra Jornalismo, eu sempre falei muito tal, pô Jornalismo, aí não passei. Aí fui fazer segundo vestibular e minha professora de Biologia do terceiro ano gostava muito de mim, me deu livro, me dava ponto e ela, pô faz Biologia, faz Biologia. Eu, Daisy eu não gosto de Biologia. Faz Biologia, é legal, tem muito ramo. Não, eu não gosto de Biologia. Aí eu vou, passei na primeira, eu passei bem, aí eu falei que eu vou fazer? (...) Aí eu passei em Biologia na UERJ. Mas foi assim, eu fiquei em dúvida entre Letras, entre Geografia, entre Psicologia, aí cheguei na hora, gostei um pouco de Micro-Imuno que li sobre... ah, já que a UERJ não tem Micro-Imuno, se eu for fazer Biologia eu quero era pra lecionar, botei Biologia pra FFP. Foi tipo assim... sei lá o que eu quero. Vai isso!

Como pode ficar claro a partir do trecho acima, Ruth não escolheu cursar Biologia. Foi, digamos assim, escolhida. Como muitos jovens, de várias classes sociais, Ruth chegou ao final do curso médio sem idéia do que fazer. Porém, no seu caso, devido talvez ao pequeno capital cultural encontrado no meio familiar, ela tinha que lidar ainda com uma vaga noção do que se ocupam as diferentes áreas do conhecimento. No entanto, era necessário escolher, e logo, em virtude da urgência das condições econômicas vividas. Já havia falhado na primeira tentativa de entrar na universidade, uma situação não rara entre alunos da FFP-UERJ.

Uma Mãe Dentre Muitas Outras

Sara é branca, tem 25 anos, mora em Itaboraí e vem de uma família com pouca escolarização. Sua mãe estudou apenas até a 5ª série (6º ano) do Ensino Fundamental, seus tios maternos também não concluíram o Ensino Fundamental, sendo um deles não alfabetizado. Sua mãe começou a dar aulas de reforço escolar como “explicadora” ainda na adolescência, tendo continuado durante muitos anos nessa atividade até parar devido ao cansaço e à doença degenerativa que começou a acometer seu marido, pai de Sara. Este estudou até a 4ª série (5º ano) do Ensino Fundamental, tendo trabalhado por mais de 20 anos como operador de empilhadeira na Companhia Docas, no Porto do Rio de Janeiro, se aposentando por invalidez. Os tios paternos também não concluíram o Ensino Fundamental, com exceção de um, que é engenheiro.

Em nenhuma circunstância sua figura sugere que o pensamento religioso seja uma parte importante de sua visão de mundo, seja pelo modo de se vestir ou por sua postura nos diferentes espaços do mundo secular. Trata-se de um comentário comum por parte de várias pessoas. No entanto, como os demais alunos entrevistados, a religião pode ser considerada um dos principais eixos norteadores da sua relação com o mundo. Em nenhum momento Sara aparenta ser uma dizimista que acredita na ocorrência de curas milagrosas, inclusive para doenças como a AIDS, profecias ou em exorcismos, mas tais conceitos fazem parte de sua fé. Seu depoimento é um exemplo de como as tentativas de construir estereótipos sobre os evangélicos podem ser uma tarefa temerária e fadada a simplificações extremadas. Qual seria então a diferença do seu pensamento religioso em relação ao de muitos outros pentecostais como ela? Embora não negue a possibilidade de sua ocorrência, não há na sua visão de mundo o mesmo espaço para tais eventos que aquele encontrado em outros alunos: *“não é uma coisa freqüente mas já aconteceu”*.

Dentre as diferentes unidades básicas que estruturam a identidade dos indivíduos podemos citar a comunidade religiosa, a família, as relações afetivas que se travam dentro e fora dela e os diferentes espaços de aquisição de saberes, dentre os quais podem se destacar, no caso estudado, a escola e a universidade. É no conjunto das mediações operadas no interior desses campos que os atores adquirem os diferentes tipos de capitais necessários a fornecer-lhes a autonomia mínima necessária à operação dos diferentes tipos de relações

sociais no meio em que vivem. No caso de Sara, uma das mais fortes influências veio da família, marcadamente da figura materna. Embora fortemente religiosa foi sua mãe que, discordando dos ensinamentos das comunidades religiosas que frequentou, levou seus membros a uma igreja que representasse melhor as suas idéias:

Quando eu tinha cinco, seis anos de idade minha mãe foi pra Assembléia de Deus também. Aí nós ficamos numa Assembléia de Deus tradicional, dessas que não pode usar calça, não pode cortar cabelo, não sei quê, a gente ficou numa dessas alguns anos... e quando eu tinha uns onze pra doze anos minha mãe decidiu sair dessa Assembléia de Deus por causa desses costumes! Porque eu e meu irmão mais velho, a gente levava uma vida normal, porque mesmo quando a gente era dessa Assembléia de Deus a minha mãe não proibia a gente de fazer nada! Só que as pessoas não aceitavam muito isso, então a gente achou melhor ir pra uma igreja em que a gente pudesse levar a nossa vida do jeito que a gente queria.

Trata-se nesse caso não de uma comunidade religiosa que estruturou uma unidade familiar mas, ao contrário, de uma família que escolheu a comunidade religiosa que mais se adequava à sua visão de mundo. Não se trata também de uma família em que algum dos membros ocupa previamente um lugar de destaque na comunidade religiosa, mas que escolhe comungar de um conjunto de valores que acaba por reforçar uma estrutura pré-existente. É importante destacar que esse movimento, embora não seja nem calculado e nem inteiramente racional, acaba por agregar valor e contribuir para a coesão de seus membros. Diante de afirmativas da igreja que justificavam a existência de certas restrições de conduta e proibições, remontando sua origem aos tempos bíblicos, sua família defendia o ponto de vista de que tais restrições *"eram orientações pra aquele povo naquele momento por causa de situações específicas que, e tem uma coisa cultural mesmo, foi escrita num outro lugar, há muito tempo atrás, não tem nada a ver com isso!"*.

Esse movimento de relativizar um entendimento literal das verdades bíblicas não precisou ser feito por Sara, que apenas herdou-o de sua família, notadamente de sua mãe. Herdou-o e aceitou-o, o que é importante frisar, o que nem sempre ocorre:

Alguns evangélicos dizem que a Bíblia é um livro inspirado por Deus e como foi inspirado por Deus aquilo que está escrito ali é uma verdade literal sim. Entendi. Mas eu acho que assim. Foi inspirado por Deus? Foi. Só que, toda pessoa quando escreve alguma coisa, vai ter traços das idéias dela naquilo ali. Então vão ter coisas que vão estar impregnadas por aquela cultura! Tem passagens na Bíblia que se você for ler e tentar interpretar ao pé da letra não vão ter sentido! Coisas sobre a mulher, porque era uma cultura em que a mulher ficava quieta, né, era só submissa ao marido, não podia falar na igreja... Aí tem passagens que diz pras mulheres não cortarem os cabelos, mas por que falava isso? Paulo tava dando uma instrução pras mulheres daquela cidade que elas não deveriam cortar o cabelo

porque as prostitutas da cidade raspavam a cabeça! Então ele falou: é melhor que vocês sejam diferentes delas. Então não cortem o cabelo! Só que as pessoas pegam e interpretam isso como? Quem é crente não pode cortar o cabelo! Só que aquilo era pra aquele momento, para aquela cultura! Jesus curou um cego fazendo lama com saliva e com a terra! Pra curar um cego hoje em dia precisa fazer isso? Não! Não precisa! Ele queria dizer alguma coisa com isso! - Eu entrevistei pessoas que já passaram pela faculdade e continuam aceitando a interpretação literal da Bíblia. Pois é mas eu acho que pra pessoa ter essa idéia de que tudo tem que ser interpretado literalmente dessa forma essa pessoa não pode se ocupar de pensar sobre essas coisas! Porque igual antigamente os cientistas pensavam que as plantas se alimentavam do solo porque é o que eles vinham observando e aí depois eles foram fazendo coisas e vendo que as coisas não eram bem assim, se a pessoa for começar a pensar e tentar usar a lógica, a razão, ela vai ver que tem coisas que não tem cabimento, não tem sentido que tenham sido dessa forma. Em nenhum lugar da Bíblia afirma isso. Que é literal e que tem que ser, cada palavra daquela tem que ser tomada como verdade. Porque eu ficava pensando muito, por exemplo, nas pessoas da minha igreja, com quem eu num momento ia discutir esse assunto, da Arca, as pessoas ficam meio escandalizadas! E ficam assim, ah não porque todo mundo que começa a estudar muito deixa de acreditar em Deus. Porque tem essa questão, essa fantasia. Não, você toma cuidado hein, quem começa a estudar muito, você larga, você deixa a fé, porque não sei o quê... Porque você começa a parar pra pensar sobre as coisas e ver que você não tem que interpretar as coisas desse jeito! Só que as pessoas não aceitam, eu achava que por causa de falta de informação mas...(pelo que você falou de alunos que cursaram a faculdade e continuam a pensar assim). Tem muita gente que tem essa idéia de que, de que ela se fecha mesmo pra informação, acho que ela acha que é pecado até ela pensar sobre esses assuntos, ela questionar esses assuntos.

Em seguida, a família passou a freqüentar o Centro Evangelístico Internacional, uma igreja de orientação muito semelhante à Assembléia de Deus, mas com uma menor rigidez de costumes. Porém, também a sua adaptação não foi fácil em virtude de mudanças doutrinárias em grande parte influenciadas pelo neopentecostalismo:

...começou a vir... assim, pessoas de lá foram para os Estados Unidos fazer seminário, Teologia, não sei o quê e voltaram com um monte de idéias assim, desse tipo: venha pra cá que você vai ficar rico, crente não fica doente, umas besteiras assim, sabe? Porque ah, demônio isso, demônio daquilo, demônio não sei que lá... Coisas que a gente acha que não tem....

A inadequação mais uma vez se fez presente:

A gente tem uma questão de não aceitar essas doutrinas novas como... essas questões de maldições hereditárias, de Teologia da Prosperidade, que você tem que ir pra igreja pra ficar rico... esse tipo de coisa. De que você tem que ir pra igreja, todo mundo que é crente tem que ser curado, não pode ficar doente... hoje em dia tem um monte de igreja pentecostal que prega esse tipo de coisa. Essas manifestações que eles dizem que são manifestações do Espírito Santo, de pessoas ficarem dando risadas, ou ficarem fazendo regressão, coisas desse tipo! Eu não concordo muito com esse tipo, não concordo muito não, não concordo nada com esse tipo de coisa!

Percebe-se, portanto, que a diferença do discurso religioso de Sara em relação ao de muitos dos demais entrevistados não se caracteriza apenas pelo espaço mais reduzido para a manifestação de certas práticas. Não se trata de uma diferença meramente quantitativa, da frequência com que ocorrem certos fenômenos. Trata-se também de uma diferença qualitativa, em que a presença de certas doutrinas não encontra resposta, indo além de questões relacionadas a uma maior ou menor rigidez de costumes.

Sara também afirma que para Deus nada é impossível, como diriam todos os outros evangélicos, como premissa básica da irredutibilidade do Seu poder, mas a partir desse universo de possibilidades ela escolhe algumas como mais verossímeis que outras, como destacado no trecho a seguir:

- Curas ocorrem durante o culto? Uma pessoa por exemplo que toma um remédio para o coração ela pode ser curada durante o culto e não precisar mais tomá-lo? Bom, como eu te disse eu acho que podem acontecer curas, mas é uma coisa, outra coisa rara de acontecer. Às vezes Deus faz esse tipo de coisa, mas, na minha igreja pelo menos, a gente nunca incentiva uma pessoa a deixar de... porque as pessoas quando entram pra igreja às vezes ficam meio exageradas, meio fanáticas, acham que vão ser curadas e falam Jesus já me curou eu não vou mais tomar remédio. Minha tia mesmo vivia assim, porque ela tinha problemas psiquiátricos. E ela dizia, não, agora Jesus me curou agora eu não vou tomar mais remédio, ela voltava pro hospital psiquiátrico! Minha mãe ficou anos tentando fazer ela entender que Deus também podia estar trabalhando na vida dela através do remédio! E assim, que bom que existe um remédio que te faz ficar bem! Então toma esse remédio! Não é por isso que você não tem fé em Deus! Porque as pessoas acham que se elas tomam o remédio é que elas não têm fé que Deus pode curar. Só que a gente não pensa assim. Na minha igreja, na minha família, a gente não pensa desse jeito. A gente acha que não! Nunca vou incentivar a uma pessoa a deixar de tomar remédio! (...) Eu não deixo de crer que Ele pode tudo. Eu acho que Ele pode! Ele pode ter feito do jeito que tá ali? Se Ele quiser Ele pode! Mas eu não acho que Ele tenha feito assim! Por quê? Qual a necessidade que Ele tem de fazer desse jeito? Por que Ele não age nas coisas do nosso cotidiano? Hoje em dia Ele não age nas coisas simples? Eu acredito que Deus aja na minha vida me curando através do uso de um remédio, me fazendo mesmo... essa questão do medicamento mesmo, eu acho que Deus pode agir na minha vida e na de outras pessoas dando inteligência a alguém pra criar um novo medicamento que é mais eficaz para alguma coisa. Ele não precisa sempre ficar fazendo coisas extraordinárias. As pessoas gostam sempre de associar Deus a coisas extraordinárias, mas Deus age nas coisas simples, nas coisas normais também, nas coisas comuns também.

Mais adiante Sara defende a existência de milagres:

(...) eu já testemunhei e conheço uma pessoa que era surda de um dos ouvidos e que ouve agora. Um amigo do meu irmão. Muito amigo. Foi curado na igreja! A gente conhecia ele há anos e ele não ouvia daquele ouvido. - Você acredita que uma pessoa que tem AIDS pode se curar? Sem dúvida! Eu acredito que Deus pode fazer qualquer tipo de milagre só não acho que isso não fica acontecendo

toda hora como dizem por aí! Eu mesma já tive na minha família, um caso, de um filho do meu primo, tinha dois anos de idade e tinha câncer. Só que quando nós descobrimos que ele tava doente ele já tava... já tinha metástase no osso, no sangue... E... Nós oramos durante algum tempo, quando ele foi operado os médicos não acharam mais câncer no osso, no sangue, só tinha um tumor! Perto do baço e os médicos ficaram impressionados! Porque todos os exames dele davam que ele tava todo contaminado! Eles tiraram aquele tumor, que não tinha metástase, ele não fez nem quimioterapia! Hoje ele tem 12 anos de idade! Já faz dez anos de isso! Ele nunca mais teve nada! Ele ainda faz os exames de rotina, mas nem quimioterapia nem radioterapia, nem nada desse tipo ele teve que fazer....

Quando perguntada qual o limite entre explicar um fenômeno qualquer pela razão ou pela fé Sara responde

se a coisa tem uma explicação pela razão...- Você primeiro usa a razão pra explicar o fenômeno? É! Se não tiver uma explicação pode ser que tenha uma explicação espiritual ou pode ser que a explicação pela razão não tenha ainda sido descoberta mas pode ser que daqui a algum tempo seja explicado pela razão também! - Mas diante de um acontecimento a sua primeira tentativa é a de explicar racionalmente. Sim!

Sara resiste em um primeiro momento em lançar mão de explicações mágicas para os fenômenos que acontecem, mas admite que esta não é a visão comum em sua igreja, sendo influenciada pela visão de mundo herdada de sua mãe:

Porque se a gente for ver as pessoas têm muita mania de espiritualizar tudo. Cada tropeção que a pessoa dá na rua ela tem mania de dizer que o diabo fez ela tropeçar. É uma coisa assim, triste! Mas é verdade! É verdade. Eu acho que essas minhas idéias têm muito a ver mesmo com a minha criação! Porque a minha mãe tem uma cabeça muito aberta para essas coisas, tanto que ela era de uma igreja tradicional e não aceitava esse tipo de coisa, minha mãe é muito aberta pra essas coisas então isso me ajudou bastante a não ter essa mente fechada. Mas tem gente que a gente cansa de conversar e falar, cara, as coisas não são assim, leva a sua vida normalmente, não fica achando que tudo, Deus tá fazendo isso, porque Deus fez aquilo, Deus falou que fez fulano vir falar tal coisa comigo, e o diabo fez acontecer não sei o quê, o diabo fez eu perder o meu celular. Eu perdi o celular porque eu tava distraída, porque eu não prestei atenção, mas não porque o diabo fez.

Insatisfeita com os rumos da igreja sua família então uniu-se a outras e a um pastor do Centro Evangelístico também insatisfeito e fundaram uma Assembléia de Deus independente em Niterói, em exemplo bastante típico da lógica de crescimento por fragmentação do protestantismo. A esse respeito é muito interessante perceber, através das diversas entrevistas, que a escolha do local da comunidade religiosa que se frequenta decorre de uma série de fatores, sendo o principal deles a afinidade, senão com os ensinamentos ao menos com os seus membros ou com o espírito que anima a comunidade. Em algumas situações podem também assumir destaque fenômenos como revelações e profecias, por

exemplo, os quais não deixam de ser também manifestações de um elo entre os membros do grupo, do contrário não seriam aceitas como legítimas. Quando estes não se fazem presentes questões práticas como a proximidade de casa e/ou maior segurança passam a desempenhar um papel importante. Tais fatos podem levar alguns de nossos alunos a comunidades muito distantes de sua casa, como no caso de Sara, que mesmo morando em Itaboraí, passou a freqüentar uma igreja em Icaraí, Niterói. É importante destacar que, independente do local da igreja que freqüentam regularmente é bastante comum a visita a outras comunidades, tanto como uma política de relacionamento entre elas como parte das opções de lazer, namoro ou muitas vezes em busca por cultos mais alegres ou avivados que envolvam uma comunidade mais ativa.

Embora a vinculação religiosa da família de Sara não seja recente, o que em outras trajetórias poderia se traduzir como uma forte estruturação da família pela comunidade religiosa, tal fato não aconteceu. Os avós paternos de Sara eram da Assembléia de Deus, sua mãe converteu-se quando ela ainda era pequena, bem como o seu pai e o seu irmão. Figura central na sua trajetória, sua mãe também foi uma referência na sua relação com os saberes escolares e acadêmicos, outra importante influência em sua vida além da igreja. Embora tenha passado por inúmeros problemas que lhe impediram de concluir a quinta série, sua mãe sempre gostou de estudar e durante cerca de trinta anos trabalhou dando aulas “de reforço” em casa. Tal atividade, iniciada ainda na adolescência como uma forma de complementar os rendimentos da família, foi se ampliando e chegou a contar com uma média de 20 alunos por “turno”. Contava também com alunos de ensino médio e preparava pessoas que iriam fazer provas para promoção no trabalho. Também foi sua mãe que lhe alfabetizou aos cinco anos. Mais uma vez Sara foi depositária desta herança, também outorgada em grande parte pela figura paterna, o que contribuiu para que sua passagem pela escola tenha sido marcada por uma trajetória de sucesso:

A escola me influenciou muito positivamente. Sempre adorei estudar! Desde a infância tinha dificuldade em identificar uma matéria de não gostasse. Todas me agradavam. (...) Mesmo durante as séries iniciais, eu sempre gostei muito da escola. Odiava perder aula por qualquer motivo!

Além disso, Sara relata ter tido a sorte de conviver na escola pública com professores que foram exemplos de dedicação e compromisso, atuando sempre como referências do profissional que gostaria de um dia vir a ser:

No primeiro ano do Ensino Médio, uma professora de Biologia me incentivou bastante por causa do meu bom rendimento na disciplina e até me ofereceu uma bolsa de estudos num curso pré-vestibular que ela estava montando. (...) No ano seguinte, tive outra professora de Biologia maravilhosa, a Fátima, no Liceu Nilo Peçanha. Fui aluna da Fátima no segundo e terceiro anos do Ensino Médio. Sem dúvida, ela influenciou muito a minha opção pela Biologia. Desenvolveu trabalhos muito legais com as turmas. E repôs inúmeras aulas em outro turno, pois teve um problema de saúde e precisou ficar afastada por um período. Ela ia à escola de manhã (eu estudava à tarde), umas duas vezes por semana, dar aulas no laboratório pra quem estivesse interessado. Eu e uma amiga nunca faltávamos! E eu sempre pensava: caramba, essa mulher ama muito o que faz: ela não precisa trabalhar aqui - ela só trabalhava no Estado, mas dava pra perceber que tinha uma situação financeira "confortável", eu diria (risos) - . Recebe um salário baixo e ainda vem aqui fora do horário dar aula pra meia dúzia de alunos... Ela sempre foi exemplo de profissional pra mim, pois fazia o melhor, independente do salário e do interesse da maioria.

Nesse cenário, pode-se perceber que o conteúdo das disciplinas de graduação oferecidas na faculdade encontrou condições bastante propícias para exercer a sua influência. Valorizando sempre a aquisição de novos conhecimentos, sempre de uma maneira crítica, Sara acolheu, em diferentes graus, a visão de mundo do pensamento científico sem se desfazer de seu pensamento religioso, por vezes mesmo mágico, embora este último aspecto assumia menos destaque. Essa convivência nem sempre é harmônica e apresenta inúmeros pontos de conflito (como veremos a seguir) que Sara reconhece e procura acomodar. Dentre as estratégias empregadas por ela, nunca se fazem presentes argumentos como: “disso não se fala”, “tudo é possível” ou “procuro não pensar muito sobre isso”. Ao mesmo tempo, em nenhum momento os conflitos que se fizeram presentes se traduziram em fortalecimento de apenas uma das partes envolvidas em detrimento da outra. Saberes científicos e religiosos nunca se pautaram na trajetória de Sara por uma oposição excludente, mas ambos representam a manifestação de um mesmo processo de empoderamento que se iniciou bem cedo dentro da própria família. Deste modo, discursos científicos que se apresentem como opositores do pensamento religioso lhe são inteiramente estranhos, pois em nenhum momento tais campos apresentaram-se inerentemente antagônicos na sua trajetória pessoal.

A partir dessa trajetória Sara não encontra maiores problemas em acomodar os conhecimentos científicos recebidos na escola e na faculdade a respeito da evolução das espécies e seus valores religiosos. Para ela, parece evidente a idéia de que as espécies mudam ao longo do tempo dando origem a outras e assim abrindo caminho para o conceito de filogenia, parentesco entre os seres vivos. Deste modo, podemos pensar que determinados

animais estão mais próximos de outros evolutivamente do que de terceiros, um conceito chave para a compreensão da diversidade biológica no nosso planeta. Quando perguntada por que ela pensa dessa forma enquanto vários alunos entrevistados pensam de modo contrário, Sara responde como se lhe parecesse óbvio: *"Por causa do parentesco, da semelhança do material genético mesmo!"*. Quando lhe pergunto sobre o grau de parentesco que apresentam o tigre, o gato e um mosquito ela responde rindo que o gato e o tigre são obviamente muito mais próximos. Diante do meu relato de que alguns entrevistados afirmaram que os três foram criados simultaneamente no dia da Criação, Sara responde:

É? Gente mas é óbvio que um gato e um tigre têm muito mais a ver!!! (Risos) Só pra começar, sem considerar DNA sem considerar nada, olha os dois bichos, não são muito mais parecidos? Assim, se você pegar uma pessoa qualquer, na rua, e pergunta: o que é mais parecido? - Parecido é uma coisa, parente é outra, diriam alguns protestantes. Mas... Ah, entendi (risos). Pra mim é óbvio que semelhança genética... semelhança morfológica não necessariamente, pode ser convergência. Mas semelhança genética principalmente... tem como você.. . Existem evidências de que essas diferentes espécies, gatos e tigres, devem ter surgido mais ou menos, num período muito mais próximo do que o que surgiu o mosquito! (...) Evidências genéticas, evidências do estudo dos fósseis... Semelhança genética é o principal né? Porque se você faz lá a comparação das seqüências e vê que a maior parte do DNA é idêntica, é mais próximo então vai ser mais parecido, vai ser mais... vai ter um parentesco maior!

Ao mesmo tempo, Sara também questiona a interpretação literal do texto bíblico, como no caso da Arca de Noé, contando inclusive com o apoio do pastor da igreja que frequenta, o que também não parece ser uma postura comum entre os demais entrevistados e nem um posicionamento comum entre muitos dos pastores:

Eu sempre fico conversando essas coisas, esses dias eu estava até falando com o pastor da minha igreja, você acha que dentro da Arca de Noé iam caber... quantas espécies de animais que existem hoje? Você deve ter idéia disso.- Cerca de um milhão e quinhentas mil espécies aproximadamente. Dentro da Arca de Noé? Claro que não! Por que outras espécies não podem ter surgido depois daquilo? Podem! - O que o pastor fala? Bom, ele fica assim: é Sara, porque vocês estuda essas coisas, eu não sei dizer direito esses detalhes, mas realmente o que vocês está falando tem sentido! Ele acha que tem sentido!

Sara constrói uma explicação que busca harmonizar os dois tipos de saberes, mas traz para a autoridade religiosa ponderações do campo científico sobre as explicações literais bíblicas, levando o pastor a reconhecer a sua limitação em contrapor argumentos válidos sobre o tema e a autoridade de Sara sobre o tema. Trata-se, mais uma vez, de um exemplo da assimetria de forças entre os campos da ciência e da Religião de um modo diferente

daquele encontrado no relato de Ruth. Nesse caso, Sara destaca a importância dos conhecimentos adquiridos na universidade para explicar, de modo plausível, os relatos contidos no livro bíblico e encontra o reconhecimento de sua autoridade sobre o assunto na figura do pastor. Mais uma vez, o caminho inverso, da igreja para a comunidade nunca foi tentado, nem sobre conhecimentos adquiridos no campo religioso como a necessidade do surgimento da espécie e a inexistência de processos evolutivos não direcionados, abordada mais adiante.

Segundo Sara houve o Dilúvio, embora ela não tenha certeza se tratou-se de um evento local ou não, mas não havia tantas espécies naquele período no mundo. Posteriormente essas espécies evoluíram e deram origem às que são encontradas nos dias de hoje. Quando lhe digo que vários dos alunos entrevistados, diante de tal questão afirmam que para Deus nada é impossível, ela responde:

Eu acho que realmente pra Deus nada é impossível, mas eu acho que Deus também trabalha com as coisas normais, as coisas imagináveis pra gente. Então... Não tenho dúvidas que isso não aconteceu! Eu acho que isso não aconteceu desse jeito! Eu acho! Que, não necessariamente foi da forma que as pessoas têm que imaginar. A Bíblia tá falando isso? Com todos os detalhes? Podem ter sido só com os animais que tinham lá na época. Na verdade eu não tenho nem certeza se esse Dilúvio foi total ou parcial. Existem relatos, eu já li sobre isso pelo menos né, em diferentes culturas sobre uma grande inundação né. Existe sobre uma... histórias, meio assim, de culturas, de uma família que se salvou num barco grande... Eu acredito que tenha acontecido o Dilúvio, mas eu não creio que todas as espécies do planeta... até porque Noé andou até o continente aqui, americano, pra pegar cada um dos casais? (ri) Ou naquela época os continentes eram próximos ainda? Não sei!

Quando se trata da evolução da espécie humana Sara mantém todos os argumentos empregados em relação às demais espécies embora sua certeza não tenha em alguns momentos a mesma intensidade de antes:

Eu acho que pode ter surgido. Pode sim. (...) É porque assim, essa questão da Criação ou da evolução, comparando com a Bíblia, pra mim o Gênesis não necessariamente ocorreu ao pé da letra, como tá escrito ali na Bíblia. É, aquele um dia da Criação, cada um dos dias da Criação, pra mim não foram dias de 24 hs! Podem não ter sido porque pela ordem de Criação o Sol não foi criado no 1º dia então antes de ter Sol e Lua o que que determinava um dia? E a Bíblia diz que um dia pra Deus é como mil anos, mil anos como um dia, então acho que, até porque essa questão da idade da Terra, pela Bíblia, se for contar só o que tem a Bíblia, a Terra teria só uns seis mil anos! Provavelmente. Só que é óbvio que não é só isso! Eu acho que a Bíblia não é um livro de História Natural então não tem que ter detalhes sobre a criação do planeta ou sobre a história do planeta nesse sentido.

Mais uma vez, ela constrói uma explicação híbrida que busca compatibilizar os dois tipos de saberes, negando contudo a possibilidade do Criacionismo da Terra jovem, em que o planeta apresenta apenas alguns milhares de anos. Mais adiante ela afirma mais decidida, elaborando outra explicação híbrida:

Porque essas coisas, por exemplo, como é que eu vou negar que existiram essas outras espécies aí que já eram humanas? Não existem os fósseis? Como é que eu vou dizer que isso não existiu? Eu particularmente acho que nesse caso, homem, homem mesmo, homem que raciocina e que tem espírito e que portanto tem ligação com Deus, que faz parte do plano divino, acho que só a nossa espécie mesmo!

Pergunto-lhe se a mulher veio do homem e sua resposta oscila em vários momentos entre a sua formação religiosa e os conhecimentos adquiridos na universidade:

É, não sei, acho que não! Acho que Deus criou mas não necessariamente foi daquela forma ali. - Se tirasse da costela do homem não seria genotipicamente igual a ele? Ah sim! Sim, sem dúvida! Não ia ter de onde tirar dois cromossomos X né? - Por outro lado, alguns protestantes que eu entrevistei me disseram que pra Deus tudo é possível. Mas é o que você disse. Essa resposta pode responder qualquer coisa né? É porque pra mim a questão religiosa, existem muitas dúvidas? Sem dúvida! Eu tenho, eu fico pensando sobre esses assuntos... quando eu converso com o Vicente então.. cheio de questionamentos, porque o Vicente é ótimo, fica pensando e me liga e fala, Sara, você já pensou tal coisa? Mas você já pensou não sei o quê? Pois é, eu fico pensando assim, várias coisas. Muitas delas não têm resposta. A Bíblia, o objetivo principal da Bíblia não é explicar pra gente a história do planeta nem a história natural do ser humano! O foco da Bíblia é Deus tem um plano de salvação pra humanidade e enviou o filho Dele, né, e quem crê no filho Dele vai ser salvo. Além disso a Bíblia tem várias... é, uma diversidade de regras, de convivência mesmo com as pessoas, de procedimento, que são úteis pra gente usar no nosso dia-a-dia. Mas o foco principal não é essa questão, então eu acho que ela não tem que responder a essas perguntas. Eu fico me fazendo essas perguntas, mas nem sempre eu tenho respostas. Mas também aquele negócio, não deixo de crer por causa disso. - Então a mulher veio da costela do homem ou não? É, eu acho que não deve ter sido dessa forma assim literal não. Acho que isso pode ter sido só uma forma de estar escrito, uma forma de contar a história. - A humanidade veio de Adão e Eva? Se foi literalmente o que tem no Gênesis é. - O que você acredita? Veio de um casal? Acho que provavelmente né. - De um único casal. É. - Mas ao mesmo tempo você diz que a espécie humana veio de outra espécie. É, de outras espécies... - Como é que o ser humano pode ter vindo de uma outra espécie só com um casal? Mas são essas coisas de Evolução que eu fico pensando que eu não consigo entender. Por exemplo, quando que essa espécie passou a ser a espécie humana? Quando surgiu o primeiro ser que já poderia ser considerado um ser humano e que também surgiu um outro ser, do sexo feminino, que podia copular com ele e gerar um descendente fértil? Porque aí também, olha só. Se a gente considera que, além de surgir ao acaso mutações num ser, num macho, e que ele pudesse ter essa característica e depois ter também essas características numa fêmea não! Um com uma característica diferente, copulou com uma fêmea que ainda era do outro jeito e aí teve um outro...- Se você acredita que a espécie

humana veio de uma outra espécie de homínídeo como pode ter havido apenas um único casal, Adão e Eva? Porque pra surgir uma nova espécie não surgem só dois indivíduos. Então como pode toda humanidade ter vindo de um único casal? *Então não pode ter vindo.*

Este exemplo demonstra o quanto é irreal a idéia de substituição integral de um conhecimento por outro em todas as circunstâncias, típica do modelo de mudança conceitual. Sara lança mão de explicações alternativas para explicar um mesmo fenômeno em diferentes campos, dependendo das circunstâncias em que se encontre e que façam sentido na trajetória, em um modelo muito mais próximo do construtivismo contextual e de perfis conceituais.

O movimento de construção da visão de mundo de Sara, embora seja capaz de resguardar um espaço importante na sua vida para a comunidade religiosa e se mostre tributário em grande parte da figura materna, é capaz de reconhecer suas limitações e dos demais membros da igreja que frequenta, resultantes do fato de não terem tido acesso aos conhecimentos que adquiriu na escola e na universidade. Poderíamos supor que sua trajetória pudesse se pautar pela aceitação incontestada da perspectiva crítica da realidade no limite da visão de mundo atingida por sua mãe ou pela igreja, em si uma dissidência crítica de outra, o que não acontece. O movimento crítico desencadeado em casa teve como uma das suas resultantes voltar-se sobre si mesmo e a partir da oportunidade de acesso a novos conhecimentos superar as limitações epistemológicas que percebe em quem não teve essa oportunidade. Assim é que quando perguntada se na sua igreja em algum momento já foi mencionada a origem do homem ou o tema da evolução biológica, Sara afirma que sim:

Assim, eu participei por exemplo de uma discussão na escola dominical, que é no domingo de manhã onde a gente tem classes divididas. E aí eu, como bióloga, fui dar minha contribuição. Eu sinto que as pessoas ficam meio chocadas por que elas, que não tiveram acesso às informações que a gente tem na faculdade, pra elas é muito difícil aceitar. Pra minha mãe mesmo, quando eu fico falando sobre esses assuntos, ela fica assim... ela não entende as coisas, e ela vem com uns argumentos pra tentar combater a teoria evolucionista, todos furados! Eu, não, mas pra isso tem isso! Não, mas pra isso tem aquilo! Aí ela, mas você não sei quê, ela não entende direito! Acho que porque ela não teve acesso a isso! O que eu acredito é que a maioria das pessoas não aceita porque o que ela ouve de evolução é assim: o homem veio do macaco, Deus não fez nada, o planeta surgiu do nada, a vida surgiu do nada, umas coisas muito soltas, então a pessoa não tem muita... Se alguém ouve uma coisa dessas não parece mesmo um negócio sem pé nem cabeça? Então pra ela vai ser muito mais simples, muito mais óbvio, acreditar no que o pastor fala!

O campo simbólico da religião pentecostal ordena o mundo de acordo com um conjunto mais ou menos limitado de certezas, traduzindo-se em uma situação de estabilidade. Deixar de aceitá-las ou relativizá-las seria entrar no reino das incertezas no qual toda segurança garantida por aquele tipo de relação com o sagrado se perde. As condições sociais e materiais extremamente duras de alguns desses alunos encontram nessa aceitação firme de verdades simples, um suporte, um lastro, uma segurança que talvez nenhum outro tipo de fé consiga gerar, especialmente aqueles que envolvam múltiplas visões, conceitos elaborados ou complexas interações. Sara não se encaixa nessa descrição e parece perceber o modo como os diferentes campos se estruturam, seus diferentes objetivos e as estratégias empregadas:

Porque o pastor também não tem esse tipo de conhecimento, né, e ele vai pregar, quando ele for falar, for dar um estudo sobre isso, ele vai falar, como tá no Gênesis, que é uma história bonita, encadeada e como muitas coisas na Bíblia, não precisa de muita explicação. Precisa de fé! Então... Assim, existem coisas na Bíblia inexplicáveis! Como o morto que ressuscitou, milagres que Jesus operou e pra essas coisas não precisa de muita explicação, precisa de fé só, então... Faz muito mais sentido, é muito mais fácil acreditar!

Circulando intensamente nos campos religioso, familiar, educacional e científico, Sara escolhe, como é da natureza de seu *habitus* primário e das influências posteriores que recebeu, o que cada um deles tem de melhor a lhe oferecer como possibilidade de empoderamento: a figura emblemática materna e sua relação afetiva e crítica; os exemplos profissionais e a dimensão crítica ampliada da escola e da ciência e o pertencimento, conforto e apoio mútuo que só uma fé comum podem produzir. Talvez seja por essa razão que na universidade poucos consigam identificá-la como uma pessoa religiosa e que possivelmente, na igreja, seja identificada como uma pesquisadora da área de Ciências Biológicas, exceto quando se declara como tal.

O campo religioso também lhe oferece, dentro da matriz judaico-cristã, a certeza de uma posição privilegiada para a humanidade, a qual é parte integrante importante da sua visão de mundo. Nesse sentido, embora acredite no processo evolutivo mesmo para o homem, defende o direcionamento desse processo pela ação divina em uma posição caracterizada como Teologia Natural. Nele a espécie humana estava destinada a surgir em nosso planeta devido à sua peculiar missão:

Porque eu acho que Deus não ia deixar as coisas acontecerem assim ao acaso não. (...) Isso eu não concordo. O nome desse acaso é Deus. Eu acho que, que as coisas

acontecem, acontecem! Mas não acho que é ao acaso. Acho que Deus tem um plano quando cria as coisas, quando criou o homem principalmente!

Sara possui uma compreensão acertada do processo evolutivo como um conjunto de mudanças, alterações genéticas ao longo do tempo e também a respeito da posição da espécie humana no mesmo. Embora ela não seja encarada como ápice do processo biológico ela é dotada de uma singularidade e por isso é especial:

Não sei, mais evoluído seria porque decorreu mais tempo desde que surgiu aquela espécie até agora? (Mais tempo) que a outra? Então teve mais tempo pra ele sofrer alterações, mais mutações? - O homem é mais evoluído biologicamente que os outros seres vivos? Não necessariamente! Eu acho que o homem tem uma coisa diferente que é o fato da intervenção divina no sentido do homem ter espírito! Eu acredito que é por isso, que o homem tem espírito, que o homem tem essa ligação com Deus, então por isso o homem tem uma coisa diferente! Eu não acredito que o ser humano é igual a um outro animal qualquer. Por causa dessa diferença! E obviamente por causa da nossa capacidade de raciocínio, de ter desenvolvido a linguagem, os símbolos e todas essas outras coisas. A cultura mesmo...

A espécie humana, como seria de se esperar, é a maior fonte potencial de conflitos com os conteúdos do campo científico. Nem mesmo a sua origem a partir de outras espécies elimina a possibilidade da existência de conflitos entre os campos religioso e científico.

Outro grande ponto de confronto é encontrado no pensamento de Sara quando se trata da origem da vida em nosso planeta e se todos os seres vivos poderiam ter se originado a partir de um único ancestral, levando-a a formular o conceito de abiogênese de forma incorreta:

É uma coisa que eu vivo me questionando... Não sei. Não sei sabe por quê? Quando eu fico pensando nessa teoria dos coacervados, por exemplo, eu fico pensando: a gente ensina nas escolas que a abiogênese é uma teoria errada. Mas se eu for parar pra pensar ao pé da letra a teoria dos coacervados é abiogênese né? Porque a partir de alguma coisa que não era viva surgiu vida! Então eu fico assim, isso não é contraditório?

Em resumo, o *status* da espécie humana e a explicação a respeito de como estruturas de grande complexidade, como algumas moléculas, podem ter sido formadas a partir de um processo não direcionado são os principais conflitos que estabelece com os conhecimentos produzidos pela comunidade científica e sua visão de mundo:

Uma coisa que eu acho que é muito... que eu não consigo fazer entrar na minha cabeça, por exemplo, eu não consigo imaginar como é que, como é que alguém pode... como é que o DNA pode ter surgido sem intervenção de um ser superior? Uma coisa tão perfeita, tão complexa, sabe? Aquele sequenciamento de bases... Como é que isso ia surgir ao acaso? Sabe o que eu fico pensando? Que ia ter que ser coincidência demais! Pelo acaso selecionar esses detalhes, essas coisas

assim tão perfeitas! Eu já ouvi falar numa história, uma coisa que eu li assim muito por alto mas que... outra coisa que eu preciso ler mais sobre isso, de, eu não lembro direito o termo, é alguma coisa tipo complexos que não podem ser reduzidos, irreduzíveis... Não sei se você já ouviu falar disso.

Sara lembra-se de ter lido ou visto em algum lugar essa idéia, mas provavelmente foi no mesmo lugar que lhe levou a construir argumentações como as que se seguem:

São umas coisas assim, como é que você vai imaginar que, sei lá, que 20 tipos diferentes de proteínas elas têm que todas funcionar perfeitamente e interagir pra gerar um determinado processo. Como é que todas elas podem ter surgido ao acaso ao mesmo tempo pra funcionar? (...) Então assim... eu sempre ficava assim: por mais que sejam milhões de anos, minha mente não consegue assimilar essa idéia de que, aí surgiu um, e aí mais alguns não sei quantos milhões de anos, aí surgiu um outro detalhe e de repente aquilo serviu pra alguma coisa. Porque, vamos dizer que sejam 30 proteínas. Aí surge uma, aí muitos milhões de anos, outra, outra, outra, pensa quantos milhões de anos todas aquelas deveriam ter sido mantidas, porque também seria um gasto energético manter proteínas que não servem pra nada, né. Elas teriam que ter sido mantidas, todas elas, por milhões de anos, pra que um dia todas pudessem ter uma função, pudessem funcionar...

Toda essa argumentação tem como fonte as idéias desenvolvidas pelo movimento conhecido como Desenho Inteligente. Uma amostra de seus efeitos mais deletéreos pode ser encontrada no depoimento de Sara, que passa repetir alguns dos postulados básicos deste movimento, dentre os quais o da complexidade irreduzível, baseado na existência de que a complexidade inerente a determinadas moléculas é uma evidência da existência de um arquiteto, um *designer*, que planejou estruturas como essa e direcionou todo o processo evolutivo. São ignorados conceitos como o de neutralismo e o emprego em funções diferentes de moléculas e estruturas que hoje possuem funções diferentes das que desempenharam no passado. Esses argumentos se encaixam exatamente no eixo da tensão existente entre as explicações científicas e religiosas de modo a destruí-la por completo, construindo um consenso estéril que nada mais é do que a de uma religião que busca se fundamentar em bases científicas e uma ciência que perde sua fundamentação ontológica e epistemológica, ocupando-se de temas absolutamente inverossímeis para as estruturas encontradas no seu campo tais como desígnio, planejamento de processos biológicos e evidências de forças superiores.

Tais influências, adquiridas após a graduação, contrastam com o modo de construir criticamente a realidade que adquiriu na universidade que se faz ainda bastante presente no seu discurso, que enfatiza a autonomia e o pensamento crítico:

Depois que eu fiz faculdade eu sempre digo que a gente vê que a gente é capaz de aprender qualquer coisa sozinho! É claro que a figura do professor é importante, mas depois que a gente passa pela faculdade a gente amadurece nesse sentido de ser capaz de estudar, de aprender coisas sozinho. Depois que eu entrei no Mestrado eu vi mais ainda isso! E assim, a gente aprende muita coisa na faculdade! Com as disciplinas Filosofia, não sei quê, as coisas da Educação, então...(...) A gente aprende muita coisa também relacionada à política mesmo, à função da universidade, à função social da escola... esse tipo de coisa também. Mas eu não sei a que atribuir (essa mudança de pensamento). Acho que ao contato com os professores, à leitura que a gente teve, tudo a gente já leu, já estudou...(...) Porque quando a gente tá estudando o estudo faz isso mesmo, pensar sobre as coisas, ficar refletindo, se questionando, perguntando pra outras pessoas, ouvindo o que cada um tem a dizer, pra você tentar formular sua própria idéia, então... Porque estudar instiga mesmo a curiosidade.

Sara afirma que hoje em dia tem muito mais dúvidas do que antes de ter entrado na faculdade e que isso é bom. As idéias provenientes do Desenho Inteligente acabam por eliminar várias delas, porém de modo deturpado e produzindo um falso consenso.

Ao atuar como professora de Ciências na rede pública municipal de Itaboraí, relata que enfrentou problemas por parte dos alunos ao ensinar o tema Evolução, o que todos os entrevistados que hoje em dia já atuam como docentes também destacaram:

Complicado... Porque eu dou aula em Itaboraí, que é uma cidade pequena... Em Itaboraí tem muitos evangélicos. Muitos! Tenho muitos alunos evangélicos. E tenho muitos alunos evangélicos de igrejas tradicionais, então foi super assim...- Tradicionais como? Essas pentecostais mais tradicionais com a coisa da roupa, essa coisa de proibir as pessoas de ver televisão, essas coisas assim sabe, exageradíssimas. Mas aí eu deixei claro pra eles que é uma concepção científica, que eles têm o direito de acreditar em outras coisas mas que não necessariamente as duas coisas deveriam bater de frente, deveriam entrar em choque. Mas aí não entrei muito em detalhes porque eu acho essa discussão muito complexa...- Eles perguntaram no que você acreditava? Hã Hã (Risos). - E aí? (Risos) Eu falei, que eu acreditava que Deus tinha feito as coisas e que podia ter acontecido daquela forma como eu tava ensinando mas que eu achava que tinha uma intervenção de Deus em tudo que tinha acontecido! Eles não aceitaram muito não, não entenderam muito não mas....

Sara, assim como todos os demais alunos que já são professores, ao atuarem em sala de aula assumem o papel que no passado foi desempenhado por seus professores e se vê refletida, embora sempre tenha tido espírito crítico, nos alunos para os quais ensina nos dias de hoje. Ela e muitos outros conseguem avaliar como ninguém a distância epistemológica que os separa e a travessia que teve que percorrer em sua trajetória de vida para superá-la.

Na escola entrou em contato com o tema “evolução” apenas no último ano do Ensino Médio e a abordagem adotada não parece ter sido capaz de transmitir a importância desse

processo, além de ter reproduzido um impacto negativo ao se limitar em grande parte à evolução humana:

“Lembro-me apenas de ter estudado Darwinismo e Lamarquismo, os clássicos exemplos das girafas e das mariposas de Manchester; mas acho que o assunto não foi muito aprofundado... Eu aceitava perfeitamente o exemplo das mariposas de Manchester, mas creio que não enxergava a grandiosidade da Teoria, sabe? Não pensava no processo todo, na complexidade... Acho que me ative mesmo à questão da Seleção natural que seleciona características dentro de uma população, sem pensar na especiação, na macroevolução... Além disso, sempre achei que o Gênesis poderia não ser interpretado em seu sentido literal, que os sete dias poderiam ter muito mais que 24 horas etc. A questão é que, naquela época, o que se dizia na escola era que a Teoria da Evolução afirma que “o homem veio do macaco”. Acreditar nisso é que era difícil pra mim. E os estudos na faculdade fizeram toda a diferença ao desmistificar essa história. Fiquei surpresa ao saber que não era nada disso... Rrsrs... Hoje, quando assisto vídeos de pastores que falam contra a evolução percebo que o grande erro é basear seus argumentos em afirmativas que não são defendidas pelos evolucionistas. Eles não entendem os princípios da evolução e, portanto, acabam “combatendo” algo que nem os evolucionistas defendem... Questionam conceitos evolucionistas oriundos do senso-comum”.

Quando perguntada sobre o que pensa a respeito da idéia de que seja dado o mesmo tempo em sala de aula ao ensino do Criacionismo e do Evolucionismo, uma estratégia antiga empregada pelo movimento criacionista baseada na idéia de que deve ser ensinada a controvérsia, Sara assume uma posição contrária, o que não ocorre com muitos entrevistados, seduzidos pela idéia de senso comum de liberdade de expressão como um valor em si mesmo em qualquer espaço e contexto em que esse diálogo se trava e ao truismo da necessidade de diálogo entre posições divergentes. Sara equaciona essa questão da seguinte maneira:

Eu acho que na verdade o professor tinha que falar um pouquinho de todas as idéias... todas não tem como né mas assim, pelo menos considerar uma quantidade grande de idéias que as pessoas têm sobre como o ser humano surgiu e falar. Eu acho que o Criacionismo já é uma idéia que a criança vem de casa geralmente então não necessariamente você precisa ter aquilo como a matéria, como o conteúdo, porque vai surgir na aula a discussão sobre o Criacionismo mesmo que você não fale sobre ele porque os alunos vão perguntar. Eu acho melhor assim. Você fala sobre as teorias científicas, aceita pela ciência porque você é professor de Ciências né? E aí, óbvio você vai ter que estar preparado pra discutir com eles sobre essa variedade de hipóteses, de idéias sobre a criação do mundo mas a escola não é o lugar mais apropriado pra você discutir esse tipo de assunto. Porque é uma coisa de fé! Porque eu acho que o Criacionismo vai ter a ver com fé!

Em uma estratégia ainda mais antiga do movimento criacionista foi retirado em vários momentos dos currículos de vários estados norte-americanos o ensino da teoria evolutiva darwinista. A esse movimento Sara se opõe frontalmente:

Um absurdo! Porque as crianças têm que ter acesso a essas informações ué! São as coisas... porque que o professor de Ciências não tem que tentar transformar o conhecimento que é produzido nas universidades, o conhecimento atual, de uma forma que o aluno consiga compreender, que ele consiga entender um pouco desse conhecimento? Então, tudo que seriam coisas que têm a ver com o conhecimento científico e que sejam interessantes para um ser humano saber deveria ser transmitido na escola!

Sobre o ensino religioso público ela afirma:

Eu acho que é uma coisa que não devia ter. Porque eu acho que cada família tem o direito de... né? Ensinar pro seu filho a religião que ela quiser e aí depois também quando ele crescer ele decide se ele quer continuar naquela religião ou não. Eu acho que a educação tinha que ser laica, apesar da maioria das pessoas que são cristãs não concordarem comigo. As pessoas acham que não. Que tem que ensinar religião na escola, ah, que tem que botar o filho na escola evangélica, não sei o quê... Eu discordo porque eu acho que você tem que dar o direito das pessoas escolherem!

É terminantemente contra a idéia de que evangélico vota em evangélico:

Porque dizer que é crente não significa nada né? Qualquer um pode dizer que é crente! E não é porque ele é crente que ele vai saber administrar melhor a cidade! (...) E até porque eu não acho que uma pessoa pra ser um bom cidadão precisa ser crente! Não deveria precisar pelo menos, porque as pessoas têm mania de associar assim: ah não. Meu filho estudou numa escola de crente porque escola de crente as pessoas são assim, são assado, têm um comportamento assim, assado, eu não acho que as pessoas deviam precisar de religião pra ter esse tipo de comportamento, um comportamento correto.

O discurso de Sara opõe-se fortemente a todas as tentativas do pensamento criacionista se sobrepor aos conhecimentos científicos e mesmo à presença explícita da religião nos espaços seculares, tais como o ensino religioso nas escolas públicas e sobre o voto em evangélicos. Resiste a todas formas de criacionismo exceto quanto este não se apresenta como tal e insidiosamente traveste-se de ciência que conforta a sua fé. Não se trata nesse caso de defender um ponto de vista diante de outro, mas de acreditar que se está defendendo uma coisa quando na prática dá-se suporte à outra. Os grupos criacionistas já instalados em território nacional, especialmente a Sociedade Criacionista Brasileira e similares, que investem pesadamente em encontros, simpósios, livros, jornais, dvds, internet

e em toda sorte de meios de comunicação de massa, muitos dos quais embasados e financiados por editoras ligadas a denominações e grupos religiosos evangélicos ampliam e sofisticam cada vez mais seu modo de ação. Ao seu proselitismo intenso mesmo os espíritos mais críticos como o de Sara não parecem estar imunes.

No entanto, mais do que a discussão sobre o criacionismo, os diferentes evangélicos entrevistados formam um verdadeiro bloco monolítico quando se trata de seu posicionamento a respeito do comportamento homossexual. Embora já existam denominações evangélicas que aceitem em suas comunidades fiéis que declarem abertamente sua homossexualidade, inclusive realizando casamentos entre eles, sua presença nesse campo religioso é residual. Para Sara, assim como para todos os demais entrevistados o comportamento homossexual é um pecado e ela discorda da oficialização de sua união:

Se as pessoas quiserem optar por isso e quiserem viver juntas elas têm o direito. Eu só não acho que isso tem que ser legalizado porque se legaliza isso parece um incentivo, né, aí as coisas começam a se disseminar e isso vai ser só um passo pra que eles também possam adotar crianças. Eu acho que uma criança deve ter o direito de um pai e uma mãe. É óbvio que mesmo sem ter casais homossexuais, muitas crianças não têm, mas ela deveria ter uma referência de pai e de mãe. Então se ela é criada por um casal homossexual, a referência dela nesse sentido vai ficar um pouco confusa. Pra essa criança ela vai ter um modelo de família diferente do que é o comum. Então eu não acho justo. Acho que a criança deve ter o direito de ter pai e mãe.

Sua posição também é conservadora quando se trata do exercício da sexualidade antes do casamento. Em um primeiro momento, justifica a sua posição dizendo que é porque se a Bíblia recomenda, para em seguida lançar mão também de argumentos de ordem cultural:

...é uma coisa que eu até converso sobre isso com a minha mãe. Se a gente for parar pra pensar, casamento na Bíblia não era assinar um papel. Porque as pessoas decidiam que iam morar juntas e o cara ia lá e pegava a mulher pra morar na casa dele! E aquilo era o casamento. Então é uma questão cultural mesmo, porque na nossa sociedade o casamento é assinar lá o papel, ter ou não a cerimônia na igreja, ou as duas pessoas irem morar juntas né. Coisas desse tipo. Então como a Bíblia recomenda que seja após o casamento e como pra nossa sociedade o casamento é isso, pelo menos a concretização do casamento é isso, então deve ser assim.

O sexo antes do casamento então também é encarado como pecado e mais uma vez a tentativa de acomodação de conceitos religiosos e culturais se revela precária:

- Mas se é uma questão cultural como é que pode ser pecado? Porque na nossa sociedade o casamento é isso, então não tem que fazer antes do casamento! - Mas

é uma questão da nossa cultura, então em uma outra cultura não é pecado. Não. Acho que não (parece ter dúvida). Porque, sei lá. Numa cultura... numa tribo indígena, o que é o casamento? É normal lá? Na Bíblia vários homens tinham mais de uma mulher..."(...). Porque eu acredito naquilo que eu já tinha falado, que Deus instituiu o casamento e que... Não necessariamente o casamento na forma que é na nossa sociedade, mas se é na nossa sociedade assim... - Você não acredita que se você se juntasse com outra pessoa Deus abençoaria da mesma forma que você casando. Não, eu acho até que não é a forma como ele gostaria que eu fizesse mas se eu fizesse isso também não vai me amaldiçoar por isso. Mas eu acho que se você faz no casamento, se você casa mesmo, eu acho que aí a benção de Deus tá mais sobre a sua vida! - No outro sentido ele não abençoa. Não, eu acho que não é que não abençoe, mas que você tá começando as coisas da forma como não deveria entendeu? - Por que ele acha que deveria começar pelo casamento? Porque é uma instituição bíblica. Talvez seja mais uma questão de interpretação ao pé da letra entendeu? Talvez eu esteja sendo contraditória no sentido de interpretar ao pé da letra algumas coisas e outras não! É uma coisa que eu questiono. Às vezes eu converso com o meu pastor e com os meus pais sobre isso. Então é uma coisa que eu decidi fazer dessa forma e não necessariamente é essa a verdade.

A mesma oposição clara emerge quando se trata da questão do aborto, também comum entre quase todos os entrevistados. Percebe-se que há uma matriz cultural conservadora comum às famílias desses alunos, anterior à influência pentecostal da qual esta se apropria e ressignifica em moldes parcialmente novos. Como uma das alunas entrevistadas me relatou “*professor, São Gonçalo não é o Rio de Janeiro não, aqui as coisas são bem diferentes...*”. Nessa matriz comum, que deve ser entendida como uma estrutura normatizadora na qual os diferentes indivíduos buscam se encaixar, com maior ou menor sucesso, destacam-se como significativos valores como a família, a condenação do aborto e da homossexualidade, a vida sexual apenas após o casamento e a estabilidade da união do matrimônio, se não de forma absoluta, ao menos como forte eixo norteador dos casais:

(a separação) não é o que a Bíblia recomenda e não é isso que deve ocorrer. Só que em alguns casos não tem jeito! Por exemplo, uma mulher se casa com um homem e apanha dele, ela vi continuar a viver com ele? Não! - Alguns evangélicos que eu entrevistei disseram que ela deve orar para que ele pare. Ela pode até fazer isso. Mas não depende só dela nem só de Deus, que ele pare de bater nela. Se ele não quiser... Deus dá o direito a ele de levar a vida como ele quer! E aí ela vai fazer o quê? Continuar se submetendo a isso? Não! Ela se separa dele! Mas não que eu ache que isso seja bom. Os casais deveriam casar e nunca mais se separar!

Muito forte também é a caracterização do papel do homem como o chefe da casa o “cabeça” da família, a qual porém Sara rejeita: “*Hoje em dia as coisas mudaram muito né? O homem e a mulher dividem as responsabilidades todas, inclusive a de sustento da casa*”.

Como vários evangélicos, Sara, que em outros momentos de seu depoimento é bastante crítica a respeito da literalidade da Bíblia, acredita que o fim do mundo está próximo:

Porque a Bíblia diz que haveria sinais, né, de que a vinda, na verdade não é o fim do mundo, mas de que a vinda de Jesus estaria próxima. E esses sinais na verdade são coisas que estão acontecendo há muito tempo mas que estão se intensificando agora. Então eu acredito que deva faltar pouco tempo. - Quais são esses sinais? Ah, os sinais, a Bíblia diz que ia haver guerra e rumores de guerra na Terra né, que o amor das pessoas ia se esfriar e a gente vê isso acontecer cada dia mais. Só que, é o que eu to te dizendo, são coisas que acontecem há muito tempo. São coisas que acontecem há muito tempo também. - Se a gente pegar por exemplo a Idade Média por exemplo. Naquela época não teve muito mais guerras do que tem hoje em dia? Pode ser, mas eu também não acho que sejam só esses (sinais). É um conjunto de coisas, que a ciência ia se multiplicar, e a ciência tá se multiplicando, mas isso também é consequência do estudo do homem que tá se intensificando... Eu acho que isso...que assim... que já acontecia antes mas que agora está acontecendo mais, mas que assim... tá próximo? Provavelmente sim mas quanto é esse próximo? Eu não tenho a mínima idéia! Ninguém tem né?.

Uma proximidade que não tem como se quantificar e não pode ser encarado como iminente. Ou, nas palavras de outros alunos, um dia de Deus não é um dia humano e pode significar milhões de anos. A compreensão de tal fato racionalmente não é suficiente para diminuir a importância dessa idéia na visão de mundo de Sara, certamente tendo raízes bastante profundas que remontam a determinadas visões encontradas também no interior do catolicismo popular.

" - Como você se definiria politicamente? Você se identifica com alguma ideologia política ou não? É, essa questão política na minha vida, em alguns momentos mais anteriores eu já me, gastei mais o meu tempo com isso. Com esse tipo de, com essas coisas, pensando sobre isso... Só que hoje em dia, a gente acaba passando por tantas outras coisas, que isso acaba ficando meio de lado. Nessa época eu concordava em muitas coisas com o que o socialismo dizia... e concordo ainda! Mas dentro do mundo que a gente vive é uma coisa tão..."

Sara não completa a frase e nem precisa.

Em relação à sua atuação como professora Sara revela frustração diante das dificuldades encontradas e do que encara como falta de perspectiva, tanto para ela própria quanto para seus alunos:

"Atualmente ando completamente desmotivada, desanimada com o magistério. Penso em pedir exoneração da Prefeitura de ... quase todos os dias. É claro que logo depois penso no salário, que fará falta no meu orçamento e acabo percebendo que não posso "me dar ao luxo" de abrir mão de um emprego público,

onde eu compareço duas manhãs por semana e ganho R\$ 1.200,00 por mês. Afinal, você sabe das dificuldades que enfrentamos... Meu pai é acamado, eu e meu irmão arcamos com boa parte das despesas de casa, pois temos que manter fisioterapia, medicamentos, sondas e outros materiais hospitalares. Além disso, a situação tem se agravado a cada ano, o que indica que os gastos tendem a aumentar. O que me faz querer desistir, não só do emprego em ..., mas do magistério, é que tenho muito trabalho em casa planejando as aulas, corrigindo provas e trabalhos, me aborreço demais com o desrespeito dos alunos, o desinteresse... Me entristeço com a falta de perspectiva deles... Um pensamento recorrente que me faz muito mal é imaginar que a maioria dos meus alunos não vai ter muitas chances de ter acesso à educação de qualidade, cultura, lazer, saúde... Parece que hoje, eu vivo em outro mundo, muito distante do deles. E tenho muita dificuldade em lidar com o sofrimento alheio. Principalmente quando não posso contribuir muito”.

“ Muitos dos meus alunos estão na 5ª ou 6ª série pela terceira, quarta vez, não sabem ler ou escrever razoavelmente, não compreendem um texto simples, o enunciado de uma questão... Não vejo como ajudar muito e aí, parece que faço parte do sistema. Que é tudo um grande fingimento e que eu estou me rendendo a isso. O estresse, o desgaste físico também são enormes: trabalhar em salas quentes, sujas, superlotadas, viver rouca e com infecção de garganta devido ao esforço que faço pra falar alto e, somado a isso, a pressão da direção/coordenação da Escola e da Prefeitura, que querem saber o motivo de tantas reprovações, que métodos tão ineficazes eu utilizo nas “recuperações paralelas” e que querem “reverter” o problema das reprovações montando um pseudo-laboratório de ciências e comprando meia dúzia de tubos de ensaio... Tenho dito aos meus colegas que a impressão que tenho das turmas no 1º dia de aula é que a maior parte dos alunos saiu de casa preparado pra uma guerra. Os olhares são desafiadores, debochados. Eles tentam nos intimidar a qualquer custo. E passar a maior parte do tempo fingindo não perceber a situação e tentando conquistar a confiança, o carinho deles, é estressante, cansativo... E é claro que nem sempre essa estratégia funciona. Isso me obriga a ter que “me impor” em muitos momentos, o que acaba gerando conflitos. Você sabe como é... Os conflitos geram gasto de energia para ambos...”

A “Pessoalidade” de Deus e o Desejo de Poder

Ester, 34 anos, negra, moradora de São Gonçalo é freqüentadora da Igreja Pentecostal Deus é Amor. Após anos de dedicação, nos quais pode demonstrar a firmeza do seu compromisso, ocupa posição de destaque como obreira no interior dessa igreja, trabalhando toda semana em diversas atividades para a instituição. Segundo relata, sua figura é um exemplo e um modelo para muitos outros fiéis, temendo o efeito que sua eventual saída da igreja, um dia, venha a provocar sobre muitos deles. Trata-se de uma igreja que opera nas camadas mais fragilizadas socialmente, exercendo sua influência religiosa basicamente através de cultos de cura e exorcismos espetacularizados. Há pouca ênfase na pregação da Palavra ou na discussão dos textos bíblicos. O enfoque principal se encontra na forma e no apelo emocional dos cultos, assumindo a estética dos mesmos um aspecto central. Ela mesma afirma ter sido curada de um problema que tinha “nos nervos”, que mal lhe permitia ficar de pé. No entanto, a cura para a catarata que acometia seus olhos foi obtida através de cirurgias de implante de córnea realizadas em hospitais públicos, em períodos distintos. Ester não faz qualquer associação entre essa cura por meios científicos e qualquer tipo de limitação do poder de ação da taumaturgia praticada em sua igreja. Esta continua a ser dotada de poder ilimitado, sendo capaz de ressuscitar mortos e curar aidéticos e se não foi capaz de restituir sua visão foi simplesmente porque não era a vontade de Deus. As ações da Medicina e da Religião se complementam na sua visão de mundo. Apelando para ambas aumenta suas chances de cura: o que uma delas não conseguir solucionar a outra poderá resolver:

“- Então se a pessoa tiver fé suficiente ela não precisa ir ao médico. Precisa. Porque isso foi, essa enfermidade foi pra que a glória de Deus se manifestasse. Entendeu? Eu também tive um problema não constatado por médicos, que a Medicina não encontrava o que eu tinha! E ao chegar na igreja eu fui revelada e a partir dali eu fiquei curada! - Então você não precisa ir ao médico! Precisa. – Por quê? Se você tiver fé suficiente você vai se curar! Deus não é o seu médico! Deus estabeleceu os médicos, como estabeleceu o carpinteiro, a cozinheira... Só que Deus te cura quando o médico não pode te curar! Ou quando Deus quer te curar pra te mostrar algo! Te dar... Porque Jesus falou que existem pessoas que se não verem sinais não crerão!”.

Em vários detalhes Ester exhibe os sinais de uma religiosidade intensa, a começar por sua indumentária e apresentação. Sempre de cabelo preso em um coque, com blusas bem fechadas e longas saias, parece querer enfatizar em cada detalhe a firmeza do seu compromisso, mantido ao longo de todo o curso, embora cada vez mais flexibilizado com o passar dos anos, tanto por iniciativa individual como em consequência de maior flexibilização por parte da instituição religiosa que frequenta. Isso ocorreu, tanto em termos de vestimentas quanto em atitudes simples, como, por exemplo, voltar a assistir televisão, o que só foi permitido pela igreja há pouco tempo.

No seu discurso Deus é apresentado frequentemente tanto como fonte de imenso poder e majestade quanto de milagres impossíveis, devendo ser ao mesmo tempo objeto de temor e adoração por parte dos seus fiéis. No seu relato são recorrentes discursos que enfatizam a presença do fantástico e do mágico associado ao sobrenatural, sendo comuns discursos a respeito de hierarquias angelicais, trono de poder, animais celestiais e anciãos que habitam os céus. Frequente é a idéia de que o universo dos fiéis está repleto de eventos milagrosos dos mais diversos tipos e que o mundo se encontra próximo do seu fim, o que pode ser percebido através de incontável conjunto de sinais. Dessa forma, todos os tipos de teorias conspiratórias, recolhidas em conversas na igreja, na pregação dos pastores, em livros e jornais religiosos ou em sítios na internet são prontamente acolhidos integralmente por ela sem qualquer questionamento a respeito de sua validade. Fazem parte desse rol de evidências a presença de um chip implantado na pele de várias pessoas que seria a marca da besta ou mensagens cifradas em discos que se revelam quando tocados ao contrário. Ao menor contato com qualquer informação relacionada à iminência do fim dos tempos, a milagres aparentemente impossíveis, que em alguns casos beiram o escatológico - como o homem sem língua capaz de falar -, ou a supostas descobertas “científicas” que corroboram a literalidade bíblica, Ester as aceita de bom grado como prova do poder divino. Quanto mais impossíveis forem esses eventos mais eles se convertem em possíveis em uma equação que resulta na comprovação do poder de Deus. Tais informações são posteriormente trazidas para a faculdade e apresentadas a colegas e a alguns dos professores, durante a aula ou depois dela, como evidências equivalentes às produzidas pelas descobertas científicas. Trata-se de um comportamento que se manteve ao longo da faculdade mesmo após ter travado contato com disciplinas que abordavam a natureza epistemológica da atividade científica e exemplos históricos de emprego da mesma. Ester precisa se aferrar a suas verdades, por

mais que essas operem de acordo com uma lógica inteiramente distinta daquela que vivencia fora do ambiente religioso.

É interessante notar que, após cursar disciplinas na faculdade que enfatizavam o caráter por vezes dogmático e cientificista da ciência, apelando para uma série de enfoques que defendiam uma abordagem crítica da mesma, Ester passou a adotar com desenvoltura diversos argumentos teóricos que relativizava os conhecimentos produzidos pela ciência quando estes se chocavam com suas interpretações religiosas. No entanto, não envidava os mesmos esforços no sentido contrário, lançando mão do mesmo arsenal crítico em relação às suas idéias e práticas religiosas. Trata-se claramente de uma postura defensiva e reativa e menos de uma proposta que se opõe à outra e com ela disputa espaço ostensivamente, como em Ruth.

Ao longo do curso se aproximou de alguns professores e colegas com os quais sempre travava, fora da sala de aula, animadas conversas a respeito da veracidade da interpretação literal da Bíblia. É curioso perceber, no entanto, que em nenhuma circunstância Ester desmereceu ou negou a importância dos conhecimentos científicos adquiridos na faculdade. Ao contrário, sempre chamou a atenção sua determinação em adquirir esses saberes e essa nova linguagem, superando as dificuldades que ela mesma reconhecia – *“eu venho de uma cultura que valoriza muito mais a oralidade do que a escrita”* - em sua formação escolar. Nunca o conhecimento científico era para ela “balela”, como na situação descrita para Ruth. Sua atitude diante dos professores sempre foi de reverência e, diante daqueles de que conseguiu se aproximar, de elogios e carinho, referindo-se a eles sempre como “mestre”. A figura da autoridade, seja ela religiosa ou acadêmica, adquire grande centralidade para ela, a qual sempre deve merecer apreço e, mesmo quando dela se discorda, obediência formal. Em muitas dessas conversas a tentativa era de conciliar os conceitos científicos recebidos com os provenientes de sua visão de mundo religiosa, sempre empregando os primeiros para corroborar os últimos. Mesmo quando esse processo se revelava difícil, a aquisição de novos saberes sempre era vista como importante, um acesso a um mundo que desconhecia e que lhe permitia avançar em sua educação, dando-lhe acesso a posições que nunca havia ocupado anteriormente. Em muitas situações era visível também o interesse em fazer proselitismo religioso de suas idéias.

A busca constante de Ester por essas conversas fora da sala de aula era também uma busca por afetividade. Queria ser ouvida, principalmente através do discurso proselitista,

mas também em outros tipos de discurso. Queria discutir conceitos, resolver dúvidas, contar sua história de vida, angariar simpatias. Ester queria marcar presença. Em sua própria vida e na dos outros. Mesmo após se formar continuou retornando à faculdade insistentemente em busca desses encontros, que envolvem também a troca de experiências a respeito de sua prática como professora, conselhos sobre como passar nos concursos públicos a que se submete e toda sorte de ação ordenadora que permita estruturar sua vida da melhor forma possível. Não que ela precise necessariamente dos conselhos dos professores para decidir o que fazer pois, ao final, na maior parte dos casos, acaba decidindo mesmo pelo que considera a melhor opção para a sua realidade. Desse modo, após inúmeros argumentos contrários a todas as supostas evidências criacionistas que seguidamente trazia – como, por exemplo, a incompatibilidade do processo evolutivo com a segunda lei da termodinâmica⁸ – Ester, sem abandonar alguns dos antigos pontos de vista, continuava a aparecer com novos argumentos que havia recentemente “descoberto”. O que Ester deseja é contar suas experiências, dúvidas, esperanças e frustrações, para em seguida pedir orientações que, embora possam ser em alguns casos importantes e úteis, possuem o seu maior valor independente de seus conteúdos.

Embora permaneça fortemente voltada para a defesa das mesmas verdades básicas que estruturam sua existência e encontre sua identidade fortemente representada no mundo mágico do pentecostalismo, Ester começa a se mostrar insatisfeita com o nível da experiência religiosa vivenciado no interior da Igreja Deus é Amor. Sua insatisfação com a orientação religiosa dessa igreja é revelada em suas próprias palavras: “*em algumas situações não dá, o nível fica muito aquém em certos assuntos*”. Em relação ao uso de preservativos, por exemplo, Ester afirma discordar frontalmente da orientação contrária da igreja, recomendando aos fiéis casados que lhe perguntam sua opinião o uso de

⁸ A Segunda Lei da Termodinâmica, um postulado da Física, estabelece que todo sistema isolado, isto é, que não realiza trocas de energia ou matéria com o meio à sua volta, tende a aumentar sua entropia – freqüentemente traduzida erroneamente como desorganização e não em seu sentido original, como energia que não pode mais ser transformada em trabalho - com o passar do tempo. Segundo argumentos criacionistas tal fato estaria em desacordo com o conceito de evolução biológica das espécies, o qual exibiria ao cabo de inúmeros anos a passagem de formas de vida originalmente unicelulares e de grande simplicidade interna a seres pluricelulares de grande complexidade. Simplicidade não poderia, segundo eles, originar complexidade e ordem, tenderia necessariamente à desordem. Tal argumento foi seguidamente rebatido (e ignorado por vários dos seus proponentes) em inúmeras publicações. Os seres vivos não são sistemas fechados, trocando matéria e energia constantemente com o meio à sua volta. Além disso, entropia não é sinônimo de desorganização e embora em muitos casos ambos conceitos se encontrem associados há diversos casos em que grande entropia em sistemas termodinâmicos é capaz de produzir estruturas organizadas.

contraceptivos. Preocupa-se com a geração de filhos em grande número por pais que não terão condições de mantê-los devido às condições materiais em que vivem. A esse respeito declara que a construção de uma família deve ser um ato de amor mas também de responsabilidade, uma convicção que talvez seja fruto do abandono sofrido por sua família por parte do seu pai, que, em suas palavras “*foi incapaz de lhe dar uma casa, um lar*”.

De todas as entrevistadas Ester é a que certamente possui uma origem econômica menos favorecida. Seu pai, já falecido, tinha o Ensino Médio completo e era dono de uma birosca em uma comunidade carente e a mãe cursou apenas até o quarto ano do Ensino Fundamental, sendo hoje aposentada como auxiliar de lactário de um hospital público. Ao longo do curso sempre se fez presente através de uma profunda vontade de aprender, aliada a um intenso proselitismo religioso que, via de regra, procurava respeitar o espaço da sala de aula. Fora dele divulgava sua crença entre colegas e alguns dos professores mais próximos por meio de fitas e livros adquiridos na igreja que em geral retratavam milagres fantásticos, pregações apocalípticas ou exemplos aterradores de possessão.

Medo e amor, poder de cura e de destruição caminham muito próximos na sua representação da divindade. Ester está em busca de poder. Seja através do tipo de igreja que frequenta ou da determinação com que se empenha em todas as etapas da sua formação escolar e acadêmica. Poder de ordenar sua vida e povoá-la de mais opções, religiosas e seculares. Poder diante dos outros, através de sua posição de destaque no interior da igreja, pelo exemplo da sua fé e por seus conhecimentos e *status* de professora adquiridos através da sua passagem pela universidade. Ao falar da sua trajetória religiosa, iniciada na Igreja Católica – ao mesmo tempo em que frequentava o candomblé - e seguida de sua conversão à Igreja Batista tradicional, passando depois pela Igreja Obra do Senhor, até chegar à Deus é Amor, Ester destaca o que a fez deixar o protestantismo tradicional e abraçar o pentecostalismo:

“Depois eu fui pra Obra do Senhor, justamente porque eu queria o que não tinha na Igreja Batista tradicional, de repente se eu tivesse entrado na renovada...- O que não tinha? Não tinha o batismo no Espírito Santo, que as renovadas já se propõem a aceitar, a propagar... elas crêem nisso, né. - E por que você queria isso? Porque o isso é... o Espírito Santo te possibilita uma maior comunhão com Deus. Porque Deus é Pai, Filho e Espírito Santo. É um Deus Trino. Então quando você põe o Espírito Santo, você começa a ter comunhão com o Espírito Santo, você tem a oportunidade de conhecer a Deus melhor. Deus ele se

manifesta através do Espírito Santo. Porque ele não tá aqui, por exemplo... Jesus Cristo esteve em carne. Mas quando ele foi assunto aos céus o que ele falou? “Não vos deixarei órfãos, enviarei outro consolador”. Porque houve várias concessões, né? Dos profetas, de Cristo e do Espírito Santo. Hoje Cristo foi ao céu, Jesus Cristo está assunto ao céu, mas o Espírito Santo ainda está na Terra”.

“(…) Porque eu quero estar nesse ministério. Por causa do poder que há nele! Da comunhão que as pessoas têm com Deus, da intensidade que elas buscam a Deus. De como elas são visivelmente mais próximas de Deus mesmo”.

Impossível não reconhecer essa busca por empoderamento, ainda que amalgamada à superação do dualismo cristão entre carne e espírito, na sua descrição a respeito da ação do Espírito Santo:

“Porque eu sou Ester, sou um ser humano igual à você, né? Tenho desejos, procuras, coisas que... o cristão, ele tem uma luta. A Bíblia chama da luta da carne contra o espírito. Ou seja, o espírito de Deus nos inclina a fazer a vontade dele. Por quê? Porque ele vai moldar em nós uma natureza semelhante à de Deus? Tá? E depois quando se converte e o espírito está presente em nós a gente quer ter essa natureza só que nós temos a nossa natureza adâmica. Herdada de Adão. Nossa natureza humana. Então o que a nossa carne quer é uma coisa, o que o espírito quer é outra. Então, tipo assim, uma luta contra sua própria alma, né? Mas você quer apreciar a Deus, então esse espírito ele entra como? Ele entra como um ser, que ele também é um ser, te capacitando, te dando até poder mesmo, graça, pra você poder resistir e fazer a vontade de Deus”.

Mais adiante percebe-se a mesma busca pelo poder ao contar o motivo pelo qual deixou a “Obra do Senhor” para entrar na “Deus é Amor”:

“(…) eu tinha uma amiga que ela teve um problema espiritual gravíssimo. E nessa igreja que nós estávamos (Obra do Senhor) não deu conta. - Possessão. Possessão. A possessão ela tanto sai pelo louvor como por imposição de mãos. Claro que em nome de Jesus. Nessa igreja que eu era, nós só conhecíamos a libertação da possessão pelo louvor. E essa minha amiga teve esse problema. E lá não adiantou nada, só nessa igreja (Deus é Amor) é que houve a libertação dessa possessão. E eu comecei a ver que essa parte de imposição de mãos, inclusive dita por Jesus, ela era muito mais, não mais eficaz, mas era mais propícia, inclusive pra época em que a gente vive, entendeu? E por ser uma coisa... e hoje, em cultos, por exemplo, que eu vejo que são várias pessoas que muitas vezes que estão com esse tipo de problema, essa oração de imposição de mãos é uma coisa muito mais eficaz e mais rápida até do que ter o louvor, como era na outra igreja. E o primeiro impacto que eu tive foi essa libertação mesmo e

segundo foram as curas. - A outra igreja não tinha curas? Tinha curas mas era uma coisa assim mais neutra, entendeu? Tipo assim, tinha uma pessoa que dava uma revelação... a outra era uma igreja mais assim, mais inclinada pra tradicional. Quando você o Pentecostes você vê aquele Pentecostes, digamos o frio, a igreja fria, a morna e a quente. Inclusive Jesus ele disserta sobre isso em Apocalipse. Então nessa igreja... a cura, nessa primeira igreja, você, o pessoal mandava as revelações e no final entregava. Aí depois a pessoa via que aquela coisa se cumpria na vida dela e ia lá e testemunhava e agradecia. Nessa igreja (Deus é Amor) não, até paralítico anda, cegos vêm, mortos ressuscitam...".

A remoção da possessão e, junto com ela, de todo tipo de males que acometem as pessoas desvalidas não é mais feita por cânticos e pela espera do seu efeito mas através de um gestual de imposição de mãos que comanda ativamente a solução imediata da aflição. Entre as pessoas mais desprovidas de poder na estrutura estratificada que ordena o espaço social em que vivemos encontra-se justamente o tipo de devoção em que a divindade exhibe de modo mais evidente a sua capacidade de modificar tudo à sua volta. Poder para aqueles que mais se encontram desprovidos dele.

O demônio está em toda parte e é um espírito de grande poder:

"... diz a Bíblia que ele andava entre as pedras de fogo, ele era muito belo, ele tinha uma beleza sem igual, dirigia o coral celestial, então ele tinha um ouvido musical maravilhoso. Por isso que você tantos cantores aí, como a música nos fascina. Tantos cantores até que um dia já foram evangélicos e hoje já não são mais. E são muitos muito famosos. Então ele era regente do coral, ele era o querubim dito que guardava o trono de Deus. Na hierarquia celestial o querubim tá guardando o trono de Deus, acima só tem o quê? O arcanjo, o maior dos anjos".

"(...) Porque ele era muito forte, muito belo, muito atraente, tinha um grande ouvido musical, também algumas partes, toca as coisas do céu, ele sabia administrar... Então ele era um ser atraente. E era poderoso. Deus era poderoso mas ele também era poderoso. Então o que ele fez? Ele conseguiu arrebataram um terço dos anjos do céu".

Deste modo ele só pode ser enfrentado por uma força ainda maior, só encontrada em Deus, a qual deve ser experimentada diretamente pois como afirma Ester, nos dias de hoje tal intercessão é a mais propícia diante de tempos difíceis, em que grande número de pessoas enfrenta esses males. Solução rápida para os problemas dos que sofrem.

Poder para curar e poder para anunciar o malefício uma vez que este só pode ser removido após ser identificado e proclamado a todos os presentes. Anuncia-se a todos os

presentes a fonte responsável pelas morbidades que afligem o indivíduo. Nomeia-se o adversário para depois derrotá-lo publicamente em um ritual expiatório em que a causa de todo mal que aflige uma pessoa é concentrada em uma única entidade, que ao ser nomeada não pode impedir de se manifestar:

“Então ele é um espírito e um espírito poderoso. E que tem ó (estala os dedos) muito tempo observando todo nosso mecanismo físico, né? Então ele conhece muito mais que o maior dos cientistas. Ele conhece muito bem nosso corpo e pode entrar nele porque ele é espírito. Entendeu? Então o que acontece? - Então como a gente diferencia um problema psiquiátrico de uma possessão? Porque o espírito ele entra no cérebro. Então ele pode escangalhar qualquer circuito cerebral. Como ele pode produzir um câncer! Entedeu? Por isso às vezes você vai na igreja pentecostal a pessoa tá com problema espiritual. A pessoa expulsa aquele espírito e ordena aquele espírito também que leve a enfermidade, que desfaça o que ele fez. E a pessoa fica boa. - Então vamos dizer. Existem pessoas que só têm problemas psiquiátricos e não têm possessão? **Existem.** - Existem pessoas que têm possessão e não têm problemas psiquiátricos? **Existem, agora a possessão... o problema psiquiátrico ele pode ser oriundo da possessão ou do físico.** - Como diferenciar? Como saber se uma pessoa chega no templo com um problema psiquiátrico, ela fala que está possuída, será que ela está mesmo ou não está e é apenas um problema psiquiátrico? **Através da revelação!** Por isso que a igreja pentecostal se distingue da igreja tradicional. - Como vem essa revelação? Quem diz? **O Espírito Santo!** Eu não falei que o Espírito Santo tá na terra, que a Deus fala no ouvido da pessoa? - Ele vai falar a quem no templo? Ao pastor? Ao pastor, pode falar, ou a uma obreira, a um membro, entendeu? Aí no caso, por exemplo, na igreja Deus é Amor, quando o irmão entrega... a pessoa tá lá na frente e entrega a revelação, o espírito muitas vezes cai lá no banco! Ele não suporta o poder da revelação e se manifesta. (...) - Sempre Deus entrega. Deus entrega! Porque se não for Deus também não vai haver libertação. A prova de você saber se é Deus ou não, porque a própria Bíblia diz: como você sabe se uma profecia vem de Deus? Ela tem que se cumprir, né? Se chega um profeta e diz Dorvillé, teu óculos vai quebrar, duas horas da tarde (risos), uma coisa simples, se for Deus vai acontecer. É porque as coisas espirituais elas seguem um curso diferente da compreensão intelectual, né?”.

Está presente em seu discurso, como em outros aqui apresentados, a presença de uma ordem inerente ao universo, como uma linha que se estende em todas as direções, regulando as mais diversas áreas que se estendem do comportamento às explicações do mundo natural à sua volta. Da Biologia às relações sociais, da sexualidade à organização familiar, essa ordem, simples como uma reta, inequívoca e que a tudo sustenta – justamente por ser simples e inquestionável -, só é reconhecida e vivenciada pelos verdadeiros cristãos, que se

restringem aos evangélicos que verdadeiramente seguem o Cristianismo. Católicos não se salvam por serem idólatras e os adeptos do espiritismo, da umbanda e do candomblé são praticantes de feitiçaria *“porque elas entram pra conceder algo e elas não têm esse poder!”*.

Essa mesma ordem se manifesta também na condenação irrestrita de qualquer tipo de conduta homossexual:

“(...) essa questão da homossexualidade que você tá questionando aí... Eu posso ter cristãos que têm essa tendência e outros que não. Então a alma de alguns não tem essa tendência, então vai ao contrário da vontade de Deus, porque Deus não aceita! Porque nós fomos um projeto de Deus! Então o que Deus sempre priorizou? Deus priorizou o homem e a mulher! Até o encaixe e tal. Então dali tudo seria perfeito se não houvesse pecado. Então com o pecado foi rompido em nós todo o elo da perfeição”.

“(...) Devido às suas implicações espirituais, por isso que eu discordo do homossexualismo. A Bíblia vem clara, fala os homossexuais não herdarão o reino dos céus. Por quê? Porque isso fere toda a personalidade de Deus. O intuito de Deus, o planejamento de Deus, né? Isso... A homossexualidade é oriunda de nossas carências! Muitas carências levam o homem a, também amar, de forma tanto fraterna quanto não seres do mesmo sexo, né? E Deus como Ele criou a gente Ele tentou algo pra nós, Ele sonhou algo a nosso respeito, entendeu? Essa parte de querer a homossexualidade é uma coisa muito nossa, de nossa personalidade. Não Dele”.

Ester defende a indissolubilidade do casamento, acreditando que mesmo no caso de problemas conjugais como a violência doméstica masculina, se o casal buscar a renovação desse amor, Deus o concederá. Mesmo que esse não seja o caso e a violência persista – o que ela considera improvável caso o casal seja evangélico – a mulher deve se distanciar do marido mas não deve se casar antes da sua morte: *“porque ela está ligada com ele até mesmo espiritualmente. O casamento é uma coisa muito forte”*. Repete aqui um discurso encontrado entre apenas alguns dos evangélicos: de que o casal, ao assumir o compromisso nupcional, cria um forte vínculo espiritual, como uma marca, que o acompanha por toda a vida até a morte de um deles. O celibato antes do casamento é fortemente defendido para ambos os sexos. Contudo, ao contrário das orientações da igreja, não concorda que o homem seja o chefe da casa, a base de sustentação da família, talvez como resultado de sua própria experiência, em que a figura paterna foi ausente, construindo sua própria interpretação sobre o tema. Tal fato, segundo ela, teria influenciado no fato de ainda se encontrar solteira até os

dias de hoje - “*antes só do que mal acompanhada*” – além do nível intelectual de alguns de seus pretendentes.

Eu acho que devem ser os dois né? Porque é muito complicado sustentar uma casa tanto espiritualmente quanto materialmente. - A mulher deve obedecer ao homem? É... Isso aí a Bíblia trata do amor que Cristo tem pela Igreja. O homem deve amar a mulher como Deus amou a Igreja. Por conseguinte ele só vai querer o bem dela, né? Então vai ser uma relação de troca, entendeu? - Quando marido e mulher divergem, têm uma opinião diferente sobre um assunto, por exemplo. Hum. - Qual opinião deve prevalecer? Nenhuma das duas né, eu acho, assim na minha conduta, né.

Ester defende a imutabilidade das espécies e o criacionismo bíblico:

“- Os seres vivos que existem hoje em dia sempre foram os mesmos? Foram! - Desde o momento da Criação? Isso aí olha só. Para entender isso você tem que entender o poder de Deus. Como a luz. Deus falou faça-se a luz! Como naquele filme, “O Ponto de Mutação” né? Os físicos não entendem a luz! Como a luz chega na terra, a física não fala lá aquilo? Mas a luz foi feita pelo... Deus fez a luz não foi por um processo comprovado pelo método científico. Ele fez a luz por poder! Ele falou: faça-se a luz! A luz se fez porque Deus tinha poder! Na palavra de Deus havia poder para que a luz viesse à existência. Ele chamou a luz à existência! Então, fazer todos os seres vivos com toda essa diversidade é possível? É! Se compreendemos um ser dotado de um poder tal que pudesse criá-lo. - Por que se Ele tem poder Ele não poderia também ter feito os seres vivos da maneira como a ciência admite que foram feitos? Por que a Evolução é uma impossibilidade mesmo se Deus pudesse estar operando através dela? Porque Deus criou todas as espécies naquele Dia da Criação, que Ele criou os seres vivos. Isso é muito claro. - Mas como é que você sabe? Deus deixou isso escrito e também pelo poder...”

Quando instada a explicar melhor a oposição entre a evolução biológica e o poder de Deus, Ester lança mão do conceito de “pessoalidade” divina, o qual expõe de modo ainda mais claro a associação entre a uma suposta essência humana e a da divindade. Esta, segundo ela, é uma consequência natural da existência do ser humano como uma expansão do divino, a marca de uma filiação que é um símbolo acolhido com apreço. Simultaneamente a mesma idéia é tributária do seu inverso: independente da existência ou não da divindade, esta é percebida como uma projeção do indivíduo, o único modo em que tal realidade pode ser apreendida pois apenas através dele pode ser experimentada a percepção cognitiva e afetiva desse Deus pessoal.

“- Deus é onipotente. Ele pode tudo! Inclusive criar todas as espécies que existem através do processo evolutivo. **Mas não foi a proposta Dele justamente pelo poder...** - Como é que você sabe a proposta de Deus? **Olha só...** - Outros protestantes dizem que foi possível... **Olha só. Pelo próprio poder! Você tendo poder pra criar de imediato você não vai esperar evoluir!** - Como é que você sabe? Talvez Ele tenha criado através do processo evolutivo. Aonde está dito que Ele não pode esperar? Se eu tenho o poder eu tenho que usar todo o poder? Se Deus pode destruir tudo, o mundo... **Pode! (Ri) A hora que Ele quiser.** - Dentro desse argumento, destruiria agora! Ter o poder significa que eu não vou aguardar... E olha o que você me disse: se ele tivesse o poder de criar tudo Ele não poderia esperar. **Mas existe um ponto que O interessa nessa espera. A Salvação.** - Mas por que não poderia ser um ponto que O interessa a Evolução das espécies? Por que ele tinha que ter criado todas as espécies? Talvez Ele tivesse um ponto que O interessasse na criação do homem no final do processo evolutivo. Por que não? **Mas o homem... Olha só. O homem, Deus criou o homem...** Se você for pegar os anjos e os homens, os anjos louvam a Deus como os homens, tá? Você pega os outros animais, tá? Deus criou os outros animais para conviverem com a gente mas Deus tentou nos criar, como tentou criar os anjos. Entendeu? Ele quis nos criar. - Uma coisa não impede que Ele tenha tentado criar o homem através de um processo evolutivo. Por que não? **Mas não um ser através de outro? Deus criou cada ser com sua particularidade.** - Isso diz você e vários grupos protestantes. Outros grupos protestantes dizem que pode ter sido através do processo evolutivo. Quem garante que você e o seu grupo têm acesso... **Mas a própria personalidade do homem. (...) Um ponto mais forte que me faz não crer na Evolução é que a impessoalidade pudesse originar a personalidade. Isso eu não creio mesmo! A nossa personalidade é um ponto que sempre me inclina a crer que viemos de Deus, inclusive quanto mais você conhece a Deus você vê que Deus tem coisas muito próximas da personalidade de Deus da nossa personalidade. Entendeu? Deus ama. Tá? Deus ele...ama, Ele pode amar a um... Ele diz: Eu amei a Jacó e aborreci a Esaú. Como a gente! Não é? Deus perdoa! Não é? Seu amigo fez uma coisa você vai e perdoa o seu amigo. Perdoa como? Por amor. Deus se alegra, Deus se entristece... Como nós! - Os animais também se alegram. Os animais se entristecem. A adoração! O arrependimento! É, nossa personalidade ela se encontra mais perto da personalidade de Deus”.**

A “personalidade” humana, com todas as suas características únicas e peculiares, é para ela a prova da sua origem divina, em um discurso que ao mesmo tempo ressalta, na descrição das vicissitudes e desapontamentos da divindade, o quanto essa natureza em comum com a divindade faz da mesma a projeção que se deseja encontrar. Trata-se de uma união feliz e estável que não pode ser perturbada em nenhum ponto de sua interpretação, uma construção em que “personalidade” pode ser combinada a poder ilimitado sem qualquer contradição, a primeira como marca de uma filiação e a segunda como fonte de proteção

suprema. A certeza a respeito da impossibilidade do processo evolutivo vem tanto da impossibilidade do que em sua visão seria uma limitação do poder divino quanto da relação especial do homem com a divindade. Nesse sentido, fica evidente no relato a seguir que Ester, mesmo diante de evidências que corroborassem o processo evolutivo não se renderia a elas:

“- Mas há evidências da Evolução! Mas ela se importou em dizer de onde eu vim! Também! Ela nisso se torna filosófica. Então, noutro dia o professor tava na sala e aí chegou e tava todo ofendido porque a ciência tava se sentindo violentada (risos), mais ou menos assim, porque a Rosinha... com aquelas declarações de Rosinha! E que tal não sei o quê, não sei o quê. Eu falei, professor, ao passo que a ciência se sente violentada por declarações tais como a de Rosinha, também os religiosos ou pessoas que não crêem na Evolução, qualquer...ou que se propuser a responder as angústias do homem, as suas procuras, também pode se sentir violentado pela ciência quando ela usa de um cientificismo, achando que ela pode responder à questão da Evolução, porque isso nunca deixará de ser filosófico. Isso envolve a minha origem! Eu tenho uma alma! Eu tenho algo dentro de mim além do meu corpo! Algo que me faz chorar, me faz amar, me faz sofrer! Entendeu? Isso é muito complicado de você até aceitar uma explicação científica pra isso! Porque isso é por demais filosófico! E ainda que venha a ser científico, venha a ser comprovado pelo método científico, o que eu não creio, nunca deixará de ser filosófico! Né?”.

Desta forma, quaisquer que sejam os argumentos científicos apresentados a chance de que os mesmos possam a ocupar um lugar de destaque em sua mundividência encontra sérias dificuldades, podendo a lógica dos mesmos ser reinterpretada em favor do esquema geral que mais se aproxima dos seus pontos de vista. Tal fato é especialmente verdadeiro sobretudo para aquele núcleo central de idéias que precisa ser preservado a qualquer custo de ataques mais frontais, como na passagem abaixo:

- Vou colocar a seguinte questão. Um tigre, um mosquito e um gato. O que você pode dizer sobre o grau de parentesco que esses três animais têm? Eu só posso considerar parentesco se eu for te falar de Evolução. Se eu for falar de Criacionismo eu não posso falar de parentesco. - Você acha que um gato tem tanto a ver com um mosquito quanto com um tigre? Não existem grau de...Mas essa proximidade de um e de outro, assim como nossa, isso é porque...inclusive eu falei sobre isso no trabalho de Anatomia Comparada da professora Andréia. Eu fechei o trabalho falando isso. A Anatomia Comparada, ela tanto é uma ferramenta tanto para comprovar a Evolução quanto o Criacionismo. - Por quê? Porque ela prova a Evolução quando ela prova as semelhanças. E ela prova o Criacionismo por quê? Essas semelhanças elas provam que esses seres foram oriundos

de uma mesma mente! Quando você vai arquitetar um projeto ele tem grau de organização, desenvolvimento, pra chegar ao ponto mais alto do seu projeto. Assim, foi Deus em sua Criação! Né? - E por que não pode pra você haver um plano de organização único, que começa com os primeiros seres vivos e chega a todos os atuais? Afinal as semelhanças entre eles estariam expressando não só um plano oriundo de uma mesma mente como também esse plano evolutivo? Por que não? **Então. No caso da Evolução ter sido um plano de Deus.** - Por que não pode ser pra você? **Deus em sua perfeição poderia ter feito a Evolução só que não foi...** - Por que você acha que não? **Porque eu considero o poder e considero que muitos, Adão que deu o nome a todos os seres! Parece incrível! Como pode?** - Se tivesse ocorrido a Evolução, teria dado origem a todos os seres, depois surgiu Adão e ele dava nome pra todos os seres. O fato de Adão ter dado nome pra todos eles não impede o processo evolutivo. Antes de ocorrer Adão eles não teriam nomes! Tavam esperando surgir o homem para nomeá-los! **Então, mas o homem foi feito no sexto dia!** - O fato de Adão ter nomeado os outros seres não impede o processo evolutivo porque poderia ter ocorrido a Evolução, o surgimento dos outros seres e quando surgiu o homem ele nomeia todos os outros seres. **Aí pára a Evolução no homem! Então?** - Por que então não é compatível ter existido a Evolução e ela ter parado no homem, em Adão? **Só se uma mente estivesse por trás desse processo. É o que eu to te falando, eu não creio que a impessoalidade origine a pessoalidade. Isso é o ponto mais tremendo pra mim na Evolução. E o segundo ponto. Se Deus quisesse se propor à Evolução eu creio que Ele poderia ter proposto, mas a Criação acabou no sétimo dia da Bíblia.**

Quando questionada a respeito de outras interpretações possíveis a respeito do relato bíblico da Criação, mesmo por parte de outros protestantes, Ester justifica a certeza do seu ponto de vista a partir da experiência da intimidade com a divindade, em uma construção que ilustra um pouco a dificuldade de encontrar algum espaço para as explicações da ciência em tal cenário.

“Uma coisa é você ler a Bíblia sem ter o Espírito Santo. Outra coisa é tendo! A Bíblia, se você ler dentro de uma compreensão intelectual, você vai ter uma resposta pras suas buscas. Se você ler... claro temos a razão, somos seres humanos, Deus nos dotou de razão. Mas também, é... com o Espírito Santo te mostrando coisas dentro da compreensão daquele texto você vai ter respostas mais profundas. Se a própria pessoa que te disse: escreva “amor” e que criou o amor, interagir com você quando você tá lendo a palavra “amor”, você não vai ter uma compreensão mais profunda da palavra “amor” do que se simplesmente você ler porque a sua professora de primário te ensinou que se você puser o “a” junto com o “m”, o “m” com o “o”, aquela junção de fonemas, sonorização, descreve “amor”?

Diante desse quadro todos os fiéis que pensam diferente o fazem por não desfrutarem dessa proximidade com o divino, a qual é conseguida apenas através de uma busca intensa. Tal procura, que muitos indivíduos e denominações não se dispõem a fazer com o mesmo afincamento que outras, tem o poder de fornecer a única exegese bíblica correta, que reflete a realidade como um espelho e cujo resultado é a emanção do conjunto de certezas ordenadoras absolutas. Uma vez de posse da certeza a respeito de tais certezas, quem poderia duvidar do seu poder? Quem ousaria relativizá-las? Que outras pessoas do mesmo grupo religioso deixariam de reconhecer tal poder em seus colegas de culto sendo ele uma emanção de seu próprio poder individual?

“- Se todos os protestantes tivessem uma única interpretação sobre a Bíblia eu concordaria que ser crente implica rejeitar a evolução. Mas existem várias igrejas protestantes que admitem a possibilidade evolutiva. Mas não quer dizer que por serem protestantes eles entendem do jeito que Deus criou. Por isso que eu tô te falando. Há igrejas protestantes que buscam mais, que conhecem mais e as que buscam menos conhecimento. Esse Silas Malafaia é da Assembléia! Ele é psicólogo, conferencista internacional, pastor não sei o quê, tem um monte de título! Ele escreveu “Criação e Evolução. Quem está com a razão?”. Ele gravou um CD né? Então ele vai falando, e ele fala, coloca vários exemplos de ciência, fala de Zoologia, fala de Botânica, entendeu? É uma maravilha! - Existe uma maneira correta de pensar, uma maneira correta de se salvar, uma maneira correta de ter opinião sobre tudo e só essa maneira. E as outras maneiras são todas erradas. Não. Não é que sejam todas erradas. - São incorretas, são incompletas, não vêm a verdade. Não mas você não acha que, por exemplo, existem duas bolas. Uma bola só. Tá? Então eu to olhando a bola (observa uma bola na mesa). Eu estou... essa bola tem vários pontos, um monte de pontinho, cada um de uma cor. Várias pessoas olham essa bola. Eu peço assim, me diga as cores de cada pontinho! A pessoa vai olhar, umas terão a percepção mais aguçada perceberão quatro cores. As outras mais aguçadas ainda perceberão seis. A outra oito. Mas essa bola tem dez pontos. As outras nove, porque ninguém tem uma percepção perfeita, o dez só Deus tem, né? Se você buscar muito a Deus você pode chegar a mais pontos. Mas você não acha que existe algo mesmo? Num caminho da percepção não existe uma percepção mais aguçada e uma menos? - Cada um acha que o seu grupo tem a percepção correta! Muitos protestantes também não acreditam que o homem foi criado do barro! Hum. - E são protestantes! Como saber quem tem a razão? Buscando a Deus. Quanto mais você... Quanto mais você se aproximar de Deus você vai encontrar o que é pertinente a Deus. - Certo. Então esses protestantes estão mais afastados de Deus do que você. Não, não estou dizendo eu nem outro! Estou dizendo que o ser humano tá ele vai encontrar vários pontos. Digamos assim né. Deus tá aqui. Quanto mais ele buscar a Deus... - Ele vai pensar

como você! Não! Ele vai encontrar o que é pertinente a Deus. - Qual o grupo de protestantes está mais próximo de Deus, aquele que admite que o homem veio por um processo evolutivo ou aquele que acredita que o homem foi criado direto do barro? Você acredita que tem biólogos que não são protestantes e não acreditam na Evolução? (E não volta a falar no assunto)”.

No entanto ao atuar como professora e ensinar o conteúdo de evolução, Ester enfrentou uma situação inteiramente nova e se viu diante de situações inusitadas que demandaram posicionamentos de sua parte diante de alegações de irmãos de fé que em muito se assemelhavam a alguns de seus pontos de vista ao entrar na faculdade.

“- Você já teve oportunidade de dar aula sobre o tema Evolução, ou Origem da Vida? Já!- E como é que você abordou esse assunto? Eu abordei de forma como a ciência trata. Mas os alunos me perguntaram e eu disse que era Criacionista, não cria naquilo. - E qual foi a relação deles? Eles se calaram. Mas alguns perguntaram por que então eu fazia Biologia. - E o que você respondeu? Que eu faço Biologia porque eu gosto de estudar os seres vivos mas essa questão (da origem dos seres vivos) pra mim é uma questão mesmo de alma... eu não cria nisso”.

Ao ser perguntada se uma professora que não acredita na Teoria da Evolução, ao ensinar sobre o tema dará uma aula com a mesma qualidade com que aborda outros temas da Biologia, Ester responde:

“Eu acredito que com menos paixão, né? Ele não vai ser tão empolgado. Porque ele não crê naquilo. Eu passei por isso e...eu tive uma responsabilidade, um compromisso, com o fato deles terem que prestar vestibular. Então eu ensinei o que eles tinham que saber a nível de ciência! - Mas você acha que ensinou tão bem quanto ensinou... Não! - Você não acha que isso prejudicou de uma certa forma o aluno? Talvez. Eu acho também que por um outro lado ele pode pensar nisso, que é muito importante pensar nisso. Levar a pensar também é muito importante”.

Em uma segunda ocasião a reação de um de seus alunos foi bem menos amistosa, tendo um aluno evangélico afirmado, de acordo com o seu relato, que:

“se ela ensinava evolução estava sendo no seu íntimo infiel a Deus pois acreditar na evolução seria negar o pecado original e portanto a morte vicária de Jesus pela remissão dos pecados da humanidade”.

Ester encontrou resposta para a questão profissional: enquanto professora de Biologia o fato dela ensinar evolução biológica não era uma infidelidade a Deus pois ela estava cumprindo seu papel como professor de Biologia. O respeito às autoridades hierárquicas e às liturgias dos cargos, sempre fizeram parte de sua postura tanto na igreja como fora dela. No entanto ficou profundamente abalada emocionalmente com o questionamento moral do aluno, vindo procurar seus antigos professores em busca de aconselhamento. Por fim, Ester acredita que seu aluno foi profundamente injusto ao caracterizá-la como infiel uma vez que, segundo ela, só ela é que deve responder diante de Deus por sua fé, mantendo a decisão de sempre ensinar o conteúdo evolutivo se ele constar do currículo. O questionamento do seu compromisso religioso por parte de um de seus alunos repercute simultaneamente no questionamento do seu compromisso profissional, gerando uma resposta imediata. O ataque simultâneo à legitimidade de dois de seus capitais simbólicos mais prezados a abalou profundamente.

Ao ser perguntada a respeito do ensino do Criacionismo em sala de aula demonstra ser prontamente a favor dessa iniciativa, justificando a partir de argumentos baseados no acesso a diferentes pontos de vista sobre o mesmo assunto:

“Porque eu acho que todas as duas... como a universidade ela é o lugar do universo das idéias né, e tanto de questões filosóficas como puramente científicas então eu acredito que é um espaço que deve ser cedido para as duas teorias, posto que são teorias, né. - Em que disciplina seria dado o Criacionismo? Eu acho que tanto um como o outro deveriam ser à parte. Deveria ter uma ciência chamada...uma disciplina né, “A Origem da Vida”, que abordaria as duas”.

Recusa, no entanto, qualquer tipo de idéia relacionada à retirada do ensino de evolução das escolas.

“Eu acho errada! Porque se os alunos tão se propondo a aprender ciência, ainda que seja um cientificismo, mas que estão buscando o alcance científico, eu acho que é próprio ter. Eu acho errada essa postura”.

Segundo Ester evangélicos não devem votar em evangélicos na política, defendendo o apoio a candidatos de acordo com suas propostas, independente de sua filiação religiosa. De acordo com seu relato trata-se de uma orientação inclusive da sua igreja. No entanto, ao ser perguntada se votaria em candidatos vinculados à umbanda ou ao candomblé, Ester recua em sua afirmação inicial:

“Umbanda ou candomblé... (reluta) Que se propusesse a fazer algo bom (repete para si mesma). Um umbandista que pudesse... se eu pudesse optar entre um umbandista e um cristão que se propusesse a fazer algo bom eu votaria no cristão que se propusesse...- Mesmo em um católico? É, num católico”.

Ao ser perguntada como se definiria politicamente responde que política é algo muito importante para ela “*tanto a nível de um país, de um Estado ou de uma instituição seja qual for*”. No entanto, não é capaz de identificar que princípios políticos norteiam seu modo de pensar sobre o tema, resumindo a assegurar a importância da obediência à hierarquia no interior de qualquer instituição e a importância de uma conduta moral:

“Eu acho que dentro de uma instituição você tem que ser... tem que haver uma submissão às autoridades dali né? E você tem que agir sempre em lealdade aos seus princípios, procurar ser o mais transparente possível”.

Ester afirma prontamente que sua visão de mundo mudou após entrar na FFP. A faculdade representou para ela um espaço de contato com a alteridade, bem diferente da vida que levava no interior de sua comunidade religiosa:

Eu era muito novinha e Deus sempre tentou me mostrar o diferente aqui... Não somente aqui mas também na UERJ Maracanã (onde fez estágio). Deus usou muitas situações pra me mostrar. Toda vez que você se converte todo cristão tem uma tendência a ser extremista. Quando você abraça o cristianismo você quer ser extremista, né? Jesus fala, quão dificilmente um rico entrará nos céus! Você acha que tem que andar de sandália de dedo, você tem que comer mal, você tem que morar mal. E cuidado com a falsa ciência! A Bíblia fala: fuge da falsa ciência! A falsa ciência é o cientificismo. E eu já preguei, eu era muito novinha, eu fui levantada pra pregar numa igreja de um porte espiritual muito profundo, muito nova, né? Eu falei muita besteira também! (risos) Acertei muito mas errei. Acho que não tanto quanto eu acertei. Mas também errei bastante, hoje já teria outra postura. Eu sempre preguei mesmo contra a ciência...que eu larguei (a intenção de entrar para) a academia! Quando eu me converti eu segui um rumo na vida! Eu queria estudar, fazer faculdade, sempre teve na minha cabeça. Quando eu me converti, conheci a realidade espiritual, eu comecei a achar todo o sentido da academia muito vazio.

Em seguida, por influência de um amigo também convertido, que havia se formado em uma universidade antes de se converter, decidiu entrar na faculdade, mas o projeto acabou sendo inicialmente adiado:

“Na época eu queria fazer Medicina, ele falou, pra quê Cláudia? Os médicos já têm sua consolação! Vai pregar pros favelados! Então dali eu deixei né...Eu tive um processo de perda de visão também, tudo aquilo contribuiu...Aí eu fiquei só trabalhando na igreja! Fazia trabalho com drogados, doentes mentais, não sei o quê! Vi Deus fazer coisas muito bonitas na vida deles, comecei a encarar a loucura de outra forma...Deus me deu bastante sensibilidade, vi as pessoas loucas louvando a Deus, sendo curadas, uma coisa tremenda...Drogados que não saíam de dentro do quarto saíam pra procurar uma ajuda até mesmo evangélica... Muita coisa boa! Ex-mendigos, que a gente fazia trabalho em abrigos, reencontrarem famílias entendeu? E aí eu pensava que aquilo era tudo! Eu não devia nunca entrar pra academia”.

Mais tarde, porém, segundo seu relato, Ester veio a entrar na faculdade a fim de cumprir o seu desígnio, pregando para os gentios a verdadeira fé em meio a um ambiente pouco bem pouco receptivo à sua mensagem.

Mas um dia uma profetiza, usada por Deus em meio aquela minha coisa...(risos), me chamou Cláudia! Deus tá mandando te dizer que você ainda vai sofrer muito! E vai ser por causa de Jesus! E nesse sofrimento Deus vai mudar a sua alma! E você vai pregar para os reis... você falará dos mistérios de Deus para os reis e sábios da terra!

Entretanto, bem ou mal sucedida, mesmo diante de outros evangélicos que a consideravam exagerada demais em seus princípios, o fato é que, sem nunca ter aceito alguns dos anátemas da ciência moderna ou ter abandonado algumas das cláusulas pétreas de sua fé, Ester nunca mais foi a mesma.

Suas lembranças da escola são muito vivas e em todas elas são recorrentes ligações afetivas fortes com alguns de seus professores, os quais exerceram grande influência sobre ela. Também é constante a imagem que comunica de si mesma como aluna aplicada e que busca se destacar dos demais. No Ensino Fundamental foi aluna da rede pública estadual mas não teve aulas sobre evolução.

“Entretanto, no 8º e 9º ano tive uma competente e temida professora de biologia, dona Dalva. Nas feiras de Ciências o grupo que fizesse um cartaz com a frase: “Na natureza nada se perde, nada se cria, tudo se transforma.” Recebia um bônus em sua nota, a apresentação desta frase rendia pontos e elogios. Ela simplesmente delirava quando lia esta mensagem nos cartazes. Acredito que de forma muito equilibrada preparou os alunos para receberem o ensino da evolução. Afinal de contas, a teoria da evolução afirma que as espécies são mutáveis. Com certeza foi uma estratégia sábia para preparar nosso intelecto para aprendermos a teoria de Darwin. Essa professora me adorava, eu era sua aluna preferida. Ela gostava quando interrompia suas

explicações para fazer perguntas. Só tirava 9 e 10 em suas complicadas provas. Ela achava que eu era filha de advogado, porque falava com eloquência nos seminários. Quando chegava alguma autoridade na feira de ciência ela trazia para que eu explicasse Ciências àquela pessoa importante. Em suas conversas não perdia a oportunidade de tecer elogios a minha pessoa. Com certeza ela foi responsável pela auto-estima saudável que construí. Eu nunca vou esquecê-la. (...) Esta frase me remetia ao Ciclo da vida. Pensava que ela tinha razão, pois os seres vivos nascem, crescem, se reproduzem e morrem. Seus corpos se transformam. Envelhecem como um vestido e assim despedem-se da vida”.

O que teriam em comum a Lei da Conservação das Massas de Lavoisier, o ciclo de vida dos seres vivos e a evolução biológica? Na associação feita por Ester todos eram muito próximos pois descreviam realidades dinâmicas e instáveis. Mais tarde, aos 13 anos, Ester teve também na escola um encontro que seria decisivo na construção da sua visão de mundo atual.

“Eu conheci uma professora, uma bióloga e psicóloga, chamada Vera. E ela dava aula de Técnicas Agrícolas. Essa professora se converteu, entendeu? E eu era uma aluna que lia, eu era muito novinha, e lia leitura sem seleção nenhuma. Porque eu não tinha dinheiro pra comprar livro (risos), e eu lia o que eu conseguia, eu lia o que eu achava que iria assim adquirir conhecimento. E ela prestava muita atenção nisso, nos livros que eu lia. Porque eu era, tinha idade de 13 anos, as crianças às vezes brincavam, conversavam, eu tava lá no canto lendo livro. Daí essa professora começou a se aproximar de mim, né? (...) Porque ela falou Ester essas leituras não são próprias pra sua idade, não sei o quê... Dali surgiu a aproximação! Teve uma vez que eu estava em sala de aula que a gente ia pra praticar as técnicas agrícolas lá num canteiro lá, mas tinha hora que nós tínhamos aula em sala. Então teve um dia que essa professora Vera estava em sala e entrou a professora Meríssia de Português. Aí chegou ela foi conversar com a Vera e eu prestei atenção! E ela falou Vera eu descobri que você parou de fumar, o que que você fez, tal, tal... Aí Vera falou: nada! Eu me converti ao Evangelho. E Jesus tirou o meu vício de fumar. Aí eu falei ih ela é evangélica! Taí! Porque eu achava que os evangélicos eles buscavam inclusive mais a Deus! Aí foi quando eu fui até ela com essas dúvidas! Ela me respondeu: Ester, o único mediador entre Deus e os homens é Jesus Cristo. Ah mas aí eu falei, mas e Maria? Porque eu achava Maria o máximo (tom jocoso)! Não, Maria, ela foi uma santa, porque se separou pra servir a Deus, sendo que ela morreu e está dormindo, esperando o Dia Final, como qualquer outro santo! O único que ressuscitou e por conseguinte está vivo e pode falar alguma coisa com Deus a nosso favor é Jesus Cristo!”

A partir desse encontro Ester se converteu e passou a sofrer forte influência também da igreja evangélica que freqüentava regularmente pois antes era uma católica não

praticante. Essa influência e de todas as demais igrejas que a que passou a comparecer regularmente sempre foram conservadoras literalistas.

No Ensino Médio foi apresentada à evolução biológica por um professor que deixou claro que não acreditava nela, limitando-se à transmissão dos conteúdos.

“No ensino médio foi bolsista da rede particular de ensino. Tive aulas de Biologia com o professor Ricardo, ele me ensinou evolução. A primeira mensagem dele foi a seguinte: vou ensinar este conteúdo porque vocês precisam para o vestibular, mas sou católico e não acredito nisso. Mas, vocês entenderão tudo. Ele falou da terra primitiva, da evolução dos sistemas químicos, dos coacervados ao ser vivo mais evoluído. Durante as aulas de evolução ao abordar o conteúdo divergência adaptativa, faz um desenho no quadro negro que dava a impressão de que os seres vivos adquiriam novas características e se transformavam em animais diferentes por milagre, tudo parecia mágico. Parecia o milagre da evolução e não a explicação de uma teoria científica”.

Hoje em dia trabalha muito satisfeita em escolas públicas do Município de São Gonçalo, especialmente em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), transferindo sua vertente missionária para o trabalho com alunos que em sua maioria trabalham durante o dia. Ao mesmo tempo, sua nova condição profissional lhe coloca seguidamente diante de situações inesperadas, que a levam a questionar alguns de seus conceitos prévios, como em relação à homossexualidade de duas de suas alunas, na qual uma delas, segundo seu relato, seguidamente destratava a outra e a agredia verbalmente, tendo uma postura bastante agressiva. Ester, intrigada disse que sempre “pensava que se uma mulher se relacionava com outra é porque estava procurando algo mais feminino na parceira e não a reprodução de um comportamento masculino”. Está pensando seriamente em deixar a “Deus é Amor”, fascinada pelo conteúdo das pregações do pastor Silas Malafaia e por suas pregações performáticas. O homem sem língua que fala parece estar em vias de perder uma seguidora...

Procurando fazer um bom trabalho como professora, Ester inclusive já enumera algumas sugestões sobre como a evolução deveria ser ensinada para que fosse mais plausível aos alunos, ao contrário do que ocorreu com ela, sendo um sinal talvez de que para ela mesma já não seja uma hipótese tão improvável. O choque com a posição assumida por seu aluno evangélico talvez tenha contribuído para isso. De qualquer forma, afirmar peremptoriamente a existência do processo evolutivo seria, na lógica da sua relação com o sagrado, abdicar de poder, perder seu *mana*, seu capital simbólico no campo religioso.

Porém, admitir essa possibilidade, ainda que remotamente, já é um avanço diante de quem antes se opunha frontalmente à essa idéia.

“Você lembra da reportagem da revista Nova Escola na qual os professores falaram do passo-a-passo de Darwin? Lembra do encontro de educação em 2008, na FFP, no qual apresentei uma aula que ministrei utilizando o histórico da fotossíntese? Como falei dos passos de Priestley e dos demais pesquisadores ao longo da construção do processo de fotossíntese? O grande pulo-do-gato seria começar pela primeira pergunta de Darwin: Qual é a origem da vida do homem e da natureza? Afinal toda a investigação, tudo o conhecimento começa com uma dúvida. As novas perguntas e as respostas que surgiram. As vigas do alicerce, como foram amarradas para construir as sapatas, como foi encontrado o cimento. Enfim, trazer a evolução para uma dimensão concreta. A maneira de ensinar certas partes da evolução, a faz parecer magia, e magia sem certeza de fé traz confusão. O Criacionismo é milagre, mas é amarrado numa forte certeza de fé”.

Quem quiser ensinar magia para especialistas em mágica que se habilite... Ester segue com suas contradições, ensinando Criacionismo e Evolucionismo em suas aulas, o que para muitos seria intolerável. Para ela, no entanto, elas compartilham, nos diferentes campos da religião e do ensino, a busca pela distinção.

Ester busca intensamente a intimidade com o poder divino e com o mesmo ímpeto o conhecimento acadêmico, embora o mesmo se encontre sempre subordinado ao primeiro. Afinal de contas, qualquer vinculação do poder divino a lógicas racionais significaria a limitação do seu poder, o que é inteiramente inadmissível em sua visão de mundo. Enfrenta então permanentemente o dilema de valorizar o conhecimento que adquire na universidade ao mesmo tempo em que este muitas vezes entra em confronto com as idéias que estruturam sua posição diante do mundo. Sua opção nunca é a de reforçar essa tensão mas a de evitá-la sempre que possível. Afinal, o que pode ser a “pessoalidade” divina e humana senão a afirmação de uma singularidade, de uma distinção? E toda distinção não seria a tradução de uma situação de maior destaque ou poder em determinado contexto? O mesmo poder que resulta do sentimento de maior proximidade com o divino, o qual não pode ser de forma alguma limitado. Ester não reafirma sua visão de mundo religiosa contra os conhecimentos científicos pois esses também são, ainda que de modo não inteiramente consciente, também uma fonte de poder, exceto quando eles entram em confronto diretamente. À parte essas circunstâncias, Ester quer tanto a busca divina quanto aprender cada vez mais sobre o

mundo à sua volta. Um desses conhecimentos ou ambos permitirão cada vez mais, em diferentes contextos, que ela se sinta enxergando cada vez melhor o mundo à sua volta.

VII – A SOCIOLOGIA DE PIERRE BOURDIEU: PRINCIPAIS CONCEITOS, RAZÕES DE SUA ESCOLHA, PRINCIPAIS LIMITAÇÕES E POTENCIAIS DE ANÁLISE.

“O habitus não é o destino que o viram algumas vezes. Sendo produto da história, é um sistema de disposições abertas que não cessa de ser afrontado por experiências novas e, portanto, não cessa de ser afetado por elas. Ele é durável, mas não imutável”.

(Réponses – Pour une anthropologie reflexive,
Bourdieu & Wacquant, 1992)

A escolha do referencial teórico a ser utilizado na análise de qualquer fenômeno social é uma tarefa por si só difícil que depende de um conjunto de questões que se interpenetram. Algumas, de cunho mais subjetivo, certamente envolvem as influências sofridas pelo autor – seja na forma de encontros com outros atores, textos ou de experiências vividas ao longo de sua existência - suas afinidades pessoais e, mais ainda, suas orientações políticas e filosóficas em relação à sociedade em que vive e à possibilidade de compreender alguns dos processos que a constroem. Além disso, outros fatores, de natureza objetiva – embora essa antinomia nunca subsista totalmente em nenhuma instância -, intrínsecos ao teor da proposta, desempenham um papel significativo, tais como a adequação do *corpus* teórico empregado para analisar o que se deseja investigar, bem como se o seu emprego é capaz de ser frutífero, detectando regularidades, mas também sendo capaz de promover novas questões, oferecendo novos pontos de vista e antevendo possíveis rumos que as questões levantadas podem vir a tomar.

Sendo um dos componentes centrais deste trabalho a temática religiosa, sem dúvida se fez necessária a escolha de um referencial capaz de levar em conta questões como o efeito do conjunto das práticas simbólicas sobre as mundividências dos indivíduos, com todas as repercussões voltadas à construção de padrões afetivos, cognitivos e de socialização muito particulares, e por isso mesmo, na grande maioria dos casos, muito caros aos seus portadores. Ao mesmo tempo, emerge dos dados aqui apresentados, o fato evidente de que a distribuição dos padrões gerais desse pertencimento religioso extrapola apenas as questões intrínsecas ao domínio da esfera pessoal, exibindo tendências que parecem acompanhar outros parâmetros que atuam na estruturação do espaço social, marcadamente aqueles relacionados à distribuição do capital econômico e da cultura formal. Tal constatação certamente não esgota todos os demais fatores envolvidos na estruturação do fenômeno religioso mas sem dúvida revela que algumas das condições necessárias ao seu entendimento

se encontram além dos enfoques que baseiam as suas análises exclusivamente no campo das subjetividades. Em tempos de “*retorno do indivíduo*” é importante nunca esquecermos do cenário em que se dá esse retorno, sob pena dessa *rentrée* ocorrer em um palco esvaziado de qualquer referência ou, ao contrário, multiplicado de inúmeros referenciais simultâneos de igual importância, o que no fundo resulta em um mesmo deserto de significados. Deste modo parece claro que há ainda algum espaço de destaque para abordagens que levem em conta também a importância das estruturas sem que isso signifique ser rotulado como determinista e sem que a liberdade de ação dos indivíduos precise ser inteiramente posta de lado.

Em outras palavras, era preciso recorrer ao arcabouço teórico de um autor que fosse capaz de articular simultaneamente questões relativas aos sujeitos e às instituições em que se encontram inseridos, lançando mão de análises que permitissem levar em conta tanto as questões de ordem microsociológica quanto as que se revestem de maior relevância sob a perspectiva macro. As relações entre a sociedade e o indivíduo, entre o coletivo e o individual, durante muito tempo foram alguns dos pares de dilemas da Sociologia, herdados da Filosofia (CORCUFF, 2001, p. 19). Constituindo-se na verdade como mais uma das falsas antinomias legadas pela Modernidade, vários pensadores se dedicaram a entender os processos em que se dariam essas interrelações, produzindo um espectro de posições em que a existência simultânea de ambas dimensões nunca mais poderia ser descartada. Destarte, superada a oposição cada vez mais estéril entre essas díades, tais autores construíram paulatinamente visões da realidade social que Corcuff (2001) designou como “construtivismo social”, tendo em comum uma concepção da realidade como uma construção social e não como algo naturalizado:

“Em uma perspectiva construtivista, as realidades sociais são apreendidas como construções históricas e cotidianas dos atores individuais e coletivos. Este embaralhamento de construções plurais, individuais e coletivas, não estando, aliás, necessariamente ligado a uma vontade clara, tende a escapar ao controle dos diferentes atores em questão. A palavra “construções” remete ao mesmo tempo aos produtos das elaborações anteriores e aos processos em curso de reestruturação. A historicidade constitui então uma noção maior para os construtivistas, sob um triplo aspecto: 1º) o mundo social se constrói a partir das pré-construções passadas; neste ponto seguimos Marx: “os homens fazem sua própria história, mas eles não a fazem arbitrariamente, em condições escolhidas por eles, mas em condições diretamente dadas e herdadas do passado”; 2º)

as formas sociais passadas são reproduzidas, apropriadas, deslocadas e transformadas enquanto outras são inventadas, nas práticas e nas interações da vida cotidiana dos atores; e 3º) esta herança passada e esse trabalho cotidiano abrem-se sobre um campo de possibilidades no futuro”. (Corcuff, 2001, p26-27).

Deste modo, ainda segundo Corcuff (2001, p. 27),

“A ação, por seu caráter histórico, coloca-se e objetiva-se em uma exterioridade que pesa sobre o existente como um constrangimento ineliminável e, no entanto, ao mesmo tempo, abre-lhe um futuro real. Nesse processo histórico, as realidades sociais são ao mesmo tempo objetivadas e interiorizadas”.

Se por um lado elas remetem a mundos objetivados, com os indivíduos e os grupos se servindo de palavras, objetos, regras e instituições, legados pelas gerações anteriores, transformando-os e criando novas formas - que agem por sua vez, como limitações sobre a sua ação - , ao mesmo tempo, em sentido inverso, tais realidades são interiorizadas, passando a tomar parte de seus mundos subjetivos em um processo em que predominam diferentes formas de sensibilidade, percepção, representação e conhecimento, em um processo de mão dupla incessante (BRANDÃO, 2001). Dessa corrente fazem parte pensadores como Peter Berger, Norbert Elias, Pierre Bourdieu e Anthony Giddens, alguns priorizando em suas análises a passagem das estruturas sociais às interações e outros fazendo o caminho inverso.

As obras de todos esses autores compartilham também um distanciamento daquelas perspectivas para as quais a realidade social seria apenas uma série de representações, o que se coaduna perfeitamente com nossa defesa da atividade científica como algo mais do que uma simples representação sem qualquer vínculo com o real, distanciando-nos de posições idealistas. A defesa de uma concepção da atividade científica que procura escapar de uma visão ingênua que vê a si mesma como uma emulação do mundo à sua volta mas que procura guardar alguma vinculação objetiva mínima com o mesmo, nos parece bastante coerente para todos os que consideram-na como algo mais do que uma representação do real, sem dúvida construída socialmente mas, ao mesmo tempo, dotada de uma epistemologia própria e de práticas que guardam alguma especificidade. A defesa desse ponto de vista também nos levou a buscar um referencial teórico a partir desse grupo de autores. Como ressalta Corcuff (2001, p. 29)

“Os enunciados que fazem do mundo social apenas o produto das nossas representações, flertam com formas de ceticismo e até mesmo de niilismo quanto à existência do mundo, pouco compatíveis com posições científicas. Se as perspectivas construtivistas, tais como as entendemos aqui, supõem um momento de desconstrução – isto é, de interrogação do que se apresenta como “dado”, “natural”, “atemporal”, “necessário” e/ou “homogêneo” – elas exigem, em seguida, investigações sobre os processos de construção da realidade social (momento de reconstrução). (...) Os construtivismos são, então, novas formas de realismo, distinguindo-se, no entanto, das formas clássicas de positivismo, pois questionam o “dado” e deixam lugar para a pluralidade de realidades cujas relações devem ser pensadas”.

No entanto, embora superadas as falsas oposições e trabalhando conjuntamente com categorias que antes eram entendidas como antagonistas, em muitos casos permanece o mal estar entre os seguidores das diferentes correntes, em virtude da ênfase dada a um ou outro dos pólos de análise, especialmente das suas aplicações em diferentes áreas da sociedade.

Pelas razões acima expostas o presente trabalho utilizou elementos da matriz conceitual da obra do sociólogo francês Pierre Bourdieu, um dos intelectuais cujos trabalhos emergiram após o fracasso da proposta funcionalista da Educação na Europa (DANDURAND & OLLIVIER, 1991)⁹. Mais conhecido por alguns em virtude de suas críticas feitas ao papel da instituição escolar como instância reprodutora das desigualdades sociais, Bourdieu foi por muitos prontamente rotulado como reprodutivista e angariou antipatias em alguns setores ligados à Educação como um autor cuja obra teria um potencial desmobilizador, não acenando com possibilidades de mudanças. Além de suas pesquisas não terem se limitado à análise da reprodução das condições sociais, o conceito de reprodução nunca foi compreendido por Bourdieu como uma reprodução idêntica (CORCUFF, 2001, p. 47). Como o próprio autor assinala

“O fato de dizer que uma instância como o sistema de ensino contribui para conservar as estruturas sociais, ou dizer que as estruturas tendem a se conservar ou a se manter, – o que é uma constatação – é surpreendente que essa declaração seja percebida como uma declaração conservadora. Basta *pensarmos um pouco*

⁹ A partir da década de 60 do século XX fica claro para boa parte dos intelectuais e para um público significativo, especialmente na Europa, que as esperanças autorizadas de mobilidade social como resultado da escolarização e a justificativa ideológica da mesma com base na importância imperativa do seu papel para o crescimento econômico da sociedade, entram em colapso. Duas décadas de aspirações de ascensão social e de esperanças baseadas em um universo de múltiplas possibilidades para todos que investissem suas energias na escolarização enfrentam a profunda desilusão da realidade cujo exemplo mais paradigmático são as manifestações de maio de 1968 na França.

para ver que o mesmo enunciado sobre a existência de mecanismos de conservação pode ter um caráter revolucionário. (...) Continuo a pensar que o sistema de ensino contribui para conservar. Insisto sobre o contribui, o que é muito importante aqui. Não digo, conserva, reproduz; digo contribui para conservar”(LOYOLA, 2002, p13-14).

Ao contrário, entendido dentro do contexto da época em que foi formulado, em oposição à teoria do dom natural de que alguns alunos seriam dotados e que explicaria o seu sucesso no interior do sistema escolar francês, tal conceito assume o papel de denúncia dos mecanismos que o perpetuam. Bourdieu (1982, p.18-19) afirma:

“...aqueles que deploram o pessimismo desencantado ou os efeitos desmobilizadores da análise sociológica quando ela formula, por exemplo, as leis da reprodução social, estão mais ou menos tão bem fundados quanto os que reprovaram a Galileu ter desencorajado o sonho de voar ao elaborar a lei da queda dos corpos. Enunciar uma lei social como aquela que estabelece que o capital cultural vai para o capital cultural é oferecer a possibilidade de introduzir entre as circunstâncias que contribuem para o efeito que ela prevê os “elementos modificadores”, como dizia Auguste Comte, que, por mais frágeis que sejam em si mesmos, podem ser suficientes para transformar, na direção de nossas esperanças, o resultado dos mecanismos. Uma vez que o conhecimento dos mecanismos permite, nesse como em outros casos, determinar as condições e os meios de uma ação destinada a dominá-los”.

Acreditamos que mesmo que a realidade se revele bem mais complexa e menos ortodoxa do que acreditam alguns de seus críticos, nenhuma interpretação mais heterodoxa do real poderia se furtar de antemão a reconhecer a possibilidade de releitura de seus conceitos, aplicando-os a situações e a temáticas à primeira vista inusitados. Afinal, não há nada mais ortodoxo do que posturas heterodoxas que recusam a possibilidade de releitura de supostas ortodoxias.

Tal interpretação de sua obra deriva em parte, segundo Catani *et al.* (2004), do estado do campo educacional brasileiro à época da recepção de suas idéias, na década de 70, marcado pela dicotomia “reprodução *versus* transformação” e empenhado na construção de teorias pedagógicas propensas à politização e à militância, nas quais uma teoria crítica da educação concebia a escola como coadjuvante no processo de transformação social, pregando as virtudes revolucionárias do trabalho pedagógico. Nos anos 80 os mesmos autores reuniram cinco prováveis fatores que contribuíram para reduzir a importância da obra bourdieuniana, reduzindo-a ao rótulo “reprodutivista”. Em primeiro lugar a pouca

atenção na época ao seu arcabouço conceitual, o que no meu entender seria muito mais um sintoma do que uma causa. Em segundo lugar a não consideração de um dos aspectos mais fundamentais de sua obra, a saber, o da existência de mediações por parte dos indivíduos e das autonomias relativas dos campos. Como resultado, a esse autor, mais voltado para a denúncia da contribuição do sistema educacional para os processos mais gerais de reprodução social, foi atribuída a pecha de ser o formulador de uma teoria que, embora crítica e denunciadora, era não-dialética, à época a forma suprema de desqualificação epistemológica, quando não política, de qualquer pensamento. Em virtude desse fato decorre o terceiro fator, baseado na sua identificação como uma proposta puramente lógica e a-histórica de uma “sócio-logia”. Em quarto lugar a ausência de um discurso doutrinal sobre a educação, o que fez com que fosse vista como sem propostas e por último acabou aprisionada no interior das dicotomias que tanto combateu, como na década anterior, em um quadro que só viria a se alterar a partir da década de 90.

Como ressalta Passiani (2008),

“deve ficar claro que “estrutura – que para muitos, hoje, soa como ofensa ou xingamento – não é sinônimo de imobilismo, paralisia, engessamento; a “estrutura”, por mais força que possa ter, não é capaz de subsumir o agente, de fazê-lo diluir-se em seu interior”.

Disputas de interpretação à parte e malgrado o entendimento equivocado de alguns, Bourdieu foi reconhecidamente um dos sociólogos que mais se ocupou em construir uma teoria que buscasse articular de modo não determinista os diferentes níveis em que a realidade se apresenta, não priorizando apenas a importância dos determinantes estruturais macrosociológicos e tampouco o mundo socialmente autônomo das interações que se sucedem nas escalas microsociológicas. Conceitos por ele elaborados como os de “campo”, “*habitus*”, “*illusio*” e as diversas formas que o capital assume além da sua dimensão puramente econômica, são dotados de grande relevância devido ao seu elevado potencial explicativo e grande capacidade de instrumentalização, podendo ser empregados – como o foram - em investigações sobre diferentes temas, tais como as obras de arte, a moda, política, ciência e a religião.

Bourdieu incorpora em sua análise influências dos três grandes fundadores da Sociologia. De Marx emprega uma concepção do espaço social como fortemente hierarquizado, manifestando-se assim como um local de conflitos e disputas, em que há

dominantes e dominados e no qual os primeiros buscam sempre reproduzir as condições vigentes (QUINIOU, 2000; VALLE, 2007). A sociedade é pensada deste modo a partir da ótica da dominação (BONNEWITZ, 2005). Um conceito chave para esse entendimento é o de campo, definido como um

“espaço estruturado de posições (ou postos), cujas propriedades dependem de sua posição nestes espaços e que podem ser analisados independentemente das características dos seus ocupantes (em parte determinada por elas)”. (BOURDIEU, 1983).

De acordo com essa abordagem a sociedade é um espaço multidimensional dividido em vários campos, cada um dos quais definido pelos objetos de disputa e interesses específicos que são colocados em jogo, os quais são irredutíveis aos de outros campos (BOURDIEU, 1983). O campo é em espaço de posições sociais no interior do qual algum tipo de bem é produzido, consumido e classificado por seus membros, que ao longo da sua história se autonomizou progressivamente, obedecendo a metodologias, regras de funcionamento, conhecimentos e recursos próprios que passaram a orientar a produção e sobretudo a classificação desses bens (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2004). Desse modo há na sociedade uma série de campos diferentes, cada qual obedendo a uma lógica interna que difere das encontradas nos demais, havendo portanto um campo religioso, um campo acadêmico, um campo político, e assim sucessivamente. O que faz um indivíduo ocupar uma posição de destaque no campo econômico não é necessariamente o mesmo conjunto de fatores que o levaria a ocupar posição semelhante no campo religioso, por exemplo. Deste modo são exigidos de cada um dos seus participantes conhecimentos e habilidades valorizados especificamente no campo em que atuam, havendo diferentes mecanismos de legitimação em cada campo, os quais não podem ser transferíveis na íntegra para outros.

No interior de cada um desses espaços os indivíduos se distribuem ocupando posições hierarquizadas baseadas na posse diferenciada de diferentes tipos de capitais. O campo é sempre um campo de forças, marcado por uma distribuição desigual dos recursos e portanto um espaço de lutas no interior do qual dominantes e dominados se confrontam, procurando manter ou transformar essas relações de força (BOURDIEU, 2004) e em que a posição de cada um dos membros exerce influência sobre a posição dos demais, sendo por eles também influenciada. Ainda que se relacionem de modo concorrencial no interior do

campo, tanto uns quanto outros têm em comum a importância do reconhecimento mínimo da existência do campo e da relevância da disputa de posições travadas no seu interior.

Do mesmo modo, pode-se falar também na presença no interior de cada campo de diferentes sub-campos, caracterizados também por determinado grau de homogeneidade interna de lógicas, recursos e regras próprios. Os diferentes campos, no entanto, não se encontram isolados por completo, exercendo influências uns sobre os outros, o que faz com que desfrutem de uma autonomia relativa entre si. No entanto, alguns deles são capazes de exercer maior influência sobre outros, caracterizando-se assim como mais autônomos que os demais, ou seja, operando na maior parte das situações majoritariamente a partir da sua lógica interna. Todo esse conjunto assume um caráter dinâmico, uma vez que no interior de cada campo as posições dominantes se encontram constantemente contestadas e os princípios que o sustentam podem ser desafiados e colocados em questão, embora as mudanças encontrem sempre resistências inerciais, uma vez que aqueles que ocupam posição de destaque nos diversos campos procuram defender as relações que favorecem a manutenção de suas posições.

O uso de tal ferramenta conceitual revela-se portanto extremamente pertinente para o tema em discussão por vários motivos. Em primeiro lugar ao permitir discutir as lógicas operacionais vigentes tanto no interior do campo religioso quanto no campo científico no cenário brasileiro atual, definindo mais claramente suas fronteiras. Tal fato assume grande importância ao fornecer elementos para uma delimitação mais clara do campo científico, especialmente em um momento em que outros postulantes procuram defender a legitimidade de uma “nova” maneira de fazer “ciência” a partir de sua hibridação com conceitos do campo religioso. Em segundo lugar tal análise nos permite entender melhor as visões de mundo de nossos alunos a partir do conhecimento da posição que ocupam no interior de cada um desses campos, compreendendo assim as estratégias de que lançam mão para potencializar a utilização dos recursos de que dispõem em busca de posições de maior destaque no interior dos mesmos. Algumas dessas estratégias podem ser mais ou menos indiferentes em relação à acomodação do conhecimento científico nas visões de mundo desses alunos, outras podem ser dotadas de um potencial elevado de obstaculização dos conteúdos acadêmicos, enquanto outras podem ainda ser úteis no processo de incorporação desses novos conteúdos em suas visões de mundo.

Assim como em Marx, a análise de Bourdieu reconhece no acúmulo diferenciado de capitais o elemento básico de legitimação da ordem estrutural vigente. Deste modo, a posição de cada indivíduo no interior de determinado campo depende fundamentalmente do volume e do tipo de capital por ele acumulado. Ao contrário da abordagem marxiana, que baseia suas análises unicamente a partir da posse do capital econômico, Bourdieu reconhece ainda a existência de outros tipos básicos de capital, a saber, os capitais simbólico, social e cultural. O primeiro corresponde ao conjunto de símbolos ligados à distinção, honra e reconhecimento diante dos seus pares. O capital social corresponde à rede de relações sociais de que dispõe um indivíduo ou grupo, enquanto o capital cultural se refere ao conjunto de qualificações intelectuais. Este último pode se apresentar em três formas: em estado incorporado, na forma de uma disposição duradoura que pode se manifestar no domínio de um corpo de conhecimentos ou em uma habilidade específica como o domínio de desenvolvimento de uma determinada linguagem erudita, ou o manejo adequado dos talheres à mesa segundo as regras da etiqueta, por exemplo; em estado objetivo, como bens culturais de que eles dispõem, tais como livros, quadros etc; e em estado institucionalizado, isto é, reconhecido por instituições autorizadas, tais como os títulos, certificados e diplomas (BONNEWITZ, 2005, p. 54, NOGUEIRA & CATANI, 1998, p. 67-69, p73-79).

Cada um deles, por sua vez, é dotado de especificidades inerentes a cada um dos campos. Ao contrário do pensador alemão, para Bourdieu a sociedade hierarquizada deve ser sempre entendida de modo relacional e não apenas entre categorias que se contrapõem em uma única dimensão. Deste modo há uma ruptura clara nesse ponto com Marx, ao negar a existência das classes sociais como grupos dotados de uma unidade coletiva real e de uma existência própria (classe real), concebendo-as na verdade como um conjunto de indivíduos colocados em condições de existência homogêneas, que lhes favorecem a adoção de determinado conjunto de condicionamentos propícios a produzirem práticas semelhantes (classe nominal) (BONNEWITZ, 2005). À classe operária, por exemplo, seria atribuída pelo marxismo, segundo Bourdieu, uma homogeneidade e uma consistência que ela não possui (BOURDIEU, 1990). Deste modo, o processo de passagem da classe operária nominal, da condição de classe reconhecida objetivamente pelo pesquisador para a de classe operária real, mobilizada, não se dá, segundo Bourdieu, segundo um processo automático e inevitável, como dava a entender a análise marxista, demandando um trabalho de mobilização para que tal transformação ocorra. Em outras palavras as classes sociais são

entidades desprovidas de uma única propriedade (ou falta de) capaz de as definir essencialmente. Deste modo a posição que os diferentes grupos de indivíduos dominantes e dominados ocupam no interior dos campos é sempre definida de modo relacional, a partir da comparação com as posições ocupadas pelos demais componentes do campo.

De acordo com Bourdieu (1983, p.21)

“Marx extraiu (retirou) de seu modelo a verdade subjetiva do mundo social, a qual ele contrapôs a verdade objetiva do mundo enquanto relação de forças. Ora, se o mundo social fosse reduzido à sua verdade de relação de forças, se ele não fosse, numa certa medida, reconhecido como legítimo, as coisas não andariam. A representação subjetiva do mundo social como legítimo faz parte da verdade completa deste mundo.”

Sofrendo influência de Weber, Bourdieu incorpora em sua análise a importância atribuída às relações de sentido, aos bens simbólicos e ao papel que esses desempenham na dominação de determinados grupos sobre outros. Daí o reconhecimento da importância que atribui ao capital simbólico. Opondo-se a uma explicação puramente objetivista, em que as coisas são avaliadas pelo que acreditamos que elas “naturalmente” são, Bourdieu defende que o conhecimento de qualquer prática social depende dos sentidos que o indivíduo lhe atribui (BONNEWITZ, 2005), o que no caso de um tema que lida com religião parece ser um enfoque bastante recomendável. Para ele a estrutura social busca sempre se reproduzir e os mecanismos da ordem do cultural e do simbólico também assumem grande importância nesse processo. É através do reconhecimento da importância desse sentido que pode ser entendida a relevância em sua obra do conceito de legitimidade, o qual pode ser traduzido como a qualidade do que é aceito e reconhecido pelos membros de uma sociedade ou campo, sem precisar de maiores justificativas diante dos demais. Deste modo, em cada um dos campos há um conjunto de práticas, conhecimentos e visões de mundo que são considerados como legítimos por aqueles que ocupam posições de destaque no seu interior em detrimento de outros.

Falar da importância das relações de sentido atribuídas pelos indivíduos aos diversos objetos e práticas com que travam contato remete automaticamente à relevância do conceito de cultura na obra bourdieuniana, este tratado de modo muito semelhante ao de uma abordagem antropológica. Assim, para Bourdieu, determinadas culturas, expressas não apenas em hábitos, posturas e gostos mas também em saberes, encontram a sua justificativa apenas no seu emprego como instrumento de distinção em relação a todas as outras, e na

estruturação das relações de poder e diferenciação que regulamentam as relações sociais. Isto independente da sua relevância intrínseca, do seu poder explicativo maior ou menor e da sua capacidade em equacionar questões nos diferentes contextos em que são aplicados. Não há uma abordagem que leve em conta os diferentes poderes heurísticos das explicações provenientes das diversas culturas, nas mais diversas circunstâncias, a respeito de diferentes fenômenos. A obra de Bourdieu não se ocupa desses temas, preocupando-se apenas com o seu emprego como um instrumento de construção de uma noção de distinção de um grupo em relação a outros, definindo a partir dele uma ordem social estratificada com base na distribuição diferencial de poder. Toda cultura só pode ser entendida por Bourdieu no contexto da relação entre as classes de indivíduos e desta forma a única justificativa de que determinado conjunto de saberes ou práticas possa ser mais legítimo que outro só pode se dar como resultado de um processo de violência simbólica, através do qual se legitima um arbitrário cultural. Bourdieu está interessado principalmente apenas na luta pelo poder no interior dos campos e entre eles e não no valor imanente das culturas que os compõem. No seu entendimento esses agentes não estão em disputa entre si pela verdade e sim pelo prestígio, pelo poder, independente do conteúdo dos saberes que o legitimam.

Como manter essa estrutura estratificada por meio de mecanismos que não envolvam sistematicamente a coerção de seus membros? A resposta é: levando cada um deles a encarar como natural o papel que ele e os demais indivíduos desempenham na lógica do sistema de relações que compõe o espaço social. Os sujeitos se encontram imersos no sentido do jogo que disputam no interior de cada um dos campos e percebem seu papel e o de todos os outros à sua volta, que como ele ocupam posições diferenciadas no interior do campo, disputando entre si os recursos disponíveis, como parte de um processo natural. Para Dürkheim a Sociologia seria o campo do conhecimento que se destinaria ao estudo dos fatos sociais e da capacidade que esses possuem de exercer uma coação externa sobre os indivíduos sem que estes a percebam como tal, sendo levados a colaborar de bom grado para a sua coação e dessa forma para a manutenção do sistema como um todo. Este conceito pode ser entendido como o mecanismo pelo qual é construída uma visão de mundo pautada pela naturalização das relações de poder na sociedade, desde o seu aspecto mais micro até a estrutura mais ampliada da realidade social como um todo. A ele Bourdieu denominou *illusio*.

Essa naturalização das relações entre os indivíduos no interior dos mais diversos campos se revela como o mecanismo mais eficiente de manutenção das estruturas de dominação na sociedade. Poderoso justamente porque se revela imperceptível. Nenhum dos eventos que se passam no interior do tecido social é visto como evidência de processo de construção de alianças, demarcação de espaços de atuação ou como objeto de conflitos ou disputas, mas naturalizados ou legitimados por mecanismos como o mérito, a autoridade instituída (seja ela secular ou divina), a certificação reconhecida ou pela chancela da burocracia jurídica e da atividade científica “neutra”. Quanto mais específico for o capital cultural que legitima o *status quo*, expresso, por exemplo, em terminologias jurídicas complexas ou em explicações científicas que demandam um investimento em determinada área do conhecimento para que se possa entendê-las - exigindo a aquisição e o acúmulo de determinados tipos de capitais que só podem ser obtidos em instituições cujo acesso é controlado por mecanismos de exclusão - mais fácil se revela a legitimação do poder exercido sobre os demais, mais forte a *illusio*. A dominação simbólica não ocorre sem a colaboração dos dominados, a qual se dá em sua maior parte sem que assim o percebam.

Nesse aspecto reside outro ponto central da análise bourdieuniana a partir do questionamento do papel do sociólogo e, de resto, dos cientistas em geral, diante de tal quadro. Segundo ele seu papel deveria ser o da denúncia, revelando as bases em que ocorrem esses jogos em todos os campos em que se fazem presentes, destruindo assim a *illusio* e criando as condições para que o *status quo* no interior de cada campo possa ser mudado. Nesse sentido, sua análise se distancia por exemplo da perspectiva funcionalista conservadora de Peter Berger, preocupada em destacar o papel das grandes instituições sociais capazes de promover a manutenção da ordem social ao fornecer a todos os homens elementos que os levem naturalmente a se sentir agindo em conjunto, embora de modo estratificado. É bastante sintomática sua afirmação de que

"Estamos dispostos a ir ainda mais longe e dizer que a percepção sociológica é refratária a ideologias revolucionárias, não porque traga consigo alguma espécie de preconceito conservador, e sim porque ela enxerga não só através das ilusões do *status quo* atual como também através das expectativas ilusórias concernentes a possíveis futuros, sendo tais expectativas o costumeiro alimento espiritual dos revolucionários. Em nossa opinião, essa sobriedade não-revolucionária e moderadora da sociologia é altamente valiosa" (BERGER, 1976, p.58).

Mais adiante, em outro trabalho, Berger & Luckmann (2004, p.82), em preocupação similar à de Dürkheim, ressaltam a importância da atuação do que chamam “instituições intermediárias” – dentre as quais uma das mais importantes seria a Igreja - , “*que impedem que as crises de sentido incendeiem toda a sociedade*”. Os autores, discorrem ao longo da sua obra a respeito de suas preocupações a respeito da crise de sentido inevitável produzida pelo pluralismo nas sociedades modernas, enquanto Bourdieu, em caminho não necessariamente contrário, mas inverso, acredita na necessidade de desconstruir os elementos que compõem esse contrato social calcado na *illusio*, desnaturalizando-o: “*acredito que as luzes estão do lado daqueles que ajudam a descobrir os antolhos*” (BOURDIEU, 1990, p.29). Mais importante do que a manutenção dos processos de coesão social seria a discussão a respeito do tipo de mecanismos que se encontram na base da construção dessa coesão. Bourdieu confere assim à ação de uma ciência crítica esse papel libertador, uma vez que tais mecanismos de manutenção das condições vigentes devem parte de sua eficácia ao seu desconhecimento (CATANI, 2008). Uma ciência que também seja capaz de voltar contra si mesma seus próprios instrumentos analíticos e que desse modo procura escapar de concepções ingênuas de percepções do real sem apostar em um relativismo estéril. A saída para concepções dogmáticas da atividade científica não passa pela incorporação ao interior desse campo de qualquer outra proposta que procura se afirmar como ciência sem que disponha dos elementos necessários para participar das disputas travadas no interior desse campo. Bourdieu acredita no potencial crítico da atividade científica, para isso sendo cada vez mais necessário buscar tornar o campo científico mais autônomo em relação aos demais campos da sociedade, não subordinando suas práticas a outros interesses, o que nunca pode ser alcançado por completo mas é buscado como meta.

Quanto maior o volume de capital acumulado maior o poder da posição ocupada pelos indivíduos e maior a desenvoltura com que exercem as suas ações sobre os demais membros do campo, sendo desse modo maior o seu poder sobre eles. Os indivíduos buscam então se deslocar no interior dos campos acumulando algum tipo de capital que lhes permita ocupar uma posição mais cômoda no espaço social. As estratégias diversas adotadas nesse processo não se baseiam no princípio do cálculo cínico, da busca inteiramente consciente da maximização do lucro específico, mas em uma relação inconsciente entre o conjunto de influências exteriores que é interiorizada (o *habitus*, discutido a seguir) e o campo em que elas operam. A noção de estratégia, um termo que à primeira vista pode apresentar

conotações militares, é amplamente empregada por Bourdieu como um conceito entendido como a atuação do jogador:

“Ela é produto do senso prático como sentido do jogo, de um jogo social particular, historicamente definido, que se adquire desde a infância, participando das atividades sociais. (...) O bom jogador, que é de algum modo o jogo feito homem, faz a todo instante o que deve ser feito, o que o jogo demanda e exige. Isso supõe uma invenção permanente, indispensável para se adaptar às situações indefinidamente variadas, nunca perfeitamente idênticas” (BOURDIEU, 1990, p.81).

Ao contrário do que defendem os etnometodólogos e interacionistas simbólicos, os diferentes indivíduos, inseridos nas mais diversas condições sociais, não são atores inteiramente conscientes que adotam estratégias e fazem escolhas racionais voluntaristas, as melhores dentro de suas possibilidades. Bourdieu, nesse sentido, afasta-se das teorias que se pautam pela ação racional dos indivíduos no espaço social. Desta maneira

“O humanista ingênuo que existe em todos os homens sente profundamente como uma redução “sociologista” ou “materialista” qualquer tentativa para estabelecer que o sentido das ações mais pessoais e mais “transparentes” não pertence ao sujeito que as realiza, mas ao sistema completo das relações nas quais e pelas quais elas se realizam” (BOURDIEU *et al*, 2004, p. 28).

Impossível não encontrar um paralelo em Norbert Elias, que em uma de suas obras mais importantes, “Sociedade de Corte”, afirma:

“Teorias filosóficas e sociológicas tratam com frequência do que denominamos “valores” ou “juízos de valor”, como algo já dado, algo “definitivo” e “absoluto”. Parecem então que os indivíduos decidem com total liberdade quais valores e juízos de valor querem adotar. Deixa-se de lado a pergunta sobre a origem dos valores que os homens escolhem, da mesma maneira que as crianças não perguntam de onde Papai Noel traz os presentes ou de onde a cegonha traz os bebês. Tende-se a ignorar as limitações e as coerções a que as pessoas ficam submetidas pelos valores que assumem e pelos juízos de valor de que se apropriam” (ELIAS, 2001, p. 93).

Para Elias o poder não é algo materializado que alguns possuem e outros não, sendo na verdade o resultado das relações travadas no interior de determinadas configurações que fazem com que alguns indivíduos sejam mais dependentes de outros do que o contrário. Os últimos então apresentam um poder maior sobre os primeiros, limitando assim de modo evidente a sua margem de ação. Para Elias, assim como para Bourdieu, a oposição entre

liberdade e determinismo é falsa e não se resume a seus pólos opostos: há um tecido de interdependências no interior do qual o indivíduo encontra uma margem de escolha individual que, simultaneamente, impõe limites à sua liberdade de escolha (ELIAS, 2001).

É através do conceito de *habitus* que é feita a mediação entre uma visão meramente objetivista e estruturalista da sociedade e outra inteiramente subjetivista, baseada exclusivamente no voluntarismo dos indivíduos. Trata-se de

“um sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expreso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente” (Ortiz, 2003, p. 53-54).

Em outras palavras, o *habitus* faz o movimento inverso do conceito de “campo”, representando todas as tendências que levam um indivíduo a agir, pensar, se portar de determinado modo, enfim, a relacionar-se com os outros à sua volta e construir uma imagem de si mesmo e dos demais de uma determinada maneira e não de outra, a partir de sua posição no interior das estruturas sociais. Se os campos representam o processo de exteriorização da interioridade dos indivíduos, o modo como eles posicionam suas individualidades diante do jogo de relações do espaço social, o *habitus* é o processo de interiorização nos indivíduos da exterioridade em que vivem. Esse conjunto de experiências estrutura a sua percepção do mundo de determinado modo, e não de outro, condicionando-o a postar-se diante dele a partir de um conjunto de disposições prévias que envolvem todos os aspectos de sua vida, traduzindo-se como diferentes gostos, afinidades, posturas, posições políticas, comportamentos e práticas. As representações dos agentes no espaço social obedecem pois tanto à posição que ocupam no interior do campo quanto ao seu *habitus*, expreso como um sistema de esquemas de percepção e apreciação que resultam de uma posição no mundo social. Ele é ao mesmo tempo um sistema de produção de práticas e um sistema de apreciação das mesmas, expressando em ambos os casos a posição social em que foi construído. Tais práticas e representações só são percebidas enquanto tal por agentes que possuam os esquemas classificatórios necessários para compreender-lhes o sentido de diferenciação social que lhes é atribuído. Somente são capazes de entender o sentido de um

comentário a respeito de um objeto como “*coisa de pequeno burguês*” ou “*coisa de intelectual*” aqueles capazes de entender todo conjunto de categorias que estão envolvidas nessas classificações e da relação de cada uma delas com a ocupação de determinadas posições no espaço social diante dos demais. Mais uma vez fica claro que a sociologia de Bourdieu é uma sociologia relacional, uma topologia social de posições. Assim, “*o habitus implica não apenas um sense of one’s sense mas também um sense of other’s sense*” (BOURDIEU, 1990, p. 158-159).

Em resumo, o *habitus* é fruto de um processo de internalização de estruturas externas, que deste modo passam a ser estruturantes do modo de ser do indivíduo, representando a maneira pela qual as estruturas sociais se imprimem em nossas mentes e corpos pela internalização da exterioridade, sendo um sistema de disposições duráveis e transponíveis (BOURDIEU, 2009, p. 88). Trata-se de disposições uma vez que são inclinações, levando a sentir, pensar, fazer e agir em relação ao mundo de determinada maneira, interiorizadas e incorporadas de modo não totalmente consciente, para cada indivíduo, segundo as suas condições objetivas de existência e sua trajetória social. Tais disposições são duráveis uma vez que embora possam se modificar ao longo da vida dos sujeitos no curso de suas experiências, oferecem resistência a serem alteradas, encontrando-se profundamente enraizadas e exibindo deste modo a marca de uma certa continuidade. Por fim tais disposições revelam-se transponíveis pois posições adquiridas ao longo de determinadas experiências, familiares, por exemplo, podem ser transferidas para outras áreas, como as profissionais (CORCUFF, 2001, p. 51-52).

Conclui-se do que foi acima descrito que pessoas expostas a condições sócio-econômicas e culturais semelhantes, que passaram por trajetórias com muitos pontos em comum, tendem a apresentar *habitus* mais homogêneos entre si do que outras submetidas a condições bem diferentes, autorizando assim a falarmos em classes de *habitus*, embora os *habitus* de cada indivíduo sejam sempre singulares, fruto de uma maior ou menor riqueza de suas experiências sociais (BOURDIEU, 2009, p.100-101). O *habitus* funciona então como um programa que fornece a seus portadores múltiplas reações diante de diferentes situações vivenciadas, a partir de um espectro limitado de esquemas de ação e pensamento, o qual pode ser mais amplo e diverso em alguns indivíduos e mais restrito e limitado em outros. Assim, como enfatiza uma vez mais Corcuff (2001, p. 53), o *habitus* “...reproduz mais

quando é confrontado com situações habituais e pode ser levado a inovar quando se encontra diante de situações inéditas”.

Dentre todas as ações de socialização que os indivíduos sofrem as mais decisivas são aquelas que ocorrem na infância, representadas sobretudo através das ações de familiares e amigos, relacionadas de um modo direto ou indireto às posições sociais que esses agentes ocupam, constituindo assim o que é designado como o *habitus* primário. A partir dele todas as novas experiências tendem a ser percebidas a partir do filtro do *habitus* primário, que dessa forma condiciona parcialmente o modo como se dá a aquisição posterior de novas disposições. Esse condicionamento não corresponderia a um conjunto inflexível de interpretações a serem seguidas pelo sujeito mas responderia adaptando-se ao conjunto de novas experiências vividas pelos indivíduos, resultando em um contínuo processo de adaptação do *habitus* a cada conjuntura específica de ação experimentada pelos sujeitos no interior dos diversos campos, constituindo assim o que passa a ser designado como *habitus* secundário, dentre os quais se destaca a importância do *habitus* escolar (BONNEWITZ, 2005). A adoção desse conceito permite a Bourdieu sustentar a existência de uma estrutura social objetiva, baseada em múltiplas relações de luta e dominação entre grupos e classes sociais, sem precisar defender a existência de qualquer tendência ou finalismo mecanicista de natureza individual ou coletiva. A convicção de Bourdieu é a de que as ações dos sujeitos possuem um sentido objetivo que lhes escapa ao menos em parte, exercendo-se de modo não inteiramente intencional a partir da sua posição social e das marcas que a definem, agindo portanto a partir dos padrões de socialização vivenciados no interior de uma posição social específica, o que também afasta qualquer orientação subjetivista na orientação dos seus atos (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2004).

O ator da sociologia bourdieuniana não é nem o indivíduo isolado, consciente, reflexivo, nem aquele determinado mecanicamente, submetido às condições objetivas em que ele age (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2004). Bourdieu (1990, p. 21) destaca:

“Falo em agentes e não em sujeitos. A ação não é a simples execução de uma regra, a obediência a uma regra. Os agentes sociais, tanto nas sociedades arcaicas como nas nossas, não são apenas autômatos regulados como relógios, segundo leis mecânicas que lhes escapam. Nos jogos mais complexos eles investem os princípios incorporados de um *habitus* gerador. (...) Esse “sentido do jogo”, como dizemos em francês, é o que permite gerar uma infinidade de “lances”, adaptados à infinidade

de situações possíveis, que nenhuma regra, por mais complexa que seja, pode prever”.

Prosseguindo nas metáforas de natureza esportiva, tão apreciadas por Bourdieu, o *habitus* é, desse modo, definido

“(...) como sentido do jogo é o jogo social incorporado, transformado em natureza. Nada é simultaneamente mais livre e mais coagido do que a ação do bom jogador. Ele fica naturalmente no lugar em que a bola vai cair, como se bola o comandasse, mas, desse modo, ele comanda a bola. O *habitus* como social inscrito no corpo, no indivíduo biológico, permite produzir a infinidade de atos de jogo que estão inscritos no jogo em estado de possibilidades e de exigências objetivas, as coações e as exigências do jogo, ainda que não estejam reunidas em um código de regras, impõem-se àqueles e somente àqueles que, por terem o sentido do jogo, isto é, o senso da necessidade imanente do jogo, estão preparados para percebê-las e realizá-las” (BOURDIEU, 1990, p.82).

Em primeiro lugar, contrapondo-se ao subjetivismo, Bourdieu nega, da forma mais radical possível, o caráter autônomo do sujeito individual. Cada indivíduo passa a ser caracterizado por uma bagagem socialmente herdada. Essa bagagem inclui, por um lado, certos componentes objetivos, externos ao indivíduo. Fazem parte dessa primeira categoria o capital econômico, tomado em termos dos bens e serviços a que ele dá acesso, o capital social, definido como o conjunto de relacionamentos sociais influentes mantidos pela família, além do capital cultural institucionalizado, formado basicamente por títulos escolares. A bagagem transmitida pela família inclui, por outro lado, certos componentes que passam a fazer parte da própria subjetividade do indivíduo, sobretudo o capital cultural na sua forma incorporada. Como elementos constitutivos dessa forma de capital merecem destaque a chamada “cultura geral” – expressão sintomaticamente vaga; os gostos em matéria de arte, culinária, decoração, vestuário, esportes etc; o domínio maior ou menor da língua culta; as informações sobre o mundo escolar (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2002).

A partir de sua formação inicial em um ambiente social e familiar que corresponde a uma posição específica na estrutura social, os indivíduos incorporariam um conjunto de disposições para a ação típica dessa posição (um *habitus* familiar ou de classe) e que passaria a conduzi-los ao longo do tempo e nos mais variados ambientes de ação. As normas e constrangimentos que caracterizam uma determinada posição na estrutura social não operariam, assim, como entidades reificadas que agem diretamente, a cada momento, de fora para dentro, sobre o comportamento individual. Ao contrário, a estrutura social se

perpetuaria porque os próprios indivíduos tenderiam a atualizá-la ao agir de acordo com o conjunto de disposições típicas da posição estrutural na qual eles foram socializados. Essas disposições não seriam normas rígidas e detalhadas de ação, mas princípios de orientação que precisariam ser adaptados pelos agentes às variadas circunstâncias de ação (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2002).

No entanto, em determinadas circunstâncias, esse ajuste entre os posicionamentos e disposições para ação dos indivíduos diante de suas condições objetivas de existência, feito pelo *habitus*, não se mostra em consonância. O acúmulo de quantidades de capital por parte de alguns indivíduos ao longo de suas vidas podem não se coadunar com o *habitus* primário de que são portadores, ou, ao contrário, o *habitus* incorporado ao longo de suas vidas pode se revelar cada vez mais incompatível com a posição ocupada pelo indivíduo no espaço social. Essas situações de desajuste foram denominadas “*histerese*” por Bourdieu, representando um exemplo claro de sua compreensão dinâmica da sociedade (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2004), bem como uma fonte de situações singulares de investigação. Deste modo, como ressalta Harker (1984), uma criança que apresente as mesmas disposições originais de reação ao mundo encontradas em seus pais, diante de uma situação de mudança relativamente rápida das condições materiais e sociais do meio, enfrentará uma situação de *histerese*. Esta, após produzir muitas reações equivocadas que não condizem com sua nova situação social, acaba por produzir alterações no *habitus* original – contrabalançadas pela resistência que esse sempre oferece a mudanças – que tende a direcionar-se em busca de um alinhamento com as novas condições vividas. É evidente que o limite dessas adaptações promovidas no *habitus* depende de uma série de fatores, tais como a frequência e a intensidade das situações novas vivenciadas, bem como da capacidade de resistência oferecida pelo *habitus* original. A mudança portanto, pode ser pequena, por exemplo, em uma cultura tradicional de poucas alterações, ou de grandes proporções em situações inversas, sempre mediadas em parte pelo *habitus* original. “A questão central é que o *habitus* é um construto mediador e não um construto determinado” (HARKER, 1984, p. 121). Martins (1990, p.66) defende exatamente o mesmo argumento: o confronto com situações conjunturais nos diversos espaços sociais torna possível a criação de novos padrões de conduta entre os sujeitos, criando a possibilidade de que desenvolvam novos tipos de “improvisações regradas”, o que não deve ser confundido com a “criação imprevisível de uma novidade”, uma vez que as mudanças sempre ocorrem em função das

características do *habitus* original e de sua inércia, encontrando seu limite em condições históricas específicas. Para Bourdieu os indivíduos nunca estão livres das coações e dos condicionamentos sociais que produzem o *habitus*. Não há para ele um sujeito a-histórico que não seja em alguma medida sempre determinado pelo social (BRANDÃO, 2005).

O emprego do conceito de *habitus* também tem ressonâncias importantes nas diversas discussões a respeito dos processos de acomodação dos conteúdos científicos por parte de alunos com fortes influências religiosas e como estes podem se refletir na aprendizagem efetiva, exercendo algum grau de influência sobre o modo de pensar desses alunos. Mais ainda, a identificação daquelas estratégias de ensino potencialmente mais favoráveis à não reprodução de visões de mundo vinculadas a determinados *habitus* religiosos mais conflitivos com os conteúdos científicos ensinados apresenta uma grande importância. Como ressalta Bonnewitz (2005, p.75), “*o conceito de habitus está na base da reprodução da ordem social. Por isso, como princípio de conservação, ele também pode tornar-se um mecanismo de invenção e, conseqüentemente, de mudança*”. A importância atribuída ao *habitus* escolar como um dos componentes que vem a fazer parte dos processos de socialização que compõem o *habitus* secundário também é uma vertente que oferece alguns pontos de investigação profícuos, especialmente ao analisarmos como se deu essa escolarização ou como determinados conteúdos curriculares foram abordados pela escola. Esses mesmos referenciais fornecem elementos capazes de explorar ainda as inúmeras possibilidades heurísticas provenientes do fomento em sala de aula de situações em que *habitus* religiosos como esses se defrontem com uma realidade social capaz de promover situações de estranhamento, uma vez que, como destacam Bourdieu & Wacquant (1992, p. 102-103)

“A relação entre o *habitus* e o campo é antes de tudo uma relação de condicionamento: o campo estrutura o *habitus*, que é o produto da incorporação da necessidade imanente desse campo ou de um conjunto de campos mais ou menos concordantes – as discordâncias podendo estar no princípio de *habitus* divididos, ou até dilacerados. Mas é também uma relação de conhecimento ou de construção cognitiva: o *habitus* contribui para constituir o campo como mundo significante, dotado de sentido e de valor, no qual vale a pena investir energia (...). A realidade social existe, por assim dizer, duas vezes, nas coisas e nas mentes, nos campos e nos *habitus*, no exterior e no interior dos agentes. E, quando o *habitus* entra em relação com um mundo social do qual ele é o produto, sente-se como um peixe dentro d’água e o mundo lhe parece natural (...); é porque ele me produziu, porque

ele produziu as categorias que eu lhe aplico, que ele me parece natural, evidente”.

Devemos nos esforçar, portanto, para caminhar no sentido contrário no interior da sala de aula, fazendo com que esses alunos com fortes *habitus* religiosos literalistas não se sintam peixes dentro d’água diante de conteúdos transmitidos mecanicamente. Assim, explorar o potencial de conflitos que alguns desses conceitos oferecem é a chave para a produção desse desconforto, primeira instância na superação de obstáculos epistemológicos e possível incorporação de elementos de uma nova maneira de pensar, capaz de produzir essa dissonância com o *habitus* primário de alguns desses alunos. Destaca-se porém o cuidado de realizar esse movimento de modo que esse conflito não seja interpretado pelos alunos por algo que ele não é, fazendo com que os conteúdos científicos não sejam rechaçados como fonte de oposição aos seus outros tipos de saberes, o que será discutido na seção seguinte.

Nosso papel como docentes envolvidos na formação de professores de Ciências e Biologia, diante de assunto cada vez mais presente nas salas de aula brasileiras, talvez possa ser sintetizado na necessidade de promover a criação no interior das escolas e das universidades, das condições propícias para que tais peixes consigam sobreviver também fora d’água, sendo simultaneamente capazes de utilizar tanto o oxigênio dissolvido na água quanto aquele encontrado na atmosfera. Essa metáfora encontra paralelo em um processo evolutivo ocorrido há cerca de 300 milhões de anos atrás - o qual com certeza desagradou à boa parte dos criacionistas por envolver mudanças de forma entre seres vivos - quando algumas populações de peixes ancestrais foram capazes de abandonar o ambiente aquático e dar origem, através de uma série de formas de transição, aos primeiros vertebrados terrestres. Nos dois exemplos evolução é sinal de transformação, mudança e não assume qualquer conotação de melhora ou progresso. Além disso, nenhum dos dois casos representa processos unidirecionais: a grande maioria dos peixes não abandonou a sua forma básica de peixes, evoluindo no interior de seu “tipo”, isto é, dando origem a novas espécies também dotadas de escamas e nadadeiras. Em outras palavras, sobreviver fora d’água não implica necessariamente deixar de ser peixe, como bem atestam até hoje algumas espécies que avançam quilômetros terra adentro quando os seus lagos secam. A realização do salto epistemológico bachelardiano envolvido na compreensão da natureza da atividade científica

só poderá ser feita por peixes capazes de travar contato com uma realidade diferente do ambiente aquático.

Portanto, para Bourdieu o universo de possíveis não é o mesmo para todos e ignorá-lo seria participar da *illusio* que contribui para manter as relações de posição. Todos os indivíduos introjetam o seu universo de possibilidades a partir das posições que ocupam no interior dos diferentes campos, produzindo *habitus* bastante distintos, especialmente nas sociedades extremamente desiguais, como a nossa. Isso explica a diferença entre a formação de anéis pentecostais em torno das grandes metrópoles brasileiras e o baixo número de templos freqüentados por fiéis locais – especialmente das vertentes menos empresariais – nas zonas mais valorizadas do espaço urbano. Um traço deixa de ser apenas uma diferença e se transforma em desigualdade quando a sua posse por parte de algum grupo lhe confere prestígio sob a óptica dos dominantes e em contrapartida prejuízo para aqueles que se encontram dele desprovidos que disputam espaço no mesmo campo com os demais.

Portanto, embora na esfera da subjetividade, todas as escolhas que são feitas apresentem igual valoração, é impossível não perceber que em muitos casos elas são feitas a partir de um espectro de possibilidades bem mais restrito do que em outros. Deste modo, nem tudo o que parece à primeira vista apenas diversidade, deixa de carregar também um forte componente de desigualdade de oportunidades.

Os alunos entrevistados são provenientes das classes menos favorecidas da sociedade, com todas as implicações daí decorrentes. Tal fato restringe seu acesso aos diferentes bens e serviços produzidos fora de suas comunidades, o que tem seu reflexo na limitação das oportunidades de acesso à informação, restrita ao chegar na universidade principalmente àquela veiculada pela família, escola, meios de comunicação de massa e/ou proveniente dos grupos religiosos de que fazem parte. Muitas vezes tais fontes, exceto a escola (ao menos quando não influenciada por igrejas), reforçam um mesmo conjunto de experiências, não oferecendo nenhuma chance de contato com um conjunto muito mais amplo de vivências que outros espaços sociais são capazes de oferecer. Tais alunos não dispõem de muitas opções de lazer de qualidade, exceto em algum grau, aqueles que têm um maior contato com a natureza por residirem em áreas mais rurais das periferias; não há uma oportunidade de contato maior com a produção cultural alóctone, seja através de livros, teatro ou cinema que escapem da obviedade do circuito mais comercial; não conhecem outros modelos familiares diferentes do seu e da comunidade em que vivem; viajam muito

pouco e sempre para perto, exceto os filhos de migrantes que em alguns casos visitam suas comunidades de origem. Em resumo, há em grande medida um desconhecimento significativo a respeito da variedade de recursos que em outras classes mais abastadas são desfrutados com naturalidade.

Acrescente-se a esse cenário a preocupação cotidiana com questões materiais urgentes como a segurança e a necessidade de obter dinheiro para a manutenção familiar que leva alguns deles a trabalhar ao mesmo tempo em que cursam a faculdade. Não há muito tempo disponível, exceto para repor as energias do corpo para um novo ciclo de subsistência. Além de serem espoliados através do acesso diferenciado às benesses produzidas pela sociedade, exceção feita aos bens de consumo de massa, roubam-lhes também o tempo de que necessitam para investir em estratégias para alterar essa realidade. Isto se reflete, associado às matrizes culturais que exercem maior influência sobre as comunidades em que vivem, na natureza simples e redutora de muitas de suas interpretações do mundo, pouco afeitas a múltiplas explicações de caráter problematizador.

No entanto, tal análise não deve ser confundida com qualquer abordagem que se baseie na teoria do déficit cultural e em enfoques reducionistas que buscam fazer o contraste entre um cenário marcado apenas pela falta e outro que se esgota na noção de plenitude. Em tais comunidades assiste-se em vários casos, como no caso da família de Rebeca, à construção de uma rede de assistência social de forte apoio mútuo e de realização de inúmeras atividades culturais que consegue desempenhar muitas vezes um papel análogo ao do Estado. Se tais atividades são acompanhadas ou não de atitudes de exploração da boa fé alheia ou de rebanhismo político, trata-se de uma discussão que não é relevante para o que se deseja destacar aqui. Jacob *et al.* (2006) relatam que nas comunidades pentecostais da periferia existe muitas vezes uma rede de solidariedade que ajuda os mais pobres a enfrentar situações de dificuldade, como doença, desemprego ou violência, e faz com que essas populações se sintam pertencentes a um grupo social de ajuda mútua.

Essas comunidades representam, como destacado na entrevista de Maria, alguns dos poucos movimentos sociais organizados que nos dias de hoje são capazes de arregimentar e mobilizar grande número de membros baseados em noções de coletividade, o que não é pouco, em tempos marcados pelo individualismo e por interpretações atomizadas da vida social. Tal tarefa, que no passado chegou a ser desempenhada de modo amplo por alguns partidos políticos e sindicatos, restringe-se nos dias de hoje nos grandes centros urbanos, nas

dimensões em que ocorre, apenas a grupos como esses, o que sem dúvida, dependendo da orientação, pode ser um ganho, ao menos como elemento estruturador da vida pessoal desses indivíduos, dotando-os de maior autoconfiança, estabilizando relações familiares, afastando-os das drogas e da violência física dos locais em que vivem.

Contudo, é impossível não pensar que este real não seja construído, sempre, dentro de um espectro mais restrito de possibilidades. Nesse sentido, às vezes falam bastante alto as limitações de sua construção, dadas as condições sociais de ausência de oportunidades em que se inserem. A diversidade de escolhas é muito baixa. Mesmo no campo religioso isso ocorre, como destaca Brandão (2004b), ao afirmar que aos excluídos e marginalizados restam hoje em dia as opções entre permanecer católico ou converter-se a uma confissão evangélica (quase sempre pentecostal), voltar-se ou manter-se em algum sistema religioso de possessão como os afro-brasileiros/Espiritismo ou preservar um moderado agnosticismo. Dentre os indivíduos que fazem parte da classe média ou de outras mais abastadas, o leque de opções é bem mais amplo. O *ethos* das camadas populares é marcado pela necessidade e talvez por isso elas se voltem para denominações religiosas que apostam no presente e não em um futuro remoto. A urgência das condições emocionais e materiais em que vivem tais populações demanda respostas imediatas.

Sem dúvida a diversidade da simbologia pentecostal impressiona, o trânsito religioso de fiéis entre igrejas também sugere um cenário dinâmico e mesmo nas periferias empobrecidas há muitas maneiras de ser pentecostal. Contudo, antes de mais nada, é necessário reafirmar que crescem nesse cenário apenas denominações religiosas pentecostais, a um ritmo vertiginoso. Mesmo os argumentos de que tal fato não pode ser explicado exclusivamente devido a questões derivadas da posição social, devendo-se também a razões de ordem técnica (aligeiramento do tempo de formação de seus líderes religiosos, facilidade de crescimento pela lógica de fragmentação evangélica), histórica (processo de urbanização acelerado com o conseqüente desenraizamento de grandes contingentes populacionais de áreas do interior do Brasil) e do campo cultural (matriz simbólica comum, que se traduz em formas de culto e linguagens produtoras de sentido para essas populações), não parecem desmentir a centralidade dessa explicação.

VIII – GERANDO DISSONÂNCIAS EM HABITUS HÁ MUITO TEMPO ARRAIGADOS. RESPOSTAS E MEDIAÇÕES POR PARTE DOS ALUNOS. IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE.

"Se duas pessoas desejam verdadeiramente entender uma à outra, ambas devem primeiro contradizer-se. A verdade é filha da contradição e não da empatia."
(Bachelard. Le matérialisme rationnel, 1953)

VIII.1 - Produzindo Alguns Acordes Dissonantes

Miceli (1997) reafirma a importância heurística que Bourdieu atribuía à essa experiência simultânea que se constitui em um *“desenraizamento de um universo familiar”* e a *“familiarização com um universo estrangeiro”*. No mesmo sentido, Brandão (2005) defende um ponto de vista com o qual concordamos totalmente: a ideia de que os indivíduos, segundo os seus diferentes *habitus*, têm maior ou menor possibilidade de circular com desenvoltura por um espectro de diferentes campos, envolvendo-se com maior ou menor naturalidade nos jogos travados no interior de cada um deles. Por sua vez, sua circulação por um número maior de campos aumenta a chance de se defrontarem com uma gama de situações mais diversas, oferecendo um conjunto maior de possibilidades de complexificação de seu *habitus* original, que passa a ter mais chances de adquirir alguns dos capitais específicos de cada um dos campos. Quanto mais este se tornar complexo ao longo do tempo, maior será a sua plasticidade, aumentando potencialmente ainda mais a sua capacidade de se complexificar, resultando assim em uma ampliação, se não do acesso real a posições de poder, ao menos da capacidade desses alunos de compreenderem de modo muito mais ampliado o mundo de que fazem parte e tudo que pode estar em jogo em sua multiplicidade de espaços. Este é o papel de maior relevância a ser desempenhado pela universidade.

Os alunos da FFP inauguram muitas vezes em suas famílias um rompimento com o processo de reprodução da ordem em que vivem, sendo muitas vezes os primeiros membros do núcleo familiar a terem acesso ao ensino superior público. Eles personificam aquilo que Bourdieu qualificou como *“os poucos exemplos milagrosos”* (sem trocadilho). Aqueles representantes das classes sociais mais desfavorecidas que conseguem ter acesso ao ensino superior e, em alguns casos, prosseguir na pós-graduação. Com os licenciandos evangélicos não é diferente. Trata-se de alunos que vivem na universidade, especialmente no curso de

Licenciatura em Ciências Biológicas, o momento de encontro com o novo, situação instável e tensa, talvez só comparável à que viveram em menor escala ao entrarem no espaço escolar.

Diante das condições sociais em que vivem as classes menos favorecidas e da percepção desses indivíduos de um certo sentido do jogo no meio social e das suas chances no interior do mesmo, bem como das estratégias a serem adotadas para maximizá-las, tais alunos encaram a Educação como uma das poucas possibilidades de ascensão social legítima disponível aos membros da classe trabalhadora, em especial o ensino superior, ao qual boa parte dos seus membros não tem acesso. Em resumo, tais alunos percebem de modo não inteiramente consciente, que fazem parte de uma sociedade marcadamente dual, encontrando-se situados mais próximos do espectro dos seus membros menos afortunados e que uma das poucas vias legais capazes de mudar suas trajetórias se dá através do ensino. Destaca-se também o percentual significativo de razões eminentemente práticas que justificaram a sua escolha por um curso na FFP.

Este parece ser o papel principal da universidade em suas vidas: fornecer os elementos necessários para que certas condições mínimas se façam presentes ou ao menos para que se crie o potencial para que elas possam um dia vir a se instalar. O conjunto dessas disposições pode ser reunido sob a designação do que caracterizamos como “*disposição para a alteridade*” e só pode ser construído a partir do estímulo a construções diversas de suas comunidades de origem. A universidade e as inúmeras experiências vividas no seu interior desempenham um papel chave na construção de *habitus* secundários mais diversos do que o seu *habitus* primário - sempre porém tomando-o como ponto de partida - além de fornecer a esses alunos o acesso a capitais simbólicos e culturais específicos dos campos da Educação e da ciência, distintos daqueles de que dispunham no campo religioso. Em alguns casos, como o de Sara, tais influências encontram suporte inclusive no interior do seu *habitus* primário - na figura de sua mãe - mas de qualquer forma elas são capazes de ampliá-lo, como se pode depreender de sua entrevista, na qual a vemos ir além das opiniões maternas e das do pastor da igreja que frequenta.

Diante de tal quadro, a oportunidade de entrar em uma universidade pública para muitos desses alunos significa adquirir um volume significativo de diferentes tipos de capital, empoderar-se e colocar-se no mundo sob uma outra perspectiva. Tal fato não significa ingenuamente acalentar todas as esperanças provenientes da teoria do capital humano, mas que esses alunos podem adquirir a chance de orientar suas trajetórias a partir

de uma outra configuração, tecida a partir de uma rede de relações muito mais complexa e diversa, e por isso entender melhor a posição que ocupam no espaço social e nas diferentes mediações realizadas no interior do mesmo, tornando-se mais capazes de se fazerem necessários a outros e construir personalidades mais complexas e críticas, capazes de executar lances mais decisivos nos jogos que disputam. Mesmo no caso em que alguns desses lances lhes sejam vetados ou que os limites de algumas de suas ações se revelem bem claros – afinal ocupam em sua maioria posições desfavoráveis no espaço social - após a vida acadêmica eles encontram bem mais condições de entender as razões envolvidas nesses vetos do que anteriormente, quando ouviam de familiares e amigos, por exemplo, “que universidade é pra rico, não é coisa pra pobre não”.

Em resumo, tais espaços carregam o potencial de legitimar o acesso desses alunos a mundos dos quais se encontravam excluídos, a partir do acúmulo de capitais culturais específicos às áreas de estudo e capitais simbólicos oriundos não apenas da certificação obtida mas do fato de freqüentarem laboratórios, congressos etc. Trata-se, sem dúvida, de um papel significativo, ainda que menor do que o sonhado pelo romantismo de possibilidades típico do pensamento funcionalista. O acúmulo de capital econômico como resultado direto do investimento educacional, capaz assim de alterar a sua condição social, ainda pode esperar, embora sem dúvida venham a apresentar um salário igual ou um pouco maior que o de seus pais, trabalhadores assalariados de baixa qualificação, donos de pequeno comércio ou trabalhadores braçais. É importante nunca esquecer que esses alunos representam na verdade uma minoria, aquela dos poucos membros das classes menos favorecidas que conseguiram ter acesso ao ensino superior público. Deste modo não representam o que ocorre em um segmento significativo da sociedade brasileira.

A análise das matrizes conceituais que exercem maior influência sobre boa parte desses alunos antes de entrar na universidade, revela *habitus* em sua maioria marcados pela força e limitação inerente das explicações simples para todos os fenômenos à sua volta. Uma parte significativa dos alunos de forte pensamento religioso parecem viver em um mundo de certezas mais ou menos acabadas e compreensão dos fenômenos naturais simplista, o que não significa, no entanto, caracterizá-los necessariamente como simplórios. Tais explicações, algumas vezes bastante elaboradas, têm como característica comum o fato de repousarem sobre um conjunto relativamente pequeno de certezas na explicação de diferentes fenômenos biológicos, físicos e sociais, traduzindo-se em uma situação de

estabilidade. Questões bastante complexas, passíveis de serem abordadas sob diferentes aspectos, encontram respostas simples e unívocas a respeito de temas como origem da espécie humana, sexualidade, gênero e pluralismo religioso, sendo equacionadas a partir de um repertório de explicações relativamente restrito. Viver nesse mundo de certezas produz um forte sentido para sua compreensão de mundo e orientação pessoal no interior do mesmo, idealizando muitas vezes o real, ao mesmo tempo que em várias situações dificulta a compreensão crítica da realidade e da natureza da própria atividade científica.

Nessa visão de mundo quase todo tipo de mudança é encarada como sinônimo de imperfeição e instabilidade. Nesse sentido, as salas de aula da escola e da universidade, cada uma com suas especificidades e preocupações distintas, adquirem uma posição de destaque ao funcionarem como espaços não apenas de transmissão de conteúdos específicos de modo desarticulado e desprovidos de um significado maior mas como locais em que esses alunos podem entrar em contato com diversos modos de pensar a realidade distintos daqueles com os quais se encontravam familiarizados previamente.

Vários são os componentes do estranhamento que resulta do contato com a nova realidade além daqueles diretamente relacionados à passagem do universo escolar para o acadêmico, dentre os quais podemos citar: mundo estável *versus* mundo dinâmico; dogmatismo *versus* ceticismo; epistemologia científica *versus* epistemologia religiosa; naturalismo metodológico *versus* universo mágico; senso comum *versus* conhecimentos científicos; visão de mundo teleológica *versus* visão de mundo não direcionada e, no caso do pentecostalismo, ênfase na oralidade *versus* ênfase na escrita.

Exemplos como os de Sara, Débora e Maria nos mostram que um *habitus* primário construído em um cenário de maiores limitações pode sofrer mudanças, seja pela influência marcante de amigos e/ou de algum(s) professor(es) da escola e/ou da universidade. No caso de Sara ela aponta como decisiva uma professora da escola de ensino médio e alguns professores da universidade, tanto em sala de aula como no laboratório em que concluiu o Mestrado na UERJ Maracanã. Débora destaca a influência da universidade cursada pelo irmão e das idéias provenientes das diversas leituras que ele fazia; Maria elege os professores da faculdade e os amigos que nela conheceu como muito importantes.

Em nenhuma das entrevistas, porém, a questão evolutiva foi tratada na escola de modo ampliado e articulado a demais saberes, levando-os a compreender as implicações desse tema em relação às suas visões de mundo. Esse assunto, quando abordado, se fez

presente apenas no Ensino Médio e foi encarado apenas como mais um dos conteúdos com os quais tais alunos tinham que lidar durante a sua escolarização, reduzindo-se quando muito a um tratamento empobrecido de questões ligadas à seleção natural a partir de exemplos clássicos. Quando esse conteúdo foi capaz de provocar alguma reação por parte dos alunos entrevistados, essa foi negativa, associando-o à compreensão limitada e reducionista da evolução como sinônimo da origem do homem a partir de um macaco.

A maioria quase absoluta desses alunos reconhece, não apenas nas entrevistas mas também em várias conversas ao longo da graduação, a presença de um distanciamento cada vez maior entre a profundidade de suas análises sobre diversos temas e a de membros de suas famílias ou de suas comunidades religiosas que não tiveram acesso ao ensino universitário. No discurso dos outros, que hoje percebem como simplista demais, redutor e por vezes até ingênuo, tais alunos são capazes de perceber o quanto estão agora sujeitos a um modo de pensar que comporta múltiplas visões e complexidades. Uma esfera em que o pensamento científico como problematização pode frutificar. Ao sermos expostos a idéias diferentes nunca mais somos os mesmos pois temos que confrontar nossos pontos de vista com os de outros, modificando-os, seja de modo a defender posições anteriores de outra forma ou de modo a substituí-las por outras. De qualquer maneira nossas opiniões apresentam o potencial de se tornarem em geral mais consistentes ao entrarem em contato prolongado com outras diferentes dela e que à ela muitas vezes se opõem.

Assim como a ciência não é produtora de verdades absolutas mas fonte de construção e destruição constante de certezas, do mesmo modo a vida de alguns desses alunos, após esse contato com realidades tão novas é esse processo permanentemente construído/reconstruído que deve ser cuidado, mantido e renovado, pois foi conquistado com muito esforço e difere demais daquele que ocorre entre os que sedimentaram suas verdades. Enfatizar essa diferença por eles percebida, verbalizando-a claramente e explorá-la em discussões na sala de aula, é uma forma também de contribuir para que essa abertura para a alteridade tenha mais chance de se manifestar. Tal fato não significa, é importante enfatizar, promover a desvalorização de quaisquer outros tipos de interrelações ou saberes que compartilhem com os membros de suas comunidades de origem.

O mundo original desses alunos é simples e portanto, assim introjetado, reflete-se em um *habitus* primário que demanda respostas também simples e produz um estranhamento diante das primeiras conquistas e de todas as subseqüentes, como se de alguma forma eles

não as merecessem. Ao mesmo tempo em que Sara apresenta uma trajetória de destaque na universidade e no laboratório de pesquisas em que concluiu seu mestrado, ela tem incorporado em seu *habitus* primário muitos aspectos comuns a outras pessoas que pertencem à sua classe social e que vivem em condições semelhantes à ela. Assim é que, embora sua história seja em grande parte marcada pelo sucesso, por ele batalhou arduamente, não se tratando de um fenômeno “natural”, mas que teve de ser conquistado com esforço, exibindo assim características de sua posição no espaço social. Também revelador desse *habitus* primário é a sua postura de estranhamento diante de suas conquistas: *“continuo achando que não mereço um monte de coisas. Aí tenho que dizer: é a misericórdia de Deus para comigo!”*.

A interiorização de um conjunto de condições sociais externas desfavoráveis produz nela uma predisposição para dissociar a luta pela conquista de tudo que deseja do sucesso atingido nessa empreitada. A solução para esse estranhamento é deslocada para a figura divina: Sara não merece, mas Deus lhe dá, o que não a impede de continuar lutando por muitas outras conquistas, já que na fórmula elaborada por ela Deus só ajuda a quem batalha arduamente. Afinal, esse deslocamento da explicação para Deus é também parte do seu *habitus* primário, pois nasceu em uma família em que a religiosidade sempre se fez fortemente presente.

O *habitus* primário, como vimos, não é imutável e dependendo das circunstâncias oferece maiores resistências a ser alterado, como pode ser observado sobretudo na entrevista de Débora, em que várias vezes ela oscila entre posições distintas. O conhecimento produzido e fortemente alicerçado nas primeiras experiências de vida, resultado de um *habitus* primário que se dá no interior de um cenário com poucas variáveis, oferece maiores resistências em ser abandonado. Ele convive na universidade durante muito tempo com novas idéias, que funcionam simultaneamente para alunos como ela, ávidos por oportunidades novas, como uma rajada de ar fresco em um quadro de estagnação, e como uma ameaça àquela construção anterior já sedimentada e que oferece estabilidade, na qual o mundo é construído por verdades de natureza simples, ou assim deveria ser. Nesse âmbito os dois conjuntos de idéias enfrentam-se e disputam espaço o tempo todo. O mesmo conhecimento que apóia e estrutura o indivíduo permitindo que ele tenha chegado até onde chegou é o mesmo que pode se revelar mais tarde aquele que o aprisiona e impede ou dificulta o diálogo com outros conhecimentos diferentes dele. A sua força original se apóia

na sua aceitação incontestada acima de todos os demais, o que mais tarde revela-se profundamente limitante na busca por novas maneiras de ver o mundo e com ele se relacionar.

VIII.2 - O hábito de oferecer resistências

Esse primeiro contato dos alunos com o universo acadêmico pode envolver questões ainda mais complexas, nem sempre tão favoráveis ao ensino de Ciências e Biologia como os exemplos anteriores. Como pudemos perceber a partir dos dados fornecidos por esse trabalho, esse estranhamento diante de novas experiências pode resultar em seu confronto com os *habitus* originais em alguns desses alunos, traduzindo-se em uma rejeição mais direta ou velada das novas realidades que se apresentam. Desse modo, a ampliação do universo de experiências que fazem parte da sua realidade não é por si só garantia da aquisição de novas posturas, reações, e disposições de ação diante do mundo, podendo resultar justamente no reforço do seu *habitus* original. Nesse sentido, a atividade de ensino, além de envolver um processo longo de produção de significados novos sobre um *habitus* que oferece resistências, também não representa garantia de que tal processo venha de fato a se concretizar.

Alguns fatores parecem contribuir para dificultar ainda mais esse estranhamento diante dessa nova realidade, embora o seu conjunto não possa ser considerado como uma listagem que exerce sempre os mesmos efeitos sobre a diversidade dos indivíduos, com suas múltiplas trajetórias. No entanto, a partir do conjunto das entrevistas realizadas e como resultado do contato com muitos alunos religiosos durante as aulas de graduação e fora delas, alguns elementos parecem se repetir com mais frequência.

Em primeiro lugar podemos citar o espaço que encontram dois elementos na interpretação religiosa: o literalismo bíblico e o pensamento mágico. Assim, diante de visões enraizadas fortemente na idéia de que assumir a verdade não literal da palavra seria sinônimo de negação da fé e perda de sua potência imanente, a chance de construção de algum tipo de mediação com o pensamento científico mostra-se bastante reduzida. O mesmo equivale para visões marcadamente encantadas do mundo em que o mágico irrompe a qualquer momento e nas quais quanto menor a probabilidade de ocorrência de um evento, maior o poder que se encontra na afirmação da sua ocorrência. Contra tudo e contra todos.

Como seduzir um aluno com esse tipo de mundividência para idéias baseadas na ocorrência de fenômenos a partir de regularidades definidas e representados por relações descritíveis estabelecidas entre um conjunto de elementos materiais? Como trocar o poder imanente da irrupção do fenômeno insólito pelo poder do conhecimento dos fenômenos em sua maioria regulares e em muitos casos previstos com antecedência?

Argumentos baseados na lógica científica certamente terão muito pouca chance de sucesso. O caminho da afetividade pode ser um dos atalhos, como ocorreu com Ester, que já começa a dar mostras de inúmeras mediações com a lógica da ciência, chegando inclusive, como vimos, a sugerir abordagens mais promissoras sobre temas que antes rejeitava frontalmente. A necessidade de se fazer ouvida, de encontrar interlocutores com os quais pudesse compartilhar inicialmente sobretudo a Palavra e posteriormente também a sua história, foi o que ocorreu com ela, associado à sua necessidade sempre presente de empoderar-se através do contato com os “doutores”, do templo e da academia. A busca intensa pela ocupação de uma posição de destaque através do acúmulo de diferentes capitais: simbólico (estar com os doutores, ser uma professora, ser uma obreira de destaque, ter uma fé pura), econômico (ter sua primeira ocupação remunerada) e cultural (ter um diploma, adquirir conhecimentos acadêmicos). As mesmas condições prévias nunca fizeram parte dos mecanismos de socialização de Rebeca e Ruth, que portanto sempre rejeitaram veemente os conteúdos científicos associados aos processos evolutivos.

A ocupação de algum tipo de posição de destaque no interior do campo religioso, seja pelo próprio aluno ou por pessoa diretamente relacionada a ele, como pais, irmãos, namorado(a) etc, também é um outro fator que pode criar obstáculos ao exercício de novas influências sobre esse *habitus*, especialmente, é claro, se os dois primeiros fatores fazem parte da sua relação com a religião. Essa posição pode envolver não apenas pregar na igreja mas também ter algum tipo de liderança em grupos de jovens, atuar no grupo de catequese, ser regente do coral, ser capaz de receber profecias e muitas outras atividades. Seu efeito parece ser ainda mais potencializado quando mais membros da família também se destacam no interior da mesma instituição. Quando aceitar o novo e abrir mão de algumas das idéias antigas significa ter que descartá-las por completo - em construções típicas do literalismo - a perda decorrente do capital simbólico acumulado no interior do campo religioso é insustentável, especialmente quando envolve um posicionamento que diverge de outros membros próximos, sendo bem mais difícil de ser administrada, exceto em casos em que

venha a ser de algum modo acompanhada pela aquisição simultânea de posições de destaque em outros campos. Trata-se, por exemplo, do caso de Ester, para quem a atuação como professora significou a aquisição de uma posição de destaque, complementada ainda pela pós-graduação *lato sensu* em Ensino de Ciências que cursou.

Outro elemento que também parece ser importante nesse processo de confronto com as novas experiências é a função desempenhada em alguns casos pela instituição religiosa na recomposição de estruturas familiares fragilizadas, através de uma rede de relações associativa que reforça a sensação durkheimiana de pertencimento a algo que é maior do que a própria pessoa, no interior do qual, comungando do seu conjunto de valores, ela encontra sua identidade. Quando o conjunto de experiências trazidas pelo novo entra em atrito com o *habitus* fomentado por essas instituições, este é defendido com desvelo já que claramente se reconhecem no conjunto de idéias defendidas por elas, reforçando também sua posição no interior do grupo e o sentimento de irmandade diante de seus membros.

Um último fator, também apontado por El-Hani & Sepulveda (2009), parece ser o o período em que a educação religiosa se iniciou, se durante a infância, adolescência ou na fase adulta, um argumento que se encontra inteiramente de acordo com a teoria bourdieuniana da construção do *habitus* primário. Segundo os autores seria razoável pensar que uma maior tendência ao fundamentalismo seria esperada quando tal educação fosse feita nos anos iniciais. No entanto, os autores reconhecem que essa afirmação depende de uma série de outros fatores, como também pudemos verificar em nosso trabalho: como a família do indivíduo lida com a questão religiosa, o tipo de doutrinas e atitudes que são estimuladas pela comunidade religiosa e as razões que a levaram a se tornar uma pessoa religiosa, com todas as repercussões que tais fatos podem levar a posicionar esse indivíduos mais ou menos inclinado à uma visão de mundo compatível com aquela fornecida pela ciência.

Todo ato de aprender é em algum grau um ato de reconhecimento da alteridade, seja na forma de outros indivíduos e/ou do contato com uma nova realidade à sua volta, construindo laços de mútua influência. Em um cenário em que predominam certezas ou em que se afirma exaustivamente uma identidade contra todas as outras, a possibilidade de aprendizado efetivo de realidades inteiramente diferentes é pequena. Quando uma pessoa já se encontra de posse de verdades que considera absolutas, restringe-se bastante o que lhe pode ser ensinado na forma de novos paradigmas epistemológicos, mesmo que ela venha posteriormente, de modo paradoxal, se ocupar da tarefa de ensinar a outros. Nesse caso a

dimensão do ato de ensinar se mostra bastante restrita. Encontra-se porém sempre aberto o espaço para aquisição de conteúdos e técnicas de trabalho, mas não de uma compreensão de lógicas distintas em que operam campos como o científico. Trata-se em grande parte do caso de Rebeca e Ruth, embora de maneiras bastante diferentes. Mesmo diante do acesso a toda uma gama de conhecimentos novos, argumentações diferentes, contato com grande diversidade de pessoas, suas interações com o conhecimento científico permaneceram muito limitadas em relação ao tema em questão, reduzidas praticamente a seus aspectos mais descritivos e empobrecedores.

É o que Ruth relata quando se identifica com o trabalho de Taxonomia em Botânica, restrito em seu entendimento à tarefa de classificar os espécimes vegetais em grupos de acordo com suas similaridades, prepará-los de acordo com determinados procedimentos padronizados e organizá-los segundo critérios definidos de ordenamento. A partir do momento em que tais nomes assumem uma dimensão diferente de meras convenções criadas pelo homem, representando o resultado de processos há muito tempo em curso, que vão no sentido contrário ao de seus pontos de vista religiosos, Ruth se dispõe a abandoná-los. Enquanto pura atividade técnica, sem qualquer pretensão de vinculação com uma realidade que relacione tipos de folhas, raízes ou inflorescências semelhantes a uma origem comum, Ruth se satisfaz com a atividade desempenhada (p.156)

De qualquer modo, o sucesso de nossa atuação como docentes não pode ser medido pela taxa de “conversão” a novos paradigmas – como o fariam certamente esforços proselitistas – mas pela capacidade de debates que fomos capazes de fomentar, da diversidade de argumentos que puderem tomar parte nos mesmos e sobretudo da geração de argumentos de maior qualidade de ambas as partes. Os alunos que passarem por discussões como essas, mesmo que não alterem seus pontos de vista sobre o assunto, serão pessoas diferentes dos seus pares que não tiveram essa oportunidade, como já destacamos anteriormente.

Nossa análise também encontra suporte em elementos da sociologia de Norbert Elias, a qual compartilha de muitas semelhanças com a obra de Bourdieu, sendo também, como vimos, uma tentativa de superação da relação dicotômica indivíduo/sociedade. Em seu trabalho é central a noção das relações de interdependência que os indivíduos travam em uma determinada realidade social, interpretada como uma cadeia ininterrupta de ações que associam os indivíduos em uma trama complexa, que assim atua moldando-os a partir das

diferentes mediações realizadas entre eles, ainda que limitadas às formas pré-determinadas características de cada conformação social. Aqui portanto pode ser traçado um paralelo com os limites atribuídos por Bourdieu à modificação do *habitus*. É esse conjunto de ligações possíveis, que pode ser mais ou menos diverso, que confere um grau maior ou menor de flexibilidade às relações sociais, dando muitas vezes a ilusão destas poderem ser compreendidas unicamente a partir da dinâmica restrita das interações face à face, tão caras aos fenomenólogos e interacionistas simbólicos, que lhes conferem uma autonomia que dificilmente alcançam (BRANDÃO, 2008, p.615). Elias chega a lançar mão da mesma analogia que Bourdieu, comparando a sociedade a um jogo:

“Como no jogo de xadrez, qualquer ação realizada com uma relativa independência representa um golpe sobre o tabuleiro social, que desencadeia infalivelmente um contragolpe de um outro indivíduo, limitando a liberdade de ação do primeiro jogador” (ELIAS, 2001, p.13).

A sociedade é entendida assim como um tecido em movimento a partir das múltiplas influências recíprocas que existem entre os indivíduos, o que não significa dizer que todas têm o mesmo poder sobre eles. Pelo contrário, suas análises, assim como as de Bourdieu, em geral enfocam relações marcadas pela desigualdade, dominação e pelo poder estratificado.

As formas específicas assumidas por essas relações de interdependência que ligam os indivíduos entre si são designadas pelo conceito de “configuração”. O que as diferencia é o comprimento e a complexidade das cadeias de relações recíprocas em que os indivíduos se associam. As interdependências entre os sujeitos não se traduzem apenas em constrangimentos externos às suas ações, mas também contribuem para a formação de estruturas internas da sua personalidade, sendo então levados ao longo de suas vidas a entrar em contato com redes de relações sociais pré-existentes (família, religião, escola) e nelas sofrerem múltiplas influências que irão moldar o modo como percebem o mundo à sua volta. Trata-se do *habitus*, conceito como vimos também empregado por Bourdieu e definido de modo mais geral por Elias como um produto das diferentes configurações no interior das quais o indivíduo age (ELIAS, 1994).

Deste modo sua análise também vem em apoio da nossa abordagem ao destacar a importância dos espaços de ensino como locais de construção de mediações e experiências entre indivíduos com histórias de vida distintas que se defrontam diante de saberes novos. Se o indivíduo se constrói a partir das relações de interdependência que lhe são permitidas

construir com os outros à sua volta, quanto maiores forem as oportunidades de ampliar esta rede de relacionamentos mais ele poderá ter acesso a diferentes modos de pensar e agir. Redes maiores não significam necessariamente maior autonomia, podendo na verdade sinalizar justamente o contrário. Redes maiores e mais diversas, no entanto, dependendo das mediações feitas no seu interior com os demais indivíduos, apresentam potencialidades muito maiores do que configurações marcadas por poucas relações de interdependência nas quais se ocupa um papel subalterno. Estas certamente são muito menos promissoras.

Ruth, Rebeca e Ester são, portanto, o resultado de trajetórias bem diferentes daquelas das demais entrevistadas. Nas configurações resultantes de suas trajetórias predomina a valoração das relações estabelecidas no interior do campo religioso, das quais são mais dependentes, seja por razões de ordem familiar ou por questões de empoderamento individual (o que em última análise pode resultar em sinônimos). Deixar de aceitá-las ou relativizá-las seria para elas entrar no reino das incertezas no qual toda segurança garantida por aquele tipo de relação com o sagrado se esfacelaria. Além disso, no caso das três, significaria a perda de boa parte de seu capital simbólico. Seus exemplos parecem deixar evidente que não é apenas a clareza da argumentação racional lógica – que nunca deve ser abandonada – que torna nosso modo de explicar o mundo mais plausível para alguns de nossos alunos, mas sim a sua capacidade, somada a de muitas outras experiências e oportunidades presentes na configuração de cada indivíduo, que podem ou não gerar no seu interior um movimento no sentido de eleger, prezar e adotar, total ou parcialmente, esses valores como alguns dos mais importantes na construção de sua visão de mundo. A bem da verdade, qualquer definição de ensino que se pretenda mais profunda que uma simples memorização de conceitos, pressupõe exercer uma capacidade de sedução e convencimento do aluno, em algum grau, o que significa em outras palavras a construção de um conjunto de relações baseadas em argumentações, afetividade e acesso à diversidade de visões de mundo que podem influir de modo mais decisivo na configuração que constrói o *habitus* de cada um deles.

Ruth, Rebeca e Ester tomaram parte em vários grupos bastante heterogêneos durante a faculdade, a fim de realizar trabalhos para diferentes disciplinas. Embora tais encontros não tenham resultado em mudanças significativas em suas visões de mundo, com certeza contribuíram também para a formação de laços de amizade em cenários improváveis e construção de uma identidade comum mínima. É significativo também perceber que, exceto

nos grupos em que Rebeca participou, no qual o aparecimento de questões religiosas foi raro, nos grupos de que Ruth e Ester fizeram parte, tais assuntos encontraram limitações impostas pelas configurações construídas no interior do grupo e pela natureza do trabalho realizado, não conseguindo se prolongar livremente. O “outro” também pôde se fazer presente, impondo limites, e as três tiveram oportunidade de travar contato com indivíduos portadores de idéias muito diferentes daquelas com que estavam normalmente habituadas em suas comunidades religiosas.

Destaca-se, deste modo, outro papel importante desempenhando pelas instituições de ensino, tanto no ambiente escolar quanto na universidade, através da socialização de seus membros e construção de indivíduos mais complexos e plurais. Pode-se reconhecer sua importância especialmente no ambiente escolar, quando esses alunos são mais novos e sua ação se mostra decisiva na construção de padrões de socialização mais ampliados. No entanto, mesmo mais tarde, no interior do ambiente acadêmico, ele é um componente cada vez mais importante nos dias atuais diante do fervor proselitista de alguns dos recém-convertidos. Nesse processo eles aprendem a moldar sua ação dentro dos limites impostos pelo espaço em que se encontram, passando a empregar seus esforços de conversão “com sabedoria”, segundo Ruth. Empregar no campo acadêmico as mesmas estratégias de que lançam mão no campo religioso pode apresentar um efeito contraproducente que precisa ser revisto. Esses alunos perceberam isso e procuram adaptar seu proselitismo religioso à essa realidade distinta, para eles até então desconhecida.

O reconhecimento desse papel significativo demanda portanto uma responsabilidade adicional: a de preservar o espaço de ensino público, em todos os seus níveis, como um espaço eminentemente laico, livre da ingerência direta ou indireta de denominações religiosas de qualquer tipo, sob pena, dentre outras conseqüências, de assistirmos à redução ou minimização do seu papel como instância capaz de colocar esses alunos diante de visões de mundo e saberes provenientes de fontes distintas daquelas encontradas em suas comunidades de origem.

VIII.3 - A construção social do conhecimento

Acreditar como alguns de nossos colegas, que todos os diferentes alunos, com suas diversas histórias e trajetórias, exibirão ao final do processo de graduação resultados que não podem ser outros senão o abandono completo de suas visões de mundo originais, seguidos

da adoção incontestada das explicações científicas, representa uma grande ingenuidade. No seu ponto de vista, a partir da apresentação convincente de todos os conhecimentos mais atualizados sobre o tema em questão, não haveria alternativa para esses alunos, salvo algum problema de cognição improvável, a não ser admitir a factualidade do processo evolutivo a que todos os seres se encontram submetidos. A universidade, no entanto, como qualquer outra instituição, faz parte de apenas um dos vários campos que contribuem para a construção dos *habitus* dos indivíduos, que muitas vezes sofrem a ação de influências múltiplas, muitas das quais contraditórias.

Pode-se delinear portanto um paralelo entre as teorias do aprendizado e alguns conceitos da análise de Bourdieu. Assim como afirmam tanto o construtivismo contextual quanto o modelo dos perfis conceituais, novos conceitos, adquiridos durante o aprendizado na escola ou na academia, não substituem automaticamente aqueles que os alunos trazem previamente de suas experiências anteriores, o que encontra-se em perfeita sintonia com a idéia da resistência oferecida pelo *habitus*. Além disso, da mesma maneira que Bourdieu, Elias e outros pensadores, que concebem a realidade como uma construção social e não como algo dado pela relação direta entre os indivíduos e o meio à sua volta, essas teorias do aprendizado também se baseiam na importância do processo de construção social do conhecimento, a partir das relações de significado que o mesmo constrói com os contextos dos quais alunos são provenientes.

Katung *et al.* (1999) demonstraram que o ensino de qualidade em qualquer área do conhecimento passa de um acúmulo passivo de informação para uma habilidade pessoal em aprender e fazer julgamentos, em uma transformação que enfatiza a autonomia. Diferentes estratégias têm sido propostas nesse sentido. Matthews (1995), por exemplo, defendeu uma abordagem mais contextual do Ensino de Ciências, na qual a educação científica não se restringe apenas à transmissão do conhecimento teórico e factual das ciências. De acordo com ele o ensino desta disciplina deveria envolver também o ensino de História e Filosofia da ciência, apresentando ao aluno deste modo uma cultura científica, em que são apresentadas as diversas visões desta área do conhecimento, sua história e epistemologia. Certamente, uma das dificuldades seria a formação dos professores dessas áreas que, em sua maioria, estão acostumados a ensinar o conteúdo de suas disciplinas de acordo com o pensamento científico hegemônico.

Cada vez mais, diferentes autores têm encorajado os professores de Ciências a tornar seus alunos capazes de encarar a ciência em seus contextos social, histórico e cultural (WOOLNOUGH, 1996). Porém, tais professores não consideram uma tarefa fácil empregar os métodos usados pelos docentes das áreas de humanidades, os quais estão acostumados a lidar com discussões, temas controversos e a encerrar uma aula sem uma única resposta correta de consenso. A essas dificuldades poderia ser acrescentada a expectativa dos próprios alunos das disciplinas científicas, eles também acostumados a esperar por respostas prontas a respeito dos diferentes tipos de fenômenos. Woolnough (1996) argumenta, no entanto, que tais temas são tão importantes para o desenvolvimento de um ser humano educado que justificam a realização de esforços para superação desses percalços. Torna-se cada vez mais evidente para a comunidade de professores e pesquisadores envolvidos no ensino de Ciências e Biologia, que a tarefa de ensinar envolve algo mais do que a transmissão correta dos conteúdos dessas disciplinas. Porém, de acordo com essas abordagens, as questões levantadas continuam a lidar principalmente com as questões inerentes à própria ciência (sua história, procedimentos, diferentes filosofias que lhe dão suporte etc) e pouco com as relativas aos saberes e valores dos alunos a quem ela é ensinada.

Um passo importante nesse sentido foi a emergência de uma nova epistemologia da ciência conhecida como construtivismo. Segundo Zuzovsky (1994), após os trabalhos de filósofos pós-positivistas como Kuhn e Lakátos, o conhecimento passou a não ser mais encarado como uma representação direta de uma realidade objetiva externa que é independente do observador mas, em vez disso, como representações mentais pessoais do mundo, ativamente construídas por aquele que busca conhecer. Assim, o conhecimento deixou de ser encarado como uma representação “verdadeira” do mundo externo, passando a ser também subjetivo, tentativo e uma representação relativa da realidade, a qual pode ser julgada apenas de acordo com sua funcionalidade em resolver problemas e em gerar novos conhecimentos. A partir dessa nova visão, a construção do conhecimento deve levar em conta não apenas a transmissão aos alunos dos conteúdos relativos à ciência (sejam eles de caráter científico, histórico ou filosófico), mas também os saberes prévios que estes apresentam sobre o assunto abordado.

Como uma extensão dos estudos inspirados pelo construtivismo pessoal de Piaget (GEELAN, 1997), Posner *et al.* (1982) desenvolveram o modelo da mudança conceitual a partir de trabalhos que buscavam investigar as idéias dos alunos sobre as explicações para

diversos fenômenos naturais. Nele, o novo conteúdo ensinado aos alunos pode reestruturar suas idéias anteriores por meio de dois processos: 1 - através da assimilação da nova informação à antiga (reestruturação branda) ou 2 - acomodação do novo saber através da modificação dos saberes prévios para equilibrá-los com a nova informação (reestruturação forte). Este último processo é disparado naquele que aprende pela perturbação das estruturas cognitivas prévias através de impressões da realidade com elas conflitantes ou através de estruturas cognitivas conflitantes de outras pessoas (construtivismo social).

Esses estudos deram origem ao movimento das concepções alternativas (GILBERT & SWIFT, 1985), o qual orientou boa parte da produção dos trabalhos no campo da educação científica ao longo das décadas de 1980 e primeira metade dos 1990. Muitos desses trabalhos se apresentavam sob o formato de aplicação de um pré-teste em que eram levantadas as idéias dos alunos sobre certo tema, desenvolvimento de determinado programa de ensino capaz de gerar situações-problema que os modelos antigos não eram capazes de responder adequadamente e, por fim, um pós-teste em que era avaliado o grau de mudança conceitual alcançado.

A contribuição do construtivismo para o estudo do conhecimento e de sua aquisição exigiu uma mudança radical nos papéis tradicionais de professores e alunos e na natureza de suas relações. Como a aquisição do conhecimento passou a ser encarada como um processo pessoal de reestruturação feito por quem aprende, o papel do professor se restringiu à tarefa de auxiliá-lo nessa tarefa, criando um ambiente investigativo e as condições necessárias para que ocorram situações que disparem e facilitem o processo de reestruturação das concepções alternativas dos alunos. Tal ambiente deve fornecer as condições para que oportunidades de experiências e de negociação social e troca de idéias ocorram, bem como situações em que novas informações perturbadoras possam ser inseridas e sobre as quais os indivíduos são estimulados a refletir para acomodá-las com seus saberes já existentes. O objetivo final do Ensino de Ciências era o de promover modelos de ensino que levassem os estudantes a abandonar suas concepções alternativas sobre os fenômenos e a adotar em seu lugar concepções científicas, o que, no entanto, nem sempre ocorria. Algo mais parecia estar envolvido no processo de aprendizado.

Isto porque a idéia por trás do conceito de mudança conceitual se encontra a suposição de que, se os alunos forem expostos a concepções científicas ortodoxas e perceberem que elas são mais inteligíveis, plausíveis e produtivas do que outras, eles

passarão a adotá-las e abandonarão por completo as antigas. Segundo Cobern (1996) a visão racionalista aí embutida representa uma noção estreitamente concebida do papel que o conhecimento desempenha na vida de um indivíduo e falha em perceber que as concepções cotidianas dos estudantes diferem das científicas porque elas servem a diferentes propostas. O modelo da mudança conceitual traz implícito o conceito da superioridade das concepções científicas sobre as demais na tarefa de dar sentido ao mundo. O modelo de mudança conceitual também é fortemente questionado por exigir uma quebra na compreensão natural que os estudantes têm do mundo. No entanto, à parte as visões científicas da realidade, não seria isso o que se espera do ensino de Ciências, ainda que parcialmente e com todas as ressalvas críticas? Não se constitui esse ensino em uma mudança epistemológica, uma quebra em relação a outros tipos de conhecimento, como por exemplo, aqueles ligados ao senso comum? Ou tal processo poderia ser visto apenas como Aikenhead (2002) enfatiza, uma tentativa de submissão de todos os alunos a uma cultura única, disfarçada de transmissão de conhecimento desprovido de valores? Segundo ele:

“Como o cavalo de madeira grego durante o cerco de Tróia, o currículo de ciências desempenha o papel de um cavalo troiano ao esconder seus valores quando os professores tentam inculturar os estudantes na ciência ocidental”.

Uma das respostas veio de uma abordagem que mereceu grande atenção nas últimas décadas, a qual passou a levar em conta a relação entre educação científica e o ambiente cultural do qual os alunos são oriundos. A partir do estudo dessa relação, o multiculturalismo emergiu em vários trabalhos como um conceito alternativo à universalidade de um modelo único de ciência a ser ensinado como modelo explicativo dos fenômenos (OGAWA, 1995; COBERN & LOVING, 2000). Esta idéia expandiu ainda mais a noção de construtivismo, a qual passou a incluir um componente cultural em sua estrutura, no que Cobern (1994) denominou “*construtivismo contextual*”, o qual, segundo ele, seria uma abordagem construtivista cultural. A noção do construtivismo cultural se relaciona à visão do construtivismo social de que o aprendizado é mais do que uma atividade pessoal. O aprendizado ocorre em um contexto social, o que levou Solomon (1987), dentre outros, a investigar o efeito das interações sociais na construção do conhecimento. Segundo Cobern (1994):

“O construtivismo cultural vai além ao defender que o aprendizado ocorre no interior de visões defendidas socialmente a respeito do que faz sentido e do que é significativo. O aprendizado por parte dos alunos se encontra inserido em um meio cultural e, como Geertz escreveu: o homem é um animal suspenso nas teias de significância que ele mesmo teceu. Eu considero a cultura como sendo essas teias. O ensino de Ciências, especialmente quando aborda um conceito tão controverso como a evolução, não deve ignorar a significância da cultura. Se um conceito não possui qualquer significado dentro de um ambiente cultural ele não será passível de ser acreditado”.

Os pontos de vista encontrados no construtivismo contextual de Cobern também se fazem presentes no modelo de perfis conceituais de Mortimer, o qual afirma que os conhecimentos de um indivíduo sobre determinado conceito são estruturados a partir de influências provenientes de diferentes zonas epistemológicas e ontológicas estruturadas hierarquicamente e organizadas caracterizando um perfil, a partir das experiências vividas pelo indivíduo, no qual convivem múltiplas influências (Mortimer, 1996). Ambos defendem a idéia de que é perfeitamente possível que duas pessoas possam explicar o mesmo fenômeno ou conceito a partir de diferentes formas de pensar, desde que essas sejam produzidas em diferentes contextos. Portanto, não há necessariamente rompimento algum com um conhecimento anterior para que um novo seja acomodado. Assim, segundo Cobern (1996):

Os estudantes raramente vêem uma relação entre a ciência que aprendem na escola e os problemas que enfrentam no cotidiano. Essa visão estreita é atribuída não só à dificuldade amplamente conhecida de transferir conhecimento de um domínio para outro, mas também devido a uma crença ativa dos alunos de que o conhecimento escolar representa uma categoria especial e distinta de aprendizagem, distinta das soluções do senso comum que eles desenvolvem nos contextos reais da vida.

Muitos estudantes criam, assim, compartimentos distintos para o conhecimento científico e para os saberes cotidianos quando eles não são congruentes. Assim, em ocasiões especiais, como no dia de uma prova, o conhecimento científico pode ser retirado deste compartimento e utilizado para explicar determinados fenômenos, mas em outras situações outros conhecimentos são empregados em detrimento daqueles. Isto não significa dizer que os conhecimentos científicos só encontram espaço nas salas de aula ou nos laboratórios. Eles se fazem presentes também em algum grau no nosso cotidiano e no de nossos alunos, se de algum modo fomos bem sucedidos na sua transmissão. Contudo, isto também não significa dizer que ele substituirá por inteiro, em todas as situações os outros modos de interpretar a

realidade que fazem parte do nosso modo de ver o mundo e nos constituem como indivíduos plurais.

O reconhecimento de que o processo de aprendizado envolve mecanismos muito mais complexos do que a substituição integral de conceitos antigos por novos, em quaisquer situações da vida de nossos alunos, é uma idéia muito mais arrojada que as concebidas pelas primeiras concepções de construtivismo, enfatizando a possibilidade do emprego dos conhecimentos adquiridos em sala de aula em outras situações de espaços diferentes. Somente dessa forma tais conceitos poderão adquirir maior relevância e sentido para nossos alunos. Este fato enfatiza a maior complexidade da tarefa envolvida no ato de ensinar e sua associação, uma vez mais, às condições de oportunidade oferecidas de modo diferenciado aos diferentes membros da sociedade como um fator determinante na construção de interpretações mais ou menos complexas da realidade em que vivem.

No entanto, o fato de adotarmos em nosso trabalho referenciais teóricos que concebem tanto a realidade quanto o processo de aprendizado como construções sociais e não como percepções diretas dos sujeitos não significa, como aliás já enfatizamos anteriormente em vários momentos, que tanto em um caso como no outro, tais processos se reduzam a isso e que não haja um real independente do observador limitando o modo como pode ser interpretado. Deste modo, assim como havíamos rejeitado tanto as pretensões positivistas de acesso ao real quanto o relativismo epistemológico completo e como havíamos discordado tanto do emprego do conhecimento científico acima de todos os demais como um instrumento de dominação quanto do relativismo cultural absoluto, também nas questões relativas ao aprendizado e nas suas implicações para o ensino, nossa posição se encontra entre dois extremos. Ao mesmo tempo em que nos distanciamos de concepções do aprendizado como simples transmissão direta de uma realidade a um aluno/receptor que se encarrega de acumular passivamente essa informação, também rejeitamos as abordagens do construtivismo radical, defendidas dentre outros por Glasersfeld (1989) e Quale (2007).

De acordo com Glasersfeld (1989, p. 122) o construtivismo radical foi desenvolvido para superar o paradoxo da epistemologia tradicional que se origina

“do pressuposto de que o conhecimento pode ser chamado “verdadeiro” apenas se ele puder ser considerado uma representação mais ou menos acurada de um mundo que existe

“em si mesmo”, anterior a e independente de sua experiência pelo conhecedor”.

Segundo esse ponto de vista não é a realidade, que nunca está acessível, que é importante, mas sim a construção a respeito dela, tratando-se assim de uma epistemologia que dissocia o conhecimento de qualquer noção de que o real seja o seu referente em qualquer sentido (Cobern, 1990). A função da cognição, segundo os seus defensores, seria na verdade a de servir à organização do mundo experiencial do indivíduo e não à descoberta de uma realidade ontológica objetiva. O construtivismo radical, destaca Quale (2007, p. 233), não defende a inexistência de uma realidade objetiva independente de nossa percepção. Em vez disso ele afirma que esse assunto é uma questão de “preferência pessoal” e como tal não se encontra no escopo da cognição. Deste modo, tal realidade seria irrelevante no contexto do aprendizado cognitivo. Ainda segundo essa abordagem relativista qualquer conhecimento cognitivo seria construído por indivíduos apenas com algum propósito específico e em algum contexto particular, e portanto o seu “valor como verdade” só poderia ser determinado em relação a esse propósito e contexto. Mais adiante o mesmo trabalho destaca as implicações dessa abordagem para a evolução biológica:

“Podemos defender que a teoria da evolução nos fornece o conhecimento verdadeiro sobre o passado – ou, pelo menos, conhecimento mais acurado do que aquele oferecido pelo Criacionismo? Do ponto de vista do construtivismo radical a resposta é não – ou melhor, a questão se encontra mal formulada: a noção de um relato verdadeiro de eventos passados é desprovida de significado cognitivo uma vez que não é possível obter conhecimento cognitivo a respeito de tal entidade. Desta forma também se mostra sem sentido falar de uma teoria que descreve o passado como “mais verdadeira” do que outra, no sentido de estar mais próxima da verdadeira teoria: nós simplesmente não temos como descobrir o “quão perto da verdade” ela pode se encontrar. Algumas vezes argumenta-se que a evolução é confirmada e que do mesmo modo o Criacionismo é desmentido pela evidência dos fósseis observados mas não se trata disso. A evidência deve ser interpretada e isso pode ser feito de forma a desfavorecer o Criacionismo” (QUALE, 2007, p. 250).

Como se pode perceber o construtivismo radical é uma das construções teóricas que vem a adotar o relativismo epistemológico como base e como já havíamos deixado claro anteriormente, nenhum dos referenciais empregados nesse trabalho defende esse ponto de

vista. Além disso esse pequeno trecho deixa claro porque algumas das interpretações radicalmente relativistas do real se mostram tão propícias a serem abraçadas por representantes do Criacionismo, como aquelas que são encontradas também no trecho a seguir com o qual encerramos essa seção:

“Portanto, por que a evolução oferece uma explicação melhor da evidência atualmente observada do que o Criacionismo? A resposta, de novo segundo o construtivismo radical, é a de que a evolução é uma teoria mais viável. E perceba que essa viabilidade implica não apenas o fato dela estar de acordo com observações - isso é um pré-requisito, é claro, mas (como vimos) o Criacionismo também pode ser formulado de modo a se encaixar com as evidências disponíveis. Mais importante é que a teoria da evolução dá respostas mais satisfatórias às questões que a comunidade científica de biólogos considera relevantes nos dias de hoje. Em outras palavras: evolução Darwinista é uma teoria melhor do que o Criacionismo não porque ela se encaixa melhor na evidência observada mas sim porque se encontra em maior conformidade com os critérios de boa Ciência que são aceitos pela vasta maioria dos biólogos. Ou, para colocar de modo mais direto, evolução é boa Ciência (e o Criacionismo não é) porque os biólogos acreditam que seja assim” (QUALE, 2007, p.250-251).

VIII. 4 - Algumas clareiras abertas e trilhas a serem evitadas

Algumas das mediações empregadas pelos alunos nessa situação potencialmente conflitiva podem ser resumidas, apenas para efeito de entendimento e não como uma tipologia essencialista, em quatro posturas básicas, com todas as subdivisões e gradações possíveis entre elas: 1 – negação das explicações científicas (identidade pela intensificação do conflito); 2 - adoção da idéia dos magistérios não interferentes (tentando evitar conflitos); 3 – elaboração de explicações que buscam conciliar ambos saberes (tentando resolver conflitos); 4 – priorização das interpretações científicas para explicação dos fenômenos naturais (mantendo os conflitos nos limites de campos distintos). Essa seqüência também não representa de modo algum uma espécie de *continuum* pelo qual um indivíduo passa necessariamente à medida que seu modo de pensar sofre mudanças.

Do primeiro caso fazem parte as interpretações que defendem um entendimento literal do texto bíblico. Para os seus portadores o próprio conceito de “interpretação” não faz qualquer sentido. A Palavra é “revelada”, não cabendo pontos de vista distintos. Entre esses alunos predomina também a visão do texto bíblico como um bloco de saberes único, o que na prática se traduz em um efeito de tudo ou nada. Se qualquer parte do texto bíblico for

passível de múltiplas interpretações então toda a Bíblia o seria, o que para eles é impensável. Deste modo, todo o texto deve ser entendido de maneira literal. A forma como se apresenta a religiosidade desses alunos enfatiza aspectos como a onipotência e grandiosidade da divindade em uma construção que interpreta qualquer possibilidade de mediação com outros saberes como perda de poder. Há uma forte necessidade de enfatizar a figura “do Deus das causas impossíveis” em uma defesa que muitas vezes é bastante enfática e acompanhada de forte carga emocional. Trata-se do caso de Ruth, Rebeca e em parte Ester.

A adoção da idéia dos magistérios não interferentes, encontrada em Gould (2002) revela-se muito semelhante ao padrão descrito nos trabalhos de Mortimer (1995, 2000) para o modo como os alunos lidam com as diferentes explicações para um mesmo fenômeno, não enquanto princípio filosófico, como em Gould, e sim na prática cotidiana. Ela é encontrada em alguns alunos que apresentam as respostas científicas para determinados fenômenos na faculdade e na igreja lançam mão das religiosas para os mesmos. Da mesma forma podem ser consideradas as afirmações de determinados alunos que dizem evitar pensar a respeito ou não ter qualquer opinião formada sobre o tema, em uma atitude típica de alguém que resolve o problema “varrendo-o para baixo do tapete” a fim de evitar maiores tensionamentos. Outra variação, mais vaga, é a de defender a idéia de que as explicações científicas são tão possíveis quanto as religiosas mas evitar apontar em qual caso ocorreu uma, a outra ou ambas. Diante das tensões envolvidas na necessidade de opção entre diferentes explicações para um mesmo fenômeno a solução encontrada nesse caso foi não optar por qualquer explicação, admitindo sua igual possibilidade de ocorrência. Trata-se, em parte, da posição de Ester.

Dentre os alunos que procuram elaborar explicações que buscam conciliar ambos saberes várias estratégias são apresentadas. Alguns exemplos incluem construções bastante peculiares como a de uma aluna que relacionou a proximidade filogenética entre cobras e largartos, defendida pelas mais diversas abordagens filogenéticas - havendo inclusive em algumas serpentes vestígios de apêndices locomotores - com a passagem bíblica que afirma "Então o Senhor Deus disse à serpente: Porquanto fizeste isto, maldita serás mais que toda a fera, e mais que todos os animais do campo; sobre o teu ventre andarás, e pó comerás todos os dias da tua vida." (Gênesis 3 : 14). Segundo ela, após a condenação divina, tais animais perderam suas patas, encontrando nesse trecho uma corroboração bíblica do parentesco sustentado pela ciência. Outro exemplo, mais comum, está presente na entrevista de Sara,

quando ela menciona que os dias da Criação relatados no Gênesis não são dias de 24 horas, tratando-se de uma metáfora, podendo ser na verdade milhões de anos, o que comportaria assim, segundo ela, as explicações relativas às eras geológicas, descritas pela Paleontologia. Outra tentativa de conciliação pode ser encontrada nas abordagens feitas pelo movimento do Desenho Inteligente, da qual elementos também podem ser encontrados no depoimento de Sara. Trata-se da posição de Maria, Sara e Débora.

Começa a se delinear de modo claro diante dessas entrevistas que, a partir de uma mesma matriz simbólica da qual todos nossos alunos entrevistados sofrem influência, surgem, mesmo que muitas vezes não o percebam, as mais diversas interpretações. O que parece haver em comum é o suporte, o sustentáculo do símbolo e da sua materialização nas diversas relações que constroem a partir dele no mundo real e no imaginário. Por mais que todos os entrevistados afirmem serem possíveis curas milagrosas e até ressurreições, apenas alguns empregam tais argumentações ou justificativas como parte significativa de seus discursos. Negá-lo seria para todos os que crêm dessa forma, abandonar os fundamentos de sua fé. Empregá-los com frequência nas mais diversas circunstâncias, é acionar o poder imanente da palavra, o que só faz parte das práticas de alguns deles.

É interessante perceber como em muitas situações esses alunos se sentem parte de um mesmo *habitus* religioso, um mesmo movimento de avivamento que começa a se manifestar na sociedade brasileira, especialmente quando sentem sua fé atacada. Todos são unânimes em afirmar que os evangélicos são normalmente muito mais visados do que os demais, em um típico posicionamento defensivo de um grupo que não ocupa a posição dominante no interior do campo religioso nacional. Em outras circunstâncias optam por diferenciar suas filiações religiosas de outras denominações evangélicas. Nesses casos justifica-se: “sou evangélico mas da igreja....”, ou, “sou evangélico mas não sou bitolado”. Essa identidade fluida é acionada em diferentes momentos de modo não totalmente consciente.

Desse modo, qualquer tipo de postura que possa ser interpretada como um ataque a um desses símbolos, pode reverberar sobre denominações das mais diversas tendências e é tudo que um professor que deseja apresentar modos diferentes de construir certos tipos de conhecimento deve evitar. De fato, se a partir das entrevistas aqui apresentadas pode-se perceber a manifestação de diferentes disposições dos alunos em relação à evolução biológica, tal fato se deu por não ter incluído em nossas práticas qualquer ação nesse

sentido. Além de não compartilharmos das opiniões do biólogo evolutivo inglês Richard Dawkins, que apresenta o fenômeno religioso como mera ilusão supersticiosa a ser substituída pelo emprego da razão, qualquer adoção de estratégias de ensino que passem por contrapor ciência à Religião seria capaz de unir todos os alunos aqui entrevistados em uníssono contra os conceitos evolutivos, embora, como podemos perceber, vários deles sejam perfeitamente capazes de aceitá-los e se manterem religiosos.

Temas carregados de simbologia como a criação do homem, o Dilúvio Universal e a origem da mulher a partir da costela do homem – todos de alguma maneira relacionados a questões de ordem biológica e biogeográfica – devem ser enfocados na sequência da explicação das evidências dos mecanismos geológicos e biológicos a eles relacionados, a fim de que esses alunos sejam capazes de chegar às conclusões que considerarem aceitáveis a partir desse conjunto de dados. A estratégia de Débora ao ensinar evolução também contém bons ensinamentos, deixando os temas mais polêmicos para uma fase mais posterior, não como uma maneira de escamoteá-los mas a fim de fornecer primeiro todos os elementos necessários ao seu melhor entendimento mais tarde. Em todas as situações até hoje vivenciadas foi fundamental dissociar simbologias de processos, reconhecendo, como faz Armstrong (2001), a distinção entre dois tipos de verdades e da esfera distinta de atuação em que ambas operam: *mythos* e *logos*.

Os diferentes grupos de evangélicos possuem diversas interpretações a respeito da natureza dos diferentes fenômenos descritos na Bíblia, como já pudemos perceber ao longo desse trabalho. Os mais literalistas consideram todos esses eventos como *logos* a partir de uma interpretação restrita. Outros, mesmo oriundos da matriz conservadora protestante brasileira, são mais suscetíveis a interpretá-los como *mythos*, aqui entendido não no sentido comum que lhe é atribuído, como erro, mentira, engano, mas naquele empregado por Armstrong (2001, p. 14):

“O *mythos* de uma sociedade proporcionava-lhe um contexto que dava sentido ao seu cotidiano; dirigia a sua atenção para o eterno e o universal. Também se arraigava no que chamaríamos de inconsciente. (...) O mito não comportava demonstrações racionais; suas percepções eram mais intuitivas, como as da arte, da música, da poesia, da escultura. O mito só se tornava realidade quando incorporado num culto, em rituais e cerimônias que tinham um impacto estético sobre os devotos, inspirando-lhe um senso do significado sagrado e habilitando-os a apreender as correntes mais profundas da existência”.

Deste modo, se o ensino dos processos biológicos, ao deparar-se com tais regiões de conflito em potencial com a religião recusa-se a tratar das explicações religiosas e apresenta apenas as questões de inconsistência da sua interpretação como *logos*, criam-se as condições para que vários dos alunos evangélicos que estão abertos à possibilidade de uma interpretação não literal do Dilúvio Universal, por exemplo, adotarem-na diante das evidências do registro geológico. É importante frisar que nessa proposta evitou-se dois pontos de vista. Em primeiro lugar nos abstermos de contestar a importância ou o significado desses símbolos religiosos ou de posturas de fé, o que não faria sentido em aulas de Biologia (rejeitando Dawkins). Em segundo lugar partimos da idéia de que os conteúdos de alguns dos processos biológicos e geológicos ensinados em nossas aulas produzem inconsistências, não a respeito de questões religiosas, mas em relação às interpretações religiosas de determinados grupos a respeito de fenômenos ligados à Biologia (rejeitando a postura irenista dos Magistérios não Interferentes de Stephen Jay Gould). Muitos alunos evangélicos abraçam com satisfação essas explicações, ao mesmo tempo que esvaziam qualquer apelo simbólico de literalistas a uma Cruzada. Os símbolos e a verdade imanente a eles se encontra preservada tanto de inconsistências lógicas quanto da violência simbólica de sátiras oriundas da imposição arbitrária da legitimidade de um único conjunto de valores para pautar a vida de todas as pessoas, como caracterizou Bourdieu no fenômeno do arbitrário cultural.

Esses alunos entram na universidade como portadores, em maior ou menor grau, de grande número de certezas, a maioria das quais tem origem na matriz religiosa que professam. Qualquer outra forma de pensar que venha a ser ensinada a eles que se proponha a ler o mundo sob uma outra óptica, mas que também opere tomando por base certezas absolutas, seguramente disputará espaço em condição desvantajosa com a sua visão de mundo religiosa. Nesse sentido qualquer tentativa de ensino de uma versão dogmática de ciência a esses alunos, além de incorrer em graves deturpações ontológicas da natureza do próprio processo científico, também representa uma estratégia didática pouco eficaz que terá no máximo como resultado uma boa avaliação em algum tipo de exame mas será inócuo. Nesse sentido, apresentar o campo da ciência como uma atividade que descobre a verdade sobre os fenômenos ou como aquele que desvela as coisas como de fato são, além de não corresponder à verdadeira natureza da atividade científica, acaba muitas vezes por

não ter grande influência sobre o modo de pensar desses alunos uma vez que já possuem nesse campo uma visão de mundo que opera com uma lógica semelhante.

Acreditamos que a melhor estratégia e também a epistemologicamente mais correta é a de apresentar a ciência como um campo de problematização e descobertas que sempre são parciais. Essa é uma maneira de pensar que a maioria desses alunos não conhece e que não disputa espaço no mesmo campo das religiões produtoras de verdades. Introduzir essa nova possibilidade de pensamento é uma maneira muito mais eficiente de atingi-los do que produzir explicações coerentes e lógicas dentro da óptica científica para alunos que a encaram como a produção de um saber último para o qual já possuem um paradigma a seguir. Para muitos deles, como Débora, mudança e instabilidade assumem necessariamente uma conotação negativa, de modo bastante compreensível, dadas as condições e a época em que muitos desses licenciandos vivem. Nesse sentido são muito importantes o emprego de diversos exemplos da História e da Filosofia da ciência ao abordar diferentes conceitos.

É necessário fomentar nesses alunos a possibilidade de produzir uma sensação de estabilidade fundada não na produção de certezas mas em uma dinâmica constante de substituição de explicações, permanentemente refeitas pela atividade humana. Negar a possibilidade de explicações que atuem como um porto seguro seria a natureza da boa ciência. Entender que as construções científicas nada têm de cumulativas e lineares, progressivas ou positivistas mas que se processam por meio de avanços e recuos, disputas, perdas de informação e sua recuperação, além de um espaço generoso para o acaso, o circunstancial. A ausência de portos seguros não implica necessariamente uma idéia ruim e é necessário enfatizar que esse movimento incessante de busca é também positivo, significando criar condições para que esses alunos, no futuro, além de apresentarem uma visão mais crítica da ciência, estejam mais preparados para acolher as explicações científicas, não as refutando de imediato. No lugar de um mundo ordenado, em que tudo encontra uma explicação alentadora e existe apenas devido a alguma razão moral/finalista, algum espaço para a magia de um mundo em permanente descoberta.

Alunos dogmáticos podem ou não converterem-se em pensadores críticos, cabendo a nós a tarefa de prospecção constante, em busca de fissuras e inadequações em que dúvidas e questionamentos possam se instalar. Para que esse trabalho de busca constante seja levado a cabo é necessário promover esse tensionamento, escapar da saída técnica da pura transmissão do conteúdo formal – que não deve contudo deixar de ser valorado – e também

do desprezo por todos os saberes trazidos pelos alunos de suas vivências prévias, por mais absurdos que possam parecer sob a óptica da ciência. A rejeição pura e simples de suas idéias por parte de seus professores resulta muitas vezes em um fechamento, uma aversão ao novo e não à instalação de um tensionamento que pode apresentar efeitos produtivos na sua compreensão de mundo. Trata-se, ao contrário, da capacidade de promover mediações do conhecimento científico com outros saberes de que o aluno dispõe, interagindo com ele e nesse processo transformando-o a fim de ampliar sua visão crítica do mundo e dos fenômenos à sua volta. Esse processo envolve o reconhecimento de que a valoração dos diferentes saberes depende também da esfera em que eles são empregados e não de um critério de validação único, que coloca os saberes científicos acima de todos os outros nos mais diversos campos da existência humana.

A educação, enquanto ato político, envolve um processo de negociação. E em toda negociação não pode haver imposição de apenas uma das partes. Não se trata de discutir a propriedade do conteúdo a ser ensinado ou de pôr em questão seu poder explicativo sobre os processos biológicos discutidos mas sim de mediar a maneira como ele é incorporado, ainda que parcialmente ou não, pelos alunos e como esse processo influencia nossas maneiras de ensinar. Nesse processo, como em muitos outros que lidam com o ensino, não existe apenas o “efeito tudo ou nada” e posições intermediárias devem ser vistas como a abertura de um espaço significativo nas visões de mundo desses alunos para a incorporação de lógicas distintas daquelas a que estão normalmente acostumados, contribuindo assim para aumentar sua complexidade de pontos de vista a respeito do mundo à sua volta.

Portanto, mais importante do que o ensino de determinados conteúdos é a forma como esses são trabalhados. No entanto, é claro que alguns deles se mostram mais propícios do que outros para serem empregados das maneiras descritas acima, promovendo dissonâncias heurísticas. Vários autores se dedicam a sugerir temas da Biologia que são promissores nesse sentido.

Gregg *et al* (2003) enfatizam argumentos de base molecular, tais como a estrutura comum do DNA, dos processos de síntese protéica, da presença de vias metabólicas idênticas em todos os seres vivos e a universalidade do código genético, dentre outros, com todo o apelo proveniente não apenas da argumentação lógica empregada mas também da força simbólica que carrega nos dias atuais tudo que se relaciona a estruturas e processos moleculares. Antolin & Herbers (2001) baseiam a sua argumentação na apresentação das

evidências do processo evolutivo a partir de situações ligadas a temas atuais, provenientes da Medicina (desenvolvimento de linhagens de microorganismos que exibem resistência a antibióticos), Agricultura (cruzamento seletivo e geração de diferentes variedades de animais e vegetais) e Biotecnologia (produção de organismos geneticamente modificados).

Também podem ser incluídas imagens de fósseis transicionais, em especial daqueles que claramente não se encaixam em nenhum dos “tipos” ou “formas” dos animais atuais mas que exibem de modo evidente características intermediárias entre alguns deles. Tais exemplos se prestam a muitos questionamentos com elevado potencial heurístico. Séries de estruturas de animais atuais que claramente exibem padrões de transição entre os grupos (crânios e arcos branquiais de vertebrados) ou de estágios de desenvolvimento embrionários semelhantes em animais que ao final do processo se mostram muito diferentes entre si também são outro recurso com muitas possibilidades de trabalho.

Estes e todos os exemplos anteriores, discutidos a partir das idéias aceitas por todos os alunos, de que cada estrutura anatômica ou molecular é proveniente da expressão de um gene e que tais moléculas são sempre herdadas de nossos ancestrais, é uma das estratégias que pode ser explorada com resultados produtivos, especialmente quando tais idéias puderem ser discutidas previamente em grupos ou abertamente em sala de aula, nos quais pessoas de mesma filiação religiosa muitas vezes exibem opiniões bem diversas, como por exemplo em uma aula em que uma aluna evangélica afirmou diante de todos a “evidência do processo de evolução biológica como um sinal de que Deus acompanha sistematicamente a sua Criação e não da negação da sua atuação”. Tal acompanhamento seria feito, na sua opinião, não através de uma ação mágica que irrompe na realidade do mundo físico mas presente de modo imanente na materialidade do processo biológico que se desenrola. Silêncio total dos demais evangélicos que poucos minutos atrás, como todos os demais alunos, argumentavam freneticamente. A capacidade de promover situações que sejam um estímulo para a argumentação e permitam o contato com situações novas e insólitas deve ser a meta a ser alcançada. Os conteúdos abordados deixam então de ser objetivos importantes em si mesmos e se tornam instrumentais nesse processo de aprendizado, que só assim é capaz de garantir a sua centralidade. Como afirma Pigliucci (2007, p. 303):

“Eu acredito que se os estudantes não se moverem um pouco para fora de suas zonas de conforto ao menos uma vez por semana, eles não estão recebendo uma boa educação. Educar é

desafiar as idéias de uma pessoa e as abrir ao escrutínio. As idéias de uma aluno podem ou não resistir a tal escrutínio, mas de qualquer modo o estudante irá se beneficiar do desafio”

Além de identificar os principais obstáculos relacionados ao ensino de conteúdos de Ciências e Biologia a alunos com forte influência do pensamento religioso evangélico, em seus mais diversos matizes, torna-se necessário um exercício feito no sentido inverso. De que maneira, ao longo dessa investigação, o aprofundamento do entendimento das bases desse conflito pode contribuir para o campo da formação de professores? O encaminhamento dessa questão de modo crítico, sem lançar mão de abordagens lenientes que contribuam para a idealização desses movimentos religiosos oferece perspectivas interessantes, capazes de transitar imunes tanto entre cenários de oposição entre ciência e Religião quanto entre dialogicidades vagas entre saberes de naturezas distintas.

Em primeiro lugar compreender este fato como potencialidade e não como uma dificuldade a ser enfrentada devido às possíveis limitações – não de ordem cognitiva – impostas pelas condições sociais e ideológicas de suas comunidades origem. Em meio a um constante tensionamento por eles vivido materializa-se de modo evidente a profundidade que a tarefa de ensino é capaz de assumir, bem como a responsabilidade política de conduzi-la criticamente a partir de certas escolhas teóricas e metodológicas. Elas se traduzem na tentativa de contribuir para a construção de indivíduos capazes de exercer sua cidadania do modo mais consciente possível em um cenário em que alguns talvez considerassem improvável. Onde à primeira vista podem ser vistos apenas obstáculos de toda sorte, a situação de instabilidade e de estranhamento pode se mostrar promissora - afinal, toda instabilidade carrega em si potencialidades -, podendo resultar para eles em busca de conhecimento e surpresa diante da diversidade do mundo e de suas explicações. Situações como essa não só são possíveis como em muitos casos demandam urgentemente uma oportunidade para acontecer. Como destaca Pigliucci (2007) é importante acompanhar mais de perto justamente a trajetória daqueles casos que, a partir de uma atitude inicial hostil às idéias evolutivas, veio posteriormente a superar essa oposição. Trata-se de uma oportunidade de descobrir como o fizeram, fornecendo pistas sobre o que pode funcionar ou não, tomando o devido cuidado de levar em conta variações de um indivíduo para outro, sem que isto impeça de perceber alguns padrões ou tendências mais gerais.

Em segundo lugar compreender que a imagem dos evangélicos como um grupo monolítico representa um estereótipo diante da diversidade de modos de conduta e posturas encontrados em nossos alunos, muitas vezes no interior de uma mesma comunidade religiosa. Esse entendimento tornou possível a compreensão de que esses licenciandos apresentam diferentes estratégias em relação aos conflitos entre o pensamento religioso e os saberes científicos, não se portando de acordo com um repertório limitado de opções.

Alguns elementos presentes em muitas denominações evangélicas, encarados muitas vezes apenas pelo seu aspecto negativo para a atividade de ensino, podem na verdade se revelar dotados de elevado potencial heurístico para a transmissão de conteúdos científicos e atuação escolar. Um deles é a importância conferida à Palavra, o que pode não só contribuir para a construção de um *habitus* voltado para a ascese da leitura e do estudo como em muitos casos leva alguns dos alunos a reconhecer o aspecto polissêmico da palavra, autorizando a possibilidade de múltiplas interpretações do texto bíblico. A importância do comportamento proselitista é outro aspecto que pode assumir um significado positivo. Em vários casos, acostumados ao emprego da arte da retórica e do convencimento, muitos desses alunos os empregam de modo muito eficiente ao atuarem como professores, sendo encontrada aí uma continuidade entre os dois tipos de saberes.

Talvez uma das maiores contribuições dos depoimentos de vários de nossos alunos religiosos para nossa atuação como docentes envolvidos na formação de professores e ensino de Biologia seja o fato de nos fazerem perceber que o movimento que anima a instalação do pensamento religioso em suas vidas é, em algumas trajetórias, o mesmo que em um primeiro momento pode oferecer espaço para que as idéias por nós ensinadas possam se instalar. Trata-se, como visto nos depoimentos de Maria ou no de Sara, de uma continuidade, de um mesmo movimento que busca empoderá-las no interior do espaço social. Assim, se formos capazes de, reconhecendo tal fato, criarmos um ambiente favorável à promoção de idéias que, ao mesmo tempo em que entram em conflito com as certezas que detinham anteriormente, possam caminhar no mesmo sentido delas, ao ampliarem suas possibilidades de estruturação pessoal e profissional em uma sociedade cada vez mais excludente, teremos mais chance de sermos bem sucedidos.

Outro aspecto relevante a ser mencionado, percebido através dos relatos, é que os alunos entrevistados carregam para suas práticas em sala de aula os mesmos dilemas que possuem em relação a determinados temas. Tal fato enfatiza por um lado a relevância da

promoção dessas discussões durante a sua formação, sob pena de formarmos profissionais cuja qualidade das aulas deixe muito a desejar em termos da sua capacidade de abordar certos temas com profundidade. Além disso, o mesmo fato permite-nos perceber que em muitos casos essa transposição de dilemas para o interior da sala de aula apresenta um elevado potencial heurístico, como destacado na entrevista de Débora. Diante de alunos que muitas vezes possuem trajetórias de vida muito semelhantes às suas, tais licenciandos parecem, em meio a seus dilemas, dominar algumas estratégias que, mesmo parcialmente incorretas sob a ótica científica, são muito eficientes na transmissão de certos conceitos relacionados à ciência, que de outra forma encontrariam grandes dificuldades iniciais em serem aceitos.

Ao iniciarmos este trabalho muitos de nossos colegas de Ciências Biológicas da academia sequer divisavam como uma questão teórica a ser investigada o conflito entre as visões de mundo fortemente religiosas de alguns de nossos alunos e o ensino dos conteúdos ligados à evolução biológica. Muito menos tinham conhecimento a respeito do avanço sistemático de organizações voltadas à promoção de alguma das vertentes do Criacionismo em solo brasileiro, mesmo em universidades públicas. De acordo com seus pontos de vista, estariam cumprindo os seus papéis ao simplesmente ministrar da melhor maneira possível os conteúdos ligados ao tema em questão. Para alguns deles o processo se limita a uma posição de senso comum, na qual cabe apenas aos alunos a resolução de todas as questões relacionadas à produção de sentido sobre o que aprendem. Essa postura tem certamente como resultado um diálogo de surdos em que nem o conteúdo da disciplina é aprendido em uma dimensão aprofundada e nem se instalam minimamente as condições para que se dê a compreensão por parte desses alunos da lógica em que opera a epistemologia da ciência.

Diante de argumentações como essa, alguns de nossos colegas indagam então o que estariam fazendo esses alunos em uma faculdade de Ciências Biológicas. Em face dos motivos eminentemente práticos envolvidos na escolha da faculdade e do curso por parte desses alunos, acreditamos que a pergunta perde qualquer sentido. Uma parte significativa desses alunos procura fazer escolhas movidos por necessidades prementes de alcançar posições mais cômodas no espaço social, permitindo que se desloquem com mais desenvoltura e movidos menos pela urgência da satisfação de suas necessidades básicas. Desse modo, buscam a faculdade mais próxima de casa, o que representa uma economia substancial em transporte, ou a que possui menor relação candidato vaga, permitindo seu

acesso mais fácil a determinado tipo de capital cultural importante em suas estratégias em busca de uma vida melhor. Em outras situações, após algumas tentativas mal sucedidas de serem aprovados em vestibulares para Medicina ou outros cursos, acabam optando por seguir o curso na faculdade para onde foram aprovados em vez de iniciar novamente um processo seletivo desgastante de resultados incertos. Deste modo, a pergunta não procede. Tais alunos não fazem suas escolhas acadêmicas da mesma maneira que seus contemporâneos mais abastados. Muito menos investigam previamente a possibilidade de conflito entre a base conceitual do curso a ser seguido e os valores que norteiam suas vidas. Poucos jovens de qualquer classe social o fazem.

Como tais alunos podem então vir a ser futuros professores de Biologia se não acreditam no conjunto de evidências ligadas à evolução? Não há uma contradição inerente, um conflito de interesses insolúvel que se apresentaria diante dessa realidade e que acabaria por ter que levá-los a escolher entre um o outro? Não há e mesmo que houvesse não teríamos como obrigá-los a fazer tal escolha, a não ser que lancemos mão de expediente análogo, porém em sentido inverso, ao encontrado no edital que regulamentava a recente contratação de professores de ensino religioso no Estado do Rio de Janeiro. Este prevê que em caso do funcionário “*perder a fé e tornar-se agnóstico ou ateu, ou perder o seu credenciamento* (junto às instituições religiosas)”, não poderá ser mantido como professor de ensino religioso (GIUMBELLI & CARNEIRO, 2006). Tais alunos virão a ser professores de Ciências e Biologia, com todas as suas qualidades e deficiências, como muitos outros, através da realização de diferentes tipos de mediações entre os saberes com que travaram contato. Pensar em sua exclusão a partir da não adesão ao paradigma evolutivo representa na verdade justamente excluí-los de qualquer possibilidade de aprender através da vivência desse conflito.

Muitos poderão questionar a respeito da qualidade das aulas que tais alunos serão capazes de ministrar sobre um tema tão central e importante da Biologia. De fato essa parece ser uma das preocupações dos próprios entrevistados, que demonstram assim estar conscientes dos compromissos que devem alcançar. Em primeiro lugar também não há garantia nenhuma a respeito da qualidade de outros professores que não vivem esse dilema e em segundo lugar é interessante perceber o quanto alguns desses alunos, que conhecem como ninguém as dificuldades relacionadas à aceitação do tema, ao ensinar são capazes de adotar estratégias que evitam apresentar o processo evolutivo através de sua face mais

polêmica, como revela a entrevista de Débora. Desse modo evitam abordagens menos promissoras e elaboram trilhas mais seguras para que a plausibilidade do processo evolutivo se revele menos improvável.

O fato é que nos últimos anos o ensino superior brasileiro atingiu pela primeira vez determinados segmentos das classes populares que antes se encontravam dele excluídos mas onde as pregações religiosas evangélicas já haviam encontrado um espaço fértil para se implantar. Nas salas de aula do Ensino Básico essa realidade já se fazia presente há mais tempo. Sua receptividade e afinidade entre esses segmentos sociais se revelou muito grande e sua capacidade inventiva e adaptativa ilimitadas. Essa conjunção de fatores provavelmente nos acena com um cenário que é portador de uma mensagem clara: não se trata de um fenômeno passageiro, eles “vieram” para ficar. É fundamental portanto que o meio acadêmico seja capaz de reconhecer tal fato não apenas formalmente e nem somente como um problema mas como um desafio, sendo capaz de elaborar estratégias de diálogo profícuo com os alunos provenientes dessa matriz religiosa que resultem na sua inclusão ampliada no espaço social.

VIII.5 - Caminhar em um mundo secular encantado

Outra marca do posicionamento ambivalente de parte dos evangélicos, à exceção dos neopentecostais, se manifesta na sua relação com o mundo secular. Trata-se de uma relação que prega por um lado a necessidade de afastamento do mesmo, o qual se encontra irremediavelmente corrompido e condenado. Simultaneamente é necessário ir ao seu encontro, não apenas para pregar a Palavra mas também em busca dos meios materiais para a sua sobrevivência

O campo religioso evangélico, fonte de acumulação de capital social (importantes redes de associação e ajuda mútua), cultural (cursos de alfabetização, qualificação profissional etc) e mesmo em alguns casos, econômico (remuneração por alguma atividade desempenhada no interior da comunidade ou mesmo o recebimento de ajuda material em períodos difíceis), não é capaz de sozinho dar prosseguimento a esse processo de estruturação e empoderamento de todos os seus membros além de determinados limites, especialmente as denominações que se fazem mais presentes na periferia das grandes metrópoles. No caso de muitos de nossos alunos, que se distanciam da realidade profissional

de seus pais, adentrando em atividades que demandam cada vez mais o contato com o trabalho intelectual e todos os seus níveis de pensamento crítico, isso não equivale a dizer que o campo religioso não continua a exercer sua forte influência sobre suas vidas, mas que esta passa, ao menos para um número significativo deles, a ter que ser compartilhada de modo mais intenso com outros campos. Dito de outra forma, tais indivíduos são levados, por conta de suas necessidades econômicas, a transitar em um número maior de campos heterogêneos do espaço social, expondo-se assim a diferentes sistemas de valoração, novos conhecimentos e estratégias de empoderamento. Tal choque revela-se ainda mais intenso quando as novas atividades envolvem, como parte importante de sua constituição, o contato intenso com novos esquemas de pensamento, trocas de idéias e exposição ao outro, como nas diversas atividades relativas à formação acadêmica e ao ensino. Tal fato não implica necessariamente em seu abandono das práticas religiosas – o que nunca registrei entre os alunos entrevistados –, uma vez que as mesmas constituem parte importante do *habitus* primário de muitos deles, mas de resignificá-las, encontrando para elas um espaço condizente com sua nova visão de mundo, a qual pode envolver desde questões mais profundas, como aquelas relacionadas à exegese bíblica e normas de conduta aceitáveis pela igreja a outras tão prosaicas quanto uma disponibilidade de tempo menor para o exercício de atividades religiosas extras. Algumas igrejas evangélicas que despontam, mais voltadas para setores das camadas médias da sociedade, percebendo isso, estruturam-se de modo a adaptar melhor o seu discurso à essa nova realidade.

O fenômeno descrito mostra-se cada vez mais freqüente - embora seja vivido por uma minoria dos membros das classes populares das grandes cidades brasileiras -, sendo em parte o resultado de uma das conseqüências do processo de expansão da educação no nosso país, que agora chegou ao ensino superior. Da mesma forma que na década de 60 nos Estados Unidos, boa parte da população que era contra o ensino de evolução nas escolas passou a demandar dos comitês escolares estaduais a adoção da série de livros BSCS, diante de uma sociedade cada vez mais competitiva que demandava uma crescente qualificação. No Brasil de hoje uma parcela cada vez maior de evangélicos almeja chegar ao ensino superior em busca de melhores condições de vida e lá se depara com dilemas que antes não havia enfrentado. Por mais que o espaço social esteja sofrendo em vários campos o efeito de um processo de reencantamento ele continua a se assentar sobre bases jurídicas, políticas e

econômicas que operam por meio de processos baseados na racionalização e burocratização típicos de um espaço social secularizado.

Os campos científico, religioso e educacional, materializados nos diferentes cenários, arranjos variados e nas mais diversas peculiaridades locais, poderiam nos fazer ceder à tentação de acreditar na igualdade potencial de influência mútua das idéias que circulam entre eles. Essa ilusão do espaço homogêneo, resguardada na obviedade da afirmação de que os diferentes campos se influenciam mutuamente e que o mundo é mais rico de possibilidades do que qualquer mecanismo determinista pode supor, esquece-se de modo cômodo, da assimetria de poder entre esses campos e das avenidas mais amplas abertas na organização da realidade concreta para as idéias e relações de poder de alguns deles e dos circuitos mais tortuosos destinados às ações que emergem de outros. Bem certo que o mundo é muito mais rico de possibilidades do que, por exemplo, o determinismo puramente econômico é capaz de supor, mas tal constatação é bem diferente da alegoria de um espaço social em que todas as idéias e relações são igualmente possíveis ou que, ao menos, encontram igual potencial de materialização.

A mesma força estruturadora de uma comunidade religiosa solidária ou ao menos de um corpo afetivo que se apóia mutuamente e conhece cada um seus dos membros pelo nome, que foi e é capaz de levar esses licenciandos a realizar conquistas e a ascender socialmente no mundo, é a mesma que mais tarde, embora ainda influente e com grande poder explicativo, não disporá do mesmo espaço dedicado à ela anteriormente, antes de suas vidas serem ocupadas com tantas atividades mundanas, fruto de sua ascensão social no mundo secular. A menos que se destaquem no interior dessas comunidades como pastores, presbíteros ou obreiros – opções disponíveis a poucos - ou que, no caso das mulheres, dediquem parte de seu tempo à vida doméstica – opção cada vez menos escolhida diante das crescentes dificuldades econômicas e de todo esforço despendido na sua formação profissional – esses licenciandos se verão obrigados a despendar parte de seu tempo e de suas energias no mundo secular, ressignificando em outras bases a sua relação com o sagrado, que em alguns casos os levavam até três vezes por semana aos templos em atividades que extrapolavam em muito a participação apenas nos cultos.

Não há no interior dos muros das igrejas espaço para possibilidades de ascensão social para a maioria de seus fiéis. Não importa o que digam as denominações neopentecostais que abraçam a idéia da Teologia da Prosperidade, mesmo os pactos de

enriquecimento supostamente firmados com Deus no interior dessas igrejas têm que se materializar por meio de mediações realizadas no mundo profano. O capital que os fiéis buscam acumular no interior de suas comunidades religiosas reveste-se de uma outra natureza. Nas igrejas encontram um sentimento duplo que se revela em um pertencimento que se traduz por um lado em redes de apoio social e inúmeras atividades relacionadas à socialização (capital social) e por outro a emblemática distinção que sustentam em relação ao mundo à sua volta, no que poderia ser traduzido como a firmeza do seu compromisso, expresso em algumas denominações por um fervor religioso acentuado (capital simbólico).

Este parece ser um exemplo claro da assimetria de poderes que os campos religioso, educacional e científico desfrutam no espaço social e da fragilidade do campo religioso em relação aos demais que compõem a sociedade, resguardando a sua importância como esfera produtora de sentido no âmbito pessoal. Malgrado todo o ambiente de fervor religioso que hoje em dia se faz presente, expresso não só na intensidade emocional de alguns movimentos evangélicos, na sua presença ostensiva na mídia, no seu número crescente de adeptos e na multiplicidade de denominações religiosas, os tempos são de secularismo, como afirma Pierucci (1997, 1998), embora se reconheça a importância e a força das redes de associação e apoio construídas no interior dessa realidade. Ir além delas é que demanda outros tipos de capitais e o mundo é muito mais vasto do que o interior dessas estruturas de pertencimento.

O *modus operandi* da sociedade se pauta por características e processos eminentemente seculares, embora o campo religioso pareça à primeira vista desfrutar de um processo de crescente empoderamento. No caso da política, por exemplo, sua presença se faz cada vez mais freqüente no interior dos partidos e a transferência de votos dos fiéis de determinadas igrejas para os candidatos apoiados por essas agremiações é fato notório. A transferência do capital simbólico adquirido no interior de algumas dessas igrejas para a arena política é uma realidade mas não há uma transferência de elementos de sua lógica interna para o campo da política e sim o contrário. Votos de cabresto e movimentos assistencialistas são traços marcantes da lógica inerente ao modo como opera o campo político brasileiro. Tais organizações religiosas vêm a atuar como um elemento novo no emprego das lógicas em que já se estrutura esse campo. Na verdade o que se verifica em muitos casos é a invasão pelas lógicas de campos eminentemente seculares do interior do campo religioso, com a sucessão de escândalos políticos envolvendo membros de

denominações religiosas e a adoção por várias delas de mecanismos de administração centralizada, gestão empresarial e *marketing*. Este exemplo denota não apenas a interdependência dos campos, que nunca são inteiramente autônomos, mas também, e principalmente o seu caráter estruturado hierarquicamente e de modo não igual nos diferentes contextos. Quanto menos autônomo um campo se revela, sofrendo influências de outros, menor poder ele apresenta diante de outros capazes de sustentar um nível maior de autonomia. Deste modo, o campo religioso revela-se fragilizado diante da lógica dos campos econômico e político e não o contrário. O poder e o destaque de que algumas de suas organizações mais proeminentes desfrutam na sociedade em geral decorre, em um certo nível, menos de fatores inerentes ao funcionamento interno do seu campo do que da capacidade de operação eficiente em outras esferas.

Os campos político e religioso estariam operando de maneiras diferentes após a entrada desse número significativo de representantes religiosos, sobretudo evangélicos, no seu interior? A resposta que apresentamos é não. Algumas das igrejas, ao contrário, é que estariam a se pautar por lógicas de campos seculares. O campo escolar, marcadamente aquele delimitado pela escola pública, estaria operando de maneiras diferentes após a presença crescente de alunos de forte matriz religiosa no seu interior? A resposta que apresentamos é afirmativa, tomando por base uma série de evidências.

Antes de apresentá-las é importante frisar que a defesa da tese de fragilização de um campo diante dos demais não é sinônimo de perda de capacidade de ação dos sujeitos que operam no seu interior, os quais continuam a tomar parte do mesmo modo nas disputas internas do campo, se refletindo em diferentes compreensões da atividade de ensino (CONTRERAS, 2002), gerando deste modo discursos e contra-discursos em profusão, alguns dos quais destinados a reverter as condições de dominação em que se encontram, em busca de posições hegemônicas no interior desse campo. O que parece claro é que parte dos argumentos e lógicas que passam a ser empregados por alguns desses indivíduos são oriundas de campos externos.

A contratação de professores de Religião pelo governo do Estado do Rio de Janeiro, por exemplo, obedecendo a manobras de políticos vinculados a diferentes filiações religiosas, mas que teve como protagonista a igreja católica (CAVALIERE, 2006), é um dos exemplos da ingerência não só do campo político como do campo religioso. Mais ainda, chama atenção sua condição profissional inteiramente insólita comparada aos de seus

colegas de outras disciplinas, sendo exigido dos mesmos no ato de inscrição, a apresentação de diploma de licenciatura em qualquer área e uma carta de credenciamento da autoridade religiosa do credo que deveriam lecionar, além de, como vimos, sua possibilidade de demissão pela autoridade religiosa em caso de perda ou mudança de fé, provas concretas da ingerência dessas instituições no campo escolar. A decisão de professores de Religião ou de outras disciplinas, de ensinar o Criacionismo em conjunto com o Evolucionismo como explicação alternativa viável nas suas aulas são outro exemplo, como no caso de Ester. Mesmo que seja reconhecido que se trate de uma explicação não científica, seu ensino em conjunto com o evolucionismo equivale a lhes conferir um mesmo estatuto epistemológico (acredita-se na evolução tanto quanto acredita-se na Criação) que evidentemente não possuem. A decisão de escolas privadas religiosas de adotarem o ensino do Criacionismo em suas aulas de Ciências e Biologia, inclusive a partir de material didático importado produzido por instituições vinculadas a grupos religiosos, são outro exemplo. Estes poderiam se estender, envolvendo inúmeros casos de orações nas escolas (BRANCO & CORSINO, 2006; LIMA & MENIN, 2007) e da proibição por parte da direção de uma escola municipal em Macaé de uma professora de literatura brasileira usar em suas aulas um livro recomendado pelo MEC sobre lendas de religiões afro-brasileiras (http://www.linearclipping.com.br/cnte/detalhe_noticia.asp?cd_sistema=93&codnot=922064 . Acessado em 16/08/09).

Um histórico da luta pela autonomia do campo educacional brasileiro pode ser encontrado em Cunha (2006), que relata a presença de tal reivindicação na pauta de reivindicações dos educadores brasileiros há muito tempo. No Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, ela já ocupa uma posição de destaque, a partir do entendimento de que caberia ao Estado criar as condições para ela fosse implantada em todas as suas dimensões. Em primeiro lugar uma autonomia diante dos governos para que os educadores dispusessem de uma ampla autonomia técnica, administrativa e econômica. Em segundo lugar autonomia diante das classes sociais, fazendo com a educação deixasse de funcionar em benefício de interesses de classe e de se constituir em um privilégio resultante da condição sócio-econômica dos indivíduos. Em terceiro e último lugar a autonomia em relação ao campo religioso, através da luta pela laicidade.

A luta prosseguiu na Assembléia Constituinte de 1987/1988, em que a laicidade sofreu duro golpe ao ser aprovada a oferta obrigatória do Ensino Religioso nas escolas

públicas, ainda que em caráter facultativo, para os alunos. Anos mais tarde, o Congresso Nacional, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), incorporou o dispositivo institucional que limitava o oferecimento do mesmo com a restrição de que fosse oferecido sem ônus para os cofres públicos. Tal restrição caiu poucos meses depois a partir da ação de grupos católicos.

O campo acadêmico brasileiro tem sido alvo de iniciativas semelhantes, como descrevemos, seja através da defesa do ensino de alguma vertente do Criacionismo através de palestras “científicas” no interior de universidades públicas ou através da publicação de livros criacionistas destinados ao emprego como material de ensino no interior de instituições acadêmicas – sendo inclusive doados às bibliotecas dessas universidades por parte dos seus autores. No entanto, por desfrutar de maior autonomia, até agora tal espaço vem resistindo de maneira mais consistente a essas investidas por meio dos mais diversos expedientes, que incluem: manifestações expressas de entidades públicas ligadas à ciência e ao seu ensino, em livros e material áudio-visual de natureza acadêmica e de divulgação científica que abordam o tema e através de eventos como a celebração anual do “Dia de Darwin”, nos quais sempre se busca demarcar a importância axial da teoria evolutiva para a ciência e a Biologia em particular.

Estas evidências nos levam a supor, como parece já estar acontecendo, que a porta de entrada dessa estratégia de política educacional se dará através do campo escolar, justamente aquele mais fragilizado. Desta forma são grandes as chances desses movimentos se articularem nos próximos anos em busca de um maior espaço de atuação nas salas de aula do Ensino Básico brasileiro, trabalhando a partir de conceitos-chave como “pluralidade” ou “ensino da controvérsia”. Diante de um público crescente cada vez mais suscetível a argumentos desse tipo, o que sem dúvida nenhuma representa uma quantidade não desprezível de votos, ações políticas populistas podem vir a contemplar tais iniciativas em um futuro não muito distante.

A resolução de conflitos institucionais como esses entre áreas de atuação de campos distintos envolve a disputa política entre visões diferentes da realidade, tratando-se de fenômeno bem diverso do conflito entre conteúdos científicos e visões de mundo enfrentado pelos alunos no interior da sala de aula. Na verdade os primeiros utilizam estes últimos como um pretexto para estender a sua estratégia de ação política sobre a sociedade para o campo escolar. Enquanto tais conflitos nas mentes de nossos alunos devam ser entendidos

como componentes naturais do conjunto de saberes que eles podem vir a trazer para o interior da escola e da universidade, devendo ser discutidos à medida que se manifestem durante o curso, acreditamos que os primeiros devem ser combatidos como ingerências indevidas em campos alheios ao seu contexto de produção original, no que também somos acompanhados por Southerland (2000). Na verdade o que tais grupos organizados desejam com palavras de ordem como “ensino da controvérsia” é a inclusão no programa curricular formal de Ciências da escola e da academia de conteúdos que definitivamente não pertencem a eles. Além do mais, fazendo-se passar por ciência, tais conceitos apresentam ainda os efeitos deletérios de desinformar alunos em formação sobre a natureza das atividades científicas. Essa disputa envolve a defesa da limitação do nível de heteronomia de um campo em relação aos demais como parte da necessidade do seu funcionamento adequado, capaz de resultar em uma qualidade maior do conhecimento produzido no seu interior e na possibilidade de refletir de modo mais independente sobre a sua própria prática. Portanto, ao colocarmo-nos contra a discussão do Criacionismo como alternativa científica no interior das salas de aula das escolas e da universidade o fazemos por razões de natureza política e epistemológica.

A dificuldade de fazer essa distinção entre a esfera pessoal, envolvida diretamente com as questões produtoras de sentido no ato de ensinar e a defesa pública não qualificada da inclusão desse debate nas salas de aula da Grã-Bretanha foi a causa da demissão de Michael Reiss, diretor da Academia Britânica de Ciências. Reiss, biólogo evolutivo, professor de educação científica em Londres, bem como pastor anglicano, sempre foi um ferrenho opositor do Criacionismo. Sua declaração foi feita como uma exortação a que os professores de ciências, no sentido de serem mais efetivos em suas práticas, considerassem tais opiniões dos alunos como visões de mundo e não como erros, devendo discuti-las em sala de aula, no que rapidamente foi interpretado pelos criacionistas como uma defesa do ensino legítimo de ambos pontos de vista o que evidentemente não corresponde à realidade. Esse é apenas um dos exemplos da sutileza com que a abordagem desse tema, se não for cercada de todos os cuidados, pode ser deturpada, especialmente quando ela vem carregada da carga simbólica de ser proferida por uma figura pública de destaque. Além disso, mesmo que a declaração em si seja perfeitamente correta, faz-se necessário ainda entender, que seus desdobramentos no mundo real, diante das condições que se encontra a educação pública de

Ciências, pode ter efeitos bastante distintos daqueles almejados por quem a proferiu, como destaca Alexakos (2009).

Independente da assimetria de poder entre os campos, alguns dos capitais simbólicos adquiridos no interior da vida religiosa podem ser convertidos parcialmente em outros que fazem parte do mundo secular, dependendo do contexto em que essas relações são travadas. O mesmo processo pode se dar em sentido inverso, revelando em ambos os casos a dificuldade de transferência integral de capitais acumulados em um campo para outro. Vejamos abaixo alguns exemplos.

O forte pertencimento religioso de Débora possui o poder de contribuir para legitimar o ensino do conteúdo de Ciências na sala de aula diante dos seus alunos evangélicos, afinal se ela acredita que as espécies evoluem mesmo sendo evangélica praticante como muitos deles, essa combinação não é impossível, pensam vários dos alunos. É bem verdade que tal processo não se encontra isento de confrontos, como apresentado nos relatos de Ester e Maria mas sua importância se manifesta inclusive nesses episódios. De qualquer forma não serão todos os alunos evangélicos que se sentirão propensos a partir para o embate e o poder do símbolo da professora evangélica evolucionista que defende seus argumentos com propriedade permanece para todos os demais. Para os demais alunos essa filiação religiosa pouco significa para a aceitação maior ou menor do conteúdo ensinado. Diante de um conjunto de valores e disposições (*habitus*) característicos tanto do campo educacional quanto da educação, Débora é capaz de empregar ambos para legitimar, enquanto professora e evangélica, a validade desses saberes escolares.

O movimento também pode ocorrer no sentido contrário, no interior da igreja, dependendo de diversos fatores tais como o tamanho da comunidade, a importância maior oferecida por ela a processos de racionalização em detrimento da valorização da emoção ou questões internas de disputa de espaço no interior do campo. Deste modo, embora a afirmação dos saberes acadêmicos não contribua em nada para legitimarem suas posições no interior da igreja - uma vez que não são encaradas por seus pares das comunidades de pertencimento como evangélicas de maior compromisso religioso por se encontrar na universidade ou por serem professoras - o prestígio (capital simbólico) e a qualificação (capital cultural) de que dispõem por cursar uma faculdade pode capacitá-las a ocupar uma posição de destaque em cursos dominicais, grupos de jovens ou pré-vestibulares mantidos pela igreja.

Todas as alunas entrevistadas afirmam o valor intrínseco dos saberes escolares, embora algumas como Maria e Sara pareçam delimitar mais claramente as fronteiras do campo do ensino de Ciências, resguardando-o da interferência mais direta de idéias oriundas do campo religioso. As demais podem ter maiores dificuldades nesse sentido, defendendo a inclusão do Criacionismo nas aulas em nome da pluralidade, embora sempre atuem procurando valorizar a importância de cumprir a tarefa determinada por sua qualificação. Se está no currículo deve ser ministrado, o que pode ser entendido como uma forma de empoderamento, ainda que Ruth prefira que temas como o Evolucionismo fossem removidos do mesmo. Não se abre mão facilmente do capital simbólico adquirido após anos de estudo e dedicação. No entanto, a receptividade de algumas das entrevistadas ao ensino do Criacionismo na escola revela o potencial receptivo de tal proposta.

VIII.6 - Ensino crítico de uma ciência

Em relação ao ensino de Ciências também poderíamos destacar a sua importância nos dias atuais nos termos da relevância de um conteúdo científico mínimo caracterizado pelo conjunto de conhecimentos básicos necessários para tornar possível ao indivíduo compreender de modo mais amplo o mundo em que vive, dominado pela tecnologia e por informações relacionadas às diferentes esferas do campo científico, sendo capaz, a partir delas, de posicionar-se criticamente diante de diferentes questões tais como uso de agrotóxicos em plantações, emprego de transgênicos ou das diversas técnicas de clonagem de células humanas e animais. O acesso a esse conhecimento pode ser encarado, em particular para aqueles que nos dias de hoje vivem nos grandes centros urbanos, como um direito necessário ao exercício mínimo das condições potenciais de participação e entedimento do mundo em que vivem, um componente decisivo na construção de sua cidadania plena. Existe hoje um amplo consenso a respeito da importância desse processo na preparação de cidadãos capazes de tomar decisões mais embasadas diante do mundo (PRAIA *et al*, 2007; CUDMANI, 2001).

Obviamente tais alunos se encontrarão bem mais capacitados nesse sentido se receberem como informações científicas aquelas que realmente o sejam, isto é, aquelas que melhor traduzem o pensamento da comunidade acadêmica, com todas as suas potencialidades heurísticas e suas limitações.

Contudo, é necessário aprofundar essa discussão, reconhecendo a importância do tipo de ciência que devemos transmitir aos nossos alunos. Por mais que eles se vejam diante de situações inteiramente novas perante as quais suas antigas visões de mundo revelam inconsistências, se os mesmos não forem capazes de entender quais são as regras que definem minimamente o funcionamento do campo científico eles não poderão distinguir a validade de nossos argumentos e evidências daqueles apresentados, por exemplo, pelos criacionistas. Estes poderão soar tão científicos quanto qualquer um de nós se nossos alunos não detiverem esse tipo de conhecimento. O modo como estes operam, sempre buscando encaixar as evidências existentes em suas conclusões estabelecidas previamente, contraria uma das regras básicas consensuais que qualquer uma das diferentes concepções científicas é capaz de preencher.

Deste modo é de fundamental importância na defesa da autonomização do campo científico ser capaz de delimitar fundamentos epistemológicos básicos a respeito do seu funcionamento, tomando por base as diferentes idéias trazidas pelos diversos membros desse campo. Embora essa tarefa possa se revelar bastante difícil diante da complexidade de posições diferentes assumidas no seu interior, esse trabalho é fundamental na construção do espírito científico de nossos alunos, tornando-os capazes de interpretar os diferentes fenômenos e explicá-los a partir do ponto de vista específico da ciência. A partir dessa formação básica, especialmente no caso específico que nos interessa, da Biologia, será possível refutar facilmente argumentos que exponham fragilidades epistemológicas evidentes quanto à compreensão da atividade científica, tais como: “*evolução é apenas uma teoria*” ou “*a evolução não pode ser testada experimentalmente*”, dentre outras. Ao mesmo tempo, tal tarefa tem o mérito de atuar limitando a entrada no interior do campo de idéias externas que busquem na atividade científica legitimidade para seus pontos de vista, que operam segundo premissas, lógicas e metodologias estranhas ao campo.

Não se trata, que fique bem entendido, de defender que apenas os cientistas sejam habilitados a opinar sobre questões relacionadas aos mais diversos temas ligados à ciência, negando a importância da participação do resto da sociedade na discussão dos assuntos que realmente interessam a todos e do poder explicativo de outras epistemologias na estruturação das vidas dos indivíduos em seus diferentes contextos. Nem mesmo que nas mais diversas circunstâncias os saberes provenientes do campo científico tenham que se sobrepor aos demais. Ao contrário, como discutiremos a seguir, defendemos que uma das prerrogativas

do ensino de Ciências deva ser justamente a de promover a participação ativa dos membros da sociedade em todas as questões relacionadas à ciência. Nesse sentido a teoria bourdieuniana também é pródiga em enfatizar o papel que a cultura reconhecida legitimamente pode desempenhar como violência simbólica. No entanto, seria muito importante defender que apenas aqueles envolvidos na atividade de fazer ciência fossem autorizados a falar como cientistas, trazendo suas contribuições produzidas a partir do seu campo, o mesmo ocorrendo com os portadores de argumentações de outras áreas.

No entanto, esse primeiro movimento não basta para formarmos em nosso aluno uma construção de uma visão de ciência que escape de concepções ingênuas e positivistas dessa atividade. É necessário sermos capazes de, como preconizado por Bourdieu, levar adiante a tarefa de fazer com que a ciência seja capaz de debruçar-se criticamente sobre si mesma, sendo capaz de avaliar periodicamente a adequação de seus conceitos e práticas, muitas vezes a partir de questões levantadas em outros campos. Nesse sentido é fundamental a presença no currículo da universidade de disciplinas ligadas à História e Filosofia da ciência, bem como aportes teóricos a seus docentes por parte das mais diversas áreas das Humanidades. Como destaca Pigliucci (2005) todas as vezes que os cientistas e professores de ciências se defrontam com ataques “irracionais” contra a ciência, em geral respondem com pedidos por mais e melhor ensino de ciências, embora as evidências indiquem que tais ações têm pouco ou nenhum efeito se não forem acompanhadas por esforços no sentido de promover o pensamento crítico e o estudo de Filosofia da ciência. Essa atividade parece ser muito mais primordial do que a transmissão dos seus conteúdos na forma mais atualizada ou através do emprego das tecnologias mais modernas de ensino, o que não significa minimizar a importância desses fatores. Alguns de nossos colegas continuam a bater na mesma tecla e a atribuir comodamente os insucessos à ignorância de nossos alunos.

O conteúdo científico é muitas vezes apresentado de modo deformado aos docentes e alunos, sendo retratado por meio de várias publicações como neutro, isento, produzido por um grupo de especialistas que trabalha desinteressadamente de modo autônomo sobre um corpo de saberes específicos, na busca por um conhecimento universal, capaz de revelar a natureza dos fenômenos naturais em sua essência (GIL-PÉREZ *et al*, 2001). A ilusão da ciência fetichizada como atividade isenta e do império da técnica neutra é um dos instrumentos ideológicos mais poderosos para a manutenção das relações sociais em curso na sociedade, uma vez que muitas vezes assume a posição investida da autoridade da

chancela legítima sobre as múltiplas áreas em que atua, tendo o peso de um veredito imparcial. Desta maneira ela pode vir a atuar de modo a reforçar valores contrários à participação dos cidadãos na tomada de decisões relacionadas às diferentes questões que se apresentam na sociedade (SANTOS & MORTIMER, 2001).

Sendo apresentada desse modo, a atividade científica se exime de qualquer relação com o mundo social e econômico enquanto ao mesmo tempo o alimenta através da estratificação de posições, acesso diferenciado aos meios de produção científicos (equipamentos, espaço para implementação da pesquisa) e criação permanente de inovações tecnológicas que, uma vez lançadas no mercado, renovam as mesmas estruturas que operam para a acumulação e concentração do capital em mãos de poucos, contribuindo para retroalimentar a produção de uma ciência distante da realidade da grande maioria das pessoas e que ao mesmo tempo emite vereditos autorizados sobre suas vidas, estabelecendo muitas vezes, em maior ou menor grau, os limites em que suas ações podem se dar. Concebida desta forma, cada vez mais a atividade científica se distancia de seus objetivos propostos de diminuição das desigualdades sociais. Buscando se insurgir contra essa visão surgiram, originalmente a partir de movimentos sociais das décadas de 60 e 70, as iniciativas de ensino denominadas ciência, Tecnologia e Sociedade – CTS (SANTOS & MORTIMER, 2001), atualmente ampliadas sob a designação ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente – CTSA (SANTOS, 2007), atingindo principalmente o campo escolar.

Assim sendo, além de um movimento crítico sobre os próprios mecanismos em que opera a atividade científica, se faz necessário, cada vez mais, formar professores de Ciências para a análise das implicações sociais do ensino de suas disciplinas (FOUREZ, 2003), bem como de cientistas capazes de escapar das platitudes de visões de ciência que se limitam a encará-la quase que somente como uma técnica, um fim em si mesmo. Deste modo tais cientistas não se contentarão mais em lançar mão de explicações que justifiquem as possíveis consequências deletéreas de suas pesquisas através de afirmações como: *“o problema não é da ciência mas sim do mau uso que se faz dela e isto não é responsabilidade dos cientistas, os quais são apenas produtores de novos conhecimentos”*. Essa argumentação difusa e funcionalista, em que cada membro da sociedade ocupa a sua função específica dentro dela estritamente no interior dos limites de suas atribuições profissionais, ignora ou esquece-se comodamente que é parte integrante do campo científico a reflexão a respeito dos resultados produzidos por suas pesquisas e a quem elas se destinam ou favorecem, sendo

capazes de incorporar, como parte do planejamento de suas atividades, princípios como o da precaução, defendido por Lacey (2006). Este recomenda que antes de implementar qualquer inovação técnico-científica sejam tomadas precauções a respeito das suas conseqüências e que se conduza pesquisa detalhada e de longo alcance sobre os riscos potenciais dessas inovações. Dependendo dos resultados é parte desse princípio adiar decisões finais sobre a implementação de determinada iniciativa e sob que condições fazê-lo.

Deste modo, se esperamos que nossos alunos venham a possuir condições de participar ativamente das questões da sociedade relacionadas à ciência, devemos ir além das limitações impostas por um ensino conceitual, buscando incorporar em nossas disciplinas elementos para uma ação social responsável, em que ocupam uma posição de destaque a formação de atitudes e valores éticos (SANTOS & MORTIMER, 2001).

Uma das principais críticas a esse tipo de posicionamento não vem, como muitos poderiam esperar, apenas de membros das chamadas Ciências Humanas. O biólogo evolutivo e geneticista Richard Lewontin, de Harvard, é um de seus principais partidários. Partindo de suas idéias defendemos um conceito de ciência como atividade social integrada influenciada fortemente pelo modo como se encontram moldadas as nossas instituições sociais, pois como ele afirma:

Os problemas que a ciência trata, as idéias que ela usa na investigação desses problemas, mesmo os chamados resultados científicos que surgem da investigação científica, são todos profundamente influenciados pelas predisposições que originam-se da sociedade na qual vivemos. Afinal, os cientistas não começam a vida como cientistas, mas como seres sociais imersos numa família, num Estado, numa estrutura produtiva, e eles enxergam a natureza através de lentes que foram moldadas pelas suas experiências sociais (LEWONTIN, 2000).

Deste modo, é importante tomar consciência, como também afirma Oliveira (1998), que as aplicações dos resultados científicos não decorrem diretamente das necessidades dos seres humanos mas sim são mediadas pelas estruturas sócio-econômicas em que nossa sociedade se baseia, estruturada na distribuição diferenciada de bens e na divisão de classes. Deste modo, o que determina uma utilidade maior ou menor de determinada descoberta científica ou seu emprego de determinado modo e não de outro irá depender do contexto social em que aquela descoberta for aplicada, de sua maior utilidade não necessariamente para os indivíduos em si mas para a cadeia produtiva que a subsidiou, pois equipamentos, insumos, capacitação, pessoal de apoio e tempo, muito tempo, demandam investimentos que

em muitos casos não são pequenos. Investimentos esses que são regulados pelas forças que no mundo possuem o controle do tempo e do dinheiro. A conclusão, desta forma é

que quanto mais aplicada for uma pesquisa menos neutra ela será em relação às suas aplicações. Com referência a uma pesquisa que se aproxima do pólo da ciência básica, faz sentido, pelo menos até certo ponto, dizer que os seus resultados podem ser usados para o bem ou para o mal; uma pesquisa próxima do pólo oposto, por outro lado, é comprometida com a estrutura social em que está inserida, e não pode ser avaliada independentemente dela (OLIVEIRA, 1998).

Transmitir esse conceito de ciência aos nossos licenciandos, muitos dos quais de baixa renda, que entram na faculdade desejando atuar no futuro como cientistas e acreditando em uma versão idealizada do campo científico como um espaço aberto e harmônico em que são feitas descobertas desinteressadas a partir da aplicação padronizada e isenta de um método neutro, a fim de contribuir para a melhoria das condições de vida dos seres humanos como um todo, deve ser parte indissociável de sua formação. Tal postura deve ser capaz de levá-los a aprofundar de modo crítico a defesa que fazem de qualquer inovação tecnológica apenas a partir de respostas que têm sua origem no senso comum, tais como “se for para o bem da humanidade e para melhorar a vida das pessoas, tudo bem”. Tais justificativas rasas, presentes em profusão na maior parte da mídia, baseiam-se em uma visão de ciência que se coloca a serviço de determinados interesses econômicos e tecnológicos e não na bem aventurança da humanidade como um todo. Quem seria mais especificamente essa “humanidade” genérica? Seriam todos igualmente beneficiados? A que preço? Essas e outras questões devem fazer parte da formação de nossos alunos.

Questionamentos desse tipo a respeito da natureza da ciência deveriam ser introduzidos em nossas disciplinas ao lado das complexas vias metabólicas e árvores de parentesco evolutivo. Não fazer esse movimento é contribuir de modo insidioso para a manutenção da *illusio*.

No campo epistemológico é necessário também apontar que modelo de ciência deve orientar a formação de nossos alunos. Nossas escolhas tomam por base Chalmers (1993, 1994) e Bhaskar (2008), os quais promovem a defesa de um conceito de realismo não-representativo ou realismo crítico. Nesse conceito todos os modelos teóricos explicativos encontram sempre uma correspondência parcial com o mundo material. Ressalta-se desse modo o caráter sempre tentativo da atividade científica, não supondo que suas explicações tenham a capacidade de descrever as entidades do mundo como elas realmente o são, em sua

essência e totalidade. Tal tarefa se revela impossível pois sempre temos acesso ao mundo apenas através das lentes de nossas teorias previamente construídas. Em outras palavras, fazer ciência não é o território de construção de certezas absolutas e nem garantia de um progresso linear no sentido de uma explicação cada vez mais totalizadora dos fenômenos, embora nunca deixe de apresentá-lo como meta ou estatuto epistemológico. Tal interpretação do modo como a atividade científica se processa, além de contar com argumentos epistemológicos que a sustentam, possui a vantagem adicional de escapar de concepções positivistas de ciência e revela-se ainda pedagogicamente mais adequada, como já enfatizamos anteriormente, diante de alunos que reservam o espaço de certezas absolutas para outras entidades ontológicas.

Desta forma, assim como defendemos o ponto de vista de que seria uma violência simbólica estender como verdade absoluta uma concepção universal de ciência a todas as diferentes comunidades humanas, em todos os diferentes contextos em que pautam a sua existência, o inverso não deve ocorrer. Os moradores das grandes cidades, bem como aqueles que não se encontram isolados do contato mais direto com sociedade moderna, não podem ser privados do direito de acesso à uma compreensão científica mínima do mundo à sua volta, dificultando a capacidade dos habitantes das áreas urbanas de se posicionarem criticamente diante de questões ligadas à ciência e tecnologia que possam afetar as suas vidas. Sua ausência ou o comprometimento de sua qualidade é seguramente, nos dias de hoje, um traço de desigualdade e deve ser combatido politicamente.

Muitos desses alunos tiveram uma educação básica com sérias deficiências, caracterizadas em muitos casos pela falta intermitente de professores de determinadas disciplinas em suas escolas, quando não da sua completa ausência por longos períodos de tempo. A adoção de um discurso inteiramente relativista sobre a atividade científica nesses casos pode apresentar efeitos tão danosos sobre os alunos quanto os de um discurso cientificista dogmático.

Especialmente no caso daqueles alunos que vivem nas periferias mais empobrecidas das metrópoles, tendo um acesso já restrito à informação e aos conteúdos produzidos nas diferentes áreas do conhecimento formal, a defesa de tais relativismos como parte de sua formação profissional inicial em ensino de Ciências pode apresentar efeitos perversos. Para aqueles que não nasceram em condições sociais e culturais que favoreçam o domínio desenvolvimento da linguagem, da terminologia e das leis imanentes ao campo científico, mas que

se dispuseram a obtê-los, à custa de muito esforço e determinação, uma das maiores frustrações ou ilusões pode se materializar na forma do ensino de visões de ciência que as iguala epistemologicamente a qualquer outro tipo de saber, em qualquer contexto, na interpretação dos eventos que fazem parte das suas vidas nas grandes cidades. Deste modo, assim como Southerland (2000) acreditamos que todos os educadores envolvidos no ensino de Ciências como uma das facetas de um processo educacional emancipatório devem reconhecer a falsa oposição entre os objetivos delineados por projetos de empoderamento de determinados grupos através da educação e a rejeição de uma concepção universalista de Ciência que não venha a se traduzir na exclusão de outras mundividências e ao mesmo tempo seja capaz de escapar de relativismos extremos pouco frutíferos.

Diante da afirmação dos diferentes saberes como igualmente legítimos, independente das suas áreas de atuação, cria-se para alguns dos alunos fortemente religiosos um espaço de conforto, longe de conflitos e de suas possibilidades de construir explicações mais complexas sobre o mundo à sua volta. Muitos desses licenciandos se esmeram na elaboração de consistentes discursos críticos contra o dogmatismo científico a partir de conhecimentos adquiridos na academia, enquanto ao mesmo tempo se apóiam no relativismo estéril para justificar algumas das posturas religiosas mais dogmáticas, como percebido no depoimento de Ester.

Acreditamos que o reconhecimento crítico do poder dos conhecimentos científicos na explicação de certos fenômenos, junto com outros tipos de saberes (mas certamente não todos), cada qual no seu contexto, pode ter um efeito muito maior na percepção desses alunos a respeito da realidade em que vivem do que a sua desqualificação como um saber como qualquer outro, nas mais diversas instâncias da sociedade. Diante da idéia de que tudo é igualmente possível, nada acaba por valer muita coisa, o que é uma idéia que certamente possui um componente social importante na sua formulação. Indivíduos que se encontram em posições sociais desprivilegiadas não podem defender com a mesma naturalidade e distanciamento afirmações como essa.

Por fim, trabalhando em uma faculdade voltada para a formação de professores faz-se necessário reconhecer como parte importante da formação desses alunos, enquanto licenciandos de Biologia que em sua grande maioria encontrarão sua identidade profissional no interior da sala de aula, a distinção entre os saberes científico e escolar, fazendo com que todas essas discussões sejam travadas garantindo uma especificidade e um estatuto

epistemológico à atividade de magistério. Qualquer discussão travada fora desse âmbito leva à desqualificação da atividade de ensino meramente como reprodutora dos saberes produzidos pela academia. Para a grande maioria dos alunos a figura do professor de Ciências e Biologia se confunde de modo muito nebuloso com a do profissional envolvido em atividades científicas. A busca pela construção de uma imagem menos idealizada do cientista e da sua distinção da figura do professor de Ciências e Biologia, sendo este também dotado de saberes, práticas e estratégias características da sua atividade, é portanto também uma das tarefas a serem desempenhadas por nós durante a sua formação.

Parte dessa tarefa de formação envolve também, assim como na abordagem do conhecimento científico, tornar nossos alunos capazes de reconhecer e avaliar, sempre prospectivamente, as diferentes posições ocupadas pelos atores nos campos de força presentes nos espaços escolares, suas possibilidades de ação e potenciais limitações. Tal atitude certamente beneficiará nossos licenciandos ao contribuir para que o desânimo não se instale logo no início de sua prática, reconhecendo os avanços e perdas como partes constituintes do processo natural de disputa de forças em qualquer espaço social.

Como destaca Apple (2002), grande parte da literatura sobre as “pedagogias críticas”, apesar de suas contribuições teóricas e políticas importantes, cai muitas vezes na retórica por ele classificada como “romantismo de possibilidades”. Nela, uma análise consistente do que realmente é o equilíbrio de forças em uma determinada situação em um dado momento e do que deve ser feito para alterá-lo é substituída pela linguagem da possibilidade. Esta linha de argumentação apóia-se na constatação, bastante correta, de que cada etapa do processo de implantação de qualquer política educacional envolve sempre mediações complexas nos diversos níveis, desde o interior de certos grupos dentro da escola às forças externas envolvidas na elaboração dessas políticas.

Deste modo, o Estado pode determinar mudanças no currículo, no sistema de avaliação ou nas políticas educacionais mas não é capaz de controlar inteiramente a sua aplicação e como ela se operará em cada uma das circunstâncias locais diferentes. Contudo, esse princípio geral, um verdadeiro truismo segundo Apple (2002), pode ser um pouco romântico demais. Nenhum desses eventos ocorre em um campo uniforme em que as diferentes forças envolvidas possuam o mesmo poder. Segundo ele *“existem diferenças bastante reais em jogo na habilidade que uma pessoa tem de influenciar, mediar, transformar ou rejeitar uma norma ou um processo regulador”*. Assim sendo, não basta

afirmar que o campo da educação é complexo e sofre inúmeras influências distintas. Segundo ele qualquer análise séria deve buscar ir além dessas conclusões genéricas: *“em vez disso precisamos discriminar níveis de influência no mundo para avaliar a eficácia relativa dos fatores envolvidos”*.

É importante ainda lançar o nosso olhar e o de nossos licenciandos para o fenômeno ressaltado por Nóvoa (1999), a saber, o paradoxo entre retóricas em que, ao mesmo tempo destacam a centralidade do papel docente na construção da *“sociedade do futuro”*, encaram tais profissionais com desconfiança, destacando a precariedade de sua formação e a qualidade do seu trabalho. Conforme enfatizado por Nóvoa (1999), essa inflação de discursos faz lembrar o final do século XIX na Europa, quando os professores eram investidos de inúmeros poderes. Contudo, o autor afirma: *“nessa época havia um consenso social em torno da missão dos professores. Hoje, não há. E o excesso dos discursos tende a esconder a pobreza das políticas”*.

Como enfatiza Giroux (2003, p.8-9),

Isso significa que qualquer teoria viável de pedagogia radical não deve estar apenas preocupada com a temática do currículo e das práticas escolares mas deve também enfatizar as limitações institucionais e as formações sociais maiores que se opõem às formas de resistência empreendidas pelos educadores, professores, estudantes e outros, que buscam desafiar as práticas de ensino dominantes bem como as formas sistêmicas de opressão como o monitoramento. (...) Felizmente, nos últimos vinte anos, vários autores como Rogers Simon, Peter McLaren e outros deixaram claro que qualquer tentativa de mudar as escolas de dentro, tem que lidar com os diversos e interrelacionados modos nos quais a opressão é moldada e reproduzida sob a influência de contextos institucionais mais amplos que se impõem contra formas isoladas e freqüentemente fragmentadas de resistência no interior da sala de aula. É crucial para os educadores reconhecer que a resistência é um fenômeno que opera em várias níveis e que não envolve apenas formas diversas e complexas entre estudantes e professores no interior das escolas. (...) A resistência não é uma bala mágica que pode ser invocada sempre que se quer asseverar suas credenciais políticas. Na melhor das hipóteses, as teorias da resistência são úteis como ferramentas teóricas altamente matizadas para compreensão e intervenção no interior de estruturas de poder.

Deste modo, uma vez mais procuramos nos distanciar dos extremos, nesse caso tanto do ponto de vista que encara a escola pública apenas pelo viés da falta, do erro e do fracasso, quanto daquele que, buscando corrigir tamanha distorção, apela para uma posição em que qualquer crítica feita à essa instituição ou a qualquer um de seus atores, nas mais diversas

circunstâncias possíveis, é encarada como uma defesa das idéias do primeiro grupo. Longe de qualquer tipo de determinismo, bem como de todos os idealismos e derrotismos de qualquer sorte, acreditamos que desta forma podemos tornar nossos licenciandos capazes de reconhecer as diferentes posições em que se encontram nos campos em que venham a atuar, em particular no interior do campo escolar bem como das posições assumidas por esse campo diante dos demais no espaço social. Isto desde as interações mais específicas da escola em que venham a trabalhar até as mais amplas em que sua atuação como professores de Ciências e Biologia podem se encontrar envolvidas.

Fornecendo elementos capazes de contribuir tanto para a delimitação do campo acadêmico diante de outras visões de mundo quanto para a construção da identidade do campo de ensino de Ciências diante da atividade científica em si, os diversos conceitos que compõem a sociologia de Pierre Bourdieu são capazes ainda de proporcionar uma visão crítica tanto da própria atividade científica - do modo como é produzida e utilizada – quanto do seu ensino, o que sem dúvida lhe confere um papel importante como recurso envolvido no processo de formação de professores.

IX – CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONCLUSÕES

Esperamos neste trabalho ter conseguido chamar a atenção para um problema que reúne as condições para se tornar cada vez mais presente nas salas de aula brasileiras nos próximos anos, especialmente nas aulas de Ciências e Biologia, o qual parece ser preferencialmente encontrado em alunos de denominações evangélicas.

A partir da identificação em linhas gerais das matrizes identitárias mais importantes na estruturação das visões de mundo desses alunos pudemos entender a lógica em que operam bem como apontamos algumas linhas de ação que parecem ser mais promissoras do que outras sem a pretensão de funcionar como um breviário de conduta para as mais diversas situações.

Embora as múltiplas identidades evangélicas apresentem padrões em comum foi possível detectar a pluralidade desse processo e portanto as diferentes mediações elaboradas por esses alunos ao lidar com os conflitos ligados ao ensino de evolução. A identificação dos diferentes tipos de mediações também mostrou-se útil, não como uma tipologia essencialista mas ao permitir avaliar os argumentos empregados por cada um dos padrões básicos, permitindo elaborar estratégias para lidar com cada um deles.

A partir da análise do histórico da matriz evangélica conservadora e do Criacionismo procuramos centrar esse debate naquilo que ele realmente significa, escapando de visões que o encaram como um embate entre ciência e Religião.

Procuramos também enfatizar a distinção entre as concepções criacionistas trazidas pelos alunos para o interior das salas de aula como parte de suas visões de mundo da ação de empreendimentos organizados e fortemente articulados que procuram impor sua agenda política a partir da exploração de questões religiosas. O tratamento dispensado a ambos também foi encarado como distinto.

Enfatizamos os argumentos falaciosos do Desenho Inteligente para se apresentar como ciência e registramos os processos de avanço de todas as formas de Criacionismo no Brasil, inclusive em espaços públicos.

A partir da apresentação dos elementos que compõem a sociologia de Pierre Bourdieu enfatizamos a importância da delimitação do campo científico e escolar como política não apenas para preservá-los da ingerência indevida dos criacionistas como também para garantir a qualidade das ações desenvolvidas no seu interior.

A sociologia bourdieuniana forneceu elementos importantes para promover em nossos alunos uma concepção crítica da atividade científica que os levem a escapar tanto de representações ingênuas da ciência quanto do relativismo estéril.

Buscamos também demonstrar que a sociologia de Bourdieu possui conceitos e pressupõe situações que podem ter como resultado, se implementadas, o potencial de promover alterações nas visões de mundo de nossos alunos, especialmente através da promoção de situações dissonantes com o *habitus* original desses alunos.

Nesse sentido também preconizamos a defesa da garantia do caráter eminentemente laico das escolas e universidades públicas, resguardando os alunos de reproduzirem no seu interior espaços religiosos com os quais eles já se encontram familiarizados em suas famílias ou comunidades religiosas de origem.

Defendemos a importância de escapar de certas interpretações relativistas da realidade e da visão da mesma unicamente como representação, destacando suas apropriações por parte do Criacionismo e as dificuldades criadas para o campo do currículo de Ciências.

Apresentamos também a relação que determinados tipos de multiculturalismos podem ter diante de questões religiosas como essas e de que modo podem contribuir para elaborar respostas capazes de lidar com a diferença sem celebrá-la acriticamente.

Esperamos ter contribuído para mostrar essa questão como um fenômeno complexo que não encontrará a solução em aproximações simplistas que recomendem apenas mais ensino de qualidade de Ciências como resposta ao problema.

X - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- AIKENHEAD, Glen. *Whose Scientific Knowledge? The Colonizer and the Colonized*. In: ROTH, W.M. & DÉSAUTELS, J. [eds]. *Science Education as/for Sociopolitical Action*. pp151-166. New York: Peter Lang, 2002.
- ALEXAKOS, Konstantinos. Science and Creationism: a response to Kenneth Tobin. *Cultural Studies of Science Education*, 4: 495-504, 2009.
- ALMEIDA, Ronaldo. Religião na Metrópole Paulista. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 19: 15-27, 2004.
- ALMEIDA, Ronaldo. *A Expansão Pentecostal: Circulação e Flexibilidade*. In: TEIXEIRA, Faustino & MENEZES, Renata. *As Religiões no Brasil: Continuidades e Rupturas*. p 111-122. Petrópolis: Vozes. 263p, 2006.
- ALMEIDA, Ronaldo & MONTERO, Paula. Trânsito Religioso no Brasil. *São Paulo em Perspectiva*, 15: 92-101, 2001.
- ANTOLIN, Michael F. & HERBERS, Joan M. Perspective: Evolution's Struggle for Existence in America's Public Schools. *Evolution*, 55: 2379-2388, 2001.
- APPLE, Michael W. Interromper a Direita: Realizar Trabalho Educativo Crítico numa Época Conservadora. *Currículo sem Fronteiras*, 2: 80-98, 2002.
- APPLE, Michael W. What Effects do Social Movements have on Curricular Reform? *Educational Policy*, 17: 519-525, 2003.
- APPLE, Michael. Evolution versus Creationism in Education. *Educational Policy*, 22: 327-335, 2008.
- ARMSTRONG, Karen. *Em Nome de Deus. O Fundamentalismo no Judaísmo, nos Cristianismo e no Islamismo*. São Paulo: Companhia das Letras. 490p., 2001.
- ASSIS, Mariza de P. & SILVA, Marco Antônio C. da. Faculdade de Formação de Professores da UERJ: Cursos e rumos. In: SOUZA, D. B. & FERREIRA, R. (orgs.) *Faculdade de Formação de Professores na UERJ: Memória, realidade atual e desafios futuros*. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.
- AYRES, Ana Cléa Moreira. Tensão entre Matrizes: um estudo a partir do curso de Ciências Biológicas da Faculdade de Formação de Professores/UERJ. Tese de Doutorado.

- Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. 183p, 2006.
- BARRA, Eduardo S. O. A Realidade do Mundo da ciência: Um Desafio para a História, a Filosofia e a Educação Científica. *ciência & Educação*, 5: 15-26, 1998.
- BEHE, Michael. *A Caixa Preta de Darwin. O Desafio da Bioquímica à Teoria da Evolução*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 300p, 1997.
- BENEDETTI, Luiz Roberto. *Religião: Trânsito ou Indiferenciação?* In: TEIXEIRA, Faustino & MENEZES, Renata. *As Religiões no Brasil: Continuidades e Rupturas*. p 123-133. Petrópolis: Vozes. 263p, 2006.
- BERGER, Peter. *Perspectivas Sociológicas*. Petrópolis: Vozes. 202p, 1976.
- BERGER, Peter & LUCKMANN, Thomas. *Modernidade, Pluralismo e Crise de Sentido. A orientação do homem moderno*. Petrópolis: Vozes. 94p, 2004.
- BERKMAN, Michael B.; PACHECO, Julianna S. & PLUTZER, Eric. Evolution and creationism in America's classrooms: a national portrait. *PLoS Biology*, 6: 920-924, 2008.
- BHASKAR, Roy. *A Realist Theory of Science*. New York: Verso Books. 288p, 2008.
- BITTENCOURT FILHO, José. *Remédio Amargo*. In: ANTONIAZZI, Alberto; MARIZ, Cecília Loreto; SARTI, Ingrid; BITTENCOURT FILHO, José; SANCHIS, Pierre; FRESTON, Paul; VALLE, Rogério; FERNANDES, Rubem César & GOMES, Wilson. *Nem Anjos nem Demônios. Interpretações Sociológicas do Pentecostalismo*. Petrópolis: Vozes. p 24-33. 270p, 1994.
- BITTENCOURT FILHO, José. *Matriz Religiosa Brasileira. Religiosidade e Mudança Social*. Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: Koinonia. 260p, 2003.
- BONNEWITZ, Patrice. *Primeiras Lições sobre a Sociologia de P. Bourdieu*. Petrópolis, RJ: Vozes. 149p, 2003.
- BOTTARO, Andrea; INLAY, Matt A. & MATZKE, Nicholas J. Immunology in the spotlight at the Dover 'Intelligent Design' trial. *Nature Immunology*, 7: 433 – 435, 2006.
- BOURDIEU, Pierre. *A Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo: Perspectiva. 361p, 1974.
- BOUDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero. 208p, 1983
- BOURDIEU, Pierre. *Coisas Ditas*. São Paulo: Brasiliense, 234p, 1990.

- BOURDIEU, Pierre. *Razões Práticas. Sobre a Teoria da Ação*. Campinas: Papirus Editora. 224p, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. *Lições da Aula*. Rio de Janeiro: Ática. 63p, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. *Os Usos Sociais da ciência. Por uma Sociologia Clínica do Campo Científico*. São Paulo: UNESP, 86p, 2004a.
- BOURDIEU, Pierre. *Science of Science and Reflexivity*. Chicago: The University of Chicago Press. 129p, 2004c.
- BOURDIEU, Pierre. *O Senso Prático*. Petrópolis: Vozes. 470, 2009.
- BOURDIEU, Pierre, WACQUANT, Loïc J. D. *Réponses: Pour une Anthropologie Réflexive*. Paris: Seuil. 270p, 1992.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude & PASSERON, Jean-Claude. *Ofício de Sociólogo*. Petrópolis: Vozes. 328p, 2004.
- BRANCH, Glenn & SCOTT, Eugenie C. Manobras mais Recentes do Criacionismo. *Scientific American Brasil*, 81: 82-89, 2009.
- BRANCO, Jordanna C. & CORSINO, Patrícia. O Ensino Religioso na Educação Infantil de Duas Escolas Públicas do Município do Rio de Janeiro: o que as práticas revelam? *Revista Contemporânea de Educação*, 1 (2): jul/dez 2006.
- BRANDÃO, André A. *Miséria da Periferia. Desigualdades Raciais e Pobreza na Metrópole do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Pallas; Niterói: PENESB. 215, 2004a.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Fronteira da Fé – alguns sistemas de sentido, crenças e religiões no Brasil de hoje. *Estudos Avançados*, 18: 261-288, 2004b.
- BRANDÃO, Zaia. A Dialética micro/macro na Sociologia da Educação. *Cadernos de Pesquisa*, 113: 153-165, 2001.
- BRANDÃO, Zaia. Algumas Hipóteses sobre a Transformação do *Habitus*. *Boletim SOCED*, 1: 1-12, 2005.
- BRANDÃO, Zaia. Os Jogos de Escalas na Sociologia da Educação. *Educação e Sociedade*, 29: 607-620, 2008.
- BRASIL. MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio. Parte III - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*. Brasília. 58p, 1999.
- BRASIL. MEC. *PCN+Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*. Brasília. 144p, 2002.

- BRICMONT, Jean. Postmodernism and its Problems with Science. Palestra proferida em Helsinki a convite da Sociedade Matemática Finlandesa. 29p. 1996. Disponível em <http://www.dogma.lu/txt/JB-Postmodernism.pdf> (Acessado em 12/07/2009).
- BRUM, Eliane. E no princípio era o que mesmo? *Revista Época*, 346, 03/01/2005.
- CAMPOS, Leonildo Silveira. As Origens Norte-Americanas do Pentecostalismo Brasileiro: Observações sobre uma Relação ainda pouco Avaliada. *Revista USP*, 67: 100-115, 2005.
- CATANI, Afrânio M. *Pierre Bourdieu e seu Esboço de Auto-Análise. EccoS – Revista Científica*, 10, No Especial: 45-65, 2008.
- CATANI, Afrânio M.; CATANI, Denice B. & PEREIRA, Gilson R. de M. Pierre Bourdieu: As Leituras da sua Obra no Campo Educacional Brasileiro. Rio de Janeiro: Quartet. 160p, 2004.
- CAVALIERE, Ana Maria. Quando o Estado Pede Socorro à Religião. *Revista Contemporânea de Educação*, 1(2): jul/dez 2006.
- CHALMERS, Alan F. *O que é ciência, afinal?* São Paulo: Ed. Brasiliense. 225p, 1993.
- CHALMERS, A. *A Fabricação da ciência*. São Paulo: Ed. UNESP. 185p, 1994.
- CHAUÍ, Marilena. *Fundamentalismo Religioso: A Questão do Poder Teológico-Político*. In: NOVAES, Adauto (org). *Civilização e Barbárie*. p.149-169. São Paulo, Companhia das Letras. 342p., 2004.
- COBERN, William W. Education Research will not Profit from Radical Constructivism. *A Paper presented at the annual meeting of the Arizona Education Research Organization*, Tempe, Arizona, 1990.
- COBERN, William W. Point: belief, understanding, and the teaching of Evolution. *Journal of Research in Science Teaching* 31: 583-590, 1994a
- COBERN, William W. Worldview theory and conceptual change in science education. *Science Education* 80: 579-610, 1996.
- COBERN, William W. & LOVING, Cathleen C. Defining “Science” in a multicultural world: implications for science education. *Science Education*, 85: 50-67. 2000.
- CONTRERAS, José. *A Autonomia de Professores*. São Paulo: Cortez. 296p, 2002.
- CORCUFF, Philippe. *As Novas Sociologias – construções da realidade social*. Bauru: EDUSC, 2001. 206p.
- CORTEN, André. *Os Pobres e o Espírito Santo. O Pentecostalismo no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 285p, 1996.

- CUDMANI, Leonor C. de. “Cuestiones que Plantean las Concepciones Posmodernas em La Enseñanza de las Ciencias. Visiones de Científicos Destacados de la Historia”. *Ciência & Educação*, 7: 155-168, 2001.
- CUNHA, Luiz Antônio. Autonomização do campo educacional: efeitos do e no campo religioso. *Revista Contemporânea de Educação*, 1(2): jul/dez 2006.
- CUNHA, Magali do Nascimento. *A Explosão Gospel. Um olhar das Ciências Humanas sobre o cenário evangélico no Brasil*. Rio de Janeiro: Mauad X. 231p, 2007.
- DANDURAND, Pierre & OLLIVIER, Émile. Os paradigmas perdidos. Ensaio sobre a sociologia da educação e seu objeto. *Teoria & Educação* 3: 120-142, 1991.
- DAVIDSON, C.J.; TUDDENHAM, E.G. & McVey, J. H. 450 million years of hemostasis. *Journal of Thrombosis and Haemostasis*, 1: 1487–1494, 2003.
- D’ÉPINAY, Christian Lalive. *O Refúgio das Massas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 353p, 1970.
- DOBZHANSKY, Theodosius. Nothing in biology makes sense except in the light of evolution. *The American Biology Teacher*, 35: 125-129, 1973
- DORVILLÉ, Luís Fernando Marques. *Valores em Disputa e Tensões no Ensino do Conceito de Evolução nos Tempos Atuais*. In: PEREIRA, Marsílvio Gonçalves & AMORIM, Antônio Carlos Rodrigues. *Ensino de Biologia: fios e desafios na construção de saberes*. p63-80, 2008.
- EAGLETON, Terry. *A Idéia de Cultura*. São Paulo: UNESP. 204p, 2005.
- ELLEN, Roy. Dangerous Fictions and Degrees of Plausibility: Creationism, Evolutionism and Anthropology. *Anthropology Today*, 18: 3-8, 2002.
- EL-HANI, Charbel N. & BANDEIRA, Fábio Pedro S.de F. Valuing Indigenous Knowledge: To Call It “Science” Will Not Help. *Cultural Studies of Science Education*, 3: 751-779, 2008.
- EL-HANI, Charbel N. & SEPULVEDA, Claudia. The Relationship Between Science and Religion in the Education of Protestant Biology Preservice Teachers in a Brazilian University. *Cultural Studies of Science Education*, 5: 103-125, 2010.
- ELIAS, Norbert. *A Sociedade dos Indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 201p, 1994.
- ELIAS, Norbert. *A Sociedade de Corte*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 312p, 2001.
- ENGLER, Steven. Tipos de Criacionismos Cristãos. *REVER*: 83-107. Junho 2007.

- FALCÃO, Eliane Brígida Moraes; DOS SANTOS, Alessandra Guida & LUIZ, Ronir Raggio. Conhecendo o Mundo Social dos Estudantes: Encontrando a ciência e a Religião. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 7: 420-438, 2008.
- FERNANDES, Rubem César; SANCHIS, Pierre; VELHO, Otávio Guilherme; CARNEIRO, Leandro Piquet; MARIZ, Cecília & MAFRA, Clara. *Novo Nascimento: Os Evangélicos em Casa, na Igreja e na Política*. Rio de Janeiro: Mauad, 264p, 1998.
- FERNANDES, Rubem César. *Governo das Almas: As Denominações Evangélicas no Grande Rio*. In: ANTONIAZZI, Alberto; MARIZ, Cecília Loreto; SARTI, Ingrid; BITTENCOURT FILHO, José; SANCHIS, Pierre; FRESTON, Paul; VALLE, Rogério; FERNANDES, Rubem César & GOMES, Wilson. *Nem Anjos nem Demônios. Interpretações Sociológicas do Pentecostalismo*. Petrópolis: Vozes. p 163-203. 270p, 1994.
- FEYERABEND, Paul. How to Defend Society Against Science. *Radical Philosophy*, 11: 277-283, 1975.
- FEYERABEND, Paul. *Contra o Método*. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 488p, 1977.
- FONSECA, L.C.S. 2005. *Religião Popular: O que a Escola Pública tem a ver com isso? – Pistas para repensar o ensino de ciências*. Tese de Doutorado. Universidade Federal Fluminense. 245p.
- FONSECA, Lana Claudia de Souza . "Você quer o fato científico ou o que eu realmente acredito?" O conflito entre religião e ciência nas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro. 29ª Reunião Anual da Associação de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2006.
- FONSECA, Lana Cláudia de Souza. Quem somos nós? De onde viemos? Para onde vamos? Religião e ciência encontram-se nas aulas de ciências na escola pública. *ciência em Tela*, 1: 1-10, 2008.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura. As Bases Sociais e Epistemológicas do Conhecimento Escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas. 208p, 1993.
- FORQUIN, Jean-Claude. O currículo entre o relativismo e o universalismo. *Educação & Sociedade*, 21: 47-70, 2000.
- FOUREZ, Gérard. Crise no Ensino de Ciências? *Investigações em Ensino de Ciências*, 8: 109-123, 2003.

- FRESTON, Paul Charles. Pentecostalism in Latin America: Characteristics and Controversies. *Social Compass*, 45: 335-358, 1998.
- GAZIR, Augusto. Escolas do Rio vão ensinar Criacionismo. *Folha de São Paulo*, 13/05/2004.
- GEELAN, David R. Epistemological anarchy and many forms of construtivism. *Science & Education* 6: 15-28, 1997.
- GIL-PÉREZ, Daniel; MONTORO, Isabel F.; ALÍS, Jaime C.; CACHAPUZ, António & PRAIA, João. Para Uma Imagem não Deformada do Trabalho Científico. *Ciência & Educação*, 7: 125-153, 2001.
- GILBERT, John K. & SWIFT, David J. Towards a Lakatosian analysis of the Piagetian and alternative conceptions research programs. *Science Education*, 69: 681-696, 1985.
- GIROUX, Henry A. Public Pedagogy and the Politics of Resistance: Notes on a Critical Theory of Educational Struggle. *Educational Philosophy and Theory*, 35: 5-16, 2003.
- GIUMBELLI, Emerson & CARNEIRO, Sandra de S. Religião nas escolas públicas: questões nacionais e a situação no Rio de Janeiro. *Revista Contemporânea de Educação*, 1 (2): jul/dez 2006.
- GLASERSFELD, Ernst von. Cognition, Construction of Knowledge, and Teaching. *Synthese*, 80: 121-140, 1989.
- GOULD, Stephen Jay. *Pilares do Tempo. ciência e Religião na Plenitude da Vida*. Rio de Janeiro: Rocco. 185p, 2002.
- GREGG, Thomas G.; JANSSEN, Gary R. & BHATTACHARJEE, J. K. A Teaching Guide to Evolution. *The Science Teacher*, 70: 24-31, 2003.
- GUTIÉRREZ, Benjamin F. *Os Pentecostais na América Latina: Um Desafio às Igrejas Históricas*. GUTIÉRREZ, Benjamin F. & CAMPOS, Leonildo Silveira. [Eds]. *Na Força do Espírito. Os Pentecostais na América Latina: um desafio às Igrejas Históricas*. p 9-28. São Paulo: Associação Literária Pendão Real. 290p, 1996.
- HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. 10ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 102p., 2005.
- HARKER, Richard K. On Reproduction, *Habitus* and Education. *British Journal of Sociology of Education*, 5: 117-127, 1984.
- HOBSBAWM, Eric. The New Threat to History. *The New York Review*, 16: 62-64, 1993.

- HOLLINGER, David A. Science as a Weapon in *Kulturkämpfe* in the United States During and After World War II. *Isis*, 86: 440-454, 1995.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico 2000*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acessado em 13/03/2008.
- JACOB, Cesar Romero; HEES, Dora Rodrigues; VANIEZ, Philippe & BRUSTLEIN, Violette. *Atlas da Filiação Religiosa e Indicadores Sociais no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola. 240p, 2003.
- JACOB, Cesar Romero; HEES, Dora Rodrigues; VANIEZ, Philippe & BRUSTLEIN, Violette. *Religião e Sociedade em Capitais Brasileiras*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola; Brasília: CNBB. 250p, 2006.
- KATUNG, Martha ; JOHNSTONE, A.H. & DOWNIE, J.R. Monitoring attitude change in students to teaching and learning in a university setting: a study using Perry's developmental model. *Teaching in Higher Education* 4: 43-59, 1999.
- LACEY, Hugh. O Princípio de Precaução e a Autonomia da ciência. *Scientiae Studia*, 4: 373-392, 2006.
- LAMBERT, Kevin. Fuller's Folly, Kuhnian Paradigms, and Intelligent Design. *Social Studies of Science*, 36: 835-842, 2009.
- LARSON, Edward J. *Trial and Error: The American Controversy over Creation and Evolution*. New York: Oxford University Press. 276p, 2003.
- LEITE, Marcelo. Criacionismo no Mackenzie. *Folha de São Paulo. Caderno Mais*. 30/11/2008.
- LEWONTIN, Richard C. *Biologia como Ideologia*. Ribeirão Preto: FUNPEC. 138p, 2000.
- LIMA, Aline P. & MENIN, Maria Suzana de S. O Papel dos Valores Religiosos em Escolas Públicas do Interior Paulista. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 1(2), 9pp, 2006.
- LOVING, Cathleen C. From the Summit of Truth to Its Slippery Slopes: Science Education's Journey Through Positivist-Postmodern Territory. *American Educational Research Journal*, 34: 421-452, 1997.
- LOYOLA, Maria Andréa. *Pierre Bourdieu – Entrevista – Série Pensamento Contemporâneo*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 98p, 2002.
- LÖWY, Michael. *A Guerra dos Deuses. Religião e Política na América Latina*. Petrópolis: Vozes. 271p, 2000.

- MAFRA, Clara. *Os Evangélicos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 88p., 2001.
- MANNHEIM, Karl. *Ideologia e Utopia*. Rio de Janeiro: Editora Globo. 310p., 1954.
- MARIANO, Ricardo. *Neopentecostais. Sociologia do Novo Pentecostalismo no Brasil*. São Paulo: Loyola. 246p, 1999.
- MARIANO, Ricardo. Crescimento Pentecostal no Brasil: fatores internos. *Revista de Estudos da Religião*, 4: 68-95, 2008.
- MARTINS, Carlos Benedito. A Pluralidade dos Mundos e das Condutas Sociais: a Contribuição de Bourdieu para a Sociologia da Educação. *Em Aberto*, 46: 59-72, 1990.
- MARTINS, Maurício V. De Darwin, de Caixas-Pretas e do Surpreendente Retorno do “Criacionismo”. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, 8: 739-756, 2001.
- MATTHEWS, Michael R. História, filosofia e ensino de Ciências: a tendência atual de reaproximação. *Cadernos Catarinenses de Ensino de Física*, 12: 164-214, 1995.
- MAYR, Ernst. *Uma Ampla Discussão – Charles Darwin e a Gênese do Moderno Pensamento Evolucionário*. Ribeirão Preto: FUNPEC. 126p, 2006.
- McCARTHY, Martha M. The Legal Evolution of Intelligent Design. *Educational Horizons*, 84: 145-150. Spring 2006
- MENDONÇA, Antônio Gouvêa. *O Celeste Porvir. A Inserção do Protestantismo no Brasil*. São Paulo/São Bernardo: Pendão Real/ Aste/IMS. 271p, 1995.
- MENDONÇA, Antônio Gouvêa. *Evolução Histórica e Configuração Atual do Protestantismo no Brasil* In: MENDONÇA, Antônio Gouvêa & VELASQUES FILHO, Prócoro. *Introdução ao Protestantismo no Brasil*. p.11-59. São Paulo: Loyola. 279p. 2ª edição. 2002a.
- MENDONÇA, Antônio Gouvêa. *Protestantismo no Brasil: Marginalização Social e Misticismo Pentecostal* In: MENDONÇA, Antônio Gouvêa & VELASQUES FILHO, Prócoro. *Introdução ao Protestantismo no Brasil*. p.233-247. São Paulo: Loyola. 279p. 2ª edição. 2002b.
- MENDONÇA, Antônio Gouvêa. Uma Macro-Reflexão sobre o Campo Religioso Brasileiro, Variações sobre dois Temas “Bourdieuanos”. *Estudos de Religião*, 23: 22-40, 2002c.
- MENDONÇA, Antônio Gouvêa. *Evangélicos e Pentecostais: Um Campo Religioso em Ebulição*. In: TEIXEIRA, Faustino & MENEZES, Renata. *As Religiões no Brasil: Continuidades e Rupturas*. p 89-110. Petrópolis: Vozes. 263p, 2006.

- MEYER, Diogo & EL-HANI, Charbel Niño. *Evolução o Sentido da Biologia*. São Paulo: UNESP. 132p, 2005.
- MILLER, Jon D.; SCOTT, Eugenie C. & OKAMOTO, Shinji. Public Acceptance of Evolution. *Science*, 313: 765-766, 2006.
- MICELI, Sérgio. Entenda a sua Época: Sociologia. *Folha de São Paulo, Caderno Mais*!13/04/1997.
- MOORE, Randy. Creationism in the United States. II. The Aftermath of the Scopes Trial. *The American Biology Teacher*, 60: 568-577, 1998.
- MOORE, Randy. The Revival of Creationism in the United States. *Journal of Biological Education*, 35: 17-21, 2000.
- MOORE, Randy. The Lingering Impact of the Scopes Trial on High School Biology Textbooks. *Bioscience*, 51: 790-796, 2001.
- NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, Afrânio (org.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes. 251p, 1998.
- NOGUEIRA, Cláudio M. M. & NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, 78: 15-36, 2002.
- NOGUEIRA, Cláudio M. M. & NOGUEIRA, Maria Alice. *Bourdieu & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica. 152p, 2004.
- NOGUEIRA, Pablo. A ciência da Criação. *Galileu*, 187: fev. 2007.
- NOVAES, Regina Reyes. Pentecôtisme à la Brésilienne: des Controverses en Cours. *Arch. De Sc. Soc. des Rel.*, 105: 125-143, 1999.
- NOVAES, Regina Reyes. Juventude, percepções e comportamentos: a religião faz a diferença? In: ABRAMO, Helena Wendel & BRANCO, Pedro Paulo (Orgs). *Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo. 447p, 2005.
- NÓVOA, Antônio. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa* 25: 11-20, 1999.
- NUMBERS, Ronald L. Creationism in 20th Century America. *Science*, 218: 538-544, 1982.
- NUMBERS, Ronald L. *Darwinism comes to America*. Massachusetts: Harvard University Press. 216p, 1998.
- NUMBERS, Ronald L. *The Creationists: from Scientific Creationism to Intelligent Design*. Massachusetts: Harvard University Press. 606p, 2006.

- OGAWA, M. Science education in a multiscience perspective. *Science Education*, 79: 583-593, 1995.
- OLIVEIRA, Marcos Barbosa de. A crise e o ensino de Ciências. *Educação e Sociedade*, 19: 151-172, 1998.
- ORTIZ, Renato (org). *A Sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho D'água, 169p, 2003.
- PALLEN, Mark J. & MATZKE, Nicholas J. From *The Origin of Species* to the Bacterial Flagella. *Nature Reviews Microbiology*, 4: 784-790, 2006.
- PARKER, Cristián. *Religião Popular e Modernização Capitalista. Outra Lógica na América Latina*. Petrópolis: Vozes, 349p, 1995.
- PASSIANI, Enio. Afinidades Seletivas: uma Comparação entre as Sociologias da Literatura de Pierre Bourdieu e Raymond Williams. *XI Congresso Internacional da ABRALIC. Tessituras, Interações, Convergências*. São Paulo, 13 a 17 de julho, 2008.
- PASSOS, João Décio. *Pentecostais. Origens e Começo*. São Paulo: Paulinas, 118p, 2005a.
- PASSOS, João Décio. (org). *Movimentos do Espírito: Matrizes, Afinidades e Territórios Pentecostais*. São Paulo: Paulinas. 267p, 2005b.
- PENNOCK, Robert T. *Tower of Babel: The Evidence Against The New Creationism*. Cambridge: MIT Press, 429p, 2000.
- PENNOCK, Robert T. Creationism and Intelligent Design. *Annual Review of Genomics and Human Genetics*, 4: 143-63, 2003.
- PENNOCK, Robert T. The Postmodern Sin of Intelligent Design Creationism. *Science & Education*, 19: 757-778, 2010.
- PIERUCCI, Antônio Flávio. Reencantamento e dessecularização: A propósito do autoengano em sociologia da religião. *Novos Estudos CEBRAP*, 49: 99-117, 1997.
- PIERUCCI, Antônio Flávio. Secularização em Max Weber. Da contemporânea serventia de voltarmos a acessar aquele velho sentido. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 13: 43-73, 1998.
- PIERUCCI, Antônio Flávio. *Ciladas da Diferença*. São Paulo: Editora 34. 222p, 1999.
- PIGLIUCCI, Massimo. Science and Fundamentalism. *European Molecular Biology Organization Reports*, 6: 1106-1109, 2005.
- PIGLIUCCI, Massimo. The Evolution-Creation Wars: Why Teaching More Science Just is Not Enough? *McGill Journal of Education*, 42: 285-306, 2007.

- PIGLIUCCI, Massimo. The Borderlands Between Science and Philosophy: An Introduction. *The Quarterly Review of Biology*, 83: 7-15, 2008.
- PINHO, Osmundo de A. “A vida em que vivemos”: raça, gênero e modernidade em São Gonçalo. *Estudos Feministas*, 14: 169-198, 2006.
- POSNER, George J.; STRIKE, Kenneth A.; HEWSON, Peter W. & GERTZOG, William A. Accomodation of a scientific conception: towards a theory of conceptual change. *Science Education*, 66: 211-227, 1982.
- PRAIA, João; GIL-PÉREZ, Daniel & VILCHES, Amparo. O Papel da Natureza da ciência na Educação para a Cidadania. *ciência & Educação*, 13: 141-156, 2007.
- QUALE, Andreas. Radical Constructivism, and the Sino f Relativism. *Science & Education*, 16: 231-266, 2007.
- QUINIOU, Yvon. Das Classes à Ideologia: Determinismo, Materialismo e Emancipação na Obra de Pierre Bourdieu. *Crítica Marxista*, 11: 44-61, 2000.
- RABELO, Maria Cristina. Religião e Cura: Algumas Reflexões sobre a Experiência Religiosa das Classes Populares Urbanas. *Cadernos de Saúde Pública*, 9: 316-325, 1993.
- REALE, Giovanni & ANTISERI, Dario. *História da Filosofia. Volume 4. De Spinoza a Kant*. Coleção História da Filosofia. São Paulo: Paulus. 433p, 2005.
- REALE, Giovanni & ANTISERI, Dario. *História da Filosofia. Volume 5. Do Romantismo ao Empiriocriticismo*. Coleção História da Filosofia. São Paulo: Paulus. 382p, 2005.
- ROMANINI, Carolina. Onde Darwin é só mais uma Teoria. *Revista Veja*, 11/02/2009.
- RUSE, Michael. *Mystery of Mysteries: Is Evolution a Social Construction?* Massachusetts: Harvard University Press. 320p, 1999.
- RUSE, Michael. *The Evolution-Creation Struggle*. Massachusetts: Harvard University Press. 327p, 2006.
- RUTHVEN, Malise. *Fundamentalism: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press, 154p., 2007.
- SANTOS, Boaventura de S. *Reconhecer para Libertar: Os Caminhos do Cosmopolitismo Multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 614p., 2003.
- SANTOS, Edmison Santos dos & MANDARINO, Claudio Marques. Juventude e Religião: cenários no âmbito do lazer. *Revista de Estudos da Religião* 3: 161-177, 2005.

- SANTOS, Wildson Luiz P. Educação Científica na Perspectiva de Letramento como Prática Social: Funções, Princípios e Desafios. *Revista Brasileira de Educação*, 12: 474-550, 2007.
- SANTOS, Wildson Luiz P. dos & MORTIMER, Eduardo F. Tomada de Decisão para Ação Social Responsável no Ensino de Ciências. *ciência & Educação*, 7: 95-111, 2001.
- SCHLEGEL, Jean-Louis. Fundamentalistas e Integristas ante a Modernidade. In: ACAT – Ação dos Cristãos pela Abolição da Tortura. Fundamentalismos, Integristas: uma Ameaça aos Direitos Humanos. São Paulo: Paulinas. 149p, 2001.
- SCHÜNEMANN, Haller E. S. O Papel do “Criacionismo Científico” no Fundamentalismo Protestante. *Estudos de Religião*, 35: 64-86, 2008.
- SCHWARTZMAN, Simon. Os Dinossauros de Roraima (ou a Sociologia da ciência e da Técnica de Bruno Latour). *Novos Estudos CEBRAP*, 39: 172-179, 1994.
- SCOTT, Eugenie C. Antievolution and Creationism in the United States. *Annual Review of Anthropology*, 26: 263-289, 1997.
- SCOTT, Eugenie C. *Evolution versus Creationism. An Introduction*. Berkeley & Los Angeles: University of California Press. 272p, 2004.
- SCOTT, Eugenie C. Creationism and Evolution: It’s the American Way. *Cell*, 124: 449-451, 2006.
- SCOTT, Eugenie C. Cans and Can’ts of Teaching Evolution. *National Center for Science Education*, October 17th, 2008.
- SCOTT, Eugenie C. & BRANCH, Glenn. Evolution: What’s Wrong with “Teaching the Controversy”. *TRENDS in Ecology and Evolution*, 18: 499-502, 2003.
- SCOTT, Eugenie C. & MATZKE, Nicholas J. Biological Design in Science Classrooms. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 104, Suppl. 1: 8669-8676, 2007.
- SEPÚLVEDA, Cláudia. *A Relação Religião e ciência na Trajetória Profissional de Alunos Protestantes da Licenciatura em Ciências Biológicas*. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências), Universidade Federal da Bahia/Universidade Estadual de Feira de Santana, 307p, 2003.
- SEPULVEDA, Cláudia de Alencar Serra e & EL-HANI, Charbel Nino. Quando Visões de Mundo se Encontram: Religião e ciência na Trajetória de Formação de Alunos

- Protestantes de uma Licenciatura em Ciências Biológicas. *Investigações em Ensino de Ciências*, 9: 137-175, 2004.
- SEPULVEDA, Cláudia de Alencar Serra e; El HANI, Charbel Niño . Apropriação do discurso científico por alunos protestantes de Biologia: uma análise à luz da teoria da linguagem de Bakhtin. *Investigações em Ensino de Ciências (Online)*, Porto Alegre, v. 11, p. 1, 2006.
- SLACK, Gordy. T-Rex in Wonderland: Kentucky's 27-million-dollar Creation Museum Turns One. *Evolution: Education and Outreach*, 1: 342-345, 2008.
- SMOCOVITIS, Vassili Betty. Unifying Biology: The Evolutionary Synthesis and Evolutionary Biology. *Journal of the History of Biology*, 25: 1-65, 1992.
- SMOCOVITIS, Vassili Betty. *Unifying Biology: The Evolutionary Synthesis and Evolutionary Biology*. New Jersey: Princeton University Press. 230p, 1996.
- SNOW, Charles Percy. *As Duas Culturas* – Lisboa: Publicações Dom Quixote. 231p, 1963.
- SOLOMON, Joan. Social influences on the construction of pupil's understanding of science. *Studies in Science Education*, 14: 63-82, 1987.
- SOTTOMAIOR, Daniel. Unifesp abre as portas ao Criacionismo. *Jornal da ciência*, 2780, 02 de junho de 2005.
- SOUTHERLAND, Sherry A. Epistemic Universalism and The Shortcomings of Curricular Multicultural Science Education. *Science & Education*, 9: 289-307, 2000.
- SOUZA, Sandro de. *A Goleada de Darwin: sobre o Debate Criacionismo/Darwinismo*. Rio de Janeiro: Record. 221p.
- SOUZA, Rogério F.; CARVALHO, Marcelo de; MATSUO, Tiemi & ZAIA, Dimas A.M. (2009). Evolucionismo x Criacionismo. Aceitação e Rejeição no Século XXI. *ciência Hoje*, 43: 36-41.
- SPIRO, Melford E. Postmodernist Anthropology, Subjectivity, and Science: A Modernist Critique. *Comparative Studies in Society and History*, 38:759-780, 1996.
- SPUHLER, James N. Anthropology, Evolution, and "Scientific Creationism". *Annual Review of Anthropology*, 14: 103-133, 1985.
- TAKAHASHI, Fábio & BEDINELLI, Talita. MEC diz que Criacionismo não é tema para a aula de Ciências". *Folha de São Paulo*, 13/12/2008.

- VALLA, Victor Vincent. *O que a Saúde tem a ver com a Religião?* In: VALLA, Victor Vincent (org.). *Religião e Cultura Popular*. p. 113-139. Rio de Janeiro: DP & A. 139p, 2001.
- VALLE, Ione Ribeiro. A obra do sociólogo Pierre Bourdieu: uma irradiação incontestável. *Educação e Pesquisa*, 33: 117-134, 2007.
- VASCONCELLOS, Pedro L. Fundamentalismos: Matrizes, Presenças e Inquietações. São Paulo: Paulinas. 127p, 2008.
- VELASQUES FILHO, Prócoro. *Deus como Emoção: Origens Históricas e Teológicas do Protestantismo Evangelical*. In: MENDONÇA, Antônio Gouvêa & VELASQUES FILHO, Prócoro. *Introdução ao Protestantismo no Brasil*. p.81-109. São Paulo: Loyola. 279p. 2ª edição. 2002a.
- VELASQUES FILHO, Prócoro. *O Nascimento do "Racismo" Confessional: Raízes do Conservadorismo Protestante e do Fundamentalismo*. In: MENDONÇA, Antônio Gouvêa & VELASQUES FILHO, Prócoro. *Introdução ao Protestantismo no Brasil*. p.111-131. São Paulo: Loyola. 279p. 2ª edição. 2002b.
- WILLIAMS, Robert C. Scientific Creationism: An Exegesis for a Religious Doctrine. *American Anthropologist, New Series*, 85: 92-102, 1983.
- WOOLNOUGH, Brian E. On the fruitful compatibility of religious education and science. *Science & Education* 5: 175-183, 1996.
- ZABATIERO, Júlio Paulo Tavares. *Hermenêutica Protestante no Brasil*. p.131-160. In: FERREIRA, João Cesário Leonel (org.). *Novas Perspectivas sobre o Protestantismo Brasileiro*. São Paulo: Fonte Editorial/Paulinas. 424p, 2009.
- ZUZOVSKY, Ruth . Conceptualizing a teaching experience on the development of the idea of evolution: an epistemological approach of the education of science teachers. *Journal of Research in Science Teaching* 31: 557-574, 1994.

ANEXO 1

CARTA DE APRESENTAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Este questionário é parte de um estudo que estou fazendo sobre as idéias dos alunos da Faculdade de Formação de Professores sobre diversos temas. Conhecendo melhor como vocês pensam poderemos entendê-los melhor e, antes de tudo, estabelecer um diálogo entre as diferentes maneiras de pensar naturalmente encontradas no ambiente universitário.

Antes de mais nada é necessário dizer que não há resposta correta para qualquer das questões a seguir. Nenhuma resposta será considerada melhor que a outra desde que todas sejam sinceras. Portanto responda exatamente como você realmente pensa. Não se trata de responder o que o professor “gostaria” de ouvir mas o que você realmente pensa, fora da FFP, em sua casa, com família e amigos etc. Portanto não se trata de um questionário de avaliação do conhecimento dos alunos mas do que eles pensam. É importante destacar que as respostas são sigilosas e que seu nome não será divulgado em qualquer hipótese. As respostas serão vistas apenas por mim.

Respondendo às questões propostas a seguir e voluntariamente assinando ao final do questionário você permite que os dados aqui contidos possam ser usados por mim para publicação de artigos, dissertações etc, desde que o nome das pessoas seja omitido.

Algumas das questões pedem que você justifique suas opiniões enquanto outras são apenas múltipla-escolha. Use o verso das folhas se necessário, não deixando de colocar o número da questão respondida.

Agradeço a sua colaboração. Atenciosamente,

Prof. Luís Fernando Marques Dorvillé

ANEXO 2

QUESTIONÁRIO SOBRE PERGUNTAS RELACIONADAS À CIÊNCIA E RELIGIÃO

- 1) Cidade em que mora: _____
- 2) Sexo: _____
- 3) Suponha que diferentes opiniões sobre um determinado assunto chegam até você. Qual opinião é mais importante para você? Coloque o número 5 para a mais importante, 4 para a que vem em seguida, e assim por diante, até 1 para a menos importante de todas as opiniões:
- () Política (de um líder político ou partido com que se identifica)
 - () ciência (médico, cientista ou livro científico)
 - () Mídia (jornais, revistas, TV, rádio)
 - () Sua família e amigos
 - () Religiosa (orientador espiritual, igreja)
- 4) Você tem afinidade com alguma religião?
- ?|Nenhuma
- ?;Pouca
- ?=Muita
- ?µQual? _____
- 5) Participa de alguma comunidade religiosa?
- ?^Não
- ?]Sim
- Qual o nome completo da igreja/templo que você frequenta?
- _____
- Com que frequência? _____
- Há quanto tempo? _____

6) “Alguns tipos de seres vivos são parentes mais próximos entre si enquanto outros são mais distantes em termos de parentesco”. Em relação a essa afirmação, sua opinião é:

☐ Não concordo

☐ Concordo

☐ Não sei/Tenho dúvidas

Qualquer que tenha sido sua escolha justifique:

7) “Ao longo do tempo as espécies se modificam, tornando-se cada vez mais adaptadas ao meio em que vivem”.

☐ Não Concordo

☐ Concordo

☐ Não sei/ Tenho dúvidas

Qualquer que tenha sido sua escolha justifique:

8) “Todos os seres vivos que existem descendem de uma única forma de vida que viveu há muitos anos atrás”

☐ Não concordo

☐ Concordo

☐ Não sei/Tenho dúvidas

Qualquer que tenha sido sua escolha justifique:

9) O que significa dizer que um ser vivo é mais evoluído que outro? Explique:

10) O ser humano é o único ser vivo racional.

☐ Não há uma razão especial para essa condição única;

☐ Há uma razão especial para essa condição única;

Qualquer que tenha sido sua escolha justifique:

11) Qual das informações abaixo melhor representam o modo como você pensa?

☐ O ser humano é uma espécie como qualquer outra e surgiu a partir de outros seres vivos diferentes dela;

?· O ser humano é uma espécie que, sendo muito peculiar e diferente de todas as outras, não surgiu a partir de outros seres vivos como as demais.

Qualquer que tenha sido sua escolha justifique:

12) Qual das informações abaixo melhor representam o modo como você pensa?

?· Todos os seres vivos estão sujeitos à transformação ao longo do tempo, dando origem a novas espécies

?· Todos os seres vivos menos o homem estão sujeitos à transformação ao longo do tempo, dando origem a novas espécies

?· Não há comprovação de que os seres vivos se modificam dando origem a outros ao longo do tempo

13) A evolução:

?· ocorre fazendo com que os seres vivos, ao longo do tempo, se tornem cada vez mais adaptados ao meio em que vivem;

?· ocorre fazendo com que novas formas de vida surjam, mais complexas e com melhores soluções que as anteriores;

?· ocorre inteiramente ao acaso, sem qualquer tendência ou sentido, produzindo seres de todos os tipos;

?· é uma das hipóteses científicas que explicam as semelhanças e diferenças entre os seres vivos mas não é a única nem se encontra inteiramente comprovada

14) Marque a frase abaixo que melhor expressa o que você pensa:

?· Muitas espécies de seres vivos surgiram depois do homem;

?· O homem foi a última espécie a surgir no nosso planeta;

?· Algumas poucas espécies surgiram eventualmente depois do homem

ANEXO 3

MODELO DE CARTA DE AUTORIZAÇÃO PARA A GRAVAÇÃO DA ENTREVISTA

Eu, _____, concordo em participar, de livre e espontânea vontade, do trabalho de pesquisa do Prof. Luís Fernando Marques Dorvillé e autorizo a gravação de minha entrevista, permitindo que qualquer parte dela possa ser usada por ele para a publicação de artigos, dissertações etc, desde que meu nome seja omitido.

Atenciosamente,

Nome:

Data:

ANEXO 4

ROTEIRO BÁSICO DAS ENTREVISTAS GRAVADAS

- 1) Nome:
- 2) Data e local de nascimento:
- 3) Qual a igreja que você frequenta? Desde quando?
- 4) Seus pais possuem alguma afinidade religiosa? Qual a igreja que frequentam? Desde quando?
- 5) Qual o nível de escolaridade dos seus pais?
- 6) Qual a profissão dos seus pais?
- 7) Evangélicos devem votar em evangélicos na política? Sua igreja faz algum tipo de orientação política em relação a certos candidatos? Você concorda com essa postura? Votaria em candidatos mesmo que fossem umbandistas ou membros do candomblé?
- 8) Curas ocorrem durante o culto? Uma pessoa que toma determinado remédio para o coração, por exemplo, pode ser curada durante o culto e não precisar mais tomá-lo? Por quê?
- 9) Qual a sua opinião sobre o homossexualismo? Casais homossexuais devem ter o direito legal de se unirem? E de adotar crianças? Por quê?
- 10) Como você se definiria politicamente?
- 11) Milagres acontecem em vários momentos de nossas vidas?
- 12) O homem deve ser o chefe da casa? A base de sustentação da família? Por quê?
- 13) Você acha que sua forma de ver o mundo mudou muito depois que você entrou na FFP? De que maneira? A que você atribui essa mudança?
- 14) Hoje em dia você tem mais dúvidas ou certezas do que tinha antes de entrar na faculdade?
- 15) A tarefa de ensinar envolve, por mais que o professor seja isento, uma tarefa de conhecimento do aluno por parte do professor. Você acha que um professor que não acredita na Teoria da Evolução, ao ensinar sobre o tema, dará uma aula do mesmo modo que o faz em relação a outros assuntos?
- 16) Como o assunto Evolução foi tratado na sua escola? Qual foi a sua reação na época?

- 17) Se você já ensinou qual é foi a reação dos seus alunos quando você abordou o tema?
- 18) A mulher veio do homem? Foi ela que o levou ao pecado? Por quê?
- 19) Acredita que o fim do mundo está próximo? Quão próximo? Por quê?
- 20) Qual a sua opinião sobre a legalização do aborto? Por quê?
- 21) Ocorreu o Dilúvio? Como todas as espécies de seres vivos puderam caber na arca e serem alimentados por tanto tempo?
- 22) Algumas pessoas manifestam um quadro que segundo alguns líderes religiosos é um quadro de possessão demoníaca. Examinadas por médicos essas pessoas são diagnosticadas como portadoras de graves distúrbios psiquiátricos. Até que ponto, na sua opinião, essas pessoas se encontram possuídas por um espírito maligno ou têm um problema psiquiátrico a ser tratado?
- 23) Algumas pessoas defendem que seja dedicado ao ensino do Criacionismo o mesmo tempo em sala de aula que é dado ao evolucionismo. Qual a sua opinião a respeito?
- 24) A tarefa de ensinar envolve, por mais que o professor seja isento, uma tarefa de convencimento do aluno por parte do professor. Você acha que um professor que não acredita na Teoria da Evolução, ao ensinar sobre o tema, dará uma aula do mesmo modo que o faz em relação a outros assuntos?
- 25) As espécies de seres vivos que existem hoje são as mesmas que existiram em todas as épocas? Explique: