

UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**TEOLOGIA/EAD UMESP (2016): RELATOS,
MEMÓRIAS E DEPOIMENTOS**

Suely Xavier dos Santos

São Bernardo do Campo

Novembro – 2023

UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

TEOLOGIA/EAD UMESP (2016): RELATOS,
MEMÓRIAS E DEPOIMENTOS

Suely Xavier dos Santos

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo – UMESP, como parte dos requisitos para conclusão do Doutorado em Educação.

Linha de Pesquisa: *Formação de Educadores*

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Furlin

São Bernardo do Campo

Novembro – 2023

Ficha Catalográfica

Sa59t Santos, Suely Xavier dos

Teologia/EAD UMESP (2016): relatos, memórias e depoimentos / Suely Xavier dos Santos. 2023.

195 p.

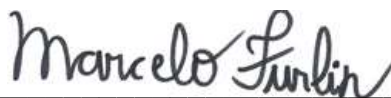
Tese (Doutorado em Educação) --Diretoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2023.

Orientação de: Marcelo Furlin.

1. Faculdade de Teologia da Igreja Metodista 2. Educação a Distância - Ensino Superior 3. Narrativas 4. Hermenêutica I.
Título.

CDD 378.1758

A tese de doutorado intitulada: “Teologia/EAD UMESP (2016): relatos, memórias e depoimentos”, elaborada por Suely Xavier dos Santos, foi defendida e aprovada em 15 de dezembro de 2023, perante a banca examinadora composta por: Prof. Dr. Marcelo Furlin (Presidente/UMESP), Profa. Dra. Adriana Barroso de Azevedo (Titular/UMESP), Profa. Dra. Alessandra Maria Sabatine Zambone (Titular/UMESP), Profa. Dra. Maximina Maria Freire (Titular/PUC São Paulo), Prof. Dr. Matheus da Silva Bernardes (Titular/PUC Campinas).



Prof. Dr. Marcelo Furlin
Orientador e Presidente da Banca



Profa. Dra. Alessandra Maria Sabatine Zambone
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Programa: Pós-Graduação em Educação

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Formação de Educadores

AGRADECIMENTOS

*“Fiz a escalada da montanha da vida
removendo pedras e plantando flores.”*

Cora Coralina

Como Cora, sigo fazendo a “escalada da montanha da vida”, mas não estive só. Ainda estou “removendo pedras e plantando flores”, mas não sem o abraço acolhedor... sem o ombro amigo/a... sem a palavra que acalanta... sem o silêncio que diz o indizível... Por isso agradecer é parte importante desta trajetória de vida acadêmica. O que seria de mim sem a parceria, de longe e de perto, do meu companheiro da vida, **Edemir**. Mesmo longe geograficamente, sempre perto, pois mora em um lugar onde mora a poesia, o amor, a partilha... Tenho ainda como fruto desse poema da vida duas lindas filhas, **Letícia e Cecília**, que tem me ensinado a ser uma pessoa melhor a cada dia. Por elas tenho plantado flores todos os dias!

O início dessa caminhada se fez em uma cidade chamada Goiânia-GO, onde reside toda a minha família estendida: **pais, irmãos, irmãs, cunhados, cunhadas, sobrinhos e sobrinhas**. Não há como passar por essa etapa sem olhar para os começos dessa história e por isso ser agradecida. Agradecida por fazer parte desta família festeira e sempre presente.

Nos últimos tempos a remoção de pedras tem sido feita também com a ajuda de amigos e amigas queridas, do grupo “**Fé, Prosa e Comilança**” (Rose, Celena, João Marcos-Dídio, Márcio, Elaine, Elisa, Sérgio, Mariana e Joyce). A presença de vocês foi fundamental nestes últimos anos e nossos encontros e diálogos via WhatsApp foram imprescindíveis para que essa tarefa não se tornasse tão árdua... e vocês sabem do que estou falando... Assim como, de dois amigos especiais: **Margarida e Tércio**, vocês são singulares pela lealdade e companheirismo de sempre.

Há pessoas que chegam em nossa vida de mansinho... como brisa suave... com seu jeito acolhedor e uma amizade que se constrói no caminho... assim é o **Prof. Marcelo Furlin**. Uma grata descoberta nesse tempo de Metodista. Obrigada por ter me orientado no período desta tese e pela amizade para a vida.

Gratidão àqueles e aquelas que fizeram parte dessa pesquisa com suas memórias e depoimentos. Aos egressos do curso de Teologia/EAD, ao Prof. Clóvis Pinto de Castro, Prof. Nicanor Lopes, Prof. Rui Josgrilberg e Prof. Tércio Siqueira. A acolhida e a generosidade de vocês para comigo serão lembradas sempre, pois estou “removendo pedras” e abrindo outros caminhos para plantar flores, e vocês fazem parte desse momento.

Gratidão à Profa. Maximina e ao Prof. Matheus pela leitura atenta, bem como à Profa. Adriana e Profa. Alessandra, e nelas os docentes, discentes e funcionários da Metodista que fizeram parte desse novo momento chamado Doutorado em Educação. Obrigada!

RESUMO

A Faculdade de Teologia/UMESP surge do anseio da Igreja Metodista em formar pastores no final do século XIX. Fundamentada nas premissas educacionais da origem do metodismo wesleyano, que aliava a fé ao exercício da cidadania, e ampliada a partir do tripé *devoção-educação-ação social*, a educação teológica se desenvolveu a fim de que pastores pudessem realizar suas funções de maneira a cumprir, também, um importante papel social. Essa característica se aprofundou ainda mais com o crescimento da Faculdade de Teologia, em termos numéricos e de conceito, como também a partir do reconhecimento do curso pelo MEC. Nesta esteira, surge um Curso Teológico que extrapola sua proposta inicial tornando-se um importante centro de formação de pessoas que atuam tanto no ministério pastoral, como na área de promoção humana, e que tem um crescimento expressivo quando é integrado aos demais cursos da Universidade Metodista de São Paulo e passa a ser oferecido na modalidade a distância. Assim sendo, esta pesquisa trabalha os primórdios da educação metodista, bem como o surgimento da Faculdade de Teologia, da Universidade Metodista de São Paulo e do Curso de Teologia/EAD, tendo como aporte metodológico a Pesquisa Narrativa com vias de interpretação em Paul Ricoeur. Neste sentido, a pesquisa se vale do recurso da pesquisa narrativa para estudar a tríade *relatos-memórias-depoimentos*. Esta se refere aos relatos da pesquisadora, à memória de egressos do Curso de Teologia/EAD e aos depoimentos de ex-docentes da Faculdade de Teologia. Tais narrativas constituem-se a base para a resposta da seguinte questão: *Quais os marcos do texto Faculdade de Teologia e como esse texto foi lido, relido e como afetou discentes da EAD e docentes ao longo do tempo?* Essa pergunta visa responder aos seguintes objetivos: discorrer sobre como o fazer Teologia na modalidade a distância, no Curso de Teologia/EAD, implicou no alcance de uma experiência de si e do outro na construção de um universo simbólico que abarque a vivência do cotidiano, no período de formação e no momento seguinte à ele; descrever como os egressos avaliam e narram suas experiências, assim como expõem o seu olhar durante e após o curso e como essa narrativa permanece na construção do cotidiano de cada um. De igual modo, também visibiliza as narrativas de ex-docentes e da pesquisadora sobre a Faculdade de Teologia, e como esse *texto* é lido em perspectivas diferentes, em consonância com a pesquisa narrativa e a hermenêutica ricoueriana, a partir da tríplice *mimesis*.

Palavras-Chave: *Faculdade de Teologia. EAD. Narrativas. Hermenêutica. Mimesis.*

ABSTRACT

The Faculty of Theology/UMESP arises from the Methodist Church's desire to train pastors in the late 19th century. Grounded in the educational principles of the Wesleyan methodism origin, which combined faith with the exercise of citizenship, and expanded from the tripod of devotion-education-action, theological education developed so that pastors could fulfill their functions in a way that also played a significant role in society. This characteristic deepened even further with the growth of the Faculty of Theology, both in numerical and conceptual terms, as well as with the recognition of the course by the Ministry of Education (MEC). In this context, a Theological Course emerges that exceeds its initial proposal, becoming an important center for training individuals to work in both pastoral ministry and the field of human promotion. Its significance becomes even more pronounced when integrated with other courses at the Methodist University of São Paulo and is offered in a distance learning mode. Therefore, this research delves into the beginnings of Methodist education, as well as the emergence of the Faculty of Theology at the Methodist University of São Paulo and the Theology/EAD Course, using Narrative Inquiry with interpretative pathways inspired by Paul Ricoeur. In this sense, the research employs the narrative inquiry approach to study the triad of *reports-memories-testimonies*. This refers to the researcher's accounts, the memories of graduates of the Theology/EAD Course, and the testimonials of former teachers at the Faculty of Theology. These specific narratives form the basis for addressing the following question: What are the landmarks of the text "Faculty of Theology," and how was this text read, reread, and how did it affect EAD students and teachers over time? This question aims to address the following objectives: discuss how practicing Theology in the distance learning mode, in the Theology/EAD Course, involved reaching an experience of oneself and others in the construction of a symbolic universe that encompasses daily life, during the training period, and in the subsequent moment; describe how graduates evaluate and narrate their experiences, as well as express their perspective during and after the course, and how this narrative persists in the construction of each individual's daily life. Similarly, narratives of former teachers and the researcher about the Faculty of Theology are also given visibility and how this text is read from different perspectives, in line with narrative inquiry and ricouerian hermeneutics, based on triple *mimesis*.

Keywords: Faculty of Theology. EAD. Narratives. Hermeneutics. Mimesis.

RESUMEN

La Facultad de Teología/UMESP surge del anhelo de la Iglesia Metodista de formar pastores a fines del siglo XIX. Basada en las premisas educativas del origen del metodismo wesleyano, que unía la fe con el ejercicio de la ciudadanía, y ampliada desde el trípode devoción-educación-acción, la educación teológica se desarrolló para que los pastores pudieran desempeñar sus funciones de manera que cumplieran, además, un papel social importante. Esta característica se profundizó aún más con el crecimiento de la Facultad de Teología, tanto en términos numéricos como de concepto, así como con el reconocimiento del curso por parte del MEC (Ministerio de Educación de Brasil). En esta línea, surge un Curso Teológico que va más allá de su propuesta inicial y se convierte en un importante centro de formación para personas que trabajan tanto en el ministerio pastoral como en el área de promoción humana, experimentando un crecimiento significativo al integrarse con otros cursos de la Universidad Metodista de São Paulo y se ofrecen también en modalidad a distancia. Por lo tanto, esta investigación aborda los inicios de la educación metodista, así como el surgimiento de la Facultad de Teología de la Universidad Metodista de São Paulo y del Curso de Teología/EAD, utilizando como enfoque metodológico la Investigación Narrativa con interpretación según Paul Ricoeur. En este sentido, la investigación se basa en el recurso de la investigación narrativa para estudiar la tríada relatos-memorias-testimonios. Esto se refiere a los relatos de la investigadora, la memoria de los egresados del Curso de Teología/EAD y los testimonios de exprofesores de la Facultad de Teología. Estas narrativas constituyen la base para responder a la siguiente pregunta: *¿Cuáles son los hitos del texto de la Facultad de Teología y cómo este texto fue leído, releído y cómo afectó a los estudiantes de la EAD y a los profesores a lo largo del tiempo?* Esta pregunta busca responder a los siguientes objetivos: analizar cómo el hacer Teología en la modalidad a distancia, en el Curso de Teología/EAD, implicó alcanzar una experiencia de uno mismo y del otro en la construcción de un universo simbólico que abarque la vivencia cotidiana durante el período de formación y en el momento siguiente a él. De igual manera, describir cómo los egresados evalúan y relatan sus experiencias, así como expresan su perspectiva durante y después del curso y cómo esta narrativa perdura en la construcción cotidiana de cada uno. Del mismo modo, también visibiliza las narrativas de exprofesores y de la investigadora sobre la Facultad de Teología y cómo este texto es leído desde perspectivas diferentes, en consonancia con la investigación narrativa y la hermenéutica ricoueriana, a partir de la triple *mimesis*.

Palabras clave: Facultad de Teología. EAD. Narrativas. Hermenéutica. Mimetismo

SUMÁRIO

Introdução: limites e horizontes	14
1. Memorial	15
2. A pesquisa	17
1. Pesquisa Narrativa com vias de interpretação em Paul Ricoeur: <i>relatos-memória-depoimentos</i>	21
Introdução	21
1.1. Paradigma Dominante	24
1.1.1 <i>A crise do paradigma dominante</i>	26
1.2. O paradigma emergente	27
1.2.1 <i>O conhecimento científico-natural é científico social</i>	28
1.2.2 <i>O conhecimento é local e total</i>	28
1.2.3 <i>O conhecimento é autoconhecimento</i>	29
1.2.4 <i>O conhecimento científico visa constituir-se em senso comum</i>	29
1.3. Pesquisa Narrativa e vias de interpretação em Paul Ricoeur: um paradigma emergente	31
1.4. Partícipes narrativizantes da pesquisa	38
1.4.1 <i>Relatos da pesquisadora</i>	39
1.4.2 <i>Depoimentos dos docentes</i>	42
1.4.3 <i>Memórias dos egressos</i>	40
Considerações sobre o capítulo	43
2. Educação Metodista e Curso de Teologia Metodista/EAD: cenários em construção?	45
Introdução	45
2.1. Educação no Movimento Metodista	46
2.2 Metodismo Brasileiro	54
2.2.1 <i>Educação no metodismo brasileiro</i>	57
2.2.2 <i>Faculdade de Teologia</i>	60
2.3. Início do Instituto Metodista de Ensino Superior e da UMESP	65

2.4. Reconhecimento do curso de Teologia: o que muda? _____	68
2.4.1 <i>Curso de Teologia com status Universitário</i> _____	72
Considerações sobre o capítulo _____	73
3. Curso de Teologia Metodista/EAD: cenários difusos? _____	75
Introdução _____	75
3.1. EAD no Brasil: expansão do ensino por via remota _____	76
<i>Excurso: Educação no setor privado, um “quase-mercado”</i> _____	79
3.2. Qual o papel e a importância da EAD no Brasil? _____	85
3.2.1 <i>Importância da EAD para o Curso de Teologia</i> _____	87
3.3. Referenciais de Qualidade da Educação Superior a Distância _____	89
3.4. Cursos EAD na Metodista _____	94
3.4.1 <i>Sobre estrutura de um curso EAD na Metodista</i> _____	97
3.4.2. <i>EAD na Faculdade de Teologia</i> _____	99
3.4.2.1 – <i>Avaliação do Curso de Teologia/EAD</i> _____	103
Considerações sobre o capítulo _____	104
4. Narrativas de Egressos e vias de interpretação a partir dos relatos- memórias-depoimentos _____	105
Introdução _____	105
4.1 Memória de Egressos _____	106
4.1.1 <i>Vida: a narrativa de si</i> _____	110
4.1.2 <i>Academia: a narrativa sobre o curso de Teologia/EAD</i> _____	113
4.1.3 <i>Desafios: a narrativa dos encontros e desencontros</i> _____	123
4.2.4 <i>Relações de alteridade construídas ao longo do curso</i> _____	129
4.3. Vias de compreensão: <i>relatos-memórias-depoimentos</i> a partir da hermenêutica de Paul Ricoeur _____	131
4.3.1 <i>Mimesis I (Prefiguração): a vida antes do texto</i> _____	134
4.3.2 <i>Mimesis II (Configuração): a vida no texto</i> _____	137
4.3.3 <i>Mimesis III (Refiguração): o texto na vida</i> _____	142
Considerações sobre o capítulo _____	148
Conclusão: Horizontes e limites _____	151
<i>Post-scriptum</i> _____	154

Bibliografia	156
Anexos	163
Anexo 1 (Relato da pesquisadora)	165
Anexo 2 (Memória de egressos)	169
Anexo 3 (Depoimentos de ex-docentes)	185
Anexo 4 (Comunicado do Colégio Episcopal sobre o fechamento da Faculdade de Teologia)	193

INTRODUÇÃO: LIMITES E HORIZONTES

“O ser humano traz consigo a necessidade e a capacidade para a educação. Refere-se a educabilidade: o ser humano quer descobrir o mundo e aprender a agir com sentido.”

Rui de Souza Josgrilberg

Refletir sobre essa “educabilidade”, do texto em epígrafe, refere-se a um princípio básico do ser humano que é a sua capacidade de *des-cobrir* o mundo em suas diferentes perspectivas, partindo de sua individualidade e sua coletividade, a partir de sua participação na sociedade e na construção de seus mundos. Neste sentido, educar para esse *des-cobrir* é tarefa para a vida. Não se esgota! E não se esgota porque o ser humano está sempre em transformação, assim como o mundo, os processos pedagógicos e os modelos da educação também.

Neste *des-cobrir* o mundo em um mundo de muitos mundos, encontramos a Faculdade de Teologia e a Educação a Distância como uma proposta de modelo em um mundo que abre várias possibilidades para oferecer a Educação, que se alarga em outras perspectivas e possibilidades, ou em outros mundos, que pode alcançar a todos, indistintamente. Mas para isso, há que se pensar nos seus primórdios. Há que se pensar nas suas possibilidades, desafios e limites. Há que se pensar nas mudanças constantes em uma sociedade em processo de transformação contínua, em todos os sentidos. Há que se pensar sobre como esta educação afeta a vida das pessoas e como elas narram esta experiência.

Na esteira da reflexão sobre estas questões, surgiu a ideia de fazer uma pesquisa em Educação. Educação Metodista. Faculdade de Teologia. Educação a Distância. Teologia/EAD, mais especificamente egressos desta modalidade. O percurso desta pesquisa, está assim delineado, de maneira que haja uma reflexão sobre como chegamos até aqui, enquanto Educação Metodista, e como os egressos observam essa trajetória ao concluir o Curso de Teologia/EAD, bem como quais os marcos que formaram a Faculdade a partir

de depoimentos de ex-docentes e relatos da pesquisadora. Mas antes de seguirmos com a proposta da tese, incluo aqui o meu memorial para que ele possa situar minha caminhada e minhas motivações para esta pesquisa na área da Educação.

1. Memorial

Meu nome é Suely Xavier dos Santos, sou natural da cidade de Goiânia, Goiás. Lugar de muita religiosidade popular e institucional. Lugar de Cora Coralina, mulher franzina, mulher doceira, mulher forte... Goiânia é uma capital com cara de interior, cheia de mulheres desbravadoras em prol da sobrevivência, em todos os sentidos! Assim foi minha avó, assim é minha mãe, assim são minhas quatro irmãs (sim, sou a mais nova de cinco irmãs), assim me encontro no mundo. Penso que a vocação de cada uma de nós está intimamente ligada às nossas origens, nossas raízes.

Saí de Goiânia em 1997 com quatro amigos: Kleyson, Márcio e Maurício, em direção ao Seminário. Amigos que foram e são muito importantes na minha caminhada, primeiro por me ajudarem no processo de distanciamento geográfico da minha família e, depois, pela construção de uma relação mútua de amizade fraterna.

Iniciei meu processo acadêmico cursando dois anos de Ciências Contábeis na PUC-GO, que à época se chamava Universidade Católica de Goiás. Mas logo vi que essa não era minha vocação. Percebi que a dinâmica e a vida de uma Contadora não faziam parte dos meus planos, apesar de já trabalhar na área, ou não caberia naquilo que pensava em fazer, a saber, preparar-me para o exercício do ministério pastoral.

Com isso fui para o Seminário Metodista Bispo Scilla Franco (5ª.RE), em 1997, na cidade de Lins, interior de São Paulo. Por dois anos fui forjada para uma nova realidade, entre os saberes dos livros e da convivência com outras pessoas, pois o Seminário era em período integral e morávamos nas dependências dele. Considero que foi uma experiência muito importante esses dois anos no Seminário que, de alguma forma, me prepararam significativamente para a continuidade dos estudos na Faculdade de Teologia,

em São Bernardo do Campo/SP. Lembro-me de aulas e debates teológicos em meio as vivências do cotidiano.

No segundo ano do Seminário, 1998, conheci meu marido (nos casamos em 2003), Edemir Antunes Filho, que começou os estudos teológicos naquele ano. Não foi amor à primeira vista, mas um amor construído com o tempo e com as vivências compartilhadas desde então, e que até hoje é construído e aprimorado com as nossas filhas, Letícia e Cecília.

Na Faculdade de Teologia o primeiro ano foi em 1999, período de transição e de mais mudanças significativas. Assim, comecei a Faculdade de Teologia (FaTeo), e também ingressei na Faculdade de Filosofia da UMESP. Estudava nos períodos da manhã e da noite. Os cursos se complementavam e me ajudavam a ampliar ainda mais os horizontes e as perspectivas de uma formação integral.

Terminei a FaTeo em 2000, primeira turma com diploma reconhecido pelo MEC, primeira turma com 51 alunos/as em uma sala. A maior turma que a FaTeo já teve. Entrou para os anos 2000 de forma grande! Com uma turma que forjou outras formas de atuação também da Faculdade, para atender a esta demanda tão intensa.

Em 2001, terminei a Faculdade de Filosofia. Ainda sem saber os rumos que minha vida tomaria, aguardei dois anos e iniciei, em 2003, o Mestrado em Ciências da Religião. Neste período, eu, o Prof. Luiz Carlos Ramos e nosso amigo e ex-aluno da FaTeo, Luciano Lima (*in memoriam*), iniciamos o projeto do Anuário Litúrgico, que ainda é publicado hoje. Também ajudei em outros projetos da Editora da Faculdade de Teologia (EDITEO). Nesse mesmo ano, 2003, iniciei minha carreira docente em um Seminário Interdenominacional, no qual lecionei até 2007, quando ingressei na Faculdade de Teologia/UMESP no curso presencial.

Em 2005, terminei o Mestrado e na sequência iniciei o Doutorado em Ciências da Religião. Tanto na Graduação quanto na Pós-Graduação, tive a orientação do Prof. Tércio Siqueira.

Após cinco anos de formada e com mestrado finalizado, em 2006, fui contratada pela FaTeo como Tutora do primeiro Curso Teologia a Distância, com uma turma de 29 alunos e alunas. Na sequência, em 2007/1, tornei-me docente efetiva do Curso de Teologia e agora atuava como Professora de

Antigo Testamento em todos os cursos oferecidos pela Faculdade (presencial, a distância e livre, além dos cursos de *Lato Sensu*).

Em 2012, fiz uma especialização em Gestão e Implementação de EAD, pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Este curso foi importante, pois em 2014 assumi a Coordenação do Curso de Teologia à Distância, e estive por dois anos nesta função. À época o curso a Distância era um dos maiores da Universidade, com matrículas em torno de 1.700 (hum mil e setecentos alunos e alunas). Foi um tempo de muito aprendizado sobre a gestão, bem como construção de um arcabouço prático da EAD que só esta função e seus desafios possibilitaram.

Recentemente, em função das instabilidades a que se abateram na Rede Metodista de Educação e seus desdobramentos, senti a necessidade de outra formação. Fiz outra graduação em Pedagogia e, ao término, em diálogo com o Prof. Marcelo Furlin, pensei em fazer o Mestrado em Educação. Fui convencida, por já ter um *stricto sensu*, a fazer o Doutorado. Agradeço à ele por mais essa orientação, foi importantíssima! E assim, conclui em 2019, no primeiro semestre, a Licenciatura em Pedagogia e no mesmo ano, no segundo semestre, ingressei no Doutorado em Educação, a fim de ampliar minha formação e capacitação para a docência, e, quem sabe, assumir novos desafios que se apresentarem no futuro. Importante considerar que meu ingresso se deu um semestre imediatamente anterior a pandemia da COVID-19 e seus desdobramentos, a saber, aulas on-line, pesquisas on-line, reuniões e outras formas de pesquisa e comunicação somente on-line, ou a distância.

Outro fator a destacar é que terminei de escrever essa tese sob o anúncio do iminente fechamento da Faculdade de Teologia pela Igreja Metodista. Momentos de transição e nova administração da Rede Metodista de Educação fizeram com que a Igreja abrisse mão de uma Faculdade reconhecida pelo MEC, e a formação de uma nova Faculdade para capacitação de quadros para a Igreja por meio de cursos livres, ou seja, não reconhecido pelo MEC. O projeto de Faculdade desenhado no decurso desta pesquisa passa para forma de pensar e fazer Teologia, desvinculando o que era característica indissociável e carisma da FaTeo: formar quadros de pastores e pastoras com qualidade acadêmica para servir na Igreja Metodista.

2. A pesquisa

A partir deste referencial biográfico, esta pesquisa nasce da proposta inicial de estudar a narrativa de egressos do curso de Teologia na modalidade a distância da Faculdade de Teologia. No entanto, no decorrer da mesma verificou-se a necessidade e ouvir outras vozes dentro deste cenário e observar como essas vozes ecoam a respeito do Curso de Teologia/EAD. Cabe salientar que esta pesquisa se situa dentro do contexto de celebração dos dez (10) da oferta dos cursos na modalidade a distância pela Metodista, ano de 2016, incluindo o curso de Teologia.

Neste sentido, o que esta pesquisa pretende apresentar e discutir, e aqui se constitui os objetivos da tese, constitui-se em um histórico da educação no início do movimento metodista e no Brasil; a constituição do curso de Teologia, na sequência da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP); e o curso de Teologia/EAD da Metodista. De igual modo, objetiva-se apresentar as narrativas da pesquisadora (relatos), dos/as egressos da EAD (memórias) e ex-docentes (depoimentos), a fim de observar como a construção da realidade, a partir do curso de Teologia, implicou no alcance de uma experiência de si e do outro na construção de um universo simbólico que abarque a vivência do cotidiano no período de formação e no momento seguinte à ele.

Para alcançar os objetivos propostos anteriormente, e responder a seguinte questão: *Quais os marcos do texto Faculdade de Teologia e como esse texto foi lido, relido e como afetou discentes da EAD e docentes ao longo do tempo?*, será utilizada a metodologia da Pesquisa Narrativa com vias de interpretação em Paul Ricoeur.

A respeito da Pesquisa Narrativa, esta se impõe na construção do conhecimento a partir das narrativas, e é importante para a compreensão dos fenômenos de si e per si de quem narra. O narrar traz consigo experiências, vivências, falas, modos de fala, e outras categorias que faz com que o narrador se torne, ele mesmo, parte de uma experiência narrada e, ao mesmo tempo, construída. Neste sentido, a proposta de usar a Pesquisa Narrativa para abordar e estudar a Faculdade de Teologia e o Curso de Teologia na modalidade EAD, a partir da pesquisadora, dos egressos e ex-docentes, é discorrer sobre a realidade da educação em um curso de Teologia/EAD, como

ele foi construído e como afetou a construção identitárias dos envolvidos neste processo.

Ainda no que concerne a Pesquisa Narrativa, Clandinin e Connely a definem como “uma forma de entender a experiência em um processo de colaboração entre pesquisador e pesquisado” (2000, p. 20). Neste sentido, a dualidade entre ciência e senso comum deixa de ter as vias distintas para alcançarem uma via média, de *continuum*. Na narrativa se constrói ambivalências de sentidos na percepção de fatos narrados que, ao mesmo tempo, se faz compreender a experiência vivida. Um conceito importante para estes autores, sobre a metodologia da Pesquisa Narrativa, diz respeito ao “espaço tridimensional da pesquisa”, que correspondem aos seguintes aspectos: pessoal e social (interação); passado, presente e futuro (continuidade); combinados à noção de lugar (situação). Este espaço tridimensional será importante ao lermos os *relatos-memórias-depoimentos* constitutivas desta tese. Vale destacar que quando trabalhamos com a tríade *relatos-memórias-depoimentos*, estas se referem aos relatos da pesquisadora, às memórias dos egressos do Curso de Teologia/EAD e os depoimentos de ex-docentes da Faculdade de Teologia, esta distinção será melhor desenvolvida no primeiro capítulo.

Sobre as vias de interpretação hermenêutica em Paul Ricoeur, esta se caracteriza como “instrumento valioso, tanto nas construções imaginárias, como na filosofia, na educação ou na ciência” (1989, p. 35), este ato hermenêutico é importante, pois funciona como instrumento de interpretação dos mundos vividos.

Para debater sobre esses mundos vividos e suas interpretações será necessário observar a teoria da tríplice *mimesi* em Paul Ricoeur, que a desenvolve a partir de Aristóteles. A *mimesi I*, é o mundo da práxis ainda não desenvolvido pela atividade poética, a saber um mundo não narrado, embora seja perpassado por uma *pré-narratividade*, e esta é a referência para a configuração, a *mimese II*, para, a partir de então, realizar a atividade de leitura, a refiguração, ou *mimesi III*. Construindo um percurso que parte do mundo não narrado, o mundo narrado e o mundo do leitor, esta pesquisa usará a tríplice *mimesi* para analisar as narrativas em forma de *relatos-memórias-depoimentos*. Alhures discorreremos melhor sobre esta atividade mimética.

As experiências mudam, os processos interativos e as realidades mudam, logo não há como prever um dado hipotético com experiências vividas individualmente que se espelham no prolongamento de outras experiências. A pesquisa não deixa de ser científica porque não se trabalha com uma hipótese ou metodologia rígida de apropriação dos “dados”, como é o caso da Pesquisa Narrativa, mas ela se estabelece nesse campo enquanto se constrói como realidade autônoma, distinta e, ao mesmo tempo, pertencente ao campo das ciências. (Santos, 2022).

Assim, para obtermos êxito na construção desta pesquisa, delineamos a mesma em quatro capítulos. No primeiro capítulo, trabalharemos os aportes metodológicos desta pesquisa, que se utilizou da Pesquisa Narrativa, como parte de um paradigma emergente, com vias de interpretação em Paul Ricouer. Também serão apresentados os instrumentos de pesquisa, bem como o perfil dos participantes. Para a discussão destes capítulos trabalhamos com aportes teóricos de autores como: Clandinin, Connely, Paul Ricouer, Boaventura de Souza Santos, Marie-Cristine Josso, Rodrigo Aragão, Rosália Aragão, Marilda Behrens, Anadir Oliari e outros, a fim de discutirmos os marcos metodológicos deste trabalho.

Em sequência, no segundo capítulo, trabalharemos a respeito dos primórdios da Educação Metodista, com John Wesley e Carlos Wesley, destacando a importância do movimento metodista na transformação social da Inglaterra do século XVIII, a partir da tríade *devoção-educação-ação social*, compreendendo sua importância e seus desdobramentos, pois cada uma dessas dimensões era trabalhada no movimento metodista de maneira conjunta e integradas para ajudar, especialmente, os vulneráveis da sociedade. Esta última não ocorre com o metodismo que chega ao Brasil, uma vez este vem do Sul dos Estados Unidos da América (EUA), com toda a gama conceitual, social, econômico e cultural deste país. Inclusive por vir do Sul dos EUA, a percepção da ação social não aparece em um primeiro momento no Brasil. Apenas em 1982, com diretrizes mais acentuada culturalmente no Brasil, a partir do Plano para a Vida e a Missão da Igreja, é que a dimensão social volta a fazer parte do metodismo em terras brasileiras.

No terceiro capítulo, será trabalhado os primórdios da Educação a Distância, com os desdobramentos desse processo no Brasil, bem como será

apresentado um *excurso*, um aprofundamento de um tema que tangencia o tema geral, que é sobre o quase-mercado na Educação, compreendendo os limites e desafios da Educação a Distância. Também será apresentado os primórdios da Faculdade de Teologia, da Universidade Metodista e do Curso de Teologia/EAD, este último especialmente a partir dos relatos e depoimentos de quem esteve nesse processo desde o início.

No quarto capítulo, serão apresentadas as narrativas dos grupos distintos desta tese, que são: os relatos da pesquisadora, as memórias dos egressos do curso e os depoimentos de ex-docentes, a fim de propor uma releitura do texto Faculdade de Teologia/EAD com vias de interpretação hermenêutica em Paul Ricoeur. Segundo este autor “a experiência vivida, como vivida, permanece privada, mas o seu sentido, a sua significação, torna-se pública” (1991, p. 28), e é na publicização dessas narrativas que encontraremos os vários mundos constitutivos dos envolvidos na pesquisa em sua relação com o a Educação Metodista e com a Faculdade de Teologia/EAD, pois cada componente desta pesquisa se insere a partir de questões hermenêuticas e seus desdobramentos, de vez que como o mesmo Ricoeur aponta, “uma vida não é mais do que um fenômeno biológico enquanto não tenha sido interpretada” (1991, p. 27). E é na interpretação dos *relatos-memórias-depoimentos* que encontraremos uma política de memória construídas a partir do que Ricoeur denomina de “prefiguração-figuração-refiguração”, ou *mimesis*, nas quais se encontram as intuições hermenêuticas para esta tese.

1. Pesquisa Narrativa com vias de interpretação em Paul Ricoeur: *relatos-memória-depoimentos*.

*Pesquisa narrativa é uma forma de compreender a experiência. É um tipo de colaboração entre pesquisador e participante, ao longo de um tempo, em um lugar ou série de lugares, e em interação com **milieus**.*
(Clandinin e Connely)

Introdução

Pensar a “educabilidade” como a capacidade de *des-cobrir* o mundo, como visto na Introdução, aliada a ideia de interação com o *milieus*, diz respeito ao uso das ferramentas que dispomos para refletir e incursionar nesse *des-cobrir* o mundo a partir de lugares nos quais o conhecimento, a experiência e as situações entrelaçam. Para tanto, há que se pensar em modelos interpretativos para achegarmos ao tema de nosso interesse e, por meio de percursos metodológicos, implicar fusões de horizonte que se entrelaçam no caminho da existência e da experiência na construção dos distintos saberes.

Nossa subjetividade, inerente a escolha do tema, certamente leva-nos a repensar sobre como dispomos essa escolha em sua relação com o processo de *des-cobrir* o mundo. Neste sentido, esta pesquisa se situa na possibilidade de encontrar essa *educabilidade*, esse *des-cobrir* o mundo, em relação a esse *milieus* a partir de vozes, ecos e ressonâncias dispostas em narrativas daqueles que participaram ao longo do tempo do processo de constituição da Faculdade de Teologia e do Curso de Teologia/EAD, assim como das vozes da autora, dos egressos e dos docentes que também fizeram parte desse processo.

Para tanto, com o intento de discorrer sobre a metodologia narrativa e o fenômeno da narrativa relacionada às histórias pessoais (da pesquisadora, dos egressos e dos docentes), há que se refletir sobre o papel da ciência e seus prolongamentos ao longo do tempo. Esta reflexão possibilita observar o percurso até chegar à compreensão de uma ciência aberta aos desafios e limites da mesma, como o é o campo da Pesquisa Narrativa.

A visão de ciência newtoniana-cartesiana produziu um percurso de fragmentação do conhecimento e supervalorização da razão, passando pela tentativa de eliminar a subjetividade da pesquisa. Tal perspectiva culminou com um trabalho exaustivo na dinâmica de uma ciência objetiva e alicerçada no “mito da neutralidade científica”. Criou-se, assim, um emaranhado para a própria ciência na tentativa de constituir-se isenta de elementos externos e internos inerentes à pesquisa e ao pesquisador, o que

propôs a primazia da razão sobre a emoção, especialmente, para atender a coerência lógica nas teorias e a eliminação da imprecisão, da ambiguidade e da contradição dos discursos científicos. (Behrens e Oliaria, p. 59)

Essa primazia das categorias objetivas impôs também algumas limitações próprias da experiência científica. Contudo, novas possibilidades de fazer ciência se apresentaram e, até mesmo, romperam com as formas clássicas de pesquisar. Dentre essas, um exemplo se refere àquelas que passaram a considerar a emoção nas pesquisas desenvolvidas no campo das ciências humanas e sociais. A este respeito, Aragão destaca o seguinte,

é a reflexão que possibilita vermos a dinâmica emocional, ao descrever o que se vive no fluir contínuo da experiência. Se olharmos o nosso emocional, de maneira reflexiva, podemos atuar coerentemente com ele ou podemos mudar de domínio de ação, se assim o desejamos. Além disso, ao dar-se conta da consequência de nossas emoções em nossa conduta, abrimos espaço para uma atitude responsável”. (2008, p. 296).

Há possibilidades de trazer a emoção para a pesquisa no conjunto das subjetividades inerentes à ela, de modo com que indiquemos um outro olhar para determinado estudo acadêmico e seus desdobramentos, especialmente no que diz respeito às experiências subjetivas tanto dos participantes quanto do pesquisador. E é a isso que também se propõe uma Pesquisa Narrativa.

Outrossim, este capítulo esboçará uma discussão sobre o papel das ciências e seus desdobramentos ao longo do tempo, usando como referencial Boaventura de Souza Santos, em seu texto “Um discurso sobre as ciências”. De igual modo, serão apresentados os paradigmas *dominante* e *emergente*

como dois polos de discussão sobre a maneira de se pensar e se fazer ciência a partir de lugares distintos do conhecimento.

Também será discutida a metodologia da Pesquisa Narrativa como parte integrante do paradigma emergente, pois essa forma de trabalhar com as narrativas constrói para si um modelo específico de se pensar e fazer ciência, a partir das experiências vividas e relatadas, em várias perspectivas do ato de narrar.

A respeito da Pesquisa Narrativa e seu lugar nas ciências, Josso desenvolve a temática da “reabilitação do sujeito e do ator” como parte do campo das ciências, bem como ressalta a possibilidade de criar espaços para dar legitimação à mobilização da subjetividade como modo de produção do saber e

à intersubjetividade como suporte do trabalho interpretativo e de construção de sentido para autores de relatos. Aqui se demonstra o desafio epistemológico relativo ao valor de uso dos conhecimentos produzidos e as normas de legitimação de um saber científico. (Josso, 2004, p. 30).

Na sequência, serão apresentados os participantes desta pesquisa a partir dos *relatos-memórias-depoimentos* (relatos são narrativas da pesquisadora, memórias são narrativas de egressos e depoimentos narrativas de ex-docentes da Faculdade de Teologia)¹, assim como a discussão sobre a metodologia utilizada para o diálogo com tais participantes. Por fim, será apresentada a metodologia inspirada na teoria da tríplice *mimesis* em Paul Ricoeur, como vias de interpretação dos *relatos-memórias-experiências*, na dinâmica da constituição dos sujeitos e a construção de relações de alteridade a partir da dinâmica vivenciada no curso de Teologia EAD. Esse tema será importante para a compreensão da construção da tese.

Outro aspecto importante sobre a metodologia empregada nesta tese diz respeito aos dois primeiros capítulos, pois estes se utilizam da pesquisa bibliográfica, com o intento de levantar obras que desenvolvem as teorias que direcionam o presente trabalho, coligada aos *relatos-depoimentos*, para a construção do caminho da Educação Metodista, Faculdade de Teologia, UMESP e Curso de Teologia/EAD reconhecido pelo MEC.

¹ Mais adiante, especialmente a partir da p. 18, serão explicitadas de maneira mais específica a concepção e abordagem das narrativas em formato de: “relatos,” “memórias” e “experiências.” Cabe salientar que quando se tratar dessas narrativas as mesmas estarão no formato itálico.

A pesquisa bibliográfica, observada nos capítulos iniciais aliada aos *relatos-depoimentos*, configura a proposta de uma composição historiográfica dos temas neles contidos, também como o pano de fundo sobre o qual se estabeleceu o Curso de Teologia/EAD. Cabe pontuar, ainda, a utilização de referenciais bibliográficos de pesquisadores brasileiros que fazem parte do Centro de Estudos Wesleyanos (CEW), este que é um dos projetos desenvolvidos pela Faculdade de Teologia, cuja finalidade é a tradução e o estudo sobre o metodismo wesleyano e brasileiro.

1.1. Paradigma Dominante

Antes de tratarmos a respeito da metodologia da Pesquisa Narrativa, reforçamos aqui a opção por um redimensionamento do lugar e do papel da ciência na pesquisa, especialmente colocando-se numa posição “antipositivista”, referindo ao modelo científico que parte dos debates com a física e a matemática. Segundo Santos (2008), ao tratar de questões epistemológicas e metodológicas, faz-se necessário refletir sobre a tensão que existe entre o “paradigma dominante” e o “paradigma emergente”, pautando-se por questões que estão para além de uma análise científica cartesiana, e que tem como *locus* a modernidade procurando estabelecer um diálogo entre as ciências sociais e as perguntas rousseauianas, tidas como elementares, mas que apontam para reflexões profundas, ambíguas e complexas.

A respeito do “paradigma dominante”, Santos (2008) destaca que houve um autoritarismo da ciência a partir do século XVI, o qual impôs métodos e princípios metodológicos que delimitam e racionalizam toda forma de conhecimento. Ao fazer uma análise da ciência aristotélica e da ciência moderna, o autor destaca que o “conhecimento científico avança pela observação descomprometida e livre, sistemática e tanto quanto possível rigorosa dos fenômenos naturais” (2008, p. 25).

Opõem-se, neste caso, razão e experiência na apreensão do conhecimento e destaca-se o papel da matemática por seu “rigor e redução da complexidade”, tendo aqui seus pressupostos “epistemológicos e regras metodológicas” (Santos, 2008, p. 29). Para ele, trata-se de “um conhecimento baseado na formulação de leis que tem como pressuposto metateórico a ideia

de ordem e de estabilidade do mundo, a ideia de que o passado se repete no futuro” (2008, p. 30), gerando o que ele chama de “determinismo mecanicista” para atender a interesses diversos. Isso, na ótica de Behrens e Oliari não leva em consideração que,

um mundo repleto de incertezas, contradições, paradoxos, conflitos e desafios leva ao reconhecimento da necessidade de uma visão complexa. Esta visão significa renunciar ao posicionamento estanque e reducionista de conviver no universo. (2007, p. 61).

Por não considerar a visão complexa, o modelo mecanicista se impôs e criou duas vertentes, a saber, uma que aplica ao estudo das sociedades “princípios epistemológicos e metodológicos que presidiam os estudos da natureza desde o século XVI” (Santos, 2008, p. 35); e a outra que reivindica para as ciências humanas um “estatuto epistemológico e metodológico próprio”, distinguindo-se da primeira à medida que leva em consideração a especificidade do ser humano e suas ambiguidades. E é justamente nesta segunda que se insere a Pesquisa Narrativa, pois leva em consideração as dimensões ontológicas presentes em cada narrativa e seus desdobramentos.

Diante disso, o conhecimento gerado pelas ciências humanas e sociais, especialmente na área da educação, é “um conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo, em vez de conhecimento objetivo, explicativo e nomotético” (Santos, 2008, p. 39), como é característico nas ciências naturais. Ao mesmo tempo, o conhecimento das ciências sociais e da educação dialoga com uma postura antipositivista, baseando-se na “tradição filosófico-fenomenológica”. Com isso, a ciência é conduzida a outro paradigma científico, pois mais uma vez vive uma crise de concepções evidenciadas desde o século XVI. Em todo o caso, segundo Behrens e Oliari, “este processo de evolução paradigmática inclui as contribuições de várias ciências que podem colaborar para a reconstrução do conhecimento e para a superação da visão fragmentada e reducionista do universo”. (2007, p. 61).

Estas mudanças no interior das ciências sinalizam a necessidade de se fazer releituras dos métodos científicos à luz de outras formas de conhecimento, como das ciências sociais e da educação. Neste sentido, Santos (2008) desenvolve seu pensamento de maneira a conduzir seus leitores

a se apropriar de novos conceitos, bem articulados por ele, e novas formas de produção do conhecimento que leve em consideração os aspectos sociológicos, antropológicos, fenomenológicos, dentre outros.

1.1.1 A crise do paradigma dominante

Embora o paradigma dominante nas ciências tenha se estabelecido por algum tempo e orientado diversas pesquisas, ele agora vive uma crise profunda em decorrência das transformações sociais e da visibilidade da complexificação concernente aos indivíduos e coletividades, na interação com outros seres e o planeta de modo geral. Este conflito científico é discutido, aprofundado e ampliado por Santos (2008) a partir de três seções.

A primeira, diz respeito a crise da ciência que é profunda e irreversível, devido as “condições sociais e condições teóricas” em que as ciências foram submetidas, pois com o alargamento dos conhecimentos científicos ocorreu também a maior visibilidade de suas limitações. Daí provém a segunda condição teórica da crise, que foi devidamente demonstrada por Einstein, com a “relatividade da simultaneidade”.

Tempo e espaço newtoniano deixam, portanto, de existir, dando lugar cada vez mais a mecânica quântica que se impõe a partir da microfísica. O que antes era tido como certeza, passa a vivenciar as incertezas em função da intervenção do sujeito no modo de conhecer, superando a visão dicotômica entre sujeito/objeto e criando a forma de um *continuum*. A partir desta mudança, e outras daí resultantes, emerge nas ciências os cientistas-filosóficos, que refletem e fazem ciência a partir desse *continuum*, elevando o papel das ciências humanas para outro patamar, o da “reflexão epistemológica”.

A crise do paradigma dominante aponta para um outro paradigma que é o emergente. Neste item, Santos (2008) aborda a questão da crise que vive o paradigma dominante em função de vários fatores, dentre eles as mudanças que ocorreram na humanidade desde o avanço das ciências naturais. Em todo o caso, essa crise é salutar à medida que aponta para outra direção e possibilita a crítica de si mesmo e abre-se, mesmo que forçosamente, para outro paradigma que é o emergente, o qual supera a dicotomia sujeito/objeto e

aponta para um *continuum* na forma de saber. As linhas do conhecimento, antes rígidas e objetivas, se tornam fluidas, flexíveis e subjetivas. O que destaca um pensamento que leva em consideração, segundo Behrens e Oliari, três “pressupostos epistemológicos: o da *complexidade*, da *instabilidade* e da *intersubjetividade*” (2007, p. 63),

A respeito da *complexidade*, segundo as autoras mencionadas, “passa-se do pensamento disjuntivo para o integrador, com visão de totalidade e de interconexão” (Behrens e Oliari, 2007, p. 63). Já no que tange à *instabilidade*, “torna-se necessário acreditar num mundo como um processo contínuo e inacabado, que merece a intervenção consciente e responsável dos seres humanos para sua transformação” (Behrens e Oliari, 2007, p. 63). E sobre a *intersubjetividade* é ressaltado o reconhecimento da “impossibilidade de um conhecimento objetivo do mundo, especialmente em função das múltiplas versões da realidade e dos diferentes domínios do conhecimento” (Behrens e Oliari, 2007, p. 63-64). Em suma, esta interconexão e indissociabilidade dos pressupostos epistemológicos provocam novos debates rumo ao *paradigma emergente*.

1.2. O paradigma emergente

O paradigma emergente surge na esteira do paradigma dominante, com contornos ainda difusos e especulativos, e que para Santos (2008) demonstra que essa revolução científica é diferente da que ocorreu no século XVI, pois ela aparece em uma sociedade já modificada e afetada por modelos científicos produzidos ao longo dos séculos posteriores. Na obra “Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências” (2004), como exemplo, Santos reconhece e ressalta que novas práticas podem ser possíveis, de vez que se considerem, ao lado das perspectivas do norte global que operaram e ainda operam em lógica hegemônica, as “epistemologias do Sul.”

A respeito da pesquisa na área da educação e o paradigma emergente, Silva e Furlin destacam as fronteiras “(i)lógicas, (im)precisas – entre o paradigma tradicional e os paradigmas emergentes da contemporaneidade” (2018, p. 77), o que demonstra as fronteiras fluídas do paradigma emergente em suas abordagens e constituições de epistemologias que vê a educação

como “um sistema que favorece a aproximação e o confronto de conhecimentos, com a fina arte de construir uma ecologia dos saberes” (Silva e Furlin, 2018, p. 77). “Ecologia dos saberes” que leva em consideração uma construção de conhecimento dialógica e colaborativa.

Santos, ao criticar os pressupostos do paradigma dominante, desafiar sua credibilidade e propor uma libertação do mesmo, faz essa proposição a partir do que ele nomeia de “razão indolente” (2002, p. 239-249). Esta que visa recuperar saberes e práticas dos diversos grupos sociais que, por via do capitalismo e do colonialismo, foram histórica e sociologicamente colocadas na posição de serem um objeto ou matéria-prima de saberes dominantes, considerados os únicos válidos. O que suprime a perspectiva dialógica e colaborativa que é inerente a uma ecologia dos saberes no paradigma emergente. De qualquer forma, para discutir sobre o paradigma emergente, como alternativa às experiências hegemônicas, o autor utiliza quatro teses:

1.2.1 O conhecimento científico-natural é científico social

Aqui há o que Santos (2008) denomina de um “colapso das distinções dicotômicas” das ciências, que passa agora a refletir sobre a complexidade e completude de todas as ciências, incluindo a psicologia, antropologia, e outras formas de conhecimento. Neste sentido, o paradigma emergente aponta para novas perspectivas de saberes, cujas fronteiras não estão delineadas, mas são construídas e derribadas conforme a extensão do conhecimento.

A perspectiva de Santos (2008) é que as categorias matriciais do paradigma emergente serão a junção dos mundos natural e social, visto como um “texto, como um jogo, como um palco ou ainda como uma autobiografia” (2008, p. 72), pois se concebe o mundo também como comunicação e por isso o objetivo das “ciências pós-modernas é promover a ‘situação comunicativa” (2008, p. 73). Neste sentido, a pesquisa em educação deve favorecer e promover essa “situação comunicativa” na medida em que se estabelece as fronteiras fluidas, “(i)lógicas” e “(im)precisas” na forma de construir o conhecimento, pois ele é um conhecimento faz parte de um conhecimento *natural e social*.

1.2.2. O conhecimento é local e total

Neste tópicos Santos inicia descrevendo os aspectos reducionistas do que foram produzidos pela ciência moderna, tais como a especialização e/ou fragmentação do conhecimento. O diferencial do paradigma emergente reside na sua totalidade universal, que, ao mesmo tempo, também é local. Enquanto a pós-modernidade tem uma fragmentação temática, no paradigma emergente “o conhecimento avança à medida que o seu objeto se amplia” (2008, p. 76), pois os conceitos e conhecimentos podem emigrar de si e de seu contexto de origem para originar outros saberes locais, usando para isso o que o autor chama de “pluralidade metodológica” que insurge da “transgressão metodológica”. Vale ressaltar que, na perspectiva de Santos, “só uma constelação de métodos pode captar o silêncio que persiste entre cada língua que faz a pergunta” (2008, p. 78).

1.2.3. O conhecimento é autoconhecimento

Para Boaventura de Sousa Santos, a diferenciação entre sujeito e objeto alcança outro nível a partir das ciências sociais, e aqui incluímos a educação, pois se reconhece as ambiguidades e limitações de ambos na construção do conhecimento. Esta distinção foi deflagrada no “período pós-estruturalista” quando, por exemplo, a mecânica quântica sinaliza que ato e produto do conhecimento são inseparáveis. Prosseguindo com esta ideia, Santos afirma que “o objeto é a continuação do sujeito por outros meios” (2008, p. 83), e por isso é possível pensar e discorrer sobre uma “autobiografia das ciências”.

Neste sentido, o paradigma emergente assume “o caráter autobiográfico e auto-referenciável da ciência” (Santos, 2008, p. 85), e, ao mesmo tempo, mais contemplativa do que ativa, incluindo, portanto, a dimensão estética da ciência.

1.2.4. O conhecimento científico visa constituir-se em senso comum

No paradigma emergente o senso comum é parte do conhecimento científico, pois tem suas virtudes e amplia a forma de se relacionar com o

mundo. O reconhecimento do senso comum e suas contribuições só ocorrerá, segundo Santos (2008), por meio de uma “ruptura epistemológica.” Em outras palavras, o conhecimento científico precisa se voltar para o senso comum, pois somente havendo uma “sensocomunização” da ciência é que ela poderá produzir um autoconhecimento.

Santos nos mostra que existe uma linha, metafórica, abissal, sustentada pela razão indolente, sendo que para além dela “há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética” (2007, p. 04). Diante desse quadro, o paradigma emergente procura tornar visível e possível o que se encontra do outro lado da linha. Pode-se afirmar, ainda, que ela “visa substituir a monocultura do saber científico por uma ecologia de saberes” (Santos, 2002, p. 250).

Nos estudos de Santos, ele assinala que, se a chamada “linha abissal” for rompida, será possível verificar que não existe uma monocultura de saberes e práticas sociais. Há, de fato, outros saberes e fazeres falsamente tomados como inexistentes pela hegemônica razão indolente. Por isso, ao expor sua concepção de “ecologia de saberes”, ele questiona as lógicas excludentes e invisibilizantes por meio da “identificação de outros saberes e de outros critérios de rigor que operam credivelmente em contextos e práticas sociais declarados não-existent” (Santos, 2002, p. 250).

O paradigma emergente, a partir dos quatro tópicos apresentados por Santos (2008), demonstra que os limites das ciências naturais se tornam ilimitados a partir do paradigma emergente e o uso de outras ciências para a construção do conhecimento. Paradigma este que relativiza as fronteiras criadas pelas ciências, tais como: sujeito, objeto, conhecimento científico, senso comum, e outros. Esse modelo compreende a transmutação e emigração dos saberes na construção de outros saberes e lugares distintos, percebendo, ao mesmo tempo, que nesse mundo em constante mudança a comunicação não deve ficar de fora da discussão sobre a busca do conhecimento. Neste sentido, as fronteiras são demarcadas de outras formas, menos rígidas e mais próximas da humanidade. Os limites são para além do que se vê. Os horizontes são ampliados pela humanização das ciências. E é nessa conjuntura que a Pesquisa Narrativa se insere, como aquela que tem fronteiras ilimitadas, pois diz respeito às experiências vividas e narradas.

1.3. Pesquisa Narrativa e vias de interpretação em Paul Ricouer: um paradigma emergente

A partir do que Santos apresentou como paradigma emergente, esta tese se insere no conjunto de pesquisas sobre a Pesquisa Narrativa, pois discute os sujeitos envolvidos na constituição de experiências-vivências, bem como aborda as relações de alteridade que se impõem como compreensões das existências no ato de pesquisar. Além disso propõe vias de interpretação hermenêutica a partir da tríade *relato-memória-depoimento*, especialmente a partir da metodologia da Pesquisa Narrativa com inspiração ricoueriana.

Ao usar a metodologia da Pesquisa Narrativa, o que esta pesquisa discute e apresenta, por meio das narrativas da pesquisadora, de egressos e de ex-docentes de um curso teológico, é como o fazer Teologia na modalidade a distância na Metodista implicou no alcance de uma experiência de si e do outro na construção de um universo simbólico que abarque a vivência do cotidiano no período de formação e no momento seguinte à ele.

Neste sentido, a abordagem das narrativas dos egressos se dá no período de 2016, ano que a EAD/Metodista completou 10 (dez) anos de oferta dos cursos na modalidade a distância. Isso permite a verificação sobre como os participantes, do período em estudo, avaliam e narram suas experiências, como é o seu olhar durante e após o curso e como essa narrativa permanece na construção do cotidiano de cada um. De igual modo, a pesquisa se aprofunda ao trabalhar o enredo dessas narrativas e descobrir como os relatos, memórias e depoimentos se entrelaçam a partir do texto Faculdade de Teologia.

Para tanto, a fim de se alcançar os objetivos desta tese será utilizada a metodologia da pesquisa narrativa com inspiração em Paul Ricouer. Esta que é parte da pesquisa qualitativa, uma vez que a pesquisa qualitativa se trata de uma abordagem de pesquisa muito utilizada no estudo de fenômenos humanos e suas interações sociais. Neste sentido, a pesquisa qualitativa possibilita aprofundar os conhecimentos em questões muito particulares. Conforme Minayo (2001, p.21,22), ela se preocupa com uma realidade social reveladora de fenômenos sociais que não se pode ser quantificado, é um universo de

significados, motivos, aspirações, crenças valores e atitudes. Neste sentido, a pesquisa narrativa se impõe como método de análise, a partir do campo da pesquisa qualitativa, e como fenômeno a ser analisado. Deste modo, observa-se que a narrativa é um fenômeno artesanal, que perpassa vários sentidos de quem narra e ganha novos contornos e recortes à medida que é narrada. Usando o conceito de Ricouer (2007), a narrativa se constrói como forma de comunicação aberta de si na descrição de fenômenos que se projetam e se alargam na reconstrução das histórias narradas. Há um prolongamento da narrativa cada vez que se agrega conteúdos e se tecem novas histórias a partir das experiências que são contadas. Na percepção de Azevedo “o narrar, além de ser uma experiência humana intrínseca, possui potencial de conectar as pessoas consigo mesmas e com os outros” (2022, p. 7).

Estas conexões possibilitam, também, o estabelecimento da constituição do *eu-pesquisador* como parte da composição da pesquisa e, ao mesmo tempo, envolvido nela, assim como se constrói em um processo de distanciamento-aproximação no desenvolvimento de um *ente narrativizante*. Neste sentido, há a necessidade do pesquisador se reconhecer como parte deste processo de pesquisa, em uma nova proposta de construção do conhecimento, e o participante se reconhecer em um processo *continuum* de olhar para dentro de si e do universo que compõe a sua existência.

Na Pesquisa Narrativa é importante o olhar do participante e do pesquisador para suas experiências e construções existenciais dentro da perspectiva da tridimensionalidade. Esta, segundo Clandinin e Connely, conecta: “as dimensões pessoal e social (interação); as experiências do passado, presente e futuro (continuidade); e as noções de lugar (situação)” (2015, p. 139), que supõe a construção de uma temporalidade que se inscreve na dimensão a-temporal, pois as narrativas estão em perspectiva presente-passado-futuro, ao mesmo tempo, assim ocorre com a escuta por parte do pesquisador. Isso porque ao se compor uma narrativa há um movimento neste espaço tridimensional, uma vez que, segundo Clandinin e Conelly, ao relembrar as histórias passadas “que influenciaram nossas perspectivas presentes através de um movimento flexível, considera o subjetivo e o social e o que os situam em um dado contexto” (2015, p. 107).

Também a respeito da pesquisa narrativa, Clandinin e Connelly a compreende como “uma forma de entender a experiência em um processo de colaboração entre pesquisador e pesquisado” (2015, p.20). Neste sentido, a prerrogativa da objetividade e neutralidade científica cartesiana, que se estabelece na dualidade entre ciência e senso comum, deixam de ter as vias distintas para alcançarem uma via média, de *continuum*. Sobre este ponto, Flickinger (2010) discorre sobre a experiência de uma lógica clandestina na construção do conhecimento, que se expressa o “pôr-por-escrito um pensamento intuído”, a que chamamos de hermenêutica.

Já em Paul Ricoeur, o *locus* dessa hermenêutica, a partir da desregionalização, se dá no âmbito da *compreensão* que passa de “modalidade do conhecimento” para o “modo essencial do *ser-no-mundo*”. Ou seja, a compreensão passa do âmbito epistemológico para o ontológico, e neste caso o ser-no-mundo se utiliza da linguagem e esta da interpretação (Ricoeur, *apud* Amaral Filho, 2012) para compreender as experiências vividas, na qual as relações mudam constantemente e simultaneamente num processo colaborativo na realização da pesquisa de seus resultados. O que também demonstra que na narrativa se constrói ambivalências de sentidos na percepção de fatos narrados e, ao mesmo tempo, se faz compreender a experiência vivida. Segundo Passegi, “ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se” (2011, p. 147).

A pesquisa narrativa ainda tem em sua constituição quatro aspectos, isto é, o método/fenômeno, o *eu*, o *outro* e a relação de alteridade necessária para a viabilidade da pesquisa. A ideia, inspirada em Paul Ricoeur, é de uma construção da pesquisa narrativa em espiral, ou seja, entre estes aspectos que ora se tocam, ora se distanciam, mas que sempre procuram fazer das experiências fenômenos a serem pesquisados e fomentadores da construção de novas epistemologias. Por isso, estes aspectos não são tratados como vias distintas, mas como resultante de uma fluidez propiciadora de um imbricamento em um processo de construção contínua do conhecimento.

Nesta construção contínua do conhecimento é que se constitui a interação subjetiva que existe entre duas experiências que se tocam e se distanciam, em que não há as vias distintas, pois a abordagem da história de

vida ganha outros contornos e sentidos à medida que se narra e se tem um ouvir atento à estas narrativas. Há, ao lado de uma identificação e interação, uma reinvenção do cotidiano nas histórias narradas e no encontro com as outras narrativas. A tridimensionalidade na sua essência, e de modo explícito, se descortina ali. Nesse sentido, há uma relação de alteridade que se estabelece nessas narrativas e encontros. Este apontamento remete-nos ao conceito de uma presença atenta, descrita por Josso como uma atitude “consciencial”. Segundo ela,

consciencial refere-se à consciência (...), a ‘presença atenta’ a si próprio, aos outros e ao seu ambiente e está ligada aos graus de sensibilidade de cada pessoa no que se refere aos seus sentidos, tais como o tato, o olfato, a visão, o movimento, etc. Sem essa presença atenta não há qualquer percepção de mundo. (2004, p. 50).

A percepção de mundo que se estabeleceu na composição das narrativas, *relatos-memórias-depoimentos*, encontrou ecos de mundos distintos que se tocaram, organizados pela fala e pela audição, o que demonstra essa experiência consciencial e atenta ao devir da vida e do outro. Com relação a esta a perspectiva dinâmica nos processos interno e externo no ato narrar e ouvir as narrativas, Muylaert *et al* ressaltam que,

a narrativa, portanto, pode suscitar nos ouvintes diversos estados emocionais, tem a característica de sensibilizar e fazer o ouvinte assimilar as experiências de acordo com as suas próprias, evitando explicações e abrindo-se para diferentes possibilidades de interpretação. Interpretação não no sentido lógico de analisar de fora, como observador neutro, mas interpretação que envolve a experiência do pesquisador e do pesquisado no momento da entrevista e as experiências anteriores de ambos, transcendendo-se assim o papel tradicional destinado a cada um deles. (2014, p. 2).

Neste sentido, a narrativa é um fenômeno artesanal, que perpassa vários sentidos de quem narra e ganha novos contornos e recortes à medida que é narrada. Para Adorno, “a narrativa é uma forma artesanal de comunicar, sem a intenção de transmitir informações, mas conteúdos a partir dos quais as experiências possam ser transmitidas” (Adorno *apud* Muylaert *et al*, 2014, p.2). Assim sendo, a narrativa se constrói como forma de comunicação aberta de si

na descrição de fenômenos que se projetam e se alargam, usando o conceito de Ricoeur, na reconstrução das histórias narradas. Há um prolongamento da narrativa cada vez que se agrega conteúdos e se tecem novas histórias a partir das experiências que são contadas.

Deste modo, a Pesquisa Narrativa é narrativa de si e do outro, que se envolve e é envolvido no enredo de quem narra, ou seja, a narrativa é contada a partir de uma construção de quem narra que passa também pelo estado de quem participa dos eventos narrados do narrador. O primeiro não como detentor de uma história a ser analisada pelo segundo, mas uma interação que permite a construção fluida de dimensões diferentes da existência e das formas de ver o mundo de si e em si na relação e constituição ouvinte do outro.

Ao narrar há uma reorganização dos fatos e a verbalização deles. Dá-se uma fusão entre a realidade do período narrado e o presente. O presente e o passado interagem numa construção de enredo que faz com que a narrativa em si se transforme *a-temporal* e ocupe o horizonte da tridimensionalidade, pois se desliza “retrospectivamente e prospectivamente” no tempo, de acordo com Clandinin e Conelly (2015, p. 95). Neste sentido, Josso afirma que o ato de narrar “abarca a globalidade da vida em todos os seus aspectos, e em todas as suas dimensões passadas, presente e futuras, e na sua dinâmica própria” (2004, p. 31).

Nesta tridimensionalidade as relações de alteridade se constroem, se solidificam, se refazem e começam novamente em outras narrativas, não como um círculo vicioso, de acordo com Ricoeur (1994), mas em um processo de mudanças contínuas a partir das vivências e experiências narradas. O reconhecimento de si no outro e em suas histórias, somada à empatia com essas narrativas, fazem parte do processo de constituição do si mesmo e do outro numa relação que se estende para além do encontro no presente.

Fundamentando-nos nos aportes metodológicos e epistemológicos acima apresentados, ao analisarmos nesta tese as narrativas da pesquisadora, dos egressos e dos ex-docentes selecionados do curso de Teologia da UMESP, procuraremos, num viés tridimensional, aliar à interpretação hermenêutica dos *relatos-memórias-depoimentos* o fato de que há uma fusão de mundos quando se traz à memória os eventos significados e ressignificados em um espaço-tempo diferentes. Aliás, é no âmbito da tridimensionalidade, a

saber, passado-presente-futuro, que o processo de significação vai se constituindo. O *ser-no-mundo* modifica o olhar em relação ao evento, pois este é significado de forma contínua e dinâmica. E neste sentido, os *relatos-memórias-depoimentos* se constituem nas ambivalências de sentidos e na percepção de fatos narrados que, ao mesmo tempo, se fazem compreender a experiência vivida.

No que se refere ao evento-significado dessas narrativas, o pensamento ricoueriano remete-nos a tomar a “linguagem como discurso”. Em outros termos, o evento desencadeador de todo o processo existencial se vai e o que permanece é a significação a partir de uma projeção de mundo reconstruída e/ou reelaborada. Tomando como exemplo as narrativas dos egressos da Faculdade de Teologia, considera-se que o evento “estudos e experiências da graduação” se foi, mas o sentido/significado permanece.

Assim, há que se pensar numa dada narrativa enquanto constituição de sentidos de eventos vividos e elaborados na constituição desse *ser-no-mundo* no presente. Isso, segundo Ricouer, implica que a composição do narrar “é sempre um discurso a respeito de algo: refere-se a um mundo que pretende descrever, exprimir e representar” (2008, p. 22). Ao expor sua compreensão de mundo o ser humano está em um processo de “descolamento” do evento em si para um movimento de significação a partir da descrição, expressão e representação e, portanto, constitui uma teoria do texto com a dialética enredo-sentido numa projeção do mundo deste ser-no-mundo (Ricouer *apud* Amaral Filho, 2012).

Outro ponto importante para ponderarmos sobre o quadro metodológico desta pesquisa é o conceito de “mundo do texto” em Paul Ricouer, no qual ele se refere à *poiésis* e *tekhne*. De um lado ele assevera que a *poiésis* “não domina um mundo, mas instaura um”, e de outro, a *tékhne* se apresenta como “um caminho de uma única vereda.” Neste sentido, a *poiésis* é criadora de mundo, ou seja, não está sempre acessível da mesma forma, pois há uma pluralidade de representações possíveis e de produções contínuas de sentidos (Amaral Filho, 2012). Isso nos incita a tomar a construção artesanal das narrativas dos egressos da Faculdade de Teologia em seus sentidos diversos e a construção de sentido e mundos possíveis das próprias histórias narradas que são contadas e recontadas. Ao lidarmos desta maneira com as

narrativas, teremos acesso às construções de mundo a partir dos escritos narrados e significados, ou ainda, outros mundos possíveis serão construídos ao rememorar os eventos do passado em um contexto e significados diferentes.

Por esta escolha metodológica, a respeito das narrativas, é oportuno sinalizar que há um processo de transversalidade na pesquisa, pois ela se fixa no ambiente da educação, com a pesquisa narrativa, e, ao mesmo tempo, dialoga com o campo da Teologia, no sentido de estudar o curso de Teologia no evento-significação dos egressos e se prolongar nos relatos da autora e depoimentos de ex-docentes, o que, na concepção filosófico-hermenêutica de Paul Ricoeur, redimensiona a ideia de compreender e apreender esses eventos-significados.

Aliada a metodologia da pesquisa narrativa, será utilizada também a inspiração ricoeuriana desdobrada em seu conceito de *mimesis* para lidar com os *relatos-memórias-depoimentos* como vias de interpretação. A respeito da teoria da *mimesis*, ou imitação, que tem sido uma questão central na filosofia e na teoria literária ao longo dos séculos, Ricoeur, em "Tempo e Narrativa", investiga como a *mimesis* desempenha um papel crucial na criação e compreensão de narrativas. Ele argumenta que a narrativa é uma forma de *mimese*, onde a imitação não se limita à simples replicação da realidade, mas envolve a ajuda e a reinterpretação dos acontecimentos. Para Ricoeur, a *mimesis* é uma atividade hermenêutica, isto é, um ato de interpretação e tradução do mundo para a linguagem narrativa. Mesmo porque as narrativas, *relatos-memórias-depoimentos* colhidos nesta tese, já vêm com seus sentidos e a pesquisa acrescenta a interpretação.

Uma das principais ideias de Ricoeur é que a *mimesis* implica uma mediação entre o mundo pré-narrativo e a narrativa propriamente dita. Ele distingue entre dois tipos de *mimese*: a *mimese* referencial, que se concentra na imitação direta dos eventos; e a *mimese* narrativa, que envolve a reconfiguração dos eventos em uma história. Esta última forma de *mimese* é particularmente importante para Paul Ricoeur, pois é através dela que uma narrativa adquire seu poder de dar significado ao tempo, e que será utilizada para o exercício de interpretação dos *relatos-memórias-depoimentos* dos envolvidos (pesquisadora, egressos e ex-docentes) da Faculdade de Teologia.

Ricoeur também explora a relação entre a *mimesis* e o tempo. Ele argumenta que a *mimesis* é uma forma de mediação temporal, pois a narrativa, como vimos, implica a seleção e organização de eventos em uma sequência significativa. Através da narrativa, o tempo cronológico se torna tempo narrativo, onde eventos passados, presentes e futuros são entrelaçados em uma única trama. Isso permite que a mimese transcenda uma simples imitação temporal e se torne uma ferramenta para a reflexão sobre a condição humana e a experiência temporal em sua complexidade e dinamismo.

1.4. Partícipes narrativizantes da pesquisa

Nesta tese trabalharemos com o que Clandinin e Conelly chamam de “textos de campo”. Estes podem ser encontrados em variados formatos e relatos, tais como: narrativa oral, depoimentos, documentos, fotografias, entre outros. Os textos de campo são transformados em texto de pesquisa, que é uma das propostas e das finalidades da pesquisa narrativa como método, para posterior leitura hermenêutica a partir da tríplice *mimesis*, no caso desta tese. Cabe destacar a complexidade nessa releitura do texto de campo para o texto de pesquisa, conforme Clandinin e Conelly:

O pesquisador narrativo passa várias horas lendo e relendo os textos de campo para construir um relato sintético e resumido do que está contido nos conjuntos dos textos de campo. Apesar de a análise inicial lidar com assuntos como características, lugar, cenário, enredo, tensão, finalização, narrador, contexto e tom, estas questões se tornam cada vez mais complexas à medida que o pesquisador busca esta releitura sem fim. (2015, p. 178).

Ou seja, há um processo de construção dos textos de campo em textos de pesquisa que se amplia constantemente no ato da interpretação desses textos, por isso há a necessidade de dar “sentido” e “significado” para modelar os textos de campo em textos de pesquisa. Pois, “textos de campo tem qualidade de registros (...). Textos de pesquisa estão a uma distância dos textos de campo e vêm do questionamento repetitivo de perguntas a respeito do sentido e da relevância” (Clandinin e Conelly, 2015, p. 178).

Outrossim, esta pesquisa se utiliza dos textos de campo, modelados em textos de pesquisa ao longo da tese, com o uso de três nomenclaturas distintas

em uma tríade: *relatos-memórias-depoimentos*. Neste sentido, os relatos e depoimentos são utilizados no decorrer de todos os capítulos, a memória constará apenas do 4º. capítulo, pois será feita uma abordagem mais ampla dessas memórias no conjunto das narrativas dos egressos e da experiência de ter estudado na Faculdade de Teologia por meio do curso a distância, além da refiguração, ou seja, a releitura deste evento/texto na vida dos egressos. Deste modo, no decorrer de todo o texto essas três narrativas (relatos-pesquisadora, memória-egressos e depoimentos-docentes) aparecem no conjunto da construção de histórias e perspectivas a respeito dos assuntos aqui tratados. O que se busca no entrelaçamento destas narrativas é a composição de sentidos das mesmas ao longo das experiências vividas e aqui narradas.

1.4.1 Relatos da pesquisadora

Quando se refere a *relato*, trata-se do olhar da pesquisadora desta tese sobre os eventos ocorridos em seus anos de estudo e docência na Faculdade de Teologia e seus desdobramentos. Tratam-se de relatos que se desdobram a partir da experiência vivenciada ao longo de mais de 20 (anos) de envolvimento com esta Faculdade.

A pesquisadora passou por várias experiências na Faculdade de Teologia: de 1999-2001, foi aluna; em 2006, iniciou como tutora do curso de Teologia/EAD; em 2007, iniciou a docência em todos os cursos da Faculdade; em 2014, foi coordenadora do Curso de Teologia/EAD; em 2020, começou a coordenar o Curso Teológico Pastoral da Faculdade (CTP), cargo que atua até o momento.

É possível perceber que estes relatos elaboram uma visão de conjunto e de várias perspectivas sobre a Faculdade de Teologia. A organização de mundo feita a partir destes relatos é perceptível à medida que os mesmos são elencados e ressignificados na perspectiva da autora. Neles podem ser encontrados a visão da estudante no processo de reconhecimento do curso, da tutora no início do Curso de Teologia/EAD, da Coordenadora do Curso de Teologia/EAD e da docente da Faculdade de Teologia. Apesar de aparecer no conjunto de todos os capítulos, esses relatos também serão relidos na

perspectiva da configuração do evento Faculdade de Teologia no conjunto das vias de interpretação do quarto capítulo.

1.4.2 Memórias dos egressos

Quanto às *memórias*, estas são narrativas dos egressos do curso de Teologia/EAD que foram contactados por telefone pela pesquisadora e concordaram em participar da pesquisa narrando suas memórias a respeito da vivência *no* e *após* o Curso de Teologia/EAD. Em princípio havíamos solicitado uma narrativa sobre o período de formação no curso e como este processo foi importante para a vida destes ex-alunos. No entanto, houve dificuldade pela polissemia da orientação, no sentido de que eles gostariam de algo um pouco mais objetivo para narrar suas experiências após o nosso diálogo. Sendo assim, foi proposto o seguinte questionário básico e uma pergunta norteadora: “nome, idade, sexo, ano de formatura, Cidade/Estado, Polo que estudou, denominação religiosa (Igreja a qual pertence)”, acompanhada da seguinte pergunta: *Qual foi a experiência de ter sido discente de Teologia EAD? (Fale um pouco sobre a sua história e comente sobre os desafios, novidades e dificuldades do curso, ou outras informações que você julgar necessárias)*, (conforme Anexo 2). Esta etapa da pesquisa, contou com a aprovação no Comitê de Ética e Pesquisa (CEP),² o que depreende a aceitação por parte dos participantes ao assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), resguardada a confidencialidade acerca dos nomes dos participantes.

A devolutiva das narrativas ocorreu via e-mail com a participação de 06 (seis) egressos, dos quais apresentaremos o perfil do grupo de participantes a seguir. Vale lembrar que, conforme projeto apresentado ao Comitê de Ética e Pesquisa, os nomes dos participantes não serão mencionados respeitando o direito de confidencialidade dos mesmos, por isso eles serão identificados com letras do alfabeto grego³.

² A Pesquisa foi apresentada ao Comitê de Ética e Pesquisa que o aprovou, tendo como número do parecer: 4.995.889 de 24/09/2021.

³ A opção pelo uso do alfabeto grego surgiu a partir dos nomes dos prédios da UMESP, que são identificados com as letras deste alfabeto. A Faculdade de Teologia funciona em três destes prédios mencionados, Alfa, Gama e Ômega.

Nome	Idade	Sexo	Ano de formatura	Cidade/ Estado	Polo	Denominação Religiosa
Alfa	38	M	2016	Santa Rita do Passa Quatro/SP	Ribeirão Preto	Igreja Palavra Viva
Beta	44	F	2016	São Paulo/SP	Guaianases	Igreja Metodista
Gama	47	F	2016	Osasco/SP	Guaianases	Assembleia de Deus Min. Perus
Delta	30	M	2016	Bauru/SP	Bauru	Presbiteriana do Brasil
Épsilon	47	F	2016	Bauru/SP	Bauru	Assembleia de Deus Renovo
Ômega	54	F	2016	São Paulo/SP	Guaianases	Igreja Jesus Vem Eterna Aliança

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com informações contidas no questionário enviado aos egressos, conforme Anexo 2.

A partir do quadro apresentado acima é possível constatar que um maior número de respondentes são mulheres, 4 mulheres e 2 homens; o período de formação está dentro do escopo da pesquisa, do ano de 2016, ano que a EAD/Methodista completou 10 anos de oferta dos cursos. Todos eles com idade acima de 30 anos, residentes no Estado de São Paulo. Quanto a denominação religiosa, a maioria pertence as Igrejas Pentecostais (Igreja Palavra Viva, Assembleia de Deus Perus, Assembleia de Deus Renovo e Igreja de Jesus Vem Eterna Aliança), 4 pentecostais e 2 igrejas históricas (Metodista e Presbiteriana). Cabe salientar que as igrejas acima, denominadas protestantes históricas, possuem Institutos e Faculdades de Teologia, enquanto que as denominações Pentecostais não possuem uma tradição em que a educação faça parte do conjunto de fatores que caracterizam estas organizações religiosas. Segundo Abumanssur,

Os grupos evangélicos Pentecostais são classificados, entre os pesquisadores de religião, como um ramo próprio, diferente dos protestantes históricos, embora de mesma linhagem. Na classificação “Pentecostal” encontramos ainda a subclasse dos “Neopentecostais”. (2005, p. 124).

Estas breves considerações sobre as tradições religiosas e a valorização da educação pelas mesmas nos ajudam a compreender a busca de pessoas pentecostais por outras faculdades, no caso a Faculdade de Teologia da Universidade Metodista de São Paulo, para o processo da formação teológica de cada uma delas.

Vale destacar que em todos os diálogos por telefone, bem como nas escritas dos egressos, os mesmos lembram-se da Metodista com muito carinho e respeito, tanto do curso de Teologia em si, quanto da Instituição e seu corpo docente, estes reconhecidos pela qualificação, acessibilidade e aulas ministradas. Outro fato a destacar são as relações construídas ao longo do curso com outros discentes, o que poderá ser observado no quarto capítulo desta tese.

1.4.2 Depoimentos dos docentes

Quando se refere a *depoimentos*, estes são narrativas de 04 (quatro) ex-docentes que fizeram parte do processo reconhecimento do curso e da oferta do curso na modalidade a distância, de maneira a observar as perspectivas acadêmica e administrativa, tanto da Faculdade de Teologia, quanto do Curso de Teologia/EAD. São eles: Rui de Souza Josgrilberg, professor e reitor; Clóvis Pinto de Castro, professor e reitor; Nicanor Lopes, professor, coordenador do Curso de Teologia/EAD e, posteriormente, do Curso de Teologia Presencial; Tércio Machado Siqueira, professor da Faculdade. A partir destes depoimentos foi possível construir uma moldura do conjunto de fatores que levaram ao reconhecimento do curso, assim como a inserção do Curso de Teologia/EAD nos cursos da Universidade, e sua posterior avaliação do MEC com conceito 5, assim como as percepções sobre a docência na EAD. Estes depoimentos aparecem em todos os capítulos como narrativas sob o ponto de vista de quem participou do processo, mas também, de maneira

especial, no quarto capítulo a partir da prefiguração e configuração das narrativas sobre a Faculdade de Teologia.

Estes docentes foram contactados por meio de aplicativo de mensagem instantânea, solicitando um depoimento sobre o reconhecimento do Curso, o que foi feito por Clovis Pinto de Castro, e sobre a oferta e funcionamento do curso de Teologia/EAD, o que foi realizado por Nicanor Lopes, Rui de Souza Josgrilberg e Tércio Machado Siqueira. A exceção de Castro, os outros atuaram em todos os cursos da Faculdade de Teologia (presencial, EAD, curso livre, Lato Sensu, cursos de extensão universitária e outros cursos oferecidos pela Faculdade). A devolutiva desses depoimentos ocorreu via e-mail e por mensagem de áudio em aplicativo de troca de mensagens. Cabe salientar que os mesmos assinaram um termo de autorização para uso de seus depoimentos nesta tese (conforme Anexo 3).

Considerações sobre o capítulo

Como vimos neste capítulo, a tese será norteadada pela utilização da Pesquisa Narrativa como método e como fenômeno neste trabalho, no sentido de dar visibilidade a sua constituição epistemológica no âmbito científico, bem como colocando a experiência humana no centro de toda a investigação realizada. Os referenciais para esta pesquisa no campo da Educação foram construídos a partir da pesquisa bibliográfica, histórica, Pesquisa Narrativa e a tríplice *mimesis*, em Paul Ricoeur. Por meio deste constructo metodológico teremos condições amplas de nos conectar mais profundamente com o tema da pesquisa, especificamente cooperando com a diversidade de vozes e perspectivas que operam neste importante setor da vida social

Com o recurso metodológico interpretativo compreenderemos as histórias trazidas à tona através dos relatos da pesquisadora, das memórias dos egressos e dos depoimentos dos ex-docentes. Além disso, como salienta Ricoeur,

com a interpretação, passa a primeiro plano a implicação pessoal do pesquisador. Sem sobrestimar os preconceitos, as paixões, a parcialidade do comprometimento de quem está pesquisando, é suficiente sublinhar o papel que estes elementos têm na escolha do seu tema de predileção, do seu campo de pesquisa, a escolha dos arquivos que frequentam, e até a escolha de explicações causais ou finais. (2003, p. 4)

Deste modo, a interpretação, no conjunto desta pesquisa, leva em consideração os elementos da subjetividade da pesquisadora, especialmente na escolha do tema, mas que também tem nessa subjetividade as implicações de um modelo emergente de fazer ciência. Reforçando a indicação de Ricoeur, isso sinaliza que o ato de interpretar não é uma “fase à margem do conjunto da operação histórica; pelo contrário, ela trabalha a todos os níveis, desde o estabelecimento do testemunho e dos arquivos até à explicação em termos de finalidade ou de causalidade”. (2003, p. 4).

A partir do que foi discutido neste capítulo, o próximo apresentará os primórdios da educação metodista, com os referenciais da pesquisa bibliográfica, a fim de dimensionar a importância da educação para o metodismo, bem como apresentará o percurso para a constituição da Faculdade de Teologia até o processo de reconhecimento do curso.

2. Educação Metodista e Curso de Teologia Metodista/EAD: cenários em construção?

Introdução

Pensar a educação como instrumento de mudança social e parte da constituição da cidadania, de maneira humanística e pessoal, estava presente no projeto da educação metodista nos seus primórdios. Esta concepção educacional está presente na biografia do metodismo, materializando-se nas escolhas da Igreja Metodista e de várias das suas instituições de ensino ao longo do tempo.

O Curso de Teologia/EAD da Metodista, além de estar comprometido com este projeto, carrega uma trajetória que se inscreve na história desde o século XVIII na Inglaterra. Há que se considerar neste caso, especificamente, uma sociedade inglesa e londrina permeada por disparidades sociais, pessoas em situação de vulnerabilidade e a preocupação de um grupo de pessoas em como ajudar a melhorar a vida das pessoas.

Neste capítulo, apresentaremos a educação no movimento metodista e no Brasil, a fim de lançar os marcos históricos de onde se originaram a educação teológica como a vemos hoje na Metodista, especialmente na Educação a Distância (EAD). Para tanto, refletiremos sobre os desdobramentos do início desse movimento religioso que ocorreu na Inglaterra no século XVIII, e tinha como princípio pensar o ser humano na sua integralidade e oferecer condições de vida digna em uma sociedade desigual.

Também serão trabalhados os primórdios da Faculdade de Teologia da Igreja Metodista, bem como do Instituto Metodista de Ensino Superior (IMS) e da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), e na sequência o reconhecimento do Curso de Teologia na modalidade EAD, no conjunto dos seus referenciais de qualidade. Esses referenciais serão importantes e lançarão as bases para a compreensão das narrativas a partir dos *relatos-memórias-depoimentos* a respeito do curso de Teologia/EAD depois de 10

(dez) anos de oferta do curso. Este capítulo pode ser tomado como referência histórica, para, na sequência, se pensar a construção dos marcos que referenciaram a EAD no Brasil e na Universidade Metodista.

Ao refletir sobre a narrativa dos participantes desta pesquisa deve-se levar em consideração quais são os aportes históricos desta instituição e o seu significado na vida dos envolvidos no Curso de Teologia/EAD da Metodista, por isso a importância deste capítulo na construção de uma “linha do tempo”, ou “marco histórico”, da história da instituição e do projeto de Educação Metodista, que certamente influenciará o olhar dos estudantes, descritas em suas memórias.

2.1 Educação no Movimento Metodista

O Movimento Metodista, como ficou publicamente conhecido, tem início no projeto de vida cristã inaugurado por John Wesley⁴ e Carlos Wesley, seu irmão, no século XVIII, na Inglaterra, e que posteriormente se tornou a denominação Igreja Metodista. Este período é marcado pelos desdobramentos da Revolução Industrial, que promove uma mudança significativa ao passar do sistema agrário feudal para capitalismo industrial, gerando profundas desigualdades sociais, violência, desemprego e muitas pessoas em situação de vulnerabilidade social. Isso ocorre devido o sistema feudal ter uma economia de subsistência e esta entrar em conflito com a burguesia inglesa, que desejava aumentar seus lucros, assim como manter o controle social da classe trabalhadora.

Neste cenário, John Wesley, que foi um pastor anglicano⁵, desejava criar novas formas de exercício da espiritualidade dentro da Igreja Anglicana⁶, que envolvesse as questões sociais. Para isso, desenvolveu uma teologia aliada a questões sociais e educacionais a fim se pensar e viver a fé, criando

⁴ John Wesley nasceu em Epworth, na Inglaterra, em 1703 e morreu em 1791.

⁵ Segundo Novaes, O Metodismo não surgiu como um cisma na Igreja da Inglaterra. Seu fundador, inclusive, nunca teve a intenção de criar uma nova Igreja. Sua criação foi mais um acidente histórico, fruto do nacionalismo norte-americano, por ocasião da guerra civil, do que pela intenção de seu fundador.” (2003, p, 108).

⁶ A Igreja Anglicana, tradução para o português de *Church of England*, é uma cisão da Igreja Católica ocorrida em 1534.

uma tríade que foi constituída ao longo de sua jornada pastoral: devoção- educação-ação social.⁷

Com a expressão “devoção” se quer destacar as orações, os cantos, a leitura bíblica, os cultos, a meditação e a pregação da mensagem cristã. Já o termo “ação social” diz respeito ao compromisso com a justiça, a dignidade e a paz visando a transformação da sociedade a fim de que todas as pessoas residentes de uma determinada localidade possam desfrutar o bem-estar proporcionado pelo desenvolvimento de todas as áreas sociais.

Em linhas gerais, a “educação” é o meio socializador para que as pessoas adquiram o conhecimento com vistas a sua emancipação, autonomia e desenvolvimento. Como se verificará posteriormente, para o metodismo há a educação cristã, que procura ensinar os princípios e valores da fé metodista, e a educação secular, destinada a formação acadêmico-científica de pessoas para viverem e buscarem o desenvolvimento de toda a sociedade.⁸ No movimento metodista, parte-se da crença que Deus tem a missão de libertar, restaurar e salvar a humanidade e o planeta. Logo, todas as pessoas que se relacionam com a divindade aderem a este intento missionário. Cooperam-se com a missão de Deus, portanto, vivendo uma espiritualidade que contemple a devoção, a educação e a ação social.

Retomando, a Inglaterra do século XVIII vivia uma grande crise social, marcada pela Revolução Industrial, na qual trabalhadores dedicavam mais de 16 (dezesesseis) horas diárias para o trabalho, especialmente em minas de carvão, com um salário irrisório. Havia crianças trabalhando em condições precárias e acometidas de chagas das mais diversas; problemas com álcool, pois se dizia que havia benefícios no uso do álcool para a saúde das pessoas, e muitas vezes faltava na Inglaterra cereais, alimento básico na época, para dar lugar a importação de bebidas alcoólicas. Por outro lado, havia uma

⁷ Lopes, não usa a expressão “devoção” e sim o termo “pregação.” No entanto, este autor destaca que a prática da pregação é parte da devocionalidade metodista. Por tal motivo, utilizaremos a palavra “devoção” como um conjunto de ações características da religiosidade metodista que culmina, por exemplo, com o exercício da pregação. Para aprofundamento, verifique: LOPES, Nicanor. **Identidade missionária em perspectiva wesleyana: pregação, educação e responsabilidade social.** São Bernardo do Campo: Editeo, 2013.

⁸ Ver: LAZIER, Josué. Diretrizes educacionais da Igreja Metodista e sua aproximação com a proposta de educação libertadora em Paulo Freire. [Tese de Doutorado] Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba, 2010.

influente aristocracia que se beneficiava da riqueza e espoliação dos pobres⁹. Para compreendermos melhor a importância do movimento metodista na Inglaterra do século XVIII, Souza destaca o seguinte:

a Inglaterra é o primeiro país a enfrentar um processo que implica na transformação de todas as regras anteriores do jogo social, da interrelação. É o primeiro país que passa por transformações radicais das estruturas econômica, sociais e políticas. Comparando as exigências da indústria com o trabalho agrário, elas são sumamente desiguais. Por exemplo, o operário tem que se submeter ao ritmo da máquina; existe sempre uma produção independente das condições subjetivas, o que não acontece no trabalho agrário (...). Isso talvez provocasse uma revolta, uma rebelião muito grande da parte do povo, mas o poder do Estado nesse momento é amplo e inibe essa revolta. Na Idade Média, as primeiras máquinas que surgiram foram destruídas. Mas aqui, em virtude do poder do Estado, todos sabem que o advento dessa nova sociedade é inevitável e o indivíduo tem que se submeter se integrar. (1991, p. 12-13).

Para mitigar os efeitos de um país que vivia profundas crises sociais¹⁰, especialmente por causa da Revolução Industrial e seus desdobramentos, Wesley desenvolveu uma teologia e práxis que abarcava todas as dimensões da existência humana. Para isso, ele escreveu vários textos tais como: “A questão da bebida”, “Palavra a um contrabandista”, “Medicina elementar”, além de promover a arrecadação de fundos para ajudar os pobres e doentes de sua época. Para exemplificar melhor sua atuação, houve uma epidemia em abril de 1741, em Londres, e Wesley se propôs a amparar os doentes com visitação e ajuda material. Como avaliou a situa o e concluiu que não conseguia atender

⁹ Para Reily, a pobreza e a crise social vivida na Inglaterra do século XVIII estava essencialmente ligada a Revolu o Industrial, para ele: “Esta pobreza tinha muitas causas — A circunvala o das terras públicas era desvantagem para o homem de pouco recurso; as fábricas deixaram muitos desempregados que fabricavam a mão; os preços elevaram-se mais rapidamente do que os salários. Enfim, os problemas multif rios da Revolu o Industrial eram envolvidos. Observando a pobreza reinante, os metodistas se sentiam obrigados a estender a sua mão alentadora. Eles compreendiam mui imperfeitamente o vasto significado da Revolu o Industrial, mas enxergavam claramente a pobreza e a miséria que ela produzia. Portanto, não tentaram sanar a causa, mas ‘arrega aram as mangas’ para auxiliar as vítimas da Revolu o”. Para conhecer melhor esse período e como Wesley lidava com esses temas, ver: REILY, Duncan Alexander. **A influência do metodismo na reforma social na Inglaterra no século XVIII**. s.l.: Junta Geral de A o Social da Ig. Metod., 1953. Disponível em: https://www.metodista.org.br/content/interfaces/cms/userfiles/files/Influencia_Social_Metodismo_Seculo18.pdf

¹⁰ Segundo Novaes, “O Metodismo exerceu, no século XVIII, grande influência na reforma social na Inglaterra. Atuante, especialmente contra o crime e a imoralidade, no exercício da caridade aos pobres e enfermos, na reforma educacional, na aboli o da escravatura. Todas essas a oes representaram frutos diretos de sua  tica.” (2003, p. 107).

a todos, dividiu a cidade de Londres em 23 (vinte e três) partes e enviava dois visitantes da sociedade metodista para cobrir cada parte com visitação, apoio material e espiritual (Reily, 1953).

Um dos aspectos importantes no movimento metodista a partir de John Wesley foi a educação. No seu tempo nem todas as famílias tinham condições de mandar seus filhos para a escola. Não havia, portanto, uma educação acessível às classes populares, senão escolas religiosas frequentadas por quem podia pagar por elas. Isso culminou com muitas crianç as analfabetas e a mercê de trabalhos degradantes, e até escravos, nas indústrias. Algumas críticas feitas por Wesley ao sistema educacional de sua época são as seguintes:

- 1) As escolas eram mal localizadas, geralmente nas cidades grandes; em conseq encia, a matric ula era quase sempre demasiada.
- 2) Havia crianç as de toda condição moral numa grande escola; assim os piores corrompiam a moral das melhores.
- 3) A instrução religiosa era muito falha; muitas vezes o próprio professor de religião não era simpático ao cristianismo.
- 4) As disciplinas eram mal escolhidas. Por exemplo, a leitura, a escrita e a aritmética foram relegadas a um plano inferior ao dos clássicos; e, muitas vezes, se omitia o estudo do hebraico.
- 5) Havia s rios defeitos na pedagogia. Por exemplo, os clássicos comumente estudados eram, muitas vezes, anti-religiosos e destruidores da moral. Portanto, nas escolas que fundou, Wesley procurou unir o saber   piedade, conforme ele próprio demonstrava na sua pessoa. (Body, *apud* Reily, 1953 p. 6).

Uma das maneiras que Wesley encontrou para ajudar a resolver os problemas educacionais de seu tempo foi criar escolas populares e acessíveis, em um primeiro momento para crianç as e, posteriormente, para todas as faixas etárias.

Desde o início do seu trabalho pastoral e de sua carreira docente, John Wesley demonstrou intensa preocupação com a educação para a construção da cidadania, o que pode ser evidenciado em seus registros pessoais, nomeado de *Diário de Wesley*¹¹, onde ele fazia anotações pessoais sobre sua vida. Seu compromisso educacional se apresenta em duas frentes, a saber,

¹¹ Cf. WESLEY, John. *O Diário de John Wesley*. São Paulo: Editeo, 2017.

com a educação secular e a educação religiosa, que se interligam para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa. Como exemplo, suas ações iniciais focalizaram a construção e desenvolvimento da primeira escola metodista em Kingswood e, juntamente com isso, “a criação da biblioteca cristã para a edificação de seus seguidores” (Irenson, 2003, p. 36).

O fato é que John Wesley tinha uma compreensão de que a espiritualidade cristã se expressa equilibradamente na prática da devoção, da ação social e da educação. Algo perceptível na práxis wesleyana de criar escolas é, também, a promoção de valores cristãos entre os alunos, pois ele compreendia “que a educação envolve a união do conhecimento e da piedade, da sabedoria e da santidade” (Heitzenrater, 2003, p. 23). Neste sentido, Wesley entendia que o analfabetismo era, ao mesmo tempo, um grande empecilho ao desenvolvimento da sociedade e uma barreira para o exercício da vida cristã, e por isso também havia uma forte necessidade de oferecer uma educação de qualidade para pessoas menos favorecidas.¹² Cabe salientar que, ao que parece, no metodismo não há uma relação direta da educação com a catequese. Para Wesley, a educação é vista como processo restaurador da racionalidade do ser humano que é parte da restauração de sua vida de santidade.

Talvez por isso, segundo Heitzenrater, Wesley tenha produzido “diversas publicações sobre educação. Seu texto ‘*Thought on the Manner of Educating Children*’ (1783) reforça a importância da disciplina e o significado da religião verdadeira para uma boa educação” (2003, p. 17), assim como,

escreveu e publicou materiais especificamente para o uso no processo educacional, incluindo cinco gramáticas (inglês, grego, latim, alemão, francês), a *Concise (!) History of England*, uma obra em quatro volumes, a *Christian Library*, de 50 volumes, e o *Compendium of Logic*, assim como outros livros didáticos para a Kingswood School. (2003, p. 17-18).

¹² O interesse de Wesley por uma educação missionária, especialmente para crianças, se deu “desde cedo em escolas para crianças carentes é evidenciado por seu apoio financeiro à Grey Coat School, em Oxford, na década de 1720. Na década de 1730, ele e seus amigos providenciaram um professor e suprimentos para órfãos e crianças carentes de Oxford numa escola fundada por William Morgan, um dos metodistas de Oxford. Ele apoiou um colégio em Geórgia, América, incentivando seu compatriota William Delamotte a ensinar as crianças.” (Heitzenrater, 2003, p. 19)

Vale destacar que Wesley era metódico em suas práticas e por isso seu pensamento quanto a educação envolvia certos métodos e disciplina. Para tanto, oito aspectos, segundo Heitzenrater, foram importantes para a compreensão do pensamento dele sobre a educação. Muitos destes aspectos eram avançados para aquele período:

1. Ele prezava por um aprendizado por compreensão e reflexão, ao invés de repetição, isso era reflexo de sua própria forma de entender a epistemologia em seu tempo.
2. Como reflexo de sua educação continuada, Wesley incluiu alunos de todas as idades, dando abertura para “acadêmicos de cabelos grisalhos”. A educação de adultos fazia parte de seu pensamento de uma educação para todos.
3. Neste sentido, Wesley compreendia a importância de um conhecimento não somente apreendido, mas também refletido, investigativo, pois compreendia que a educação não é apenas reflexo do que se vê e ouve, mas também sobre o que se reflete, criando assim uma autonomia dos sujeitos em relação a apreensão e construção do conhecimento.
4. Wesley também incluiu em sua prática educacional a educação para mulheres, certamente influenciado por sua mãe, Suzana Wesley, que foi uma personagem importante na educação metodista.
5. Outro aspecto importante era a interação com as famílias dos estudantes para estreitar a relação escola-família e também para que as mesmas pudessem acompanhar o progresso de seus filhos.
6. Ele também viabilizou em suas escolas uma proporção baixa de estudantes para cada professor (5 por 1), a fim de que houvesse um contato próximo entre ambos.¹³
7. Além da criação de internatos, havia também escolas comuns para crianças que residissem com seus pais.
8. “E Wesley se preocupava com crianças além dos limites da classe social e econômica e queria colocá-las juntas nas mesmas escolas.

¹³ Há uma ideia de que uma classe cheia de alunos não seria produtora no ensino-aprendizagem, tendo em vista que não haveria como atender às demandas de cada estudante em suas necessidades específicas, por isso um número reduzido de crianças por classe.

Ele sentia fortemente que todos eram filhos de Deus e que ninguém estava além da necessidade de aprender” (2003, p. 26)¹⁴

Na compreensão de Wesley, um dos males sociais de seu tempo era a falta da educação “formal” para todas as pessoas. A sociedade inglesa do século XVIII passava por momentos de crise social, moral e educacional, por isso ele “abre portas” não só para a educação continuada, como um processo de atualização de conhecimentos, mas também incluía adultos no processo de alfabetização e ampliação do conhecimento.

Um outro diferencial na proposta educacional de Wesley é a educação para mulheres. De fato, a influência de sua mãe é vista em toda a trajetória religiosa e acadêmica de Wesley, pois ela foi responsável pela educação de seus 18 filhos e filhas. Alguns episódios biográficos elucidam esta questão. Conta-se que uma de suas filhas foi a que mais demorou a aprender, ela levou um dia e meio para aprender o alfabeto¹⁵. Outro fator foi o protagonismo de Suzana como pregadora em seu tempo. Embora não houvesse permissão para que mulheres pudessem pregar, certa feita, Suzana agregou duzentas pessoas em sua cozinha para ensinar a respeito da Bíblia.

Se a educação para mulheres era uma inovação para a época, o mesmo pode ser dito sobre a ideia de pensar e incluir a família no processo educacional. Ao lado do suporte do governo e da igreja, Wesley compreendia a importância de uma rede de apoio familiar para que os estudantes prosseguissem em seus estudos e, conseqüentemente, ampliassem seus conhecimentos de modo a quebrar o círculo de exclusão e pobreza existente em seu tempo. Evidencia-se, aqui, que a preocupação de Wesley não se restringia a um grupo de crianças, como as que moravam em internatos, mas também com aquelas que moravam com seus pais e, por diversos motivos, não tinham condições de estudar.

¹⁴ Segundo o autor este pensamento lhe ocorreu a partir de uma conversa com uma criança escrava na Carolina do Sul, EUA, bem como de seu pensamento de instruir os escravos nas plantações da América. (2003).

¹⁵ Para Suzana Wesley, “colocar as crianças para aprender a costurar antes que elas possam ler perfeitamente é a razão pela qual tão poucas mulheres podem ler bem para serem ouvidas, e nunca para serem bem compreendidas”. Conforme: IOVINO, Joe. “Mother knows best: Parenting tips from Susanna Wesley”. 2018. Disponível em: <https://www.umc.org/pt/content/mother-knows-best-parenting-tips-from-susanna-wesley#:~:text=Susanna%20observou%3A%20%22Colocar%20as%20crian%C3%A7as,com%20suas%20filhas%20ou%20filhos>. Acesso em 13 Ago de 2023.

Um outro aspecto que reflete oportunamente o pensamento de Wesley é a ideia de uma sociedade de iguais, que não há privilégios para alguns poucos e uma massa sem condições de mobilidade social. A ideia era que todos eram iguais e pertenciam a uma mesma família humana, sob a criação de Deus. Dessa forma, priorizar o aspecto educacional como parte da espiritualidade cristã, como é o caso da Kingswood School, é uma resposta a esta visão de mundo.

Neste sentido, um marco na educação metodista foi a criação da escola em Kingswood, sendo a primeira escola metodista fundada em 1748, com 28 estudantes que pagavam 28 libras por ano, para a qual Wesley produziu cerca de 24 trabalhos, isso na Inglaterra. Dessa escola em Kingswood, houve a criação de muitas outras até chegar a América do Norte, em 1784, quando foi fundada a primeira escola metodista, o Cokesbury College. Daquele período até 2003, Irenson destaca o crescimento de escolas e a ampliação do ensino para todas as idades em todo o mundo:

Daquele começo, mais de 1.200 instituições de ensino foram estabelecidas nos Estados Unidos, das quais 123 permanecem até os dias atuais, muitas das quais são grandes universidades de pesquisa e “colleges” de qualidade. Mais de 700¹⁶ instituições metodistas de educação superior existem atualmente, em mais de 60 países do mundo. Na Inglaterra, o país-mãe do Metodismo, permanecem 56 escolas primárias, 14 escolas independentes, incluindo a Kingswood School, e duas instituições de ensino superior (colleges). (2003, p. 37).

Assim, se desenvolveu as bases do projeto missionário do metodismo, que estão intrinsecamente ligadas, na qual a tríade: *devoção-educação-ação social* não se estabelece de maneira individual ou dissociada uma das outras e da própria realidade social e econômica, mas coexistem no modo de vivência da espiritualidade cristã metodista. Este projeto teve como objetivo pensar em uma sociedade mais justa na Inglaterra daquele período. Segundo Josgrilberg:

¹⁶ A partir da necessidade de se pensar cada vez mais sobre a educação metodista em um mundo global, foi criada a Associação Internacional de Escolas, Faculdades e Universidades Metodistas (International Association of Methodist Schools, Colleges and Universities – IAMSCU), em 1991, na Conferência Mundial de Singapura. “Estavam presentes representantes de instituições educacionais relacionadas à Igreja e das organizações da Igreja relacionadas à educação na Ásia, Europa, América do Sul e América do Norte”. (IRENSON, 2003, p. 40). O autor deste artigo, Roger W. Irenson, foi o primeiro presidente da IAMSCU.

Wesley tinha na fé uma fonte de motivação para educar pessoas para a Igreja, para o Estado, para a nação, para a humanidade... Educar era visto como um misto de formação intelectual e capacitação para a vida (não apenas a mente, mas o indivíduo todo, incluindo sua relação com Deus). Toda educação, mesmo o ensinar a ler ou o aprender um ofício, era para Wesley um modo de educação cristã. Missão e educação são dois lados da mesma moeda em Wesley (e assim ele interpretou o ministério de Cristo). (2003, p. 69).

Neste sentido, a educação é um tema importante na tradição wesleyana¹⁷, tendo em vista que desde os primeiros passos do metodismo houve uma relação entre educação e espiritualidade para o bem comum. Os primórdios dessa ligação se veem quando Wesley liderou um grupo de estudantes na Universidade de Oxford, em 1729, e promoveu um movimento de oração e estudo. Segundo Ireson, “o Metodismo nasceu em uma Universidade, quando John Wesley reuniu os acadêmicos para estudar e orar em Oxford” (2003, p. 36). Este movimento de estudo e oração foi criado sob a designação de “Clube Santo”. O próprio Wesley escreve o seguinte sobre o surgimento do Clube Santo:

Em novembro de 1729, data que em fui residir em Oxford, meu irmão, outros dois jovens cavalheiros e eu fizemos um acordo de nos reunirmos três ou quatro vezes por semana. Nos domingos à noite, líamos sobre teologia, e nas outras noites, os clássicos gregos e latinos” (1996 p. 222-229).

Ou seja, este era um “espaço comunitário de partilha e apoio mútuos, por meio do qual a procura pela santidade plena era vivamente encorajada” (SOUZA, 2008, p. 113), a saber um lugar de reflexão e proposições de ações para a sociedade daquele período e que promoveram mudanças significativas na Inglaterra do século XVIII.

2.2 Metodismo Brasileiro

A educação cristã sempre fez parte do itinerário metodista onde a denominação chegou. Isso ocorreu na Inglaterra do século XVIII, nos EUA, e no século XIX, no Brasil. Isto porque Wesley compreendia que a vida devocional, não era incompatível com a busca pelo conhecimento acadêmico-

¹⁷ Tradição Wesleyana é uma expressão usada para as denominações que são herdeiras do movimento metodista do século XVIII e fazem parte da confissão metodista.

científico, por isso ele mesmo investia tempo necessário para preparar os pregadores leigos¹⁸, bem como publicar literaturas e escrever artigos e livros para instruir teologicamente tais pregadores. No metodismo a educação secular, de um modo geral, sempre esteve aliada a educação cristã. Esses dois pressupostos, a preocupação de Wesley em capacitar seus pregadores e a necessidade de uma educação cristã, tornaram-se em terreno fértil para a criação de uma das Faculdades Metodistas de Teologia¹⁹ ao longo do tempo. Seja na Inglaterra, seja nos Estados Unidos, Wesley e seus sucessores promoviam a abertura de Faculdades para formar pastores metodistas, assim como promover a educação como um todo.

O metodismo no Brasil foi implantado por missionários norte-americanos, nas décadas iniciais de 1800. Período ainda marcado pela escravidão no Brasil, pois embora a Revolução Industrial estivesse implementada na Europa, por aqui ainda se usava mão de obra escrava para o desenvolvimento de diversas atividades, além de um contexto em que a maioria da população era rural.

O primeiro missionário norte-americano foi Fontain Elliot Pitts, que em 1835 veio para o Brasil a fim de estudar a possibilidade de estabelecer o metodismo no Brasil. Em 1836, chega ao Brasil Justin R. Spaulding e instala a missão metodista no Brasil. Em 1837, Daniel Parish Kidder e família se juntam à atividade missionária, regressando para os EUA em 1840 por causa da morte de sua esposa, Cynthia Harris. Em 1841, Spaulding retorna aos EUA, em função de dificuldades financeiras e falta de pessoal para o desenvolvimento da missão, encerrando o primeiro ciclo de missionários metodistas no Brasil (Souza, 2007).

¹⁸ Pregadores leigos eram aqueles que não tinham formação teológica e nem foram consagrados ao ministério pastoral.

¹⁹ Sobre a cientificidade da Teologia, desde o século XIII com Tomás de Aquino a Teologia é vista como “ciência em sentido polêmico”, dada a sua natureza. Certamente com o advento das ciências positivas essa questão ficou ainda mais discutível, tendo em vista a ideia de verificabilidade das ciências. O que necessariamente toca na questão do ideal de supressão dos condicionamentos de subjetividade do cientista e se desdobra para outros postulados sobre a cientificidade da própria ciência com seus limites e desafios. Segundo Hammes, “para ser reconhecida como ciência, na sociedade aberta e pluralista, de separação entre Igreja (religião) e Estado, a Teologia precisa dar conta de ao menos quatro condições: estatuto epistemológico próprio, liberdade de pesquisa, inserção científica e relevância pública” (2006, p. 549). Para melhor compreender o tema da cientificidade da Teologia, ler o texto completo de HAMMES, Érico J. “Pode Teologia ser ciência?”. In: **Revista Teocomunicação**. Porto Alegre, v. 36, nº 153, set. 2006, p. 541-554.

O movimento para a segunda tentativa de implementação do metodismo brasileiro ocorreu em 1867, de acordo com Souza,

em 1867, Rev. Junius Eastham Newman, da Igreja Metodista Episcopal do Sul (IMES), acompanha, por iniciativa própria, os imigrantes do Sul dos EUA que, derrotados na guerra civil, procuram reconstruir suas vidas no Brasil. (2007, p. 219).

Já em 1871, Newman organiza a primeira Igreja Metodista em Saltinho, SP, tendo sido reconhecido pela Igreja norte-americana em 1875. A partir daí, em 1877 a Igreja Metodista Episcopal do Sul (EUA), envia oficialmente o primeiro missionário ao Brasil, John James Ranson, e em 1878 foi fundada a Igreja Metodista no Catete, na capital do Brasil naquela época, Rio de Janeiro.

Em 1886, chega ao Brasil John C. Granbery, personagem importante para a construção da autonomia a Igreja Metodista no Brasil e para a criação da Faculdade de Teologia. O contexto está no entorno da abolição da escravatura no Brasil e seus desdobramentos sociais. Em 1889, “os estatutos da Associação da Igreja Metodista Episcopal do Sul, Brasil, são oficialmente aprovados pelo Governo Republicano brasileiro” (Souza, 2007, p. 221), o que significa que neste momento o metodismo é oficialmente implementado no Brasil, no mesmo ano em que houve a Proclamação da República, ou seja, período de transformações sociais importantes no país. Vale destacar que, por não ter até o momento o documento que oficializava a Igreja no Brasil, não havia ainda uma escola para formação do quadro pastoral da Igreja Metodista, tendo em vista que havia os missionários e os chamados “pregadores itinerantes”, que não necessariamente faziam um curso formal para o exercício da pregação.

Neste cenário, somente em 1930 é que a Igreja Metodista no Brasil conquista sua autonomia. Contudo, no período em que a Igreja brasileira era dependente da Igreja norte-americana foram fundadas as primeiras instituições educacionais no Brasil, segundo Souza (2007). São elas:

1890: Instituto Granbery em Juiz de Fora.

1899: Leonora Dixon Smith funda o Colégio Metodista em Ribeirão Preto.

- 1904: Colégio Isabela Hendrix, em Belo Horizonte, sob a direção de Martha Watts.
- 1907: Colégio União em Uruguaiana, RS
- 1918: Colégio Noroeste em Birigui, SP
- 1919: Porto Alegre College, RS.
- 1920: Instituto Educacional de Passo Fundo, RS, sob direção de Jerônimo W. Daniel.
- 1921: Colégio Bennett no Rio de Janeiro.
- 1922: Colégio Centenário em Santa Maria, RS, sob a direção de Eunice Andrew e Louise Best.
- 1928: Instituto Americano de Lins, SP.

O que significa que o metodismo brasileiro passou por mudanças ao longo de sua implementação, bem como construiu uma trajetória de implantação de igrejas aliada a construção de prédios para oferecer uma educação de qualidade.

2.2.1 Educação no metodismo brasileiro

A Educação Metodista chega ao Brasil no início do período Republicano²⁰, com visto anteriormente, período este marcado pelo grande fluxo de exportação e pouco consumo interno, transição em relação ao liberalismo, capitalismo e o processo imigratório. Sobre a imigração, um dado importante foi a chegada de norte-americanos do Sul dos Estados Unidos para o Brasil, e seus filhos precisavam de uma educação que não era aquela oferecida por aqui, nos modelos dos jesuítas. É no encontro deste anseio estadunidense com as pretensões da elite brasileira que o projeto de uma educação liberal e iluminista ganha força no país. Neste processo, segundo Novaes, “expandir as oportunidades educacionais ou reformar as instituições escolares representava um custo menor que alterar a distribuição de renda e as relações de poder” (2003, p. 120). Há ainda três aspectos a ressaltar deste projeto educacional Republicano:

²⁰ A primeira República se estabeleceu entre 1889 a 1930.

A modernização do ideário liberal nacional se deu, nesse período, por meio da assimilação do pensamento escolanovista, que atendia perfeitamente aos objetivos conservadores das classes dominantes, às aspirações “reformistas” das classes médias, e acenava com promessas de democracia e progresso para as classes inferiores. (Novaes, 2003, p. 120).

Intensifica-se, neste período, a partilha do ideal de uma educação transformadora que abarcasse toda a sociedade brasileira. Entendia-se, com isso, que ela era indispensável para mudanças sociais. Todavia, este projeto marcado por uma estreita ligação entre educação e cidadania não se consolidou. A mobilidade social, na primeira República, alavancada pela educação, firmou-se como uma utopia, visto que haviam mecanismos que mantinham o *status quo* da sociedade e das oligarquias que ainda eram presentes e atuantes no período.

Neste contexto, a educação metodista chega ao Brasil, no conjunto de atribuições da evangelização norte-americana, em 1876. As primeiras escolas metodistas datam do final do século XIX, vindas e estabelecidas a pedido da elite brasileira que ansiava pelo “progresso” e, por esta razão, concediam “facilitações” aos metodistas. De acordo com Novaes, a ideologia norte-americana²¹, impregnada na vida dos missionários, e fizeram com que eles deixassem, além da segurança econômica de seu país, seus familiares e amigos para encarar o projeto de evangelização e educação no Brasil. A respeito das motivações dos missionários, segundo este autor,

A primeira constatação se resume na palavra fé. Não apenas a fé como conceito corriqueiro, sinônimo de simples crença. A fé que motivou os missionários foi a fé não apenas no Deus cristão protestante, mas a fé na nação norte-americana, nas suas instituições políticas e econômicas, na superioridade de seu povo sobre os demais, a crença de terem sido escolhidos por Deus para proclamar a verdade. (2003, p. 122).

²¹ Em um relato do Expositor Cristão, um jornal de grade circulação interna entre os metodistas, lemos o seguinte sobre este tema: “Quando asseveramos que o progresso excepcional do EUA é devido tão somente ao espírito do Evangelho pelo qual toda a sua população tem estado dominada, não é raro ouvirmos dizer que somos fanáticos pela nossa religião. Sim, realmente, nos EUA a Igreja, ou digamos, a religião cristã em sua pureza tem contribuído para a consecução de todos os bens espirituais e materiais que podem fazer uma nação relativamente feliz.” (EXPOSITOR CRISTÃO 1900, v. XV, n. 18, p. 5, *apud* NOVAES, 2003, p. 122).

Há um ideal de uma “fé civilizatória” que pode ser desenvolvida a partir da evangelização pela educação, bem como da educação pela evangelização. Nos relatos do período há uma perspectiva explícita de que cada escolas fosse: evangélica, bíblica e metodista, no exercício da fé cristã e da evangelização do cristianismo. Reily faz uma dura crítica ao modelo norte-americano implantado na evangelização e educação metodista no Brasil, segundo ele:

Por causa da escravidão com a resultante divisão das denominações e da própria nação, o Brasil recebeu o impacto do Cristianismo Sulista, o qual em grande parte divorciou a evangelização da ação social, justificando tal separação pela Doutrina da Espiritualidade da Igreja. Recebeu o benefício da ênfase na sincera conversão, na vida de oração e devoção, na ética individual elevada. Porém, indubitavelmente, faltou a complementação, a tradução disso em luta pela justiça e liberdade de todos. (1981, p. 228).

Ou seja, a dimensão social do projeto que estava na origem do metodismo foi deixada de lado, em prol de uma tendência conversionista por si só, e por uma educação que promovesse o conhecimento em determinados círculos da sociedade, assim como a propagação da fé metodista. O ideal de uma fé atuante por meio da educação, não chegou em solo brasileiro em função do projeto de sociedade aqui vivenciada, pois este período é marcado, como vimos anteriormente, por mudanças significativas em função do início do período Republicano. Este que se estabelece numa sociedade que vivia uma crise econômica e aprofundamentos das desigualdades sem, contudo, haver uma participação popular para provocar mudanças, pois os republicanos tinham a seu favor o apoio das elites brasileiras para estabelecer o novo regime.

A espiritualidade partilhada nos tempos de Wesley, de um equilíbrio entre devoção, ação social e educação, toma outro rumo nos EUA. Há uma intencional dissociação entre devoção e educação em relação a ação social. O que fez com que o metodismo norte-americano que veio para o Brasil, transformasse-a em uma religião e uma educação para as elites, não encarando e desenvolvendo ações que promovessem a diminuição das desigualdades sociais aqui vivenciadas e os conflitos mencionados acima.

A mudança de um proposta liberal, aliada aos desejos da elite pelo progresso, bem como a ideia de uma educação a serviço dessa elite, só faz um movimento de conversão com a reflexão, constituição e aprovação das *Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista* (DEIM - 1982) e o *Plano para a Vida e a Missão da Igreja* (PVMI – 1982), que consolidam uma proposta educacional aliado a cultura brasileira e à conjuntura social daquele período. Segundo César,

As referências marcantes das DEIM estão na concepção mais abrangente do projeto missionário da Igreja relacionado à afirmação do Reino de Deus, à afirmação de um projeto radicalmente a favor da vida em todas as suas manifestações, à corajosa caracterização do modelo educacional anterior como “liberal” e à orientação expressa para sua superação, na afirmação de que os processos educacionais precisam identificar-se com a cultura brasileira, e, conseqüentemente, relacionar-se efetivamente com a “causa do pobre”. (2003, p. 10)

A partir de então, há um redimensionamento da educação metodista no Brasil e sua luta por justiça social. Assume-se, então, mais uma vez, a concepção da tríade *devoção-educação-ação social*, pois a educação agora também é vista, a partir destes documentos, PVMI e DEIM, como instrumento de transformação social.

Assim sendo, apesar de todos os desafios, a educação metodista prosperou ao longo do tempo, com a criação de escolas e universidades, especialmente em Minas Gerais, São Paulo e Rio Grande do Sul, que trabalhou a dinâmica de uma educação para formação cidadã e para a transformação social. Por meio de seus Planos e Diretrizes, estas escolas e universidades desenvolveram seu papel social, assim como promoveram uma educação confessional e aliada aos princípios do metodismo wesleyano “originário”.

2.2.2 Faculdade de Teologia

Quanto a Faculdade de Teologia, esta foi criada depois de um período em que os missionários norte-americanos estavam em solo brasileiro, conforme visto anteriormente. Segundo os documentos da época, com a chegada do Bispo John C. Granbery (em 1886), para supervisionar o trabalho

missionário no Brasil, viu-se a necessidade de criar o que se chamava “escola de profetas.” Assim,

O Bispo John C. Granbery, o primeiro designado para supervisionar as atividades missionárias em terras brasileiras, recrutou o Rev. J. M. Lander. Nascia, assim, em 1890, na próspera cidade de Juiz de Fora, o Colégio que, em homenagem ao seu idealizador, foi chamado de “O Granbery”. (Souza, 2005, p. 29).

Embora tenha havido crises financeiras e institucionais, a Faculdade de Teologia no “O Granbery” seguiu seu propósito de formar pastores²², tendo em vista a autonomia da Igreja Metodista que carecia da formação de seu próprio quadro pastoral. Com o passar do tempo, a Faculdade passou por um processo de reestruturação a fim de inseri-la nos padrões dos cursos de nível superior no país, o que ocorreu em 1904, e em “1928 o curso foi elevado à categoria de Faculdade de Teologia d’O Granbery” (*Mosaico Apoio Pastoral*²³, 2009, p. 3), e seus projetos se intensificaram com a chegada de um novo Reitor, em 1928, o professor Derly A. Chaves.

Concomitante com o curso de Teologia no “O Granbery”, nasceu no Rio Grande do Sul uma Escola Bíblica, fundada em 1923, que em 1930 foi reconhecida como Faculdade de Teologia, pelo Concílio da 2ª. Região²⁴, com a finalidade de preparar pastores. Somente em fevereiro de 1938, no Concílio

²² Até a década de 1970, a Igreja Metodista não reconhecia o ministério pastoral das mulheres. Segundo Ata do Concílio “na sessão da tarde do dia 20 de julho de 1970, em BH-MG, o X Concílio Geral da IM com emenda à nova redação do art. 13, recebeu a proposta de Odyr G. Koeche, a qual fica assim redigida: ‘As ordens da IM, são duas: Presbiteral e Diaconal, constituídas, respectivamente, de presbíteros e diáconos, **sem distinção de sexo**’ (grifo nosso). Resultado da Votação, Sim: 64, Não: Zero” (ATAS, SUPLEMENTOS E DOCUMENTOS DO X CONCÍLIO GERAL E II CONCÍLIO GERAL EXTRAORDINÁRIO, Igreja Metodista, 1970/1971, p. 29). No ano 2021, a Faculdade de Teologia, por meio do Centro Otília Chaves (cátedra que trabalha com mulheres), organizou um livro em comemoração aos 50 anos do ministério feminino na Igreja Metodista, com testemunho de pastoras da Igreja desde a década de 70 até 2020, com o seguinte título: SANTOS, Suely Xavier dos; RIBEIRO, Margarida. (ORG). *Ministério pastoral das mulheres metodistas (1970/71-2020/21)*. São Bernardo do Campo: Angular, 2021.

²³ Este artigo do **Mosaico Apoio Pastoral**, que trata de uma publicação que havia na Faculdade de Teologia até meados dos anos 2015, foi elaborado a partir do “textos de distribuição interna e restrita: Centenário da Faculdade de Teologia, de Isnard Rocha, 1989; A educação teológica institucional na Igreja Metodista no Brasil, de Paulo Ayres Mattos, maio de 1999; Faculdade de Teologia da Igreja Metodista, de Hélerson Bastos Rodrigues, abril de 1997”. (2009, p. 7), uma edição comemorativa aos 120 anos da Faculdade de Teologia.

²⁴ A Igreja Metodista no Brasil é dividida por Regiões Eclesiásticas. No início haviam somente duas Regiões, hoje existem dez Regiões Eclesiásticas e uma Região Missionária. O princípio da conexionalidade se dá a fim de que haja uma unidade doutrinária e administrativa na vida da Igreja. Por isso, há a reunião em Concílio Geral da Igreja a cada cinco anos.

Geral da Igreja Metodista, que as duas instituições foram unificadas. Segundo os Anais deste Concílio, há destaque para as considerações do Bispo Cesar D'Acorso Filho (primeiro brasileiro a se tornar Bispo Metodista no Brasil) ao discorrer sobre os benefícios dessa unificação, destaca-se que:

...a preparação ministerial seria mais variada, mais profunda, enquanto mais econômica, mais fortalecedora da coesão da Igreja, desfazendo regionalismos inconvenientes por desagregantes, mais uniformizadora de nossas atividades e mais entrelaçadora dos próprios ministros. (*ANAIS DO III CONCÍLIO GERAL*, p. 139-140).

Para o Bispo Cesar D'Acorso Filho, esta união promoveria uma interculturalidade entre os alunos, além de promover a coesão da Igreja, visto sua conexionalidade. Outro aspecto destacado pelo Bispo Granbery foi a possibilidade de fazer parcerias com seminários europeus, ampliando assim o debate teológico e as discussões acadêmicas, bem como fomentando uma teologia brasileira também autônoma.²⁵ A partir daí se estabeleceu uma Faculdade de Teologia Metodista do Brasil, em Juiz de Fora (MG), e logo em seguida em São Paulo. Lemos também o seguinte relato de um ex-aluno d'O Granbery, chamado Juracy Sias Monteiro:

Estava nas férias de fins e princípio do ano, dezembro de 1937 e janeiro de 1938. Esperava o início do ano chamado de Termo Eletivo, com início em 15 de janeiro. Era o meu primeiro ano de Faculdade de Teologia. (...) O Concílio Geral de junho de 1938, reunido no Granbery, em Juiz de Fora, criou a Faculdade de Teologia da Igreja Metodista do Brasil, cuja sede seria São Paulo. (...) Estamos de mudança para São Paulo, em 4 de dezembro de 1939. Mr. Buyers e dona Virgínia Buyers, sua esposa, eram meus conhecidos e amigos já há alguns anos e sabiam muito bem da minha disposição para o trabalho. Fui por eles convidado para fazer a mudança para São Paulo. Como me conheciam, de sobejo não titubeei e aceitei o convite. (...). O prédio da nova Faculdade era de três andares. No primeiro, ou térreo, como melhor é chamado, instalou-se a biblioteca com as salas de aula. No segundo andar estavam a residência do reitor e o refeitório comum para os alunos. Era espaçoso e confortável. No terceiro andar, com quartos e beliches, ficavam os dormitórios dos alunos e mais banheiros. Nos fundos havia uma sacada aprazível. (*Mosaico Apoio Pastoral*, 2009, p. 7).

²⁵ Neste contexto também estava em processo a Autonomia da Igreja Metodista em relação aos Estados Unidos, ocorrida em 1930.

Deste modo, no final de 1939, sob a direção do Reitor Paul Eugene Buyers, a Faculdade mudou-se para o município de São Paulo, SP, na Rua Cubatão, 948, Vila Mariana (*Mosaico Apoio Pastoral*, 2009). Na sequência adquiriu-se um terreno em São Bernardo do Campo (SP). Como relata Souza:

Depois de diligente busca, adquiriu-se o terreno, onde, até o presente, fica o campus da Faculdade. Eram 67.924 m², com 191 metros à beira do 14 km da Via Anchieta, ainda em construção, como consta na Escritura assinada em 28 de setembro de 1940. Vieram, então, os planos, as campanhas para levantar recursos, as construções e, por fim, na última quinzena de junho de 1942, a transferência para o Bairro dos Meninos, como outrora era conhecida a região de Rudge Ramos. (2005, p. 30).

Deste modo, em 1941 a 1942 foi construído “edifício principal (que serviria como dormitório, biblioteca, refeitório, salas de aula) e residências” (*Mosaico Apoio Pastoral*, 2009, p. 5), sendo que em 1942, a Faculdade se transferiu em definitivo para São Bernardo do Campo, SP, neste período “estavam concluídas quatro residências para docentes, bem como o bloco central e uma das alas do edifício principal (que, anos mais tarde, seria nominado com a letra grega Alfa, para efeito seqüencial no campus”. (*Mosaico Apoio Pastoral*, 2009, p. 6).

Vale destacar ainda que a decisão do Concílio Geral em 1938, “colocava a instituição teológica na alçada da direção da Igreja, retirando-a do controle de qualquer instituição educacional” (*Mosaico Apoio Pastoral*, 2009, p. 4), o que significa que as diretrizes para a educação teológica seriam elaboradas pela Igreja Metodista.

Embora este cenário de constituição da Faculdade de Teologia²⁶ tenha propiciado projetos, desafios e crises superadas, em 1968 a Faculdade foi fechada pela liderança da Igreja Metodista. Tais líderes, aliados às demandas do governo brasileiro em tempos de ditadura militar, opunham-se a uma

²⁶ Vale destacar que no final dos anos 60 “além da Faculdade de Teologia, estavam em funcionamento três instituições teológicas regionais: o Seminário Metodista César D’acorso Filho, no Rio de Janeiro; o Instituto João Wesley, em Porto Alegre, e o Instituto Teológico João Ramos Jr., em Belo Horizonte” (*Mosaico Apoio Pastoral*, 2009, p. 4), o que fez com a Igreja Metodista criasse no Concílio de 1974, a Comissão Geral de Educação Teológica (COGETE), com a finalidade de regulamentar o ensino teológico da Igreja Metodista, somente em 1991, o Concílio aprovou a substituição da COGETE para a Coordenação Nacional de Educação Teológica (CONET), que ainda hoje norteia as diretrizes para a educação teológica, pois todas as instituições de ensino teológico da Igreja Metodista são vinculadas a esta Coordenação.

formação teológica engajada socialmente, conforme previa a espiritualidade do movimento metodista.

Nos conturbados anos 1960, período da ditadura militar, a Faculdade de Teologia²⁷ sucumbiu a intolerância e a arbitrariedade do conjunto de lideranças que resistiam a uma formação social e política que atendesse aos anseios de uma sociedade democrática, e com isso houve “o fechamento da FATEO em 1968, a expulsão de quase todos os estudantes, a demissão de professores” (*Mosaico Apoio Pastoral*, 2009, p. 9). Assim consta no Expositor Cristão, órgão oficial de comunicação da Igreja Metodista:

Considerando o impasse criado pelas posições assumidas pelo Corpo Docente e pela maioria do Corpo Discente da Faculdade de Teologia da Igreja Metodista do Brasil, em relação à crise que se instalou desde o dia vinte e sete de abril do corrente ano; Considerando que a Mesa do Conselho: (a) ouviu suficientemente o Conselho de Administração da Faculdade; (b) ouviu suficiente a Congregação da Faculdade; (c) ouviu suficientemente a Comissão de seis alunos nomeados pela Assembléia de alunos; e não logrando superar a crise em que se debate a Faculdade (...) A Mesa do Conselho Diretor da Faculdade de Teologia da Igreja Metodista do Brasil resolve:

1º. Suspender, até ulterior deliberação, as aulas e todas as outras atividades da Faculdade de Teologia da Igreja Metodista no Brasil;

2º. Convocar o Conselho Diretor da Faculdade de Teologia da Igreja Metodista do Brasil, solicitando, ainda, a presença dos Revmos. Bispos e Secretários Regionais de Educação Cristã, para a solução final do problema.

Em consequência serão fechadas todas as dependências da Faculdade de Teologia da Igreja Metodista do Brasil, a partir do dia oito do corrente, às dezoito horas. (1968, p. 4).

Há que se observar a repetição da expressão: “ouviu suficientemente”, que ocorre três vezes no trecho do documento, demonstrando uma democracia que de fato não existia no seio da Igreja. Ainda assim, havia o anseio para abertura de outros cursos no país, conforme relato do *Mosaico Apoio Pastoral*,

País em crise, mundo em crise, escola em crise. Paralelamente, um reclamo geral para que se abrissem mais vagas no ensino universitário nacional. Neste contexto, desenvolve-se na FATEO a ideia da criação de outros cursos

²⁷ Sobre a crise e o fechamento da Faculdade de Teologia, conferir: MESQUITA, Zuleica de Castro Coimbra. “A Crise da Faculdade de Teologia da Igreja Metodista em 1968 à luz do Pensamento de Edgar Morin”. Piracicaba, 1997. 246p. (Tese de Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba. Ver também o texto de SCHMIDT, Daniel Augusto. *Protestantismo e Ditadura Militar no Brasil*. São Paulo: Reflexão,

superiores no campus, até então, exclusivamente teológico. Tais planos seriam oficialmente aprovados em 1970” (2005, p. 9-10).

Deste modo, em 1970, houve a criação do Instituto Metodista de Ensino Superior (IMS), mesmo em meio as dificuldades vivenciadas pela Faculdade de Teologia, as aulas foram retomadas neste ano, e em 1971 houve a criação de outros cursos superiores em Rudge Ramos.

Tem em vista o período em que a Faculdade ficou “fechada”, 1968-1969, em 1998, a Igreja Metodista estabeleceu o *Ano de Contrição e Chamado à Tolerância*, isso devido ao fechamento da Faculdade de Teologia no final da década de 60 de maneira arbitrária e sem diálogo.

O 16º. Concílio Geral da Igreja Metodista, realizado em Piracicaba, em julho de 1997, decidiu que 1998 é o Ano de Contrição e Chamado à Tolerância, 30 anos após o fechamento da Faculdade de Teologia, com a finalidade de que a Igreja possa aprender com a história e exercitar o amor cristão na vivência cotidiana. (*Mosaico Apoio Pastoral*, 2009, p. 15).

Em 2001, houve o reconhecimento do curso pelo MEC, o que escreveria uma nova história com novos projetos e novos desafios para a Faculdade de Teologia da Igreja Metodista. Esta que acompanhou cenários em transformações no Brasil ao longo do tempo, e também viu a necessidade de se inserir em um novo modelo de educação do país que estava se consolidando, que era a EAD. E no ano de 2006, junto com outros cursos da Universidade Metodista de São Paulo (Metodista), ofereceu o seu primeiro curso de Teologia/EAD, como será visto posteriormente.

2.3 Início do Instituto Metodista de Ensino Superior e da UMESP

A história do Instituto Metodista de Ensino Superior (IMS) está estreitamente vinculada a história da Faculdade de Teologia. Tanto é que a Faculdade de Teologia é chamada de “mãe” do IMS. Após a mudança para

São Bernardo do Campo, no ano de 1942²⁸, e o crescimento exponencial da Região do ABC Paulista, segundo Bittencourt, o primeiro reitor do IMS, “o IMS foi criado, oficialmente, em 1970. Antes, porém, houve um período – dir-se-ia de gestação -, de mais ou menos uns cinco anos” (1999, p. 22), e ainda, segundo este autor a criação do IMS visou superar também as crises financeiras e institucionais da Faculdade de Teologia (1999).

Em 1970, no então complexo da Faculdade de Teologia em São Bernardo do Campo, é criado o IMS. Este período é caracterizado pela reabertura da Faculdade, depois de seu fechamento em 1968-1969, bem como um ambiente ainda marcado pela ditadura militar.

Já no ano de 1997, a instituição foi transformada em Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). O que lança também o desafio de uma Faculdade de Teologia reconhecida pelo Ministério da Educação e da Cultura (MEC).

No site da UMESP temos a seguinte reportagem quanto ao crescimento da Universidade de 1997 a 2017²⁹, quando a instituição completou 20 anos de credenciamento para deixar de ser um Instituto e se tornar uma Universidade:

Até 1997 a Metodista somava 17 graduações, 5.116 alunos e atuava nos limites do campus Rudge Ramos. Dez anos depois, em 2007, já eram 16.286 alunos e 45 cursos de graduação. Hoje são cerca de 80 cursos presenciais e a distância, outros 30 de pós-graduação (especialização e MBA), além de 9 programas stricto sensu (mestrado e doutorado). Neste 2017, no primeiro semestre, estavam matriculados na Metodista 21,7 mil alunos presenciais e EAD. Além disso, a Metodista expandiu fisicamente para os campi Vergueiro e Planalto, também em São Bernardo do Campo (SP). Em 2006, foi uma das pioneiras no Brasil ao introduzir Educação a Distância (EAD), contando agora com mais de 90 polos em todo o País.³⁰

Em 2017, período no entorno desta pesquisa, a Metodista contava com uma infraestrutura robusta e de grande impacto na região do ABC. Segundo o site da Instituição, ela contava com os seguintes números:

²⁸ O terreno da Faculdade de Teologia em SBC foi comprado em 1941, e em 1942, deu-se a construção do Ed. Alfa e cinco residências para professores. Iniciando assim as aulas do curso neste novo espaço.

²⁹ Este período está no contexto da pesquisa que se situa, especialmente, em 2016, quando a EAD completa dez anos na Instituição.

³⁰ Disponível em: <http://portal.metodista.br/20-anos/apresentacao>

- 3 campi, 118,6 mil m² de área e 85,2 mil m² de construções
- Salas multimídia: 141
- Salas de aula: 25
- Laboratórios de informática: 24
- Laboratórios específicos de cursos: 26
- Bibliotecas: 3 (uma em cada campus), com 113.287 livros físicos e 38.379 revistas eletrônicas, além de 3.621 títulos eletrônicos da Biblioteca Virtual Pearson. Parte da biblioteca central atende também deficientes visuais.
- Anfiteatros: 8
- Salão Nobre com 480 lugares
- Museu: Edifício Alfa, da Primeira Faculdade de Teologia Metodista, de 1938, mais 4 residências no campus-sede são tombados pelo Patrimônio Histórico Municipal.
- Canal de TV: Tag TV, na plataforma Youtube, e programa Campus no Ar, veiculado pela TVT.
- Estúdios: 6 de Rádio e TV + 2 de áudio e vídeo.
- Lanchonetes, restaurantes, cafeterias etc: 10, distribuídos em 3 centros de convivência
- Uma Redação Multimídia
- Uma Agência de Comunicação Integrada
- Uma Agência de Consultoria em Gestão
- Um Escritório de Assistência Jurídica
- Um Hospital Veterinário
- Duas Cátedras: de Gestão de Cidades e Unesco de Comunicação
- Policlínica com atendimento público em seis especialidades: Fisioterapia, Nutrição, Odontologia, Biomedicina (exames clínicos), Educação Física e Psicologia, além de exames cardiológicos.
- Um Ginásio Poliesportivo com piscina semiolímpica, duas quadras e ginásio com 1.500 lugares.

Esses números são importantes para dimensionarmos a grandeza da Universidade Metodista de São Paulo no universo da educação metodista, na Região do ABC Paulista e no Brasil. De igual modo, nos aponta que havia um

terreno fértil para o processo de inserção do modelo EAD na oferta de cursos da Universidade, atendendo, inclusive, a vários quesitos nos Referenciais de Qualidade da Educação a Distância, como será visto posteriormente.

Vale destacar o relato da pesquisadora a respeito desse período de constituição da educação metodista e seus desdobramentos:

Faço essa pesquisa sobre os primórdios da Educação Metodista, trazendo à memória muitos fatos por mim esquecidos pelo tempo e pelos objetivos outros da minha vida. Deparo-me novamente com o zelo metodista pela educação e me encanto. São horas de leituras que me fazem entender porque continuo em uma instituição metodista, mesmo em meio às mudanças drásticas que esta tem sofrido nos últimos anos.

A educação metodista nasce do amor pela vida de pessoas que não tinham condições de estudo, nasce do ideal de promoção de valores humanísticos e mística para uma sociedade corrompida, nasce pela necessidade de constituir cidadãos e cidadãs (sim, no século XVIII já havia preocupação de Wesley pela educação de mulheres), nasce com o intuito de contribuir para uma sociedade mais justa e humana.

Observamos assim que, a Educação Metodista faz parte de um legado deixado pelos irmãos Wesley na tentativa de desenvolver uma fé operante e significativa em qualquer época, utilizando-se da educação como espaço para promoção do ser humano e seu desenvolvimento, assim como para transformar a sociedade promovendo o bem-comum.

2.4 Reconhecimento do curso de Teologia: o que muda?

Os Cursos de Teologia no Brasil, embora sendo oferecidos há muito tempo na modalidade de “curso livre”, só obtiveram o reconhecimento do MEC no final dos anos 1990. Isso porque a Constituição Republicana de 1891³¹

³¹ No artigo 11, § 2º. diz o seguinte “é vedado aos Estados, como à União, estabelecer, subvencionar, ou embaraçar o exercício de cultos religiosos”. O que se estabelece o Estado laico, no qual todas as religiões têm liberdade de culto sob proteção estatal. *CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1891.* Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Quando a Constituição de 1891 completou 130 anos, em 2021, Ricardo Westin publicou uma reportagem na Agência do Senado e citou um trecho de um texto do arcebispo primaz do Brasil, D. Antônio de Macedo

legislou sobre a separação entre Igreja e Estado, e com isso o Estado não podia interferir na formação de quadros para a Igreja, incluindo período do curso e componentes curriculares. Por isso, os diplomas emitidos pelas instituições teológicas, evidentemente ligadas a Igreja, não tinham validade perante o Estado. Durante muito tempo as Escolas de Teologia funcionavam apenas como Faculdades Livres.

Em 1999, a Escola Superior de Teologia (EST), São Leopoldo (RS), a Faculdade de Teologia da Igreja Metodista (FaTeo), São Bernardo do Campo (SP), e outras instituições teológicas entraram com um processo em Brasília requerendo autorização e reconhecimento do Curso de Teologia, inclusive a Associação de Seminários Teológicos (ASTE) tentou obter o reconhecimento anteriormente, mas sem sucesso. Sobre este tema, no seu depoimento, Castro descreve que esse projeto já era algo que estava nos horizontes da FaTeo, segundo ele:

Eu, quando era aluno da Faculdade Teologia, eu tive contato com texto do Maraschin sobre a inutilidade do Curso Teologia. Era uma resposta que ele deu a uma pessoa, uma doutora que fazia parte do Conselho Federal de Educação, na época era Conselho Federal, na época era a Dra. Ester Figueiredo, que não apoiou um pedido que ASTE havia feito para o reconhecimento do curso Teologia, e aquilo ficou na minha memória. E quando eu assumi a Coordenação Acadêmica, depois a Reitoria da Faculdade Teologia, eu coloquei isso como um desejo.

Os egressos dos Cursos de Teologia Livre precisavam cursar uma outra Faculdade para obter um diploma reconhecido pelo MEC a fim de dar continuidade aos seus estudos. No seu depoimento, Castro destaca como isso era feito até então:

Costa, que dizia o seguinte: “A separação violenta, absoluta e radical não só entre a Igreja e o Estado, mas entre o Estado e toda religião, perturba gravemente a consciência da nação e produzirá os mais funestos efeitos, mesmo na ordem das coisas civis e políticas. Uma nação separada oficialmente de Deus torna-se ingovernável e rolará por um fatal declive de decadência até o abismo, em que a devorarão os abutres da anarquia e do despotismo”, Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/constituicao-de-1891-ha-130-anos-1a-constituente-da-republica-teve-queixas-da-igreja-e-ausencia-do-povo#:~:text=Al%C3%A9m%20da%20separa%C3%A7%C3%A3o%20entre%20Igreja,Senado%20tamb%C3%A9m%20passou%20por%20mudan%C3%A7as>. O que demonstra que essa separação não foi bem recebida no meio Católico, pois perdia o *status* de religião oficial do Estado, bem como os financiamentos procedentes dessa posição.

Eu lembro que no final da década de 60, década de 70 era muito comum se ancorar no Curso de Filosofia que tinha em Mogi das Cruzes. Então vários pastores, especialmente da Terceira Região, fizeram esse curso. Depois os cursos mais comuns foram Cursos de Educação, Letras, era uma maneira das pessoas esquentarem, né, o Diploma de Teologia até para seguirem com dignidade uma carreira acadêmica, podia fazer o mestrado doutorado. E eu mesmo, né, precisei recorrer ao curso de Pedagogia poder fazer uma especialização, mestrado e doutorado, assim por diante.

Havia uma Faculdade de Teologia, segundo ele, “com grandeza acadêmica”, mas que não era reconhecida pelo MEC, daí a necessidade de realizar outro curso. A busca pelo reconhecimento do curso ocorre em um processo que se inicia “em 1991, quando Concílio Geral, á em Juiz de Fora, ele autorizou a Universidade Metodista a buscar status de universidade”, de acordo com Castro, que destaca ainda o papel importante de dois membros da Igreja Metodista que faziam parte do Conselho Nacional de Educação: Almir Maia e Ulisses Panisset. Castro também salienta o papel de outros atores no processo de reconhecimento do curso, mas de maneira especial:

Pedro Sanches da Silva, ele era assessor da PUC lá da Bahia, e foi assim uma pessoa que fez um levantamento histórico excepcional, foi a base inclusive de um parecer do professor Rui, que nós havíamos pedido lá na Congregação, o professor Rui teve como base esse parecer do doutor Pedro, e com isso o processo caminhou.

A saber, houve um processo longo de discussões, pareceres, participação em fóruns em Brasília e outros locais, para que as Faculdades de Teologia obtivessem o reconhecimento pelo MEC. Castro destaca o seguinte sobre este caminho que foi pavimentado ao longo do tempo:

Parte está na ordem do desejo, e a gente vai encontrando no caminho pessoas que vão somando, pessoas que tiveram uma participação, eu diria assim, direta e o grande o nome que eu destacaria em todo esse processo do professor Almir Maia, acho que sem eles, sem os contatos políticos naquela época, provavelmente até hoje nem nós, nem a EST, nenhuma outra instituição teria esse reconhecimento.

Assim sendo, a EST recebeu o reconhecimento em 1999 e a FaTeo em 2001. Segundo Hoch, um dos debates mais contundentes neste processo foi como estabelecer critérios para que não ferisse o princípio constitucional de separação entre Igreja e Estado. Segundo este autor:

O caminho encontrado foi muito feliz, pois a resolução nº 241/99 de 15/03/1999 da Câmara de Ensino Superior do CNE determinou que os cursos de teologia sejam de estrutura curricular livre, ou seja, deu liberdade a que as igrejas definam o que vai ser ensinado nas suas faculdades de teologia. (Hock, 2000).

Além de estabelecer a liberdade curricular dos Cursos de Teologia, o MEC também constituiu critérios, tentando resguardar a norma constitucional e, ao mesmo tempo, ter parâmetros para avaliações presentes e futuras na autorização e reconhecimento dos cursos de Teologia. Os critérios estabelecidos foram:

- a) se o curso tem a duração mínima de um curso de nível superior (quatro anos);
- b) se o aluno, ao ingressar, concluiu o ensino médio;
- c) se o corpo docente é qualificado e se há mestres e doutores em seus quadros;
- d) se a infra-estrutura (por exemplo, a biblioteca) é adequada. (Hock, 2000).

A partir destes critérios se estabeleceu os princípios que posteriormente foram ampliados e se tornaram Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs³²) para os cursos de Teologia no Brasil, o que veio a acontecer com a Resolução CNE/CES 4/2016 que homologou o parecer nº 60 CSE de 12/03/2014. Após 17 anos de reconhecido o curso de Teologia tinha as suas DCNs.

Assim, no que se refere à Teologia, esta começou a oferecer o curso reconhecido na modalidade presencial em 2001. Segundo o Projeto Pedagógico de Teologia, “o Curso de Graduação em Teologia, inserido plenamente na Universidade a partir do decreto 241/99, foi autorizado pelo CONSUN sob número 14/99 em 30/09/99, e reconhecido pela Portaria 1.558 de 18 de Julho de 2001”, e ainda, “a Comissão Avaliadora indicou e o parecer técnico 263/01/MEC/SESu/DEPES/COESP confirmou o conceito 5 para todos os itens avaliados, a saber: Projeto Pedagógico; Corpo Docente; Qualificação do Coordenador de Curso; Infra-estrutura; Biblioteca” (2006).

³² Cabe destacar que dois professores do Curso de Teologia participaram na construção da Minuta 1.4 para as Diretrizes Nacionais Curriculares de Teologia em 2010, são eles: Paulo Roberto Garcia e do Rui de Souza Josgrilberg.

2.4.1 Curso de Teologia com status Universitário

Após o processo de reconhecimento, a Faculdade de Teologia começou a oferecer o curso reconhecido na modalidade presencial, em 2001. A este respeito a pesquisadora faz o seguinte relato:

Estudei Teologia na Metodista de 1999-2000. Lembro-me do processo de reconhecimento do curso neste período. À época o reitor da Faculdade de Teologia, Prof. Clóvis Pinto de Castro, e o Coordenador do Curso, Prof. Paulo Roberto Garcia, além dos professores e professoras do curso, sempre nos falavam sobre a possibilidade de reconhecimento do curso a partir de nossa turma, depois da documentação enviada à Brasília. (...) A expectativa de boa parte da turma era grande. Tivemos encontros com Avaliadores/as do MEC, a Faculdade recebeu os mesmos e apresentou todas as instalações, bem como forneceu a documentação solicitada. O processo de reconhecimento seria a elevação do Curso a categoria acadêmica e deixaria de ser um curso livre.

Assim, a Faculdade de Teologia passa da categoria de um curso livre para um curso reconhecido pelo MEC, o que ampliava as possibilidades de continuidade dos estudos para aqueles que fizessem o Curso de Teologia. Como visto anteriormente, quem fazia Teologia procurar uma outra Faculdade para obter o diploma do Ensino Superior. Agora, a partir de 2001, este cenário muda, e não há a necessidade de fazer outro curso para obter diploma de Curso Superior.

Deste modo, com conceito 5 na avaliação do MEC, agora o curso teria outros desafios, e um deles é estabelecer as vias constitutivas do *ensino-pesquisa-extensão*. Vale destacar, que estes eixos sempre foram contemplados pela Faculdade de Teologia, a partir das aulas e dos cursos ministrados pelos docentes, além de pesquisas e grupos organizados para estudo, bem como a via da Extensão Universitária com os serviços prestados à sociedade. Vale destacar, como exemplo, o Projeto Meninas e Meninos de Rua de SBC, que nasceu com estudantes da Faculdade de Teologia nos anos 1980. Agora seria necessário configurar as atividades em seus eixos e institucionalizar as ações que já eram realizadas.

Assim, a Faculdade de Teologia cresceu substancialmente após o reconhecimento do curso, visto que agora atendia não somente a formação

pastoral para a Igreja Metodista, mas qualquer um que tivesse interesse no curso. Esse crescimento pode ser visto no aumento de matrículas ao longo do tempo, e, em 2016, contava com o curso Presencial, Curso de Integralização de Créditos, Curso a Distância e Curso de Especialização em Aconselhamento Pastoral, chegando a um número aproximado de 2000 alunos, além de cursos de Extensão e Livres.

Considerações sobre o capítulo

Neste capítulo apresentamos os marcos históricos da educação metodista nos seus primórdios e no Brasil. Vimos como a educação teve um papel importante para a construção da Teologia Wesleyana, em sua teoria e prática, e como essa dimensão foi importante para este movimento que crescia cada vez mais devido as necessidades de seu tempo.

Também pudemos observar como o contexto brasileiro, semelhante ao da Inglaterra do século XVIII nas questões de desigualdade social, mas diferente na inserção do metodismo no Brasil que chegava ao país, pois esta inserção foi influenciada e facilitada com a chegada de missionários sulistas norte-americanos para oferecer uma educação de qualidade para as elites e para os imigrantes, principalmente estadunidenses. Neste processo, pontuamos que houve um desvio na identidade metodista dos primórdios para esta que chega ao Brasil. Se no princípio o movimento metodista se desenvolvia a partir da tríade devoção-educação-ação social, no Brasil ela chega sem uma de suas faces características: a ação social. E mesmo as outras duas, são utilizadas para a propagação do metodismo e, não necessariamente, na constituição de uma sociedade mais justa para todos. Cenário este que muda nos anos 1980 com a aprovação do PVMI e DEIM, que redimensiona as diretrizes da Igreja Metodista com ênfases mais próximas das necessidades do país.

No próximo capítulo destacaremos a continuidade do projeto educacional metodista, mas agora a partir da constituição da Faculdade de Teologia/EAD, em tempos diametralmente distintos do que vimos até aqui. Se neste capítulo pudemos observar contextos distintos e próximos ao mesmo tempo, no capítulo seguinte incluiremos um conjunto de elementos que ainda

estão no contexto de uma sociedade desigual no país, mas agora com a chegada das novas tecnologias e, especialmente, da internet, e como o formato e meios pedagógicos para oferecer o ensino mudaram consideravelmente. Como será que o movimento metodista se utilizaria dessas tecnologias para mudar os cenários em uma realidade vivida pelo movimento wesleyano? Não o sabemos, mas o ideal, forjado pelo grupo de Wesley no âmbito da Inglaterra, ainda persiste. A consolidação desse ideal, por meio de reflexões e ações, é que não tem se constituído de maneira objetiva. O que Wesley e os demais integrantes do movimento metodista fariam? Também não sabemos, mas podemos observar como as novas tecnologias e a internet modificaram a forma de oferecer a educação no século XXI.

3. Curso de Teologia Metodista/EAD: cenários difusos?

Introdução

Definir o que é EAD é um desafio, tendo em vista a multiplicidade de olhares para esta modalidade. De um modo geral, e o que é mais recorrente e que se desdobra em outros conceitos, é a definição dada pelo Ministério da Educação: “Educação a distância é a modalidade educacional na qual alunos e professores estão separados, física ou temporalmente e, por isso, faz-se necessária a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO). Por conseguinte, a EAD é uma modalidade que presume o uso de tecnologias para oferecer o ensino e, no qual, os atores deste processo estão em lugares distintos e até mesmo em horários diferentes. Um dado importante é que os recursos tecnológicos e materiais precisam passar por um desenho instrucional, que são os percursos oferecidos pelas IES a respeito dos “procedimentos que devem organizar experiências de aprendizagem” (Dias e Leite, 2019, p. 10).

Se fizermos uma breve pesquisa histórica, logo perceberemos que EAD não é uma modalidade nova. No entanto, ela está associada a disponibilidade dos meios de oferecer a educação a distância de cada período. Hoje a inovação da EAD reside nos meios e usos da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC's), que se atualizam e modificam com velocidade maior do que em períodos anteriores.

Para melhor compreender a evolução desta modalidade, neste capítulo trataremos sobre a EAD no Brasil, apresentando seus marcos históricos e legais. Antes caberá destacar um fator importante para compreendermos a evolução desta modalidade no país, que é o chamado “quase-mercado”³³ na

³³ Bertolin, em seu artigo com o título “Os quase-mercados na educação superior: dos improváveis mercados perfeitamente competitivos à imprescindível regulação do Estado”, trabalha as transformações econômicas no final do século XX e o surgimento do

educação. Como se trata de um tema que tangencia nossa pesquisa, mas não de forma central, inserimos um *excurso* para tratarmos do assunto e refletirmos sobre a matéria.

Em sequência, serão apresentadas algumas considerações sobre a importância da EAD no Brasil e, especificamente, para o Curso de Teologia/EAD, da UMESP. Destacaremos alguns dados da evolução da EAD no Brasil, bem como um dos motivos pelos quais esta modalidade se tornou importante para o Curso de Teologia/UMESP. Neste mesmo capítulo, também serão apresentados os “Referenciais de Qualidade da Educação Superior a Distância”, pois este será importante para compreendermos o processo de credenciamentos dos cursos da UMESP, bem como a avaliação do Curso de Teologia/EAD com nota 5, pelo MEC. No desenvolvimento constitutivo do capítulo, inserimos depoimentos de ex-professores que estiveram no início do processo de abertura das turmas em EAD, relatos da autora desta tese, que foi a primeira tutora do curso de Teologia/EAD, Professora Temática e depois Coordenadora do Curso. Ao final, há um tópico sobre a Avaliação do Curso de Teologia e os fatores que levaram ao conceito 5.

3.1 EAD no Brasil: expansão do ensino por via remota

Quando buscamos informações referentes aos primórdios da EAD, que nos auxiliariam na construção de uma história de suas origens, logo percebemos que ela surge em um contexto de transformações sociais importantes no Brasil, no início do século XX. Trata-se de um período marcado

neoliberalismo, assim como a categoria de “quase-mercado”, especialmente na educação superior. Segundo ele, “o termo quase-mercado tem sido utilizado para designar contextos em que, apesar de existirem financiamentos e regulações governamentais, também estão presentes alguns mecanismos de mercado; ou seja, o termo pode ser utilizado naquelas situações em que decisões relativas à oferta e à demanda são coordenadas a partir de mecanismos de mercado, mas que somente alguns ingredientes fundamentais do mercado são introduzidos. A saúde e a educação, setores de grande preocupação dos governos, são dois dos setores em que mais têm surgido contextos nos quais o conceito de quase-mercado se aplica” destaca ainda que, “segundo Vincent Vanderberghe (2002), os quase-mercados podem ser entendidos como uma combinação sutil entre o princípio do financiamento público – acompanhado por controles de Estado – e o enfoque de mercado e competição na educação. Nesse sentido, tanto os governos como os usuários têm condições de exercer algum controle sobre as instituições.” BERTOLINI, Júlio C. G. Os quase-mercado na educação superior: dos improváveis mercados perfeitamente competitivos à imprescindível regulação do Estado. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.2, p. 237-248, mai./ago. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28281>, Acesso em 23 out, 23.

pelo estabelecimento de emigrantes vindos, especialmente, da Europa e do Japão, e um forte comércio externo. Neste contexto, surge no Brasil a modalidade EAD no ano de 1904. Segundo Alves, “1904 – o Jornal do Brasil registra, na primeira edição da seção de classificados, anúncio que oferece profissionalização por correspondência para datilógrafo” (2011, p. 5).

Na sequência veio a apresentação do programa “Rádio-Escola Municipal” pela Rádio Sociedade do Rio de Janeiro (posteriormente rádio do MEC), liderado por Henrique Morize e Edgard Roquete Pinto. Segundo Danon, “Roquete Pinto transmitia programas de literatura, de radiotelegrafia, de telefonia, de línguas, literatura infantil e sobre outros assuntos de interesse comunitários, ou seja, deu-se início a programas de EAD por rádio difusão” (2011, p. 23).

Em 1939, surge em São Paulo o Instituto Monitor, de acordo com Alves “o primeiro instituto brasileiro a oferecer sistematicamente cursos profissionalizantes a distância por correspondência, na época ainda com o nome Instituto Rádio-Técnico Monitor” (2011, p. 6). Outro marco sobre os primórdios da EAD é a criação, em 1939, de um dos mais conhecidos cursos brasileiros por correspondência: o Instituto Universal Brasileiro (IUB). Com sede no município de São Paulo, oferecia cursos profissionalizantes, o IUB foi “fundado por um ex-sócio do Instituto Monitor, e já formou mais de 4 milhões de pessoas e hoje possui cerca de 200 mil alunos” (Alves 2011, p. 6).

Em 1970, ainda com o uso da rádio, o Projeto Minerva fez parte de uma parceria entre “Ministério da Educação, a Fundação Padre Landell de Moura e Fundação Padre Anchieta, cuja meta era a utilização do rádio para a educação e a inclusão social de adultos. O projeto foi mantido até o início da década de 1980.” (Alves, 2011, p. 7). Até este período o Rádio foi um importante aliado na implementação e oferta de cursos a distância no Brasil.

A ideia da expansão da educação ganhou contornos mais contundentes a partir da década de 1970. Com iniciativas públicas e privadas, pensava-se na democratização e expansão do ensino se utilizando agora da TV para transmissão das aulas. Em 1978, segundo Cruz e Lima: “com o uso da televisão como forma de difusão de conhecimento via Telecurso 2.º grau da Fundação Roberto Marinho (FRM), em parceria com a Fundação Padre Anchieta (FPA).” (2019, p. 3), promoveu-se uma forma de ensino inovadora,

agora o recurso da Televisão, embora não houvesse uma democratização ao acesso das televisões nesta época.

É importante considerar que o período acima mencionado, 1978, ainda era marcado pela ditadura militar no Brasil. Somente a partir de 1985, no período da redemocratização, é que foram criadas comissões e institutos para pensar de modo mais aprofundado sobre a EAD. Segundo Cruz e Lima,

a constituição de um grupo de trabalho para elaborar políticas relacionadas à EaD e a criação do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (Inep) e da Coordenadoria de Educação a Distância (Cead) foram cruciais para o desenvolvimento da modalidade no país.” (2019, p. 4).

Neste cenário, em 1992, criou-se o primeiro curso a distância no país, que foi o Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), contudo, a formação era passiva, pois “os recursos didáticos e metodológicos utilizados pelas instituições apresentadas eram, sobretudo, audiovisuais televisivos com a possibilidade de o aluno adquirir o material impresso (Cruz e Lima, 2019, p. 5), via fax. Nesta esteira também é criada em 1992 a “Universidade Aberta de Brasília”.

Não obstante a esse histórico, o marco legal para a Educação a Distância no Brasil ocorreu em 1996 por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996), aliado aos Decretos 2.494 e 2.561, de 1998. Contudo estes foram “revogados pelo Decreto 5.622, em vigência desde sua publicação em 20 de dezembro de 2005” (BRASIL, 2006). O que demonstra que a modalidade a distância passou por um processo de discussão entre vários setores da sociedade, até ser legalmente reconhecida e legislada.

Até 1996, houve ações importantes para o desenvolvimento da EAD no Brasil, tais como a criação do Sistema Nacional de Educação a Distância (SINED), em 1994, e a criação da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED). Esta Associação foi importante para alavancar o uso de tecnologias na EAD. Ainda em 1996, se institui a Secretaria de Educação a Distância (que foi extinta pelo Ministério da Educação a partir de 2011), e se estabeleceu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), lei nº 9.394/1996. Cabe salientar que, mesmo de maneira ainda acanhada, o aparecimento da

EAD na LDB de 1996 é marco importante, pois nela se estabelece a nova modalidade na forma da lei (Cruz e Lima, 2019). Posteriormente, em 2001, com a aprovação do Plano Nacional da Educação (PNE) a EAD se consolida cada vez mais como uma modalidade a ser instituída no país.

Devido à necessidade de se cumprir o PNE, percebemos que foi a partir de 2001 que as ações do governo, visando à institucionalização da educação a distância, foram intensificadas em forma de leis, resoluções, portarias e decretos que, diretamente ou não, impactaram-na quanto à forma, conteúdo e estrutura. (CRUZ e LIMA, 2019, p. 7).

Em paralelo a este processo de aprovação e regulamentação da EAD no Brasil, instituições privadas ofertavam a modalidade de educação à distância. O crescimento considerável desta oferta se deu entre os anos 2003 a 2016, ano base desta tese. É neste intervalo entre regulamentação e efetivação, que a educação como bem público estatal se torna produto mercadológico, que se nota a criação de um “quase-mercado” educacional. Antes de seguirmos adiante, com destaques sobre a EAD no Brasil, especialmente no setor privado, vamos compreender o que é o “quase-mercado” na educação e como isso se deu ao longo do tempo, a partir de um excurso sobre o tema. Na sequência voltaremos com a questão do crescimento da busca por cursos oferecidos na modalidade a distância.

Excurso: Educação no setor privado, um “quase-mercado”

Para compreendermos o “quase-mercado” na educação se faz necessário compreender este conceito. Bertolin, em seu artigo intitulado: “Os quase-mercados na educação superior: dos improváveis mercados perfeitamente competitivos à imprescindível regulação do Estado”, trabalha as transformações econômicas no final do século XX e o surgimento do neoliberalismo, assim como a categoria de “quase-mercado”, especialmente na educação superior. Segundo ele,

o termo quase-mercado tem sido utilizado para designar contextos em que, apesar de existirem financiamentos e regulações governamentais, também estão presentes alguns mecanismos de mercado; ou seja, o termo pode ser utilizado naquelas situações em que decisões relativas à oferta e à demanda são coordenadas a partir de mecanismos de

mercado, mas que somente alguns ingredientes fundamentais do mercado são introduzidos. A saúde e a educação, setores de grande preocupação dos governos, são dois dos setores em que mais têm surgido contextos nos quais o conceito de quase-mercado se aplica. (2011, p. 241).

Ou seja, o quase-mercado diz respeito a intermediação do Estado por meio de financiamentos e regulações, mas voltada para o mercado. Bertolin destaca ainda que,

segundo Vincent Vanderberghe (2002), os quase-mercados podem ser entendidos como uma combinação sutil entre o princípio do financiamento público – acompanhado por controles de Estado – e o enfoque de mercado e competição na educação. Nesse sentido, tanto os governos como os usuários têm condições de exercer algum controle sobre as instituições. (2011, p. 242).

Cabe salientar neste contexto, que a Reforma Educacional tem sua origem na Reforma do Estado, o que significa que a orientação dessa Reforma circunscreve aos mesmos referenciais de “produtividade, eficácia, eficiência e qualidade típicos das organizações de mercado” (Coutinho, 2003, p. 956). Este posicionamento gera uma mudança significativa no papel da educação como direito social a ser promovido pelo Estado, principalmente porque passa a ser compreendido como um “serviço” não exclusivo do Estado “e que não necessariamente deve ser executado/prestado por ele”, e ainda, este serviço é “regulado, facilitado, promovido ou parcialmente financiado.” Conseqüentemente, o “Estado deixou de ser executor (exclusivo) e passou a ser coordenador desse serviço”. (Coutinho, 2003, p. 957).

No que concerne à legalidade de oferta da educação pelo setor privado, a Constituição Federal, reconhece este direito, pois se trata de uma concessão da oferta do serviço.

Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional; II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público. (BRASIL, 1988).

A lei evidencia que o papel do Estado é normatizar, autorizar e avaliar o ensino superior. Como discutido anteriormente, ele deixa de fornecer um bem para gerenciar um serviço de terceiros. Com isso inicia-se um processo de aumento de oferta de cursos no setor privado. Em um primeiro momento

surgem Faculdades isoladas e, mais tarde, proliferam instituições da educação superior via iniciativa privada. Segundo Oliveira, os discursos que reforçam a necessidade de aprimoramento técnico e agilidade administrativa, crescentes desde os anos 1990, serão utilizados pelo Estado na tentativa de conduzir as transformações no campo da educação brasileira.

As reformas implementadas na educação no período mencionado serão implantadas de forma gradativa, difusa e segmentada, porém com rapidez surpreendente e com mesma orientação. A lógica assumida pelas reformas estruturais que a educação pública vai viver no Brasil em todos os âmbitos (administrativo, financeiro, pedagógico) e níveis (básica e superior) tem um mesmo vetor. Os conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência serão importados das teorias administrativas para as teorias pedagógicas. (Oliveira, 2006, p.3).

De modo geral, conforme apontam Sousa e Oliveira, “a noção de educação como direito é reduzida à condição de mercadoria, administrada com uma lógica produtivista e sob o pressuposto de padrões diferenciados de qualidade de ensino” (2003, p.188). E aqui se insere, a partir da década de 1990, a seguinte constatação feita por Calderón, especialmente com o olhar para a cidade de São Paulo, mas que se vê em outras locais do país:

uma grande revolução no que diz respeito às opções para os cidadãos clientes-consumidores no campo acadêmico-universitário. O cenário das universidades paulistanas – até então dominado pelas universidades públicas e pelas de cunho confessional – viu-se significativamente alterado com a entrada de um novo ator: as universidades particulares com explícitos fins lucrativos, geridos enquanto empresas educacionais, oferecendo produtos e serviços de acordo com a demanda do mercado, instituições estas que denominaremos universidades mercantis. (2000, p. 61).

Ainda que no meio acadêmico haja uma rejeição ao modelo mercantil, tratando a Universidade como bem público, essa realidade se impõe como uma nova forma de proporcionar o ensino superior. Este formato mercadológico, ao inserir aspectos até então impensados para a educação, passa a conceber o *ensino* como *mercado* e *o/a estudante* como *cliente-consumidor/a*. Vale destacar que este cenário é propício para o surgimento de grupos diversos para gerir a Educação no Brasil e, ao mesmo tempo, fragilizou outras

instituições de educação que estavam consolidada, como é o caso da Metodista.

Refletindo sobre as universidades mercantis, Calderón ressalta que o aumento destas instituições de negócios educacionais é facilitado pela realidade nacional com “a crise da universidade pública, o redimensionamento do papel do Estado, as funções, a qualidade e as formas de gestão das universidades privadas, etc” (2000, p. 62). Calderón afirma ainda que, embora se trate de um fenômeno novo para o contexto brasileiro, a “institucionalização do mercado de ensino universitário se legitima com a crise fiscal do Estado, sob a hegemonia neoliberal” (2000, p. 62).

Até a década de 1960 as universidades eram conhecidas como “públicas”, mantidas pelo Estado, ou instituições de ensino “confessionais”, sem fins lucrativos, como é o caso da Universidade Metodista de São Paulo. Havia, neste período, um contexto de poucas vagas para um número crescente de pessoas tentando se inserir em um curso universitário. O governo militar optou pela não massificação do ensino superior, deixando-o para a elite a possibilidade de ingressar e se formar em uma Universidade. Para tanto, foi aumentando o número de autorizações para o funcionamento de unidades escolares, sem atender a grandes exigências. Neste cenário,

os empresários da educação optaram por investir na criação de estabelecimentos isolados de pequeno porte e poucas foram as universidades mercantis criadas entre 1968 e finais dos anos 80, as quais proliferaram somente no início da década de 90. (Calderón, 2000, p. 63).

A este respeito, Calderón citando Martins (1981/80), destaca que grande parte das instituições privadas que se estabeleceram após 1968:

se constituíram como empresas privadas capitalistas; ou seja, estavam voltadas para a procura de rentabilidade, utilizando a área educacional como um campo fértil para investimentos (...) com a finalidade de obtenção de lucro e de acumulação de capital. (Calderon, 2000, p. 63).

Tal configuração explica, em grande medida, o crescimento pela busca dos cursos superiores na modalidade a distância. Há uma massificação dos cursos sem, necessariamente, passar por critérios definidos e rígidos do Estado. Como exemplo, ao observar os dados do Censo da Educação Superior

de 2016, ano base para esta tese, percebemos um crescente substancial na rede privada, pois neste período 87% das Instituições de Educação Superior (IES) eram privadas.

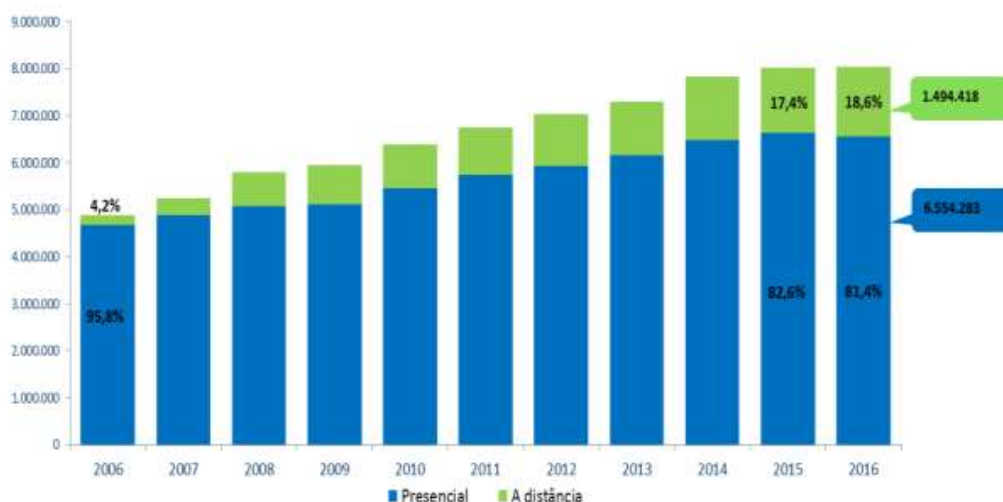
Tabela 1 - Número de instituições de educação superior, por organização acadêmica e categoria administrativa – Brasil – 2016

Ano	Instituições								
	Total	Universidade		Centro Universitário		Faculdade		IF e Cefet	
		Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2016	2.407	108	89	10	156	138	1.866	40	a

(a) Não se aplica.

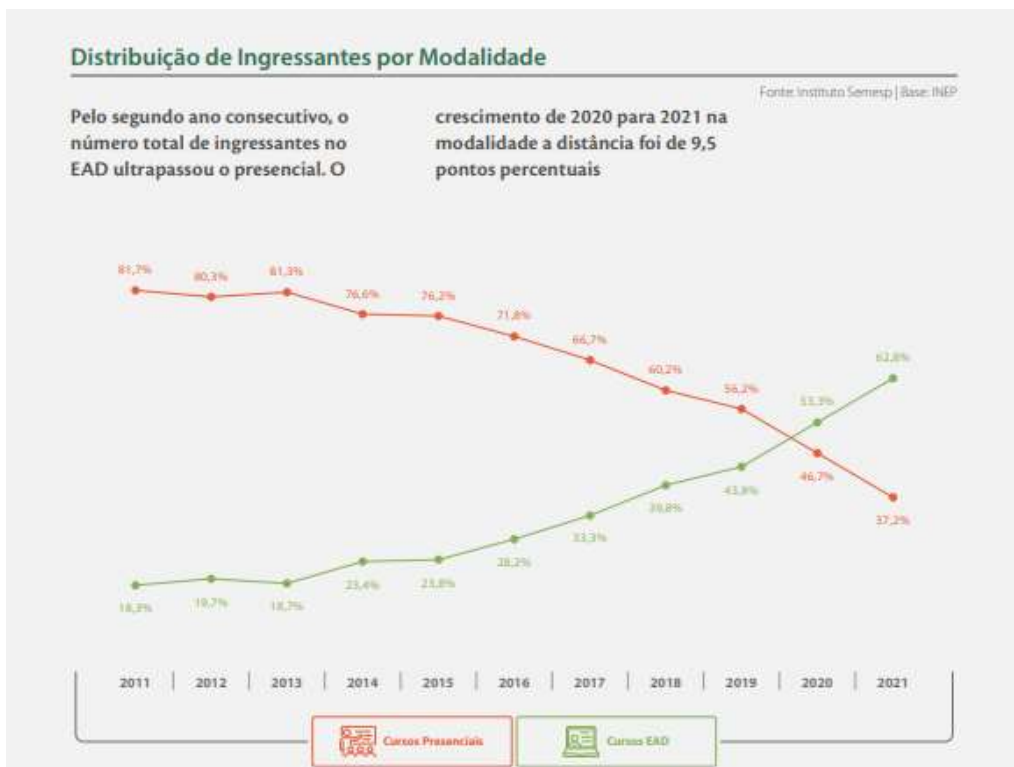
Fonte: Censo da Educação Superior, 2016.

Do número total de IES, 2.411, 2.111 são da rede privada 296, são da rede pública. Em se tratando das matrículas entre cursos presencial e a distância, o Censo de 2016 mostra esses dados:



Fonte: Censo da Educação Superior 2016

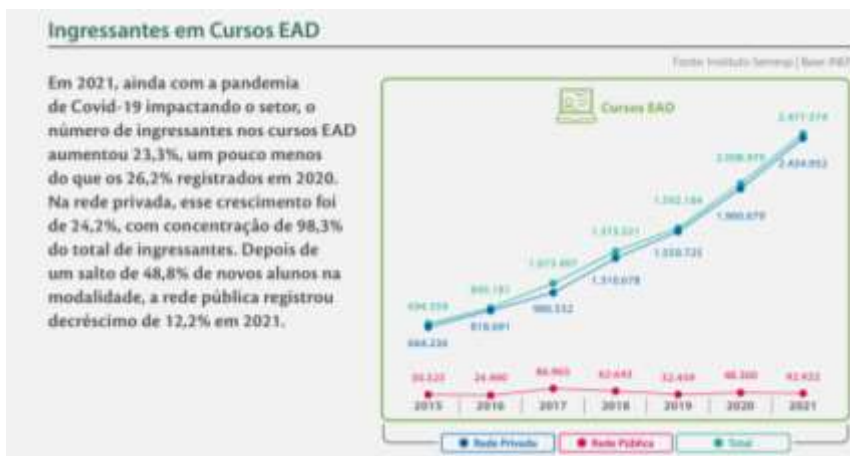
Observamos um crescimento de 18,6% matriculados nos cursos a distância, o que significa em torno de 1.500.000 (um milhão e meio de matriculados). Em 2006, esse percentual era de 4,2%, demonstrando um crescimento importante em 10 anos de análise. Este panorama de alguma forma explica a crise vivenciada pelos cursos presenciais no período de implementação da EAD em Instituições Universidade, inclusive na Metodista. Observe no gráfico abaixo a curva ascendente da EAD e a curva decrescente do curso presencial, de 2011 a 2021:



Fonte: Mapa do Ensino Superior no Brasil, Instituto Semesp, 2023, p. 22

Uma das questões que se discutia em relação a EAD na Metodista era a “competição” com o presencial, visto que os mesmos cursos eram oferecidos nas duas modalidades. Ao longo do tempo percebeu-se que isso se firmou como uma realidade, vide gráfico acima, pois a desconfiança com a EAD arrefeceu por um tempo considerável e os cursos presenciais continuaram atendendo as suas demandas.

Em relação ao setor público e privado, no ano base desta pesquisa, o número de matriculados no setor público de 2015 a 2016 diminuiu 1,2%, (CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2016, p. 7). O que não significa estagnação, mas pode indicar fatores socioeconômicos na busca pelo ensino superior. Um cenário que muda em 2022, com ascensão de ingressantes nos cursos a distância no setor público, e um leve aumento no setor privado, como se vê no quadro abaixo:



Fonte: *Mapa do Ensino Superior no Brasil, Instituto Semesp, 2023, p. 22.*

Em todo o caso, há que se considerar a ascensão de grupos de conglomerados educacionais que tem ditado as normas, preços e qualidade da EAD no Brasil, há resistência de muitas formas, mas o que predomina é um crescimento exponencial de oferta de curso EAD a qualquer preço e de qualidade duvidosa, o que não ocorreu com a Metodista até determinado período.

3.2. Qual o papel e a importância da EAD no Brasil?

Os desafios da Educação no Brasil são muitos, desde questões de infraestrutura, como de material, até políticas públicas que atendam as demandas de um país com um tamanho continental. Um dos desafios prementes da Educação é como chegar a lugares remotos, ou mesmo, como estabelecer políticas que atendam por igual as necessidades de cada região. Fato é que a Educação se mostra como um instrumento importante para o desenvolvimento de um país, e o modo como se lida com ela demonstra o que o país deseja para o presente e para o futuro.

Desde a criação de escolas primárias até a criação das Universidades, muitos foram, e ainda são, os desafios que permeiam o acesso, a permanência e a conclusão dos cursos, seja no Ensino Fundamental, seja nos cursos superiores. Há demandas muito peculiares e regionais no país, que não possibilitam o alcance de todos por igual.

Uma das características da EAD é diminuir a distância e o acesso à educação no país por meio de políticas públicas adequadas para alcançar

lugares longínquos. A matriz que sempre permeou a EAD, foi a diminuição da distância geográfica que possibilitava o alcance de um maior número de pessoas interessadas em fazer um curso superior no país. A respeito da democratização da educação, Azevedo assevera o seguinte:

A educação a distância – EaD – tem se constituído uma oportunidade para consolidar democraticamente o ensino superior com qualidade no país, apresenta-se como uma possibilidade flexível de acesso à formação, superando as dificuldades estabelecidas pelas distâncias geográficas e favorecendo a administração do tempo por parte dos agentes envolvidos no processo educativo. (2016, p. 57).

Neste sentido, a EAD se constitui um instrumento importante não só de oferta de ensino em lugares remotos, mas também possibilita a autonomia dos alunos em relação ao tempo de estudo. Neste sentido, há que se levar em consideração o processo formativo dos anos iniciais que, nem sempre, preparam as pessoas para a autonomia e a pesquisa, mas a EAD se propõe a ser uma forma de ensino-aprendizagem cujo protagonismo dos alunos fica em evidência.

A inclusão de pessoas negras no Ensino Superior foi, de alguma forma, amenizada pela política de cotas raciais (cf. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012), contudo ainda não possibilita a inserção de todo o grupo social no formato presencial, mas que pode ser possibilitado pela EAD. Há também o fato de que são pessoas que ajudam a compor a renda familiar, ou ainda, é a renda principal da família. A EAD, por estes motivos, constitui-se mais uma possibilidade de inclusão num curso universitário. Em todo o caso, o que este estudo apresenta é o acesso a Educação Superior por uma parcela da população que não teria condições de se inserir por meio da modalidade de ensino presencial.

Nesta conjuntura, a EAD tem seu papel e importância na Educação no Brasil, e isso é inegável. Contudo, não significa que a modalidade à distância oferecerá a resolução de todos os problemas relacionados ao ensino superior enfrentados no país, pois ainda persistente a suspeita, entre especialistas da área e em parte da população, de que a EAD oferece uma educação de má qualidade por ser mais sensível às metas de lucro impostas pelo mercado educacional do que pela qualidade do ensino. O que não foi verificado nas

Avaliações do MEC e de alunos dos cursos em EAD da Metodista, especialmente da Faculdade de Teologia, que recebeu nota 5 e nas memórias dos egressos, como será visto posteriormente, oferece uma educação de qualidade, com corpo docente e infraestrutura de excelência.

As mudanças ocorridas na EAD, desde o Rádio, a TV e agora a internet, passam por construções e desconstruções ao longo do tempo, a fim de marcar a qualidade dos cursos a distância. Segundo Gomes,

a EaD passou, pela era do correio, do rádio e da televisão, e vive hoje a era da internet, tendo, em cada período, de acordo com suas circunstâncias, acumulado certa quantidade de erros e acertos, contradições e incoerências não de todo inesperadas, já que vivemos num país com dimensões continentais e com problemas estruturais no campo educacional que demandam correções. (2013, p. 13-14).³⁴

Assim, a EAD constitui-se um modelo de educação com ferramentas tecnológicas, mas que precisa se inserir no conjunto de políticas públicas que atendam a população de um modo geral no processo de ensino-aprendizagem. Pesa ainda, sobre esta realidade, o fato de que durante e após a pandemia da Covid-19 houve uma flexibilização ainda maior em relação a EAD. Escolas públicas e privadas, em diversos locais do Brasil, inseriram esta modalidade no Ensino Básico, porém sem a promoção de políticas públicas que atendam as demandas de uma sociedade extremamente desigual e com acessos distintos em relação as TIC's.

3.2.1 Importância da EAD para o Curso de Teologia

Como vimos anteriormente, a Igreja Metodista no Brasil é uma denominação religiosa que advém do metodismo wesleyano da Inglaterra. Contudo o metodismo que chega ao Brasil vem dos Estados Unidos da América, especialmente da região Sul. Até 1929, a Igreja era dependente dos EUA, no que se refere a manutenção e organização enquanto instituição eclesiástica. Em 1930, houve a autonomia da Igreja Metodista no Brasil em

³⁴ Gomes, neste artigo, apresenta dados negativos relacionados à EAD e faz projeções pessimistas sobre um futuro próximo no que tange a esta modalidade. Ver: GOMES, Luiz Fernando. EAD no Brasil: perspectivas e desafios. **Revista da Avaliação da Educação Superior**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, mar. 2013, p. 13-22. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1470> Acesso em 12 dez22

relação aos EUA. A partir de então, ela tem autonomia para angariar e gerir seus recursos, bem como estabelecer seus marcos legais a partir da realidade do Brasil. É certo que, numa perspectiva doutrinária, a igreja brasileira possui os mesmos marcos da Igreja Metodista Mundial.

Nos primórdios, a Igreja Metodista no Brasil se estabeleceu no Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Com o crescimento da Igreja, ela começa a se expandir para outras regiões do país. Inicialmente ela se organizava em duas Conferências, do Sudeste e do Sul; na sequência essas Conferências são chamadas de Concílios, pois agora a Igreja Metodista se divide em Regiões Eclesiásticas. Estas últimas são formadas por grupos de igrejas estabelecidas e organizadas. Na atualidade são nove (09) Regiões Eclesiásticas e uma (01) Região Missionária, ou seja, cada Região é composta por um grupo de Estados e tem certa autonomia para gerir a administração local, a partir de diretrizes e regras reunidas em um documento chamado Cânones da Igreja Metodista, que trata da legislação da Igreja nos aspectos de administração e doutrina no âmbito geral.

Este arrazoado é para compreendermos a importância da Faculdade de Teologia para a Igreja Metodista no Brasil, no que se refere a educação teológica e a formação de pastores e pastoras. Segundo os Cânones de 2017, no Artigo 193, § 4º. “A instituição geral de preparo bíblico-teológico de nível superior é a Faculdade de Teologia da Igreja Metodista (FATEO)” (2017, p. 182). Ou seja, para quem deseja fazer parte do corpo pastoral da Igreja, precisa, necessariamente fazer os seus estudos teológicos em nível superior. Por isso, até o ano de 2005, todas as pastoras e pastores da Igreja tinham que passar pelo curso da FaTeo, ou pelo curso presencial ou pelo Curso Teológico Pastoral (CPT). Este último é um curso ainda oferecido hoje na modalidade livre e semipresencial, e que possibilita o ingresso no quadro pastoral da Igreja Metodista.

Um aspecto importante a destacar sobre o início da EAD no Curso de Teologia, é que esta modalidade se propõe a atender as demandas de regiões distantes, pois, até então, todos os alunos e alunas deveriam passar pela Teologia, ou seja, mudar-se para São Bernardo do Campo, permanecer por quatro (4) anos e regressar para sua Região de origem. Com a nova

modalidade, as Regiões podem manter o estudante na sua cidade de origem, sem, necessariamente, se mudar para outro município, em muitos casos com toda a família. A este respeito, Siqueira destaca o seguinte em seu depoimento:

lembro-me daqueles/as que têm limitações físicas; dos/as trabalhadores/as cujos horários e da localidade de suas moradias impedem a frequência e, também dos/as ruralistas impedidos/as pela distância da escola.

De certo que as questões relativas ao EAD, especialmente nos seus primórdios, não foram estabelecidas de maneira simples e objetiva. Até o momento ainda há Regiões Eclesiásticas na Igreja Metodista que não reconhecem a EAD como formato para ingresso no ministério pastoral, outras já compreendem que esse modelo se adequa as necessidades da Região e tem enviado alunos e alunas somente para a Teologia/EAD, o que demonstra que ainda não há um consenso, dentro da própria Igreja, sobre a admissão ao ministério pastoral via Curso de Teologia/EAD.

3.3. Referenciais de Qualidade da Educação Superior a Distância

Observar os Referenciais de Qualidade na Educação Superior a Distância nos ajudará a compreender alhures os referenciais que nortearam a Avaliação do MEC, que atribuiu a nota 5 para o Curso de Teologia/EAD da Metodista, pois este documento trata, além dos aspectos teóricos-metodológicos, da organização dos sistemas da EAD.

No que se refere à concepção, segundo os Referenciais³⁵ de Qualidade da Educação a Distância³⁶, baseado no decreto 5.622³⁷ de 2005, esta modalidade trata-se de um modelo educacional na qual,

³⁵ A partir de agora se usará apenas Referenciais para se referir ao Referenciais de Qualidade da Educação Superior a Distância.

³⁶ Mesmo que os Referenciais de Qualidade da Educação a Distância seja um documento que não tem força de lei, "ele será um referencial norteador para subsidiar atos legais do poder público no que se referem aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da modalidade citada". (BRASIL, 2007, p. 2). E ainda, este texto atualiza o documento do MEC de 2003.

a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005).

Este documento prevê uma educação de qualidade que alcance os mais distintos lugares e públicos, mediado pelas TIC's. A educação, neste caso, não perde seus referenciais epistemológicos, mas procura criar mecanismos de superação dos desafios enfrentados pelo ensino presencial.

Os Referenciais reconhecem a multiplicidade de modelos da EAD, tendo como parâmetro e fundamento primeiro a Educação e depois a modalidade, à Distância. Com isso, há uma compreensão de que a modalidade não está acima das discussões políticas e pedagógicas do curso, estas devem ocupar o lugar central na discussão sobre a ação educativa. Desta maneira, conforme os Referenciais, deve constar no Projeto Pedagógico do Curso os seguintes itens:

- i. Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem;
- ii. Sistemas de Comunicação;
- iii. Material didático;
- iv. Avaliação;
- v. Equipe multidisciplinar;
- vi. Infra-estrutura de apoio;
- vii. Gestão Acadêmico-Administrativa;
- viii. Sustentabilidade financeira. (BRASIL, 2007, p. 8).

Sobre a Concepção de Educação e Currículo, os Referenciais destacam a importância de se pensar os cursos de maneira interdisciplinar e

³⁷ O Decreto 5.622 de 19/12/2005, regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e diz o seguinte: "**Art. 80.** O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada". No Decreto 5.622, "ficou estabelecida a política de garantia de qualidade no tocante aos variados aspectos ligados à modalidade de educação a distância, notadamente ao credenciamento institucional, supervisão, acompanhamento e avaliação, harmonizados com padrões de qualidade enunciados pelo Ministério da Educação". (BRASIL, 2007, p. 2). De igual modo, este Decreto no parágrafo 7º. no parágrafo único, estabelece "Os atos do Poder Público, citados nos incisos I e II, deverão ser pautados pelos Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância, definidos pelo Ministério da Educação, em colaboração com os sistemas de ensino." (BRASIL, 2005). Este Decreto foi atualizado na Portaria Normativa do Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que "Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância", que destaca no "Art. 7º A organização e o desenvolvimento de cursos superiores a distância devem observar as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN expedidas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE e a legislação em vigor". (BRASIL, 2017).

contextualizada, além de definir e explicitar no Projeto Pedagógico do Curso a opção epistemológica da educação, bem como,

de currículo, de ensino, de aprendizagem, de perfil do estudante que deseja formar; com definição, partir dessa opção, de como se desenvolverão os processos de produção do material didático, de tutoria, de comunicação e de avaliação, delineando princípios e diretrizes que alicerçarão o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. (BRASIL, 2007, p. 8).

Estas orientações contidas nos Referenciais procuram garantir que haja no processo de formação o desenvolvimento humano e integral da pessoa com vistas a “construção de uma sociedade mais justa” (BRASIL, 2007, p. 8). Ou, ainda, como assinala a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB em seu artigo 2º, visando “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Sobre os Sistemas de Comunicação, os Referenciais discorrem sobre a necessidade de usar sistemas de informação que prezem pela agilidade e facilidade na articulação entre material didático-pedagógico, orientações de aprendizagem, além da interação entre estudantes-docentes-tutores-colegas-coordenadores de curso-gerenciamento acadêmico. Para isso, se faz necessário oferecer “as condições de telecomunicação (telefone, fax, correio eletrônico, videoconferência, fórum de debate pela Internet, ambientes virtuais de aprendizagem, etc.) (BRASIL, 2007, p. 9), que permita a integração entre docentes-tutores, docentes-estudantes, tutores-estudantes, estudante-estudante.

Neste ano de 2007 havia legislação, também, sobre a obrigatoriedade de o estudante ter encontros presenciais, o que tornava obrigatório o estabelecimento de Pólos de Apoio Presencial, bem como definição dos horários, num espaço de tempo flexível, a fim de atender remotamente os estudantes. Para isso, se estabeleceu o uso das “modalidades comunicacionais síncronas e assíncronas como videoconferências, chats na Internet, fax, telefones, rádio para promover a interação em tempo real entre docentes, tutores e estudantes” (BRASIL, 2007, p. 12). Deste modo, há uma precisa orientação para que os cursos ofereçam vias efetivas que ajudem no processo de ensino-aprendizagem, pois

se faz necessário o diálogo e a comunicação entre todos os agentes do processo educacional, criando condições para diminuir a sensação de isolamento, apontada como uma das causas de perda de qualidade no processo educacional, e um dos principais responsáveis pela evasão nos cursos a distância. (BRASIL, 2007, p. 13)

Assim, a EAD ganha cada vez mais espaço no Brasil. Já não se discute tanto as implicações da modalidade à distância no modelo presencial, mas como desenvolver estratégias pedagógicas para a modalidade, assim como “reconhecer qual o conjunto de meios de comunicação e informação favorece a melhoria da qualidade dos processos educativos” (PROJETO PEDAGÓGICO DE TEOLOGIA, 2006). O que faz com que as discussões sejam cada vez mais no âmbito de práticas pedagógicas e meios de comunicação para aprimorar o ensino-aprendizagem, e não mais sobre as possibilidades ou implicações deste modelo no curso presencial e outros desafios advindos deste.

A respeito do Material Didático utilizado, há uma orientação específica de que o mesmo obedeça a “princípios epistemológicos, metodológicos e políticos explicitados no projeto pedagógico (...)” Assim como, “deve desenvolver habilidades e competências específicas, recorrendo a um conjunto de mídias compatível com a proposta e com o contexto socioeconômico do público-alvo³⁸.” (BRASIL, 2007, p. 13).

Dada a necessidade de uma linguagem e abordagens distintas de comunicação na EAD, os Referenciais apontam a necessidade de criação e produção de materiais elaborados a partir do docente e de uma equipe multidisciplinar composta por “profissionais especialistas em desenho

³⁸ Não trataremos aqui sobre os desafios da EAD no Brasil, tendo em vista as necessidades básicas para que a educação ocorra, além de haver um grande número de analfabetos digitais no país. Segundo Menezes, analfabeto digital “refere-se a uma incapacidade em ‘ler’ o mundo digital e mexer com a tecnologia moderna, principalmente com relação ao domínio dos conteúdos da informática como planilhas, internet, editor de texto, desenho de páginas web etc. A causa do analfabetismo tecnológico é associada à ‘exclusão digital’, denunciada em todo o mundo como a forma mais moderna de violência e modalidade sutil de manutenção e ampliação das desigualdades.” MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete analfabetismo tecnológico. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/analfabetismo-tecnologico/>>. Acesso em 18 fev 2023. Para aprofundar sobre o tema da exclusão digital ver KNOP, Marcelo Ferreira Trezza. “Exclusão digital, diferenças no acesso e uso de tecnologias de informação e comunicação: questões conceituais, metodológicas e empíricas. **Caderno Eletrônico de Ciências Sociais**, Vitória, v. 5, n. 2, p. 39-58, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/index.php/cadecs/article/view/19437>

instrucional, diagramação, ilustração, desenvolvimento de páginas web, entre outros.” (BRASIL, 2007, p. 14). Além disso, há a indicação da formulação de um Guia Geral do Curso, impresso ou digital; algo que a Universidade Metodista de São Paulo observou, elaborou e disponibilizou em dois documentos, a saber, o “Planejamento Semanal” e o “Guia de Estudos,” este, em princípio, no formato impresso e, depois, em versão digital.

A respeito da Avaliação, os Referenciais indicam a necessidade de haver instrumentos de avaliação de aprendizagem e avaliação institucional. O primeiro, deve ajudar o estudante com o acompanhamento de modo que ele adquira competências, habilidades cognitivas e atitudes que lhe permitam o acompanhamento das disciplinas. Vale destacar que o Decreto 5.622, de 19/12/2005 dispõe sobre a obrigatoriedade de uma avaliação presencial, e que esta seja de validade maior em relação as demais avaliações. Sobre a segunda, prevê um processo permanente de avaliação e discussão dos resultados por todos os envolvidos na EAD para melhorias institucionais levando em consideração quatro aspectos: 1) Organização didático-pedagógica; 2) Corpo docente, tutores, técnico-administrativos e estudantes; 3) Instalações físicas; 4) Meta-Avaliação.

Na Portaria Normativa de 2017, há uma flexibilização a respeito da presença na sede, segundo ela:

Art. 8º As atividades presenciais, como tutorias, avaliações, estágios, práticas profissionais e de laboratório e defesa de trabalhos, previstas no PDI e PCC, serão realizadas na sede da IES, nos polos EaD ou em ambiente profissional, conforme definido pelas DCN.

§ 1º A oferta de cursos superiores a distância sem previsão de atividades presenciais, inclusive por IES detentoras de autonomia, fica condicionada à autorização prévia pela SERES, após avaliação in loco no endereço sede, para comprovação da existência de infraestrutura tecnológica e de pessoal suficientes para o cumprimento do PPC, atendidas as DCN e normas específicas expedidas pelo MEC. (Brasil, 2017).

Ainda no que concerne aos Referenciais, estes contemplam ainda a questão da Equipe Multidisciplinar como aquela que vai planejar, implementar e gerenciar os cursos a distância, e sua composição se dá por meio de docentes-tutores-técnico administrativo.

Na questão de Infraestrutura e Apoio, os Referenciais dispõem de orientações sobre a sede e sobre os Polos de Apoio Presencial³⁹. Na Sede o mínimo para funcionamento dos cursos a distância são: “secretaria acadêmica, salas de coordenação do curso, salas para tutoria a distância, biblioteca, sala de professores e sala de videoconferência (opcional)” (BRASIL, 2007, p. 25). Nos Polos de Apoio Presencial, a infraestrutura mínima é a seguinte: “biblioteca, laboratório de informática com acesso a Internet de banda larga, sala para secretaria, laboratórios de ensino (quando aplicado), salas para tutorias, salas para exames presenciais”. (BRASIL, 2007, p. 26).

Sobre a Gestão Acadêmico-Administrativa, há que ressaltar a necessidade de se oferecer aos estudantes da EAD o mesmo suporte que se dá ao presencial. É levado em conta neste quesito a funcionalidade do setor financeiro, secretaria acadêmica e acesso ao curso, pois estes devem permitir ao estudante gerenciar suas necessidades pedagógicas e técnico-administrativa de maneira ágil e eficiente.

E na questão da Sustentabilidade Financeira, os Referenciais apresentam a necessidade de investimento (curto, médio e longo prazo) e custeio, uma vez que a EAD necessita de investimentos altos em recursos humanos e tecnológicos para o funcionamento dos cursos.

3.4. Cursos EAD na Metodista

A criação dos cursos de EAD na Metodista ocorreu de maneira processual e a partir de muitos fóruns e encontros, no qual o diálogo e construção coletiva se deu. Já na década de 1980, com a participação de representantes da Universidade Metodista de São Paulo no Seminário de Educação à Distância, em Cuba, e no Congresso sobre EAD em Caracas, Venezuela, se percebeu os indícios de abertura para novidades a respeito da educação.

Esse “pequeno” começo indica a inserção e o olhar para o futuro que a Metodista teve desde o início de sua história. Embora naquele momento a instituição não tenha dado continuidade aos processos para implementação da

³⁹ Segundo a Portaria Normativa nº 02/2007, § 1º, “o pólo de apoio presencial é a unidade operacional para desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância” (BRASIL, 2007, p. 25).

EAD, principalmente porque ainda havia um projeto em curso do IMS se tornar uma Universidade, o que aconteceu somente em 1997, a expansão da educação estava nos planos da Metodista. Cabe salientar que, no cenário nacional deste período, houve um crescimento no uso da internet, isso a partir de 1994, o que superava modelos de Educação televisiva e radiofônica, pois se tratava agora de uma interação mais ágil.

A partir do credenciamento da Universidade, em 1997, foram criados vários espaços que construíram o caminho para a implementação da EAD. Em 1997, foi criado o núcleo de pesquisa e discussão sobre EAD; em 1998, o Plano Emergencial Tecnológico; em 1999, a Diretoria de Tecnologia e Informação (DTI) (Azevedo, 2016, p. 58). Todas essas iniciativas propiciaram a reflexão e o investimento tecnológico necessário na Instituição que certamente viria a ser usada na EAD. Em 1999, criou-se um GT de Educação a Distância, que promoveu vários encontros de diálogo e discussão teórico-prático sobre a EAD. Esse cenário com inovações tecnológicas exigia também uma qualificação dos quadros da Metodista em tecnologia, por esse motivo iniciou-se em 2001 os cursos de Capacitação Docente, o que se tornou uma cultura e prática na Metodista que perdura até os dias de hoje por meio do Programa Atualizo 3.0.

Já em 2001, foi oferecido um curso para docentes sob o título “Introdução a EaD”. (Azevedo, 2016, p. 59). Isso também se deu impulsionado pelo PNE, que foi aprovado em 2001, especialmente pelo fato de a EAD ter sido tratada como forma de democratização do ensino superior. Após 2002, “efetivou-se um processo de credenciamento de instituições de educação superior para a oferta de cursos na modalidade a distância (...). Em 1999 tínhamos apenas duas IES credenciadas. Em 2007, esse número passou para 104.” (Dourado, 2008, p. 900). Na Metodista, em 2005, segundo Azevedo e Gonçalves,

iniciou-se na Instituição o projeto de disciplinas semipresenciais, abrangendo aproximadamente 2000 alunos dos cursos de graduação. Em dezembro do mesmo ano, pela Portaria do MEC 4.386, de 15/12/05, a Universidade Metodista de São Paulo foi credenciada para a oferta de cursos superiores à distância. (2006, p. 5).

Segundo Castro, “a opção por essa modalidade de ensino não foi fruto de uma decisão oportunista e mercadológica, mas consequência de um longo processo de diálogo e pesquisa” (2008, p. 14). De fato, foram vários fóruns, discussões e modificações antes, durante e depois da implementação definitiva da EAD na Metodista, eu de acordo com Sathler-Rosa e Azevedo,

No contexto da Universidade Metodista de São Paulo, a EAD marca um novo capítulo da instituição, caracterizada pelo compromisso com os valores éticos cristãos, pela qualidade do ensino e por sua inserção na vida da comunidade, em especial na região do ABC Paulista e Grande São Paulo. A expansão de serviços na modalidade a distância abriu um novo cenário de atuação em nível nacional e até internacional. (2009, p. 3).

Assim sendo, depois desses processos internos, de investimento, capacitação e diálogos constantes sobre EAD, e externos, aprovação do PNE e credenciamento de instituições de educação superior em 2002,

em 2006, a partir do Credenciamento do MEC para o oferecimento de Educação a Distância em todo o território nacional, que começamos oficialmente a história do ensino superior na modalidade EaD da Metodista. Em 2006, a instituição obteve cerca de 700 alunos. (Azevedo, 2016, p. 61).

Vale destacar que esses 700 alunos se matricularam em 2006/2. Os cursos que ofereceram a modalidade EAD neste primeiro Vestibular, em abril de 2006, foram: Administração, Gestão de Recursos Humanos, Letras-Português, Letras-Espanhol, Marketing, Pedagogia e Teologia.

A respeito do modelo escolhido pela Metodista e, conseqüentemente pela Teologia, o mesmo se constituía de um conjunto de 20h/a semanais distribuídas da seguinte forma: 100 minutos de Teleaula ao vivo, 100 minutos de Aula-Atividade, nos Polos de Apoio Presencial, e 16h40 de atividades semanais acompanhados por um Tutor. Cabe salientar que,

não há um modelo único de educação à distância! Os programas podem apresentar diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos. (...) Apesar da possibilidade de diferentes modos de organização, um ponto deve ser comum a todos aqueles que desenvolvem projetos nessa modalidade: é a compreensão de EDUCAÇÃO como fundamento primeiro, antes de se pensar no modo de organização: A DISTÂNCIA. (BRASIL, 2005).

O modelo específico da Metodista até então, com o Polo de Apoio Presencial, aulas ao vivo, interação entre estudantes no período da Aula-Atividade, fóruns semanais (Cf. Projeto Pedagógico do Curso), ao que parece, foram fatores que ajudaram a superar o desafio da “desconfiança” inicial para com a EAD. Em Avaliações Institucionais do período em estudo, por exemplo, esses aspectos são mencionados como pontos positivos.

Contudo, certamente o modelo adotado pela Metodista com teleaulas ao vivo fez com que seus cursos tivessem um diferencial com relação a outras ofertas de cursos na modalidade a distância. E a Metodista se inseriu neste projeto com o intuito de formação integral por meio da EAD, o que também atende a um dos Referenciais de Qualidade, que afirma o seguinte:

um projeto de curso superior a distância precisa de forte compromisso institucional em termos de garantir o processo de formação que contemple a dimensão técnico-científica para o mundo do trabalho e a dimensão política para a formação do cidadão. (BRASIL, 2006).

Neste sentido, a perspectiva de uma educação integral que prepara o egresso não somente para habilidades e competências profissionais, mas também para o exercício da cidadania, foi uma das características dos PPC's dos cursos de EAD da Metodista.

3.4.1 Sobre estrutura de um curso EAD na Metodista

Uma das características da EAD é diminuir a distância e o acesso a educação no país por meio de políticas públicas adequadas para alcançar lugares longínquos. Por esta razão, essa modalidade diminuiria a distância geográfica e alcançaria um maior número de pessoas interessadas em fazer um curso superior no país. A respeito disso, Azevedo assevera o seguinte:

No Brasil, a educação a distância tem sido um fator importante para a socialização e democratização do saber e seu traço marcante é a mediação das relações entre professores e alunos, substituindo a aula presencial tradicional, por uma proposta na qual o tempo e o espaço podem ser distintos. (2016, p. 57).

Para mitigar a questão da distância geográfica entre os estudantes e a instituição, a Metodista optou por um modelo que funcionou durante muito

tempo e se tornou à época um referencial de qualidade, como visto acima. Para tanto, as aulas eram transmitidas on-line, ao vivo, via satélite para os Pólos de Apoio Presencial, e disponibilizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), além de possibilitar acesso à Biblioteca Digital e a materiais impressos.

As teleaulas apresentavam um conjunto de conteúdos que sintetizavam e integravam os conteúdos da semana. Cabe salientar, que as teleaulas eram realizadas nos Estúdios de TV da Metodista, com o acompanhamento dos tutores, que eram responsáveis pelo contato mais direto com o aluno a distância, e dos monitores, que tinham um contato pessoal com o aluno no Pólo. Os alunos assistiam as aulas no polo em uma sala preparada para este fim. Durante as teleaulas, por exemplo, o monitor colhia as perguntas dos alunos, repassava para o tutor, via chat, e este ao docente. O que tornava as aulas mais participativas e dinâmicas, neste modelo.

O AVA utilizado pela Metodista foi o Moodle, uma plataforma que oferece uma gama de possibilidades de interação e disponibilização de materiais e recursos didático-pedagógicos. Nele se pode enviar textos, vídeos, slides da teleaula, materiais de apoio, chat, fórum, e outras possibilidades que foram adaptadas para os cursos e se integrando ao longo do tempo.

No início da EAD havia o requisito de que os Polos de Apoio Presenciais tivessem uma biblioteca com dois exemplares da Bibliografia Básica e Complementar de cada disciplina, pois este era uma dos quesitos de avaliação do MEC. Havia também na Metodista, a Biblioteca Digital Pearson, que se trata de uma biblioteca, segundo o site da empresa, com

um acervo de títulos online e contamos com mais de 14 mil e-books de diversas áreas do conhecimento” e ainda “é a maior plataforma de livros digitais técnicos, científicos e acadêmicos do Brasil em consonância às DCNs e o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia” (PEARSON, 2023).

Contudo, não havia na Perarson, até então, acervo para a Teologia, talvez porque ainda não fosse um curso com grandes demandas, como o é na atualidade.

Quanto aos materiais impressos, cabe salientar que o Guia de Estudos da Metodista era um recurso pedagógico que apresentavam textos com a

síntese dos conteúdos dos módulos⁴⁰. Todos os Guias de Estudos impressos eram encaminhadas para os polos via Correios, e estes entregues aos estudantes (Sathler-Rosa e Azevedo, 2009).

Havia, basicamente, quatro formas do aluno se comunicar com o corpo docente e técnico-administrativo e vice-versa, ou seja, por meio do:

- . Ambiente Virtual de Aprendizagem e todos os seus recursos de comunicação;
- . Portal do Aluno para verificação de situação financeira e registros acadêmicos;
- . Secretarias de administração dos pólos, que estará integrada ao sistema de gestão da Universidade;
- . Central de Atendimento Telefônico, com linhas dedicadas aos estudantes de cursos a distância. (PROJETO PEDAGÓGICO TEOLOGIA/EAD, 2006, p. 17).

Com a oferta desses meios de comunicação, a intenção das pessoas responsáveis pela EAD era que houvesse proatividade e agilidade no atendimento ao aluno para que este não se sentisse “perdido” no curso.

3.4.2. EAD na Faculdade de Teologia

As tratativas para a oferta do curso de Teologia na modalidade à distância passaram por vários processos e instâncias, até se inserir no conjunto de cursos ofertados pela Metodista. Além dos organismos internos da Metodista (Colegiado, Assembleia de Faculdade, Pró-Reitoria de Graduação, Consun), havia também o organismo externo a Universidade que está ligado a Igreja Metodista, que é o Conselho Diretor da Faculdade de Teologia (que está ligado a Faculdade e a Igreja ao mesmo tempo) e a Coordenação Nacional de Educação Teológica (CONET), este que é um órgão subordinado ao Colégio de Bispos da Igreja Metodista. Ou seja, além de ser aprovado nos colegiados internos, passou também pelos órgãos externos da Universidade e ligados à Igreja Metodista. Acerca deste item, os depoimentos dos envolvidos neste processo nos ajudarão a compreender este percurso até chegar a oferta do Curso de Teologia/EAD. Conforme depoimento do primeiro coordenador do curso de Teologia/EAD, Nicanor Lopes,

⁴⁰ No início da EAD a Metodista trabalhava em seus PPC's com módulos, estes eram formados de 120h/as divididos, na maioria das vezes, em 3 temas de 40h/a.

O primeiro momento na Faculdade de Teologia aconteceu com reflexões com a temática da educação na modalidade EaD numa perspectiva dos impactos que esse engajamento causaria no curso mais antigo da Universidade e se as competências que se espera na formação de um teólogo seria possível comunica-las mediada por EaD.

O processo iniciou com muitas reflexões sobre o crescimento da EAD no Brasil e a possibilidade de oferecer um Curso de Teologia qualificado para todo o Brasil. A pesquisadora (que foi tutora, professora temática e coordenadora do Curso de Teologia/EAD) relata o seguinte sobre este processo de inserção da EAD no Curso de Teologia:

A primeira turma de Teologia EAD era composta por 29 alunos, divididos em 5 polos de apoio presencial (Guaianazes, Mauá, São José dos Campos, Presidentes Prudente e Perus). Minha função era acompanhar o professor temático na telaula e acompanhar os discentes nas atividades do Planejamento Semanal. Tudo era novidade! Dar aulas em Estúdio de TV, saber como gesticular em frente as câmeras, como condensar o conteúdo para os 100 minutos disponíveis para a Teleaula. Mas havia companheirismo de todos os envolvidos no processo. Embora as impressões gerais no início deste desafio permeavam as discussões nos fóruns do Colegiado ou da Assembleia de Faculdade, o que a Teologia chama de “Congregação”.

Claro que as percepções dos docentes sempre se voltavam ao presencial como modelo adequado, no entanto, havia momento oportuno naquele período, em função de outros cursos da Metodista estarem nesse processo, que culminou com a oferta do Curso de Teologia/EAD. A este respeito o professor temático que, que atuou na Teologia/EAD, Tércio Machado Siqueira, destaca o seguinte em seu depoimento.

Ao conhecer o curso EAD, Ensino à Distância, confesso que fiz com reservas: sentia que o Curso Presencial seria a solução ideal, embora necessitando de aperfeiçoamentos diversos. Todavia, mediante explicações sobre o projeto de EAD, pude reconhecer que ele tem lugar sobretudo no atendimento às pessoas impossibilitadas de frequentar as classes de uma escola: lembro-me daqueles/as que têm limitações físicas; dos/as trabalhadores/as cujos horários e da localidade de suas moradias impedem a frequência e, também dos/as ruralistas impedidos/as pela distância da escola.

Para Rui de Souza Josgrilberg, professor e reitor da Faculdade de Teologia à época da implementação da EAD, o processo não foi tão democrático, segundo ele:

O ensino EAD começou com ansiosa expectativa dos professores que não sabiam exatamente do que se tratava. Houve muitas críticas e temores quanto à qualidade que no presencial já deixava a desejar. A decisão veio de cima para baixo e quase todas as iniciativas e mudanças durante o processo de implantação não houve discussão com os professores no sentido de aprimorar ou alterar o processo.

Em todo o caso, ele reconhece a importância da EAD para a educação como um todo a partir do momento em que aumenta o acesso a Bibliotecas Virtuais, protagonismo dos alunos, entre outros. Segundo Josgrilberg,

Pouco a pouco percebeu-se que o EAD tinha também qualidades que poderiam ser de proveito para o ensino/aprendizagem. Por exemplo, a maior biblioteca hoje é digital, os alunos necessitam de iniciativa própria e disciplina, os grupos de estudos em rede podem e devem ser incentivados, a pesquisa pode ser melhor conduzida e pequenos grupos de pesquisa na rede são possíveis, os estudantes podem ter mais acesso aos professores (que devem ter tempo disponível melhor equacionado), etc.

Sobre as “reservas”, as “ansiosas expectativas” e as mudanças de percepção em relação a EAD, no relato da pesquisadora lemos o seguinte:

Internamente, em um primeiro momento, havia um certo receio dos docentes em relação a oferta do curso a distância, pois este modificava o formato das aulas, bem como exigia certos tipos de conhecimento de mídia e multimídia que não eram comuns no curso de Teologia. Ao mesmo tempo em que se “apostava” no projeto Teologia/EAD, havia insegurança quanto a esta novidade que se apresentava com um certo estranhamento e até mesmo desconfiança.

Dentre muitas mudanças neste processo, observamos a que ocorreu no PPC em relação às disciplinas. Estas foram substituídas pela concepção de módulos, visando a integração de conteúdos e interdisciplinaridade mais efetiva nas aulas. Segundo Lopes,

Pela primeira vez, na Faculdade de Teologia deixamos de trabalhar com disciplinas e passamos a construir uma proposta curricular organizada em Módulos. Essa experiência foi muito significativa para todo o corpo docente da FATEO,

uma vez que a ação interdisciplinar deveria nortear o novo modelo de educação.

Além da mudança no que concerne à oferta do curso, ocorre uma esta mudança significativa no Projeto Pedagógico que causou, em um primeiro momento, resistências, mas depois foi incorporado ao PPC do presencial e de toda a Universidade.

Uma outra mudança percebida logo no início da oferta do Curso foi a quantidade de alunos não metodistas que estavam cursando a Faculdade de Teologia/EAD, aquela ideia inicial de formar quadros para Igreja Metodista, muda substancialmente com a oferta do curso à distância. No presencial já havia presença de não metodistas, mas ainda de maneira tímida. A respeito desta mudança no quadro de discentes, Lopes destaca o seguinte:

O curso foi oferecido a partir de 2006, com um ingresso expressivo de alunas e alunos não metodista, trazendo assim uma nova dinâmica com relação ao corpo discente, uma vez que a grande experiência do curso presencial era para o universo da igreja metodista com poucas inserções de outras confissões.

Observamos, neste sentido, que a EAD não somente ampliou a forma da oferta da educação, como também a percepção dos docentes sobre o curso e sua própria atuação enquanto professor. Siqueira faz a seguinte declaração em seu depoimento:

Agora, me detenho na minha experiência como professor do curso EAD. Não me deterei na empolgação diante das câmeras, porém relato três detalhes positivos que veio fortalecer minha opinião sobre o curso. O primeiro elemento que reconheço positivo é exigência e o zelo no preparo do material a ser abordado em cada classe. O professor e a professora, necessariamente, tem que se ater ao tema projetado na planilha apresentada ao coordenador. Isto significa que não pode haver desvio do tema proposto. A minha segunda observação diz respeito à valorização do/a professor. Sou reconhecido, nas cercanias da escola como em lugares distantes. Isto faz bem aos que se desgastam na tarefa de pesquisar e ensinar. Por fim, percebo a valorização da seriedade do curso e da Escola geradora e promotora do Ensino à Distância.

Há aqui uma reorganização de mundo a partir da docência na EAD, além de alargar a percepção de si, alarga-se também a percepção da

necessidade de mudanças em suas práticas pedagógicas, além de se ver reconhecido enquanto docente de um Curso de Teologia.

3.4.2.1 – Avaliação do Curso de Teologia/EAD.

No ano de 2013, o Curso de Teologia/EAD passou pelo processo de Avaliação do MEC e recebeu o conceito 5 em todos os quesitos. Certamente a infraestrutura do curso presencial e do corpo docente ajudaram nesta avaliação e fizeram a Teologia/EAD da Metodista ficar entre os 13 cursos no Brasil que receberam este conceito na modalidade a distância. Tamanho êxito demonstra que a Teologia cumpriu um dos itens que regulam a EAD no país, segundo o qual, “projetos de cursos na modalidade à distância devem compreender categorias que envolvem, fundamentalmente, aspectos pedagógicos, recursos humanos e infra-estrutura.” (BRASIL, 2006). Conforme Nicanor Lopes,

O constante processo de avaliação e diálogo com o corpo docente visando corrigir as falhas na nova experiência foi garantindo a qualidade do curso que culminou com uma avaliação institucional pelo MEC garantindo a nota máxima. No primeiro processo de avaliação do MEC dos cursos na modalidade a distância, o curso de Teologia da UMESP foi considerado de excelência.

A infraestrutura do curso neste período contava com um corpo docente qualificado, eram 20 doutores, 4 doutorandos e 1 mestre. Havia intenso incentivo e facilitação para que de um lado os professores mestres se tornassem doutores e, de outro, que os doutores buscassem realizar o pós-doutorado. Praticamente todos trabalhavam integralmente para o curso de Teologia da Metodista em regime de CLT. Com isso, tendo como parâmetro os Referenciais de Qualidade visto anteriormente, o engajamento com o ensino, a pesquisa e a extensão na Teologia era quase total. A respeito dessa infraestrutura, Josgrillberg salienta o seguinte:

A Fateo dispunha de uma infraestrutura melhor que outras unidades da UMESP. Pode construir um prédio, com boa parte dedicada ao ensino à distância, com coordenação própria, aparelhagem de computadores para os professores auxiliares, salas com destinação específica para esses, e uma infraestrutura de alguns serviços que diferenciaram o ensino à distância da Teologia.

Com uma infraestrutura oferecida pela Teologia e pela Metodista, bem como corpo docente qualificado, biblioteca e boa avaliação dos discentes, o Curso recebeu nota máxima no MEC, 5, atendendo aos quesitos dos Referenciais de Qualidade, apresentado anteriormente.

Considerações sobre o capítulo

Neste capítulo trabalhamos a respeito dos primórdios da EAD no Brasil, bem como na Metodista e na Faculdade de Teologia. Para tanto, foram apontados vários documentos, diretrizes e bibliografias que nos possibilitaram compreender como esta modalidade se estabeleceu no país, bem como algumas de suas perspectivas e desafios.

Também foi apresentado a inserção da modalidade a distância na Metodista e na Faculdade de Teologia, para destacar os fatos constitutivos deste último, lemos os depoimentos e relatos de pessoas envolvidas neste processo, que ofereceram suas narrativas para contar a história dos primórdios da discussão e oferta da modalidade a distância, assim como foi possível perceber nestas narrativas a mudança na percepção de si e da EAD no processo de implementação da mesma no Curso de Teologia.

No próximo capítulo, serão tratadas as narrativas por meio da memória dos egressos do Curso de Teologia/EAD, assim como os depoimentos de ex-docentes e relatos da pesquisadora com vias de interpretação em Paul Ricoeur. Será possível verificar como a constituição da educação metodista do século XVIII até os dias atuais se inscrevem nas memórias destes envolvidos na educação teológica, bem como de que maneira a constituição das políticas de memória se construíram na dimensão de si mesmo e do outro em suas realidades.

4. Narrativas de Egressos e vias de interpretação a partir dos relatos-memórias-depoimentos.

As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam, modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros.
Clandinin e Connelly.

Introdução

O processo de narrar reflete a vivência e experiências das pessoas em todas as dimensões de sua existência. Há uma dimensão criadora e recriadora nas narrativas que perpassam a vida das pessoas e no contar suas histórias. Essa criação redimensiona a vida, o tempo e a narrativa de quem as cria, construindo um construto simbólico que possibilita a narrativa por meio da linguagem. A narrativa cria e, ao mesmo tempo, organiza o mundo de quem narra, por isso essas histórias “educam a nós mesmos e aos outros” (Clandinin e Connelly, 2015), porque são histórias vividas e escritas na relação com outro.

A partir das narrativas apresentadas nesta tese, aprendemos sobre a vida, família, aspectos religiosos, visão de mundo, processo de aprendizado, aspectos sociais, econômicos e outros. E, neste sentido, as narrativas apresentam o contexto de vida de cada um, ou o que Clandinin e Connelly (2015) chamam de “paisagem”. As narrativas estão entremeadas da paisagem que está no entorno de cada narrador, contadas a partir de um espaço *tridimensional* que suplanta a ideia de tempo cronológico, ou de encadeamento sistemático das ideias.

A paisagem e a tridimensionalidade configuram os movimentos das narrativas construindo assim um novo tempo a partir das narrativas. E aqui reside a importância da compreensão e aporte teórico de Paul Ricoeur, pois nos ajuda compreender as narrativas a partir de dimensões outras que não perpassam uma pesquisa formalista, mas dinâmica e que está em processo de

constituição, seja dos participantes envolvidos na pesquisa, seja da pesquisadora.

Sendo assim, neste capítulo trabalharemos as memórias dos egressos, apresentando suas narrativas a partir do eixo *vida-academia-desafios*. Estes eixos nos ajudaram a compreender as narrativas a partir da pergunta norteadora encaminhada para eles. Também será possível, a partir dessas memórias, discutir sobre o processo de alteridade construída ao longo do curso de Teologia/EAD.

Há que se refletir também sobre a teia que constituem os *relatos-memórias-depoimentos* na sua relação com a Faculdade de Teologia, assim como a dimensão de constituição de si e do outro a partir da tríplice *mimesi* de Paul Ricouer, para tanto serão utilizados os conceitos de *mimesi I, prefiguração - a vida antes do texto; mimesi II - configuração - a vida do texto; mimesi III – refiguração - o texto na vida*. Essa construção possibilitará a hermenêutica dessas narrativas a fim de percebermos como cada participante desta pesquisa se relacionou com a Faculdade de Teologia, quais foram as transformações ocorridas a partir dessa relação e como os participantes narram estas experiências.

4.1 Memória de Egressos

Nesta seção trabalharemos com a narrativa de egressos do curso de Teologia/EAD, 2016. Uma das ações que empreenderemos consistirá na observação do modo como os egressos narram suas experiências, especialmente nos atentando aos destaques referentes ao curso de Teologia/EAD e seu entorno. Isso fornecerá os elementos com os quais elaboraremos a *configuração* dessas narrativas, a saber, a construção de mundo e sua temporalidade a partir da narrativa, conforme aporte teórico de Paul Ricouer. Trazemos, agora, para este tópico, o perfil dos egressos, que foi apresentado no primeiro capítulo, para uma melhor visualização e identificação das narrativas.

Nome	Idade	Sexo	Ano de formatura	Cidade/Estado	Polo	Denominação Religiosa
Alfa	38	M	2016	Santa Rita do Passa Quatro/SP	Ribeirão Preto	Igreja Palavra Viva
Beta	44	F	2016	São Paulo/SP	Guaianases	Igreja Metodista
Gama	47	F	2016	Osasco/SP	Guaianases	Assembleia de Deus Min. Perus
Delta	30	M	2016	Bauru/SP	Bauru	Presbiteriana do Brasil
Épsilon	47	F	2016	Bauru/SP	Bauru	Assembleia de Deus Renovo
Ômega	54	F	2016	São Paulo/SP	Guaianases	Igreja Jesus Vem Eterna Aliança

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com informações contidas no questionário enviado aos egressos, conforme Anexo 2.

Vale destacar que todos os egressos que escreveram suas narrativas têm perfil semelhante: são cristãos, fiéis de diversas igrejas evangélicas, residem no Estado de São Paulo, optaram pela EAD em função do seu cotidiano e entendem que o curso de Teologia é uma forma de se preparar para o exercício de sua vocação pastoral, em um primeiro momento. No entanto, cada narrativa traz consigo aspectos inerentes a cada experiência de vida e sua singularidade.

Encontramos nestas narrativas, além da tridimensionalidade apresentada por Clandinin e Connely (2015), aquilo que Josso chama de “história de vida” como aquela que abrange “a globalidade da vida em todos os seus aspectos, em todas as suas dimensões passadas, presente e futuras e na sua dinâmica própria” (2004, p. 31). Nos relatos dos egressos não aparecem somente os aspectos acadêmicos, mas estão presentes a singularidade de cada um com sua hermenêutica de sentidos para o evento curso de Teologia/EAD, sua relação com a cotidianidade e suas vivências. Evidencia-se, dessa maneira, que para cada história há um entorno importante integrado à constituição subjetiva de cada um, mas, ao mesmo tempo, faz parte do que foi vivenciado nos quatro anos do curso e posterior à ele.

Vale destacar que nas narrativas encontraremos o que Josso assinala como *entusiasmo* e *interesse* pela perspectiva biográfica de cada um. São narrativas nas quais aparecem o conceito de *autopoiesis*⁴¹, que diz respeito a produção de si mesmo “nos sistemas cujos processos produzem seus componentes e padrões e cujas interações e transformações regeneram o próprio sistema que o produz” (2004, p. 20). Há um processo de transformação observada nas narrativas de cada discente. Elas foram produzidas no âmbito daquilo que viveram no curso de Teologia/EAD, mas se transmutaram a partir do momento em que se recorreu à memória para narrar o que aconteceu. Esse intermeio entre o passado e o presente é essencial para a reconstrução de si mesmo.

Para nossa leitura das memórias dos egressos, dividimos as mesmas em três eixos: *vida, academia e desafios*. Estes eixos perpassam a pergunta norteadora: *Qual foi a experiência de ter sido discente de Teologia EAD? (Fale um pouco sobre a sua história e comente sobre os desafios, novidades e dificuldade do curso, ou outras informações que você julgar necessárias)*. A partir da tríade vida-academia-desafios organizamos o texto abaixo a fim de observarmos de perto o olhar de cada um em seu processo de formação e as experiências vividas neste período e posteriormente. Cabe ressaltar que há um processo de significação nestas narrativas, pois elas estão em um processo que ocorre e que Passegi (2011) chama de “acontecimento”, “experiência” e “significação”, e que nós trabalharemos na perspectiva da vida-academia-desafios. Isto porque temos na vida o ato *continuum* da acontecimento e da significação experimentada na dinâmica das narrativas da academia e dos desafios. Se de um lado a dimensão acadêmica é o norte para narrar a experiência de cada um, de outro desafios estão em um processo de significação dos acontecimentos e das experiências. Compreender essa dinâmica é importante, pois nestas narrativas ocorre a organização interna das vivências e experiências. Segundo Passegi,

⁴¹ Passegi e outros autores trabalham com o termo *autopoiese* na Pesquisa Narrativa e Autobiográfica a partir do conceito de Maturana e Valera. Segundo, ela “Autopoiese – do grego (*autos*), “próprio”; (*poiésis*), criação, invenção, produção. Neologismo criado por Humberto Maturana e Francisco Varela, nos anos 1970, para designar a capacidade dos seres vivos de produzirem a si próprios. O termo passou em seguida para as ciências sociais e humanas para se referir à capacidade humana de se autorregular, autoadequar, autoinventar”. (2011, p. 156).

entre um acontecimento e sua significação, intervém o processo de dar sentido ao que aconteceu ou ao que está acontecendo. A experiência, em nosso entendimento, constitui-se nessa relação entre o que nos acontece e a significação que atribuímos ao que nos afetou. Isso se faz mediante o ato de dizer, de narrar, (re)interpretar. (Passegi, 2011, p. 149).

Neste sentido, encontramos na experiência de vida das pessoas a atribuição de significados a partir da narrativa de cada um. Clandinin e Conelly destacam o seguinte a respeito da experiência e do ato de narrar:

para nós, narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência. Experiência que é o que estudamos, e estudamos a experiência de forma narrativa porque o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela”. (2015, p. 48).

Em outras palavras, a experiência é o que vivenciamos e a narrativa é o modo de representar e dar sentido a experiência. Josso ainda descreve o seguinte sobre experiência,

Colocar em uma narrativa a evolução de um diálogo interior consigo mesmo sob forma de um percurso de conhecimento e das transformações de sua relação com este, permite descobrir que as recordações-referências podem servir, no tempo presente, para alargar e enriquecer o capital experiencial.” (2004, p. 44)

Este “capital experiencial,” presente em cada narrativa, se prolonga nos sentidos múltiplos das vivências de cada um no momento em que são narradas. Ele se organiza e amplia sua significação a partir do momento em que cada indivíduo escolhe as palavras para descrever as experiências vividas que são apresentadas em cada narrativa. Há, por conseguinte, um diálogo interno antes da produção escrita das narrativas apresentadas pelos egressos, e isso ajuda na construção e no alargamento desse capital experiencial, que nomeamos aqui de *vida-academia-desafios*. Salientamos, ainda, que esta tríade não ocorre de maneira isolada, mas como em espiral que ora se tocam, ora se distanciam, ora estão imbricadas em si mesmo, ora estão dissociadas. *Vida-academia-desafios* foi a chave hermenêutica que encontramos para descrever as experiências vividas e narradas por cada egresso do curso que participou desta pesquisa.

4.1.1 Vida: a narrativa de si

A narrativa das histórias de vida de cada pessoa é única e os sentidos múltiplos, mas ao mesmo tempo a narrativa, de alguma forma, organiza e dá significados aos próprios narradores. Passegi destaca que “ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se” (2011, p. 147). Nessa reinvenção observamos nas narrativas pontos que se tocam e distanciam ao mesmo tempo, pois há o aspecto da singularidade e do eu implicado neste ato de narrar.

Neste processo de reinventar-se observamos, por exemplo, duas egressas que são mães e escolheram o curso de Teologia/EAD por não poderem cursar o presencial, são elas: Beta e Épsilon. Elas representam um número significativo de mulheres que não tem como estudar em nosso país, pois suas tarefas domésticas, e outros fatores, não permitem essa dinâmica conciliatória de casa-trabalho-estudo. Nas narrativas dessas egressas vemos outras mulheres que não tiveram a mesma oportunidade de voltar aos estudos, ao mesmo tempo que percebemos a singularidade que se apresenta em suas narrativas.

Beta narra ainda que no meio do curso seu marido perdeu o emprego e ela pensou em desistir e trancar os estudos, mas a turma foi solidária a ela, pois não era bolsista. Seus colegas de turma ligaram para ela para saber o que estava acontecendo e se prontificaram a ajuda-la no pagamento do curso. O que foi feito por uma Bispa de outra Igreja que participava da turma. Esta aluna, que era Bispa, formou-se um ano antes, mas esperou o ano subsequente para colar grau junto com Beta. Segundo Beta, “experiências como essa são testemunhos que carrego pela vida e me faz refletir que tem muita gente boa nesse mundão de meu Deus.” Vemos aqui um processo de alteridade e senso de comunidade muito bem explicitado por essa egressa.

Temos também a história de vida de Gama que perpassa uma vida religiosa desde 2004, mas que encontrou outros sentidos a partir do momento que começou a fazer o curso de Teologia/EAD. Nesta ocasião, mesmo tendo enfrentado depressão durante o curso, conseguiu concluí-lo. Segundo Gama, ela encontrou sentido da existência a partir das aulas que eram ministradas,

nos mais variados temas havia uma percepção de si em suas hermenêuticas realizadas a partir dessas interações. Para ela,

o saber teológico tende a colaborar para a transformação de todos e todas de forma integral, buscando iniciativas que tenham como objetivo um mundo mais digno onde prevaleçam a paz, a justiça, o amor e a igualdade que são sinais do Reino de Deus na Terra.

Houve, então, um processo de transformação e ressignificação de si, do outro e da sua experiência religiosa, pois ela participou e foi atuante em várias religiões: Igreja Católica, Umbanda, Candomblé e, por fim, Assembleia de Deus. A sua leitura de mundo foi transformada a partir do momento que ela se viu diante de um curso que não apenas lhe mostrava como se aproximar de Deus, mas especialmente do ser humano, como ela menciona.

Na narrativa de Delta, observamos um indivíduo que sempre esteve envolvido com a Igreja e suas demandas. Após o curso, tornou-se pastor e professor de Teologia, lecionando em vários espaços de formação teológica. Sua trajetória até o curso de Teologia se deu, segundo ele, de maneira madura e consciente, pois compreendia que deveria cooperar com a igreja no ministério pastoral. Tratava-se de um sonho que foi realizado. Vale lembrar aqui a ideia da temporalidade nesta narrativa, pois ocorre o que Clandinin e Connelly destacam como a continuidade do tempo nas narrativas:

Quando vemos um evento, pensamos sobre ele não como algo que aconteceu naquele momento, mas sim como uma expressão de algo acontecendo ao longo do tempo. Qualquer evento, ou coisa, tem um passado, um presente, da forma como aparece para nós, e um futuro implícito. (2015, p. 63).

Há uma continuidade na narrativa de Delta, pois sua trajetória ainda está sendo construída como fiel de uma igreja, pastor e professor. Está presente uma tensão que se torna uma questão de fronteira neste processo: “o ver as coisas no tempo *versus* ver como elas são” (Clandinin e Connely, 2015, p. 63). Por isso, o que Delta relata como sonho realizado é parte de uma etapa neste processo de construção e reconstrução de si mesmo.

Épsilon narra sua experiência de vida descrevendo quando terminou o Ensino Médio e queria fazer Direito, mas sua família não tinha condições de pagar o curso. Como muitos brasileiros, ela começou a trabalhar para pagar um curso pré-vestibular. Tomou consciência que, mesmo trabalhando, não

tinha condições de pagar o curso que queria. Passou por situações difíceis em sua caminhada. Iniciou um curso de Processamento de Dados. Perdeu o emprego. Iniciou outros dois empregos. Ela narra que durante 20 anos sua vida foi marcada por vários momentos empregada, em diversas áreas, e desempregada, até conseguir ingressar na Faculdade de Teologia por meio do sistema de bolsas Programa Universidade para Todos (PROUNI⁴²). Em sua narrativa ela expressa as transformações e mudanças que ocorreram ao longo de sua vida, que não foi fácil, especialmente depois de casar-se e ter uma filha, mas que o curso de Teologia foi essencial para a descoberta de si mesmo. Pois foi por meio do curso que ela aprendeu a olhar para as pessoas de modo diferente, o que resultou em se tornar Assistente Social. Para ela essa é uma forma de aliar a prática pastoral e ação social em sua profissão.

Épsilon teve que lidar com suas próprias inseguranças para iniciar o curso de Teologia/EAD. Alguns sinais destes conflitos interiores se exemplificam quando ela narra que ora se sentia com uma idade muito avançada para estudar, tinha 47 anos, ora se sentia incapaz de concluir um curso superior. A isso se somavam os comentários de amigos dizendo que ela deveria abandonar a ideia de fazer a sua graduação em Teologia na Universidade Metodista, pois isso poderia trazer muitos riscos à sua vivência religiosa. Segundo ela,

na verdade, como muitos ainda hoje, não achava que conseguiria acompanhar e aprender. Sem conhecimento, criamos ideias que nem sempre tem uma base sólida. É medo mesmo. Vencida a barreira, iniciei na universidade.

Essa memória de Épsilon aparece em outras narrativas: medo, insegurança, desconhecimento do Curso e outros. Vemos também Ômega descrevendo sua experiência inicial com o curso de maneira dúbia e desencorajada por seus “irmãos de Igreja”, pois os mesmos afirmavam que a Universidade Metodista era “liberal”, criando, em um primeiro momento, insegurança em Ômega sobre fazer ou não o curso de Teologia/EAD da Metodista. Essa insegurança só foi mitigada pela experiência do seu marido,

⁴² Conforme site do MEC, o PROUNI “é um programa do Ministério da Educação, criado pelo governo federal em 2004, que oferece bolsas de estudo, integrais e parciais (50%), em instituições particulares de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior.” Disponível em: <https://accessunico.mec.gov.br/prouni/duvidas> Acesso em 23 ago 23.

que estava fazendo Lato Sensu em Aconselhamento Pastoral na Metodista, e pela sua decisão em iniciar o curso. Foi a partir da experiência de seu esposo que ela pode ressignificar seu olhar em relação a Metodista.

Nesta perspectiva, encontramos nestas narrativas o que Bertaux descreve sobre o processo de narrar sua própria vida em situações análogas:

Multiplicando-se as narrativas de vida de pessoas que se encontram ou se encontraram em uma situação social similar ou participando do mesmo mundo social, e centrando seus testemunhos sobre esses segmentos, procura-se enriquecer os conhecimentos adquiridos para suas experiências diretas sobre esse mundo ou essa situação, sem por isso se sentir preso na necessária singularidade, nem no caráter inevitavelmente subjetivo da narrativa que dela será feita. (2010, p. 48).

Embora cada narrador egresso tenha experimentado a vivência no mesmo espaço/tempo/lugar, ou mundo social, as narrativas estão permeadas da singularidade e subjetividade de cada um. Nas narrativas encontramos experiências vividas que agora são narradas a partir das perspectivas de cada narrador. Há um ponto de partida comum, um mundo social que desencadeou as narrativas, mas elas vieram permeadas de experiências outras que ultrapassam o espaço do curso de Teologia/EAD. Elas se encontram imbricadas na cotidianidade de cada um, nas experiências de cada um. Na história de vida de cada egresso elas são reconstruídas a partir de um lugar diferente para cada um. Aí reside a singularidade e a subjetividade que se estabelece numa relação de proximidade e distanciamento num fluxo contínuo de experiências vividas, narradas e reconstruídas.

4.1.2 Academia: a narrativa sobre o curso de Teologia/EAD

Os egressos em suas narrativas fizeram apontamentos sobre a experiência de terem sido discentes no mundo social de um curso de Teologia/EAD. Cada um, à sua maneira, narrou sobre a sua experiência em fazer parte de uma turma na educação à distância. Alfa, fez a seguinte narrativa sobre este eixo:

No que se refere ao método de ensino à distância, foi a primeira vez que eu estudei de forma semipresencial. Achei muito interessante o fato de uma mesma aula estar sendo ministrada de forma simultânea em polos de todo o Brasil, inclusive com espaço aberto para perguntas dos alunos de

cada unidade. A mentoria do professor na classe também foi fundamental para troca de experiências, não só em relação às dúvidas sobre as questões práticas de atividades, mas também em complementação ao conhecimento teológico.

Nesta narrativa observamos a consciência e o espanto de Alfa sobre a aula ocorrer de modo síncrono e haver uma interação efetiva entre discentes e docentes. Destaque feito para a função do Tutor do curso, “*a mentoria do professor na classe foi fundamental para a troca de experiências*”. Tutor era aquele que acompanhava os discentes nas aulas ao vivo às segundas-feiras no Polo de Apoio Presencial. Papel desempenhado, na sua maioria, por egressos de Cursos de Teologia ou da área de humanas. Neste excerto, da narrativa de Alfa, percebemos um diferencial que ocorria no curso: as aulas transmitidas ao vivo no Polo de Apoio Presencial. De igual modo observamos como esses encontros diminuía a percepção de estarem em um curso com formato a distância em função da mediação pedagógica do Tutor.

Beta ao ser desafiada pelo seu pastor para estudar Teologia pode escolher entre duas instituições: Instituto Betel de Ensino Superior⁴³ e a Faculdade de Teologia da UMEP. Observe que, mesmo sendo da Igreja Metodista, conforme quadro de referência do perfil dos egressos, ela teve a opção em fazer o curso em outra instituição. Mas o determinante para sua escolha foi o conceito da Metodista, o qual Beta narra da seguinte forma: “*fui atrás de conceitos em avaliações no Enade e MEC, e pelas avaliações não tive mais dúvidas*”. Há que se destacar que o curso de Teologia da Metodista, como vimos anteriormente, foi reconhecido em 2001 e obteve nota máxima a avaliação do MEC para o Curso de Teologia/EAD, tendo sido um fator determinante para o ingresso de muitos estudantes no curso.

Ainda para Beta, a opção pela modalidade EAD se deu por sua condição de mãe de uma filha de 3 (três) anos, pois não teria com quem deixar a criança para se deslocar para o curso presencial em São Bernardo do Campo, SP. Ela morava no bairro Artur Alvim do município de São Paulo e tinha um Polo próximo à sua casa, o que, segundo ela, ajudou muito. A

⁴³ O Instituto Betel de Ensino Superior, conhecido por IBES, é uma instituição de ensino teológico em São Paulo que oferece o Curso de Teologia Livre, ou seja, tem autorização de funcionamento, mas não é reconhecido pelo MEC. Essa Instituição foi criada em 1963 e visa a formação de quadros, especificamente, para atuação em igrejas. Conforme site da instituição: <https://faculdadebetel.edu.br/quem-somos.html>.

experiência de Beta a respeito de sua percepção do que era EAD mudou significativamente ao ingressar no curso. Segundo ela:

Quando falamos em educação em EAD pensamos em algo superficial, em algo fácil, tipo mamão com açúcar, tive acesso a grade e pensei... Bom, uma caneta azul, uma lapiseira, um computador para acessar a plataforma, um caderno de universitário de 200 folhas e meus problemas estariam solucionados pelos próximos 4 anos...

Essa narrativa reproduz um posicionamento próprio do senso comum sobre a EAD, ou seja: uma forma fácil, “mamão com açúcar”, de fazer um curso superior. Os materiais citados, *caneta, lapiseira, computador e caderno*, são necessários, porém se não houver um envolvimento do aluno, não haverá progresso nos estudos e compromete inclusive a permanência no curso, tendo em vista que há um número significativo de pessoas que desistem do curso por achar que era fácil e se deparar com a necessidade de uma rotina de estudos que dê conta das aulas e das atividades.

Beta estava há muito tempo sem estudar e não havia tido experiência com nenhuma outra formação ou curso à distância. Ficou assustada no primeiro dia de aula com a oferta dos módulos, especialmente por se tratar do tema “Hebraico Bíblico”. Conforme ela traz à memória:

O primeiro dia de aula lembro como se fosse hoje, fui ao polo porque todas as segundas feiras tínhamos aulas no polo de apoio, eu estava há anos sem estudar, e agora me via em uma Universidade cheia de novos desafios, nunca antes havia estudado na modalidade de educação em EAD, nem uma única matéria se quer, eu parecia um bichinho deslocado, fiquei mais assustada quando descobri que o módulo a estudar seria o hebraico 2, imagine o ser humano aqui em pânico, o que passava dentro de mim era que se até no português eu estava desatualizada quanto mais conhecer uma língua estranha, penso ser esse meu primeiro grande desafio. [...] Os dias foram passando e percebi que eu precisaria de muito domínio próprio e organização para não me perder, então decidi criar uma rotina de estudo, onde eu reservava pelo menos duas horas por dia para fazer as leituras, minhas anotações pessoais, assistir as aulas pela plataforma e fazer as atividades.

Há aqui uma mudança de percepção do curso por parte de Beta, de um *primeiro dia de susto* à percepção da *necessidade de organização* para continuar estudando, por isso ela criou *uma rotina de estudo, onde reservava pelo menos duas horas por dia*. Nesta narrativa se percebe a necessidade de

alunos da EAD se organizarem, pois diante da autonomia acadêmica, ressaltada pelos egressos, era necessário o gerenciamento do tempo para desenvolver os estudos. Beta ainda narra sua experiência de mudança de comportamento, um novo olhar para si e um processo de desconstrução do que era estudar à distância, a saber, um novo olhar para a EAD.

Minha maior guerra foi comigo mesma, tive que desconstruir a visão errada e distorcida que eu tinha sobre a educação em EAD e me reconstruir agora sob um novo prisma, uma verdadeira metanóia. A educação em EAD não é moleza, é preciso muita dedicação e disciplina para não deixar a peteca cair.

Aqui, valendo-se de uma linguagem teológica, ela ressalta que passou por “*uma verdadeira metanóia*” (mudança-conversão). Beta descreve a necessidade que houve em mudar sua percepção e seu lugar de apenas observadora para vivenciar aquela experiência de maneira profunda e que lhe trouxesse resultados pessoais e acadêmicos. Inicialmente ela reproduzia um discurso muito disseminado no início da EAD, ou seja, de que se tratava de uma educação de má qualidade, que não oferecia um conhecimento aprofundado dos temas do curso e que a levaria a um conhecimento profissional de baixa qualidade.

De alguma forma a narrativa de Beta ajuda na construção de um outro olhar sobre a EAD. Há uma reorganização e uma produção de sentido a partir do que seja estudar a distância em sua narrativa. O que se pensava antes: pouco tempo de estudo, poucas leituras, pouco envolvimento, em suas palavras “mamão com açúcar”. O que se apresentou: precisa de organização, dedicação, tempo de estudo e disciplina para concluir o curso. Há um processo de *autopoieses* em Beta que a fez regenerar-se a si mesma dentro do curso e ter uma outra postura diante dos desafios. Certamente sua narrativa reconstrói essa visão de si mesma no conjunto de significados atribuídos a este período e as mudanças que precisaram ocorrer para que ela concluísse o curso.

Gama ao narrar as suas experiências destaca o seguinte: “*afirmo que a Teologia foi um divisor de águas em minha capacitação intelectual, religiosa e como pessoa*”. A narrativa dela foi permeada de relatos sobre como o curso foi importante para sua vida acadêmica e pessoal. Ela era uma bolsista PROUNI e se intitula como alguém que “*buscava respostas e estava extasiada pelo*

conhecimento teológico". Conhecimento este descrito em sua narrativa de modo detalhado, especialmente sobre algumas disciplinas que a ajudaram na sua compreensão de si, do outro e do mundo. Segundo Gama:

Ingressei na Faculdade de Teologia no segundo semestre de 2012 como uma assembleiana fundamentalista, não falo isso de forma depreciativa, jamais, mas julgo relevante destacar esses adjetivos para que se observe o quanto a Teologia me transformou de forma integral, porém ao concluir o curso o fiz como uma discípula de Cristo que aprendeu a amar toda a criação, a respeitar as diversidades, os pluralismos, a ter empatia, altruísmo e a praticar a sororidade.

Cabe salientar que as denominações Pentecostais têm uma prática de leitura e interpretação da Bíblia de maneira literal⁴⁴, o que ela chama de "fundamentalista"⁴⁵. Contudo, Gama destaca a mudança ocorrida a partir do curso de Teologia/EAD em sua nova percepção de mundo, da própria religiosidade, a necessidade de respeitar o diferente e os pluralismos que existem em todas as esferas da existência. Vale lembrar que o Projeto Pedagógico do Curso de Teologia/EAD tem como Perfil do Egresso o seguinte:

Utilizar, crítica e exegeticamente, o texto bíblico como fonte básica de doutrina e fé, para a pregação, ensino, produção de textos, proclamação evangelizadora, diálogo ecumênico. [...] Utilizar conhecimentos das ciências sociais e humanas como instrumentos de análise do comportamento humano e vivência social, a ponto de opinar sobre estratégias de ação (política e outras) condizentes com os princípios do Reino de Deus. (2006, p. 12, grifo nosso).

Neste excerto destacam-se: *utilizar, crítica e exegeticamente, o texto bíblico*, que conforme Gama não era sua prática esse tipo de leitura, mas uma leitura fundamentalista do texto, que reduzia as possibilidades hermenêuticas e de aplicação prática na vida cotidiana.

Sobre o *diálogo ecumênico*, Gama destaca como aprendeu a "*respeitar as diversidades*" e "*os pluralismos*", princípios essenciais do diálogo ecumênico

⁴⁴ Segundo Benatte, "a noção de literalidade supõe que as comunidades interpretativas leem os textos de forma unidimensional e homogênea, vez que, em sua leitura literal, o sentido extraído do texto deveria coincidir necessariamente com a sua 'letra', isto é, com um sentido grafado existente independentemente do sujeito que lê. Os mundos dos textos e dos leitores sem a mediação de qualquer filtro cultural". (2012, p. 12).

⁴⁵ Para conhecer melhor as origens do fundamentalismo bíblico conferir: NOGUEIRA, Paulo A. Souza. Leitura Bíblica Fundamentalista no Brasil: pressupostos e desenvolvimentos. **Revista Caminhando**, vol. 7, n. 2 [10], 2002, p. 31-49. Disponível em:

<https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/Caminhando/article/view/1466/1490> Acesso em 22 set, 2023.

e que, em que se pese as doutrinas de Igrejas Pentecostais que são fechadas ao diálogo ecumênico, Gama compreende a necessidade e o valor desse princípio dialógico entre as diversas religiões. Princípio dialógico que ela aprendeu a ver sua importância a partir do curso de Teologia/EAD. Mas também princípio dialógico consigo mesma e abertura para mudanças nas relações com outras pessoas e outras práticas religiosas. A constituição social e religiosa de Gama a fez ver um mundo reduzido à sua realidade, com a abertura para o diálogo ela conseguiu redimensionar a importância do estabelecimento de relações com o diferente, ampliando significativamente sua visão de mundo e do outro.

Há que se destacar também que no perfil do egresso, apontado no PPC de Teologia/EAD, há o princípio de saber *“utilizar conhecimentos das ciências sociais e humanas como instrumentos de análise do comportamento humano e vivência social”*. Este é narrado por Gama como: *“ter empatia, altruísmo e a praticar a sororidade”*. Observa-se, portanto, na narrativa de Gama, os referenciais que demonstram que o percurso utilizado pelo curso de Teologia/EAD, bem como sua proposta pedagógica, estava sendo aplicados na prática dos egressos do curso.

Entretanto, o reconhecimento destas características para o convívio social, aliando teoria e prática, só foi possível pelo distanciamento temporal do curso, ou seja, agora, como egressa, Gama consegue identificar o que foi sendo construído ao longo do curso. Há um diálogo interior que a conduz para uma narrativa que produz sentido e significado em sua existência. Temos o aspecto institucional, o PPC/Teologia/EAD, mas também o aspecto da experiência, da vivência de Gama no curso e sua leitura de si mesma e do mundo ressignificado.

Já Delta narra sua experiência com a escolha do Curso de Teologia/EAD da seguinte forma:

O polo da Universidade Metodista em Bauru foi o primeiro lugar que considerei estudar após pesquisar às instituições e programas de cursos teológicos aqui em minha região. Consultei a reputação da universidade, a grade das disciplinas que integravam o curso, a formação e o currículo daqueles que compunham o corpo docente, e logo me decidi pela universidade. Priorizei também um curso de graduação que

fosse reconhecido pelo MEC ao invés de cursos livres que haviam por aqui. Enfim, considerando os meus ideais e o prestígio da Universidade Metodista, não foi difícil escolher onde estudaria.

Mais uma vez aparece em uma narrativa de um egresso a qualidade da Universidade Metodista de São Paulo, bem como a proposta pedagógica, a qualificação docente do Curso de Teologia e o reconhecimento pelo MEC. Esta narrativa demonstra que todo o percurso percorrido pela Metodista aparece em relatos de egressos. Qualidade e inovação na oferta do curso a distância são elementos marcantes quando egressos narram suas vivências. A experiência com o curso de Teologia/EAD é narrada por Delta, que foi bolsista da Universidade, da seguinte forma:

Ao longo de todo o curso fui desafiado a uma rotina de estudos de certa forma intensa, uma vez que a modalidade de ensino EAD, embora tenha a flexibilidade de horários, exige bastante dedicação e empenho do aluno em cumprir as atividades e leituras, tarefas e a realização de trabalhos, bem como o exame do material complementar oferecido para o aprofundamento das disciplinas. Pude notar à medida que o curso foi avançando que o interesse do aluno em aprender é um fator determinante nessa modalidade de ensino. Embora os professores e o programa sejam extremamente organizados, exigindo um cumprimento de carga horária proposta, um tempo de engajamento conectado ao portal de estudo, envio de tarefas e outras atribuições, o progresso fica condicionado ao empenho do discente e nesse sentido o aluno exerce certo protagonismo.

Novamente a rotina de estudos, a flexibilidade de horário, a dedicação, o empenho e o interesse do aluno aparecem como temas que são determinantes para demonstrar que cada discente também é protagonista neste processo de ensino-aprendizagem. Alguns indicativos na narrativa de Delta, a respeito de sua experiência, passam pela mudança de comportamento de si mesmo em relação a EAD, bem como do reconhecimento de sua atuação neste processo. Como dito anteriormente, o aluno tem seu protagonismo!

Há que salientar a necessidade de organização, já mencionada por outras narrativas, que demonstra a percepção dos egressos quanto a dimensão interativa desta modalidade e, ao mesmo tempo, individual no processo de ensino-aprendizagem. Compreende-se a importância do docente, do tutor, do professor-auxiliar, mas também do aluno como parte integrante

nesta busca pelo saber, e que só poderá se desenvolver à medida em que se envolve com o curso e sua proposta pedagógica com aulas ao vivo, Planejamento Semanal e Avaliações do Curso.

Outro aspecto salientado por Delta é sua percepção de aulas teórico-práticas, bem como as reflexões sobre desafios da contemporaneidade. Segundo ele:

Digno de nota a aplicabilidade e a preocupação com a contextualização do conteúdo ensinado. As aulas não tinham ênfase apenas intelectuais e academicistas, mas práticas e supersensíveis, propondo reflexões quanto a questões sazonais, demandas culturais e desafios contemporâneos. As aulas eram ministradas por professores extremamente competentes e aptos para o ensino, com boa didática, acessíveis e bem-dispostos. Ao término do curso, foi significativo e notável o progresso. Os quatro anos estudando me possibilitaram acumular um conhecimento satisfatório que me deu condições e forneceu repertório para avaliações e análises críticas, um olhar mais preciso e treinado tanto para a teologia, como para outras disciplinas, uma maneira mais organizada e guiada de pensar, também me ofereceu subsídios, ferramentas e caminhos para continuar avançando na busca por conhecimento.

De igual modo, Delta reconhece o processo didático-pedagógico do curso e seu progresso como cidadão e participante de uma comunidade religiosa. Nesta narrativa percebemos que, dentre os quatro objetivos do curso teológico, alguns deles estão sendo alcançados:

Oferecer ensino, estudo, reflexão e condições para obter-se e construir conhecimento teológico e saber realizar pesquisa nesta área.

Proporcionar formação teórica e prática para exercer ministérios pastorais e na área de promoção humana, de modo a atuar na sociedade com consciência crítica, cristã, cidadã. (2006, p. 10)

Ao mesmo tempo cada discente adquiriu algumas das Competências-Habilidades descritas no PPC da Teologia/EAD e que apontam o seguinte:

Conjugar a ação ministerial, como exercício da prática pastoral em comunidades eclesiais, ao compromisso com o aperfeiçoamento da sociedade e da qualidade de vida das pessoas [...].

Elaborar projetos de ação que conjuguem observação, pesquisa e prática, visando a promoção do ser humano e a qualidade de vida no mundo habitado. (2006, p. 12)

A narrativa de Delta, ao mesmo tempo que ressalta aspectos fundamentais de seu processo de formação e construção de si, enquanto

estudante de Teologia, demonstra a intersecção entre teoria e prática das aulas na sua dimensão institucional, como cumprimento do PPC de Teologia/EAD, e na dimensão de construção de sentido para Delta, assim como a percepção do seu crescimento: “*ao término do curso, foi significativo e notável o progresso*”, narra ele. Certamente esse progresso também diz respeito ao encontro consigo mesmo nesta narrativa, pois no momento em que descreve sua percepção do curso em si, apresenta a percepção de si na sua relação com o conhecimento e com a vida.

Épsilon, que também foi bolsista PROUNI, ingressou no curso de Teologia/EAD em 2012, pois segundo ela “*as responsabilidades da maternidade, esposa e dona de casa me impediam de um curso presencial/diário*”. Mais uma vez a modalidade a distância se torna um recurso importante para que mulheres acima dos 28 (vinte oito) anos⁴⁶ tenham acesso ao ensino superior, como vimos na narrativa de Beta. Mulheres que, como muitas outras, precisam dispor de um tempo maior para seus filhos e família e deixam de lado a realização de um curso superior, a despeito da maioria dos ingressantes em Universidades, segundo Censo 2016, ser de mulheres.

Em sua narrativa, Épsilon descreve sua formação religiosa em um ambiente pentecostal que não tinha “*tradição em estudos profundos*”, e que o curso de Teologia/EAD “*mudou minha forma de ver o mundo e principalmente a Igreja*”, pois segundo ela:

estamos falando do contexto desta ciência transformadora, por se tratar de uma universidade vinculada a uma igreja histórica (UMESP), ou seja, que possui tradição e compromisso com a Escritura Sagrada e com professores que servem o Reino em

⁴⁶ Conforme INEP, a respeito das mulheres no ensino superior, os “dados do Censo da Educação Superior de 2016, última edição do levantamento, revelam que as mulheres representam 57,2% dos estudantes matriculados em cursos de graduação. No Censo da Educação Superior de 2006, as mulheres representavam 56,4% das matrículas em cursos de graduação”. Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/mulheres-sao-maioria-na-educacao-superior-brasileira>. O que apresenta um pequeno crescimento desse número, embora o número de mulheres seja maior, conforme dados acima, em muitos casos isso não se aplica a mulheres na faixa etária das participantes desta pesquisa, 40-50 anos. Segundo dados do Censo 2016: “em relação ao número de estudantes matriculados, o sexo feminino predomina em ambas as modalidades de ensino; O turno noturno é o que possui mais estudantes matriculados nos cursos de graduação presencial; A idade mais frequente dos estudantes matriculados é de 21 anos nos cursos de graduação presencial e de 28, nos cursos a distância” (2016, p. 4). Fonte: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf. A escolha por este dado de 2016 se dá em função do período em estudo desta tese.

suas vocações. Esta soma me proporcionaram ferramentas para eu encontrar meu caminho, minha vocação profissional para eu para cumprir minha missão em favor do Reino de Deus.

Épsilon hoje é Assistente Social e relata que descobriu sua verdadeira vocação por meio do curso de Teologia/EAD, pois a soma da forma como as disciplinas eram ministradas, com a leitura crítica da Bíblia e o trabalho de um corpo docente comprometido com o desenvolvimento científico e o engajamento social, a fizeram compreender sua vocação no serviço ao próximo. Observa-se mais uma vez o papel da Teologia/EAD na busca por seus objetivos, dos quais formar cidadãos críticos, reflexivos e comprometidos com a sociedade são impreteríveis para um curso teológico.

Ômega relata que antes de iniciar o curso teve muitos desafios a serem superados, dentre eles o fato de sua denominação religiosa, que era Pentecostal, se opor ao que era ofertado como proposta teológica da Faculdade de Teologia, por considera-la como “teologia liberal”. Ômega não tinha como fazer o curso presencial e ficou por muito tempo sem iniciar seus estudos, não se achava capaz de fazer um curso à distância. A partir do diálogo com seu marido, que fazia um Lato Senso em Aconselhamento Pastoral na Faculdade de Teologia, Ômega decidiu fazer o curso a distância. Nas palavras dela: *“fui exclusivamente baseada na boa experiência dele. Não me importei mais com as conversas dos meus amigos que diziam coisas que nem tinha cabimento, por pura ignorância”*. O que de fato foi constatado por Ômega ao analisar de perto o curso de Teologia/EAD. A este respeito ela narra o seguinte:

Analisando tudo, constatei que eles não sabiam nem como era a grade curricular do curso de teologia da Metodista, e nunca tinham assistido se quer uma aula. Era puro falatório infundado (...). Para pessoas que como eu entraram mais velhas no ensino superior e se arriscaram no EAD, a aventura foi grande. Muitos até acreditam que é mais fácil do que o presencial. É puro engano. Estudar dessa forma exige muita disciplina e organização para atender as demandas de trabalhos, atividades, leituras. Demorei a me encontrar. O primeiro ano foi complicado, no segundo ano em que estava no curso, comecei a me sentir mais tranquila com a metodologia de ensino e com a plataforma, que é boa. Surpreendentemente, aprendi até com certa facilidade, tendo ajuda, claro.

Superadas as barreiras iniciais, Ômega se deparou com a dificuldade de acompanhar os estudos no curso superior por se sentir “*mais velha*”. Pensando ser mais fácil que o presencial, observou a necessidade de “*disciplina e organização*”. Isso indica, mais uma vez, a percepção de egressos sobre a necessidade de se criar uma rotina de estudos, especialmente em um curso a distância. As dificuldades com o primeiro ano passaram e ela conseguiu se adequar ao modelo e ao curso de maneira que concluiu com “*certa facilidade*”, segundo Ômega.

Nas tessituras construídas a partir das narrativas dos egressos em relação ao PPC do curso de Teologia/EAD, as suas apropriações do que foi fazer parte do processo de ensino-aprendizagem, assim como o estabelecimento das relações construídas ao longo do curso, observamos que foi necessário aos egressos o distanciamento temporal necessário para compreender a importância e a relevância de fazer parte de uma turma de Teologia/EAD. Tramas que se conectam com o fio da experiência de cada um, e que tem nas amarras o próprio aprender “fazer teologia”.

O reconhecimento do curso para os discentes, a disciplina, a organização do tempo e do material de estudo, a percepção de seu papel na dinâmica cotidiana de estudos, a percepção da importância das relações de alteridade que foram vivenciadas ao longo do curso são fatores que os ajudaram na construção e organização do passado, tornando-os pessoas narrativizantes que viveram uma experiência, e que nestas narrativas foram tomando forma de uma teia nas histórias de vida de cada um, intrinsecamente ligados pelo objetivo final: início (a superação de desafios para a etapa seguinte), permanência (os percalços na caminhada) e conclusão do curso de Teologia/EAD da Metodista (não fazer parte da estatística de evasão da Universidade e chegar ao fim com a alegria de uma etapa concluída).

4.1.3 Desafios: a narrativa dos encontros e desencontros

O curso de Teologia/EAD iniciou em 2006. O período estudado nessa pesquisa é 2016, ou seja, quando o curso completou 10 (dez) anos. Após uma década é importante observar quais os desafios, novidades e dificuldades que o curso apresenta, tendo em vista que por meio de Avaliações Institucionais ao

longo desse período, foram promovidas mudanças no curso e na própria Universidade Metodista de São Paulo.⁴⁷

Dentre os diferenciais do modelo adotado pela Metodista e que pode ser observado no curso de Teologia/EAD do ano de 2016, é a ida a um Polo de Apoio Presencial às segundas-feiras para aulas ao vivo, ou seja, o curso acontecia de forma síncrona, e a interação entre docente-discente e discente-discente também ocorria. Neste sentido, Alfa destaca as aulas ao vivo com interação como um diferencial no curso: *“achei muito interessante o fato de uma mesma aula estar sendo ministrada de forma simultânea em polos de todo o Brasil, inclusive com espaço aberto para perguntas dos alunos de cada unidade. Outras Universidades optaram por aulas gravadas, assíncronas, para seus discentes o que, de alguma forma, não contemplava o que foi destacado por Alfa como marca distintiva no curso.*

Outro fator foi o uso da Plataforma Moodle como espaço de disponibilização de materiais e as aulas gravadas, uma vez que as aulas eram ao vivo e ficavam disponíveis para que os discentes pudessem ver outras vezes. Para Alfa *“a plataforma Moodle também é excelente para essa finalidade (oferta do curso on-line), concentrando os vídeos das aulas gravadas e todo o material de apoio e as atividades”.*

Para Beta as dificuldades do curso se deram na demora ou falta de retorno dos professores auxiliares, para ela isso foi desafiador, pois não sabia se suas atividades e participação nos fóruns estavam a contento. Todavia, ela criou seu método próprio para estudos e dinâmica do curso a fim de seguir com o curso. Segundo ela:

Comigo algo que funciona muito bem são as anotações, lembra do caderno de 200 folhas, pois é dava apenas para um semestre, os slides eu imprimia antes de assistir as aulas, e sempre que estava em sala o famoso laboratório, eu questionava e provocava a turma para ver se estávamos falando a mesma língua, porque uma das coisas que mais tive dificuldade foi com o retorno dos chats, os professores não interagem, e quando interagem já tinha me virado, a dificuldade também era em relação a devolutiva nas notas das avaliações, tanto as feitas pela plataforma, as dissertativas, alternativas, quanto as presenciais no polo de apoio, meu marido falava: e aí você foi bem? Eu respondia: Se eu estiver

⁴⁷ Durante o período que fui Coordenadora do Curso de Teologia/EAD também fui membro da Comissão Permanente de Avaliação (CPA) da UMESP.

dentro da visão deles sim. E muitas vezes só tínhamos acesso as notas no final do semestre, mas isso que no início parecia ser ruim, talvez foi o empurrão que eu precisava para mergulhar nos estudos, eu me cobro demais, sou muito questionadora e em busca por respostas mais concretas e a minhas inquietações alcei novos voos.

Essa dificuldade relatada por Beta precisa ser lida em conjunto com a dinâmica do próprio curso e diretrizes da Universidade. Se em 2006, havia apenas um Professor Auxiliar, que atendia a 29 alunos, em 2016 eram em torno de 230 alunos por Professor Auxiliar. O que não justifica, mas explica a demora em responder a todos os discentes de maneira rápida e eficiente. Contudo há que se destacar que muitos discentes não tiveram a mesma resiliência de Beta, em superar este desafio e se aprofundar ainda mais nos estudos. Para muitos ainda havia uma certa dependência desses retornos para ter mais disposição em seguir com o curso. Não temos uma estatística da evasão do curso de Teologia/EAD, mas se houvesse, certamente, um dos temas que apareceria nas justificativas seria esse aspecto narrado por Beta, que descreve o seguinte sobre esta questão:

uma coisa que ficou marcada em mim foi o grande número de alunos que ingressam na educação em EAD e no meio do caminho foi desanimando, e desistiram, e se não tiver apoio desiste mesmo.

Ainda a respeito do Moodle, Beta narra sua experiência da seguinte forma:

O moodle parecia um bicho de sete cabeças, até dominar a plataforma foi bem complicado, e para aprender foi fuçando mesmo, ou eu dominaria a tecnologia, ou ela me engoliria, brincadeiras à parte, depois de desvendar seus mistérios foi bem tranquilo.

Beta demonstra dois aspectos em relação ao uso do Moodle: primeiro seu impacto inicial com as ferramentas oferecidas pela Plataforma; segundo, a necessidade de manusear a Plataforma para aprender a usá-la, ou seja, trata-se de um espaço, chamado por muitos de “sala de aula”, que é versátil e com uma infinidade de recursos que só se aprende ao usá-la, o que ela descreve assim: “*para aprender foi fuçando mesmo*”, isso porquê o domínio das funções da Plataforma é imprescindível para o desenvolvimento do curso.

Gama iniciou a Faculdade de Teologia/EAD depois de 19 anos de término do Ensino Médio. Seus primeiros dias de aula foram de “*um turbilhão de sentimentos, dentre eles o medo do novo e a euforia pelo novo, além de muita expectativa*”, segundo ela. Há que salientar que Gama se deslocava de Osasco para Guaianazes, ou seja, duas horas de ida e duas horas de volta para estudar. Certamente, esse é o retrato de inúmeros estudantes das grandes cidades, a distância entre a Faculdade e sua casa, mesmo que a EAD tente diminuir essa distância, ela ainda existe. Se não fosse no curso EAD, Gama deveria se deslocar todos os dias de Osasco para São Bernardo do Campo para o curso presencial, se quisesse fazer Metodista. O que demonstra que a EAD ainda é um caminho viável para diminuir a distância entre Faculdade e alunos.

Alguns desafios pessoais foram vividos por Gama durante o curso. Ela passou por um processo de separação e ficou desempregada, o que culminou com uma depressão. Para seguir com o curso, Gama narra a importância das relações que se estabeleceram entre os colegas de turma, segundo ela “*em todo o tempo ama o amigo e na angústia nasce um irmão, esse provérbio tornou-se a frase símbolo da relação interpessoal e afetiva desenvolvida em sala de aula*”. Para além das amizades em sala de aula, que a ajudava superar seus desafios, outros também se fizeram presentes e a ajudaram, especialmente nos componentes curriculares de Estágio Supervisionado e TCC. A este respeito ela narra o seguinte:

Essa experiência não estaria completa caso não citasse a professora Elizângela Soares, responsável pelo estágio, e o professor Jorge Schultz, meu orientador do TCC, a esses dois gratidão eterna, pois em depressão não conseguia desenvolver o estágio e o TCC, mas expondo-lhe minha situação, se compadeceram, me animaram e me fortaleceram. Meu TCC foi nota 9, mas para mim era como se tivesse alcançado a nota máxima diante do caos psicológico e emocional a qual estava vivendo.

O relato de Gama nos fornece elementos para refletir sobre a relação que de fato existe entre docente e aluno na EAD. O senso comum ainda não concebe a ideia de fazer EAD pela relação distante entre docente-discente, o que a narrativa de Gama nos ajuda a compreender é que essa relação existe,

especialmente com relação à alteridade, na qual o docente se coloca no lugar do discente em seus desafios e os ajuda a superar para concluir o curso.

A percepção da experiência de Delta com as orientações e devolutivas do curso foi diferente de Beta, conforme descrito acima, segundo ele,

tínhamos todas as orientações e suporte necessários com monitores no polo presencial, e uma vez na semana tínhamos que estar presentes para vídeo aulas ao vivo e interação com os professores esclarecer, oportunidade para tirar dúvidas e receber orientação, fazer provas e outras atividades envolviam a dinâmica do curso.

A narrativa de Delta demonstra um suporte importante para a realização das atividades do curso, bem como as orientações necessárias. Em outro momento ele relata a necessidade, já constatada por outros egressos, que é o protagonismo do aluno ao fazer um curso à distância. Outro aspecto salientado por ele foi a necessidade de se conhecer e fazer um bom uso da Plataforma Moodle. Para Delta alguns tem maior facilidade que outros não, mas todos precisam de alguma forma se inteirar e aprender sobre a Plataforma, o que para ele foi desafiador:

confesso que sou uma dessas pessoas sem muito tato com tecnologia e acabei tendo algumas dificuldades, mas nada que fosse impossível superar e aprender. Contávamos também com todo suporte por parte da universidade e monitores que regularmente davam orientações e sempre estavam dispostos a ensinar como lidar com a plataforma e outras ferramentas.

A superação dos desafios frente a tecnologia foi sanada por Delta através do suporte da Universidade e do Polo. O que ele relata é uma realidade no Brasil caracterizada por muitas disparidades. Em decorrência de aspectos econômicos, sociais e culturais, muitas pessoas, especialmente no período desta pesquisa em 2016, não tinham acesso aos meios tecnológicos e ao ingressar em um curso a distância as dificuldades se tornavam ainda maiores. No caso do Curso de Teologia/EAD, em que a média de idade é acima do que descreve o Censo 2016, os problemas se agravavam. Os alunos de Teologia, na sua maioria, não são nativos digitais e, por isso, têm dificuldades ainda maiores com relação ao uso da tecnologia.

Épsilon destaca em sua narrativa dois aspectos sobre os desafios: novidade e dificuldade. A novidade foi que através das aulas ministradas no

curso de Teologia/EAD, especialmente no módulo de Missão e Evangelização, descobriu sua vocação como Assistente Social, e isso se deu por meio das aulas sobre Teologia da Missão Integral, na qual ela compreendeu que as ações missionárias abarcam a totalidade da existência humana, e não somente o aspecto espiritual. E a dificuldade, narrada por ela, reside nas provas do curso, que segundo ela “*são bem exigentes*”, o que demonstra que é possível na EAD proporcionar um curso que tenha a mesma qualidade e exigência que um curso presencial.

Uma ausência destacada na narrativa de Épsilon é o fato de não ter uma formatura no curso teológico EAD. Por isso, ela mesma tomou a frente para organizar junto ao Polo e a Igreja Metodista esta solenidade. Segundo ela, foi um momento importante pois pode vivenciar junto com seus colegas aquilo que acontece com os outros cursos de graduação. Epsilon afirma que a celebração se deu “*com fotógrafo, paraninfos (os monitores do polo). E a dona da escola que oferece o polo de Bauru também me apoiou, musica ao vivo, hino nacional, decoração com muitas flores, não faltou nada*”. Essa narrativa apresenta que o rito de término do curso é marcante e aguardado por formandos. O que a Metodista EAD não oferecia devido ao número de alunos matriculados, e a complexa logística para promover a formatura em função da distância. Mas que, neste caso, foi superado pela organização de uma das alunas do curso.

Ômega relata a dificuldade em se adequar à lógica de módulos do curso. Isso porque a composição da matriz curricular do Curso de Teologia/EAD era composta por módulos divididos em temas, um módulo tinha 120h/a, dividido em 2 ou 3 temas (2 temas: de 40h e 80h; ou 3 temas: de 40h cada). Essa dinâmica de módulos de fato é diferente de outras propostas utilizadas em outras Universidades.

Outro fato narrado por Ômega é a possibilidade de convívio com diferentes grupos e sua relação com a religião:

O que gostei muito também foi do ambiente da universidade, onde haviam pessoas tão diversas estudando teologia juntas. Conviver com ateus, pessoas de diversas denominações e religiões e uma maioria masculina foi muito importante para minha formação e mudou muito minha maneira de me relacionar com pessoas de uma fé diferente da minha. (...). Aprendi a acolher o diferente, a ouvir primeiro antes de julgar a

crença do outro. O ganho foi grandioso. O ambiente teológico é muito masculino ainda. Então, procuro sempre incentivar mulheres a estudar teologia.

Há um destaque importante na narrativa de Ômega que é o aprendizado sobre o respeito ao diferente e a predominância masculina no ambiente teológico. De fato, há um maior número de homens do que mulheres em curso de Teologia. Bem como a diversidade dos alunos em suas agremiações religiosas, inclusive ateus.

Nesta seção, observamos o que Passegi descreve como as versões da história que são ressignificadas por cada narrador, constituindo o processo da pesquisa educacional, segundo ela:

A cada nova versão da história, a experiência é ressignificada, razão estimulante para a pesquisa educacional, pois nos conduz a buscar as relações entre viver e narrar, ação e reflexão, narrativa, linguagem, reflexividade autobiográfica e consciência histórica. (2011, p. 148).

Há um processo de significação e ressignificação do que afetou a vida e a experiência dos egressos, permeada nas memórias recobradas e narradas nestes relatos. *Vida-academia-desafios* foram narrados e ressignificados a partir da “consciência histórica”, o que se viveu, se interpretou, de acordo com um lugar, e que fomentou outros olhares e outras relações a partir das narrativas.

4.2.4 Relações de alteridade construídas ao longo do curso

Nas narrativas dos egressos aparecem de várias formas as relações de alteridade que foram construídas ao longo do tempo. Se o *cogito cartesiano* estabeleceu a relação *eu versus tu/outro*, numa dimensão individualista das relações e da práxis, um outro autor, Martin Buber (1878-1965), trabalhou a partir de outra perspectiva: *Eu-Tu* ou *Eu-Isto*. O primeiro diz respeito as relações que se estabelecem a partir da abertura para o *outro*, pelo envolvimento, deixar-se envolver na dimensão do *outro*, pela relação de reciprocidade, pela *alteridade*. O segundo diz respeito a relação de coisificação do ser humano, o *outro é isto*, um objeto, há uma reificação do ser humano diante do *outro*.

Nesta seção usaremos o conceito de alteridade na perspectiva de Martin Buber, na perspectiva do *Eu-Tu*⁴⁸ como princípio de alteridade. Em linhas gerais, o *Eu* é o sujeito consigo mesmo, e o *Tu* indica as relações que se estabelecem com o *Eu*. Segundo ele,

somente aquele que se volta para o outro homem enquanto tal e a ele se associa recebe neste outro o mundo. Somente o ser cuja alteridade, acolhida pelo meu ser, vive face a mim com toda densidade da existência é que me traz a irradiação da eternidade. Somente quando duas pessoas dizem, uma-à-outra, com a totalidade dos seus seres: “És tu!” é que se instala entre elas o Entre. (BUBER, 1982. p. 65).

Este conceito de alteridade é importante na Pesquisa Narrativa, pois há uma dimensão do ser - o *Eu-Outro*, ou *Eu-Tu* – que se estabelece na relação entre os participantes da pesquisa em suas narrativas. A ideia é de uma construção em espiral da Pesquisa Narrativa entre as narrativas que lemos, que ora se tocam, ora se distanciam, mas sempre procuram fazer das experiências fenômenos a serem pesquisados para a construção de novas epistemologias a partir do *eu* narrado com o *tu* no enredo dessas narrativas.

E é nessa relação de alteridade que pudemos perceber como foi importante o *Eu-Tu*, *Eu-Outro*, no fazer o curso de Teologia/EAD. Houve vários desafios que só foram superados pela dimensão do reconhecimento do *Outro* como parte do *Eu*. Em edição de 2012 do texto *Eu-Tu*, na introdução, o tradutor destaca o seguinte:

O fato primitivo para Buber é a relação. O escopo último é apresentar uma ontologia da existência humana, explicitando a existência dialógica ou a vida em diálogo. As principais categorias desta vida em diálogo são as seguintes: palavra, relação, diálogo, reciprocidade como ação totalizadora, subjetividade, pessoa, responsabilidade, decisão-liberdade, inter-humano. (ZUBEN, 2012, p. 29).

Observamos o *eu* na relação dialógica representada pela: “palavra, relação, dialogo, reciprocidade como ação totalizadora, subjetividade, pessoa, decisão-liberdade, inter-humano”. Tais aspectos são encontrados nas narrativas dos egressos por vias muito próximas e distantes ao mesmo tempo. Próximas pela narrativa que cada um faz do *Eu* nesta construção de si próprio

⁴⁸ Na perspectiva de Buber há três aspectos da relação *Eu-Tu*: 1) *Eu-Tu* com a natureza; 2) *Eu-Tu* na vida; 3) *Eu-Tu* na vida e com os seres espirituais em Deus (este recebe a designação *Tu-Eterno*).

e na relação com o curso, e pela narrativa que se faz do *Tu*, numa construção de laços fraternos nos quais cada um está em lugar diferente do outro, mas se encontram na percepção dos desafios encontrados e a percepção que se tem do *Outro*. Vivenciam, neste sentido, uma relação de alteridade que foi se constituindo pelas tramas dos encontros presenciais, pelas trocas de experiências, pelas vivências do cotidiano, pela proximidade gerada em função do curso. E aqui ocorre o que Buber descreve da seguinte forma: “para podermos sair de nós mesmos em direção ao Outro é preciso, sem dúvida, partirmos do nosso próprio interior. É preciso ter estado, é preciso estar em si mesmo.” (2009, p. 55).

Em se tratando do si mesmo na sua relação com a hermenêutica, em Paul Ricoeur, Josgrilberg afirma o seguinte: “o hermenêutico que passa pela busca de si foi amplamente reconhecido por Paul Ricoeur ao mostrar o vínculo da narrativa com a identidade e a constituição de si através dos outros”. (2017, p. 4). Há uma relação de alteridade no ato da interpretação, onde se estabelecem vínculos e relações profundas entre os envolvidos neste processo. E assim pode ser observada nas memórias dos egressos.

O que os egressos do curso de Teologia/EAD narraram foram experiências construídas nas relações, estabelecidas pelo encontro, narradas pela memória construídas dessas relações. Seja pelo pagamento da mensalidade, seja por aguardar sua colega para colar grau, seja pela ajuda mútua em tempos de dificuldades, seja pela amizade construída, seja pelo incentivo em momentos de pensar em desistir. Em todas essas ações e outras, percebe-se a construção de relações para além de si mesmo, num horizonte que encontra no outro a extensão de seu próprio ser.

4.3. Vias de compreensão: *relatos-memórias-depoimentos* a partir da hermenêutica de Paul Ricoeur

A partir do que trabalhamos até aqui, há que se pontuar algumas intuições hermenêuticas, baseadas em Paul Ricoeur, das narrativas dos grupos distintos desta pesquisa a partir do que encontramos nos *relatos-memórias-depoimentos*. Segundo este Ricoeur, “a experiência vivida, como vivida, permanece privada, mas o seu sentido, a sua significação, torna-se pública”

(1991, p. 28), e é na publicização dessas narrativas que encontraremos os vários mundos constitutivos dos envolvidos na pesquisa em sua relação com a Educação Metodista, com o Curso de Teologia e com o Curso de Teologia/EAD, pois cada componente desta pesquisa se insere a partir de suas experiências vividas, das questões hermenêuticas e seus desdobramentos, pois como o mesmo Ricoeur aponta, “uma vida não é mais do que um fenômeno biológico enquanto não tenha sido interpretada” (1991, p. 27).

Para este exercício hermenêutico há que se inserir a hermenêutica dos sentidos de Paul Ricoeur, pois segundo ele,

a hermenêutica começa quando, não contentes com a simples pertença à tradição transmitida, nós nos distanciamos para a significar” e ainda “aquilo que vem à linguagem é o jogo da distância da proximidade; a ordem lógica e é precedida por um Dizer-Encontrar-se-Compreender, reenviando paras as estruturas existenciais constitutivas o ser-no-mundo” (1992, p. 145-146).

E é esse movimento *distância-proximidade*, *dizer-encontrar-se-compreender*, *ser-no-mundo* que encontramos nas narrativas *relatos-memórias-depoimentos*, do conjunto de participantes desta pesquisa na sua relação com o Curso de Teologia/EAD. É a partir do significado para cada participante que podemos observar os movimentos presentes nas narrativas e o prolongamento de sentidos que se pode observar nas mesmas.

Desta forma, os *relatos-memórias-depoimentos* dos participantes desta pesquisa, a respeito da relação com o curso de Teologia/EAD, certamente contêm o que Paul Ricoeur chama de “política de memória” (2007). Ricoeur coloca a memória no ambiente das discussões sobre a história e as ciências humanas em geral, e neste sentido, a memória do passado é geradora de identidade e organizadora do mundo. É importante considerar que há uma multiplicidade de mundos que se organizam por meio dos mundos vividos e narrados. A mediação narrativa destaca a importância da construção da identidade pessoal e coletiva: conhecimento de si é interpretação de si. Em se tratando de estudantes de Teologia, há o mundo do trabalho, o mundo da igreja, o mundo da Faculdade, e a memória presentifica esses mundos ainda que estejam no passado. Ou mesmo para os docentes há o mundo da Faculdade, da família, da Igreja. De igual modo, a pesquisadora tem o mundo

da Faculdade, da Família, da Igreja. Por isso a memória em Paul Ricoeur tem papel fundamental, pois nessa política de memória adentramos nas realidades vividas por cada um, e é nesta fermentação de memória que define quem somos, o que lembramos, o que esquecemos e que nos dá conhecimento de nós mesmos. Deste modo, a memória narrativa de quem faz o relato, a memória e o depoimento possui e apresenta uma política de memória que se expressa na experiência como participante de um projeto de educação no curso de Teologia e Teologia/EAD. E essas memórias são presentificadas a partir do passado de um mundo vivido, nas releituras atuais e na construção de si para a vivência futura.

Para Ricoeur, a linguagem, como intérprete da realidade e construção simbólica, é capaz de apresentar para o que está além da materialidade, para além dos fenômenos naturais, por isso precisa ser interpretada, pois segundo ele “uma vida não é mais do que um fenômeno biológico enquanto não tenha sido interpretada”. (Ricoeur, 1991, p. 27). A força mimética está na “produtividade de um relato, assim como sua demanda de interpretação” (Ricoeur, 2006, p. 84), uma vez que está para além do que se apresenta a estrutura da língua, ou um jogo de códigos linguísticos, e aponta um redesenho da existência e sua forma de ser. Neste sentido há o que Ricoeur chama de “remodelar a experiência humana”, que na verdade trata-se da mediação na qual as narrativas são formas do ser humano desvelar-se no mundo. Com destaca o autor “as narrativas, mais do que todos os outros ‘jogos de linguagem’, têm esse poder de remodelar a experiência humana, ao menos em seus traços temporais” (2006, p. 84), e, neste sentido, temos o princípio da narratividade que é a conjunção entre linguagem e temporalidade.

É a partir das narrativas identitárias que há uma construção hermenêutica de si, e é na hermenêutica que se busca a compreensão de mundo e de si mesmo. Essa organização de mundo ocorre no ato hermenêutico, que não passa por categorias científicas positivista, mas passa pelo que Ricoeur denomina de *mimesis*. Para este autor, a *mimesis* é a capacidade humana de imitar, representar e recriar o mundo por meio da linguagem e da narrativa e se desdobra em três estágios: *mimesis I*, prefiguração, trata-se do mundo prático, experiências em construção, ainda não narrado, a vida antes do texto; *mimesis II*, configuração, o mundo do texto, a

constituição da narrativa, a organização da fala; *mimesi III, refiguração*, o mundo do leitor, o assento do texto, o texto na vida. Segundo Ricouer, “é construindo a relação entre os três modos miméticos que constitui a mediação entre tempo e narrativa”, e ainda “seguimos, pois, o destino de um tempo prefigurado em um tempo refigurado, pela mediação de um tempo configurado” (1994, p. 87). Com essa proposição, Ricouer deseja avançar nas questões agostinianas e aristotélicas a respeito do tempo e narrativa. O que para nosso trabalho é importante na compreensão do que os *relatos-memórias-depoimentos* apresentam enquanto textos que estão em processos distintos e, ao mesmo tempo, convergentes, há *distância-proximidade* em sua relação com a constituição da Faculdade de Teologia, o reconhecimento do curso e o curso de Teologia/EAD.

Ricouer também explora a noção de *mimesis* como reinterpretação. Ele argumenta que, quando contamos uma história ou interpretamos uma obra de arte, estamos envolvidos em um ato de recriação e reinterpretação de mundo. A *mimesis*, nesse sentido, não é uma simples cópia da realidade, mas uma forma de dar significado e sentido à experiência. Para este autor, a *mimesis* é uma atividade hermenêutica, um ato de interpretação e tradução do mundo para a linguagem narrativa. E é a partir dessa interpretação, tradução, recriação e reinterpretação de mundo que faremos a leitura dos *relatos-memórias-depoimentos* de acordo com a tríplice *mimesis*.

4.3.1 *Mimesi I (Prefiguração): a vida antes do texto*

Somos seres que se constituem a partir dos mundos vividos e narrados ao longo da nossa existência e daquilo que precede a essa existência. Percorremos caminhos na construção identitária que se faz por meio da memória vivida, memória narrada e pela memória esquecida, que mesmo esquecida não desaparece. A nossa percepção a respeito das vivências é precedida por uma proto-narrativa, ou seja, aquilo que acontece antes da nossa percepção dos fatos. Há um mundo constituído antes do nosso sentido de mundo. Este sentido é mediado pela história, linguagem, experiência e outros fatores que chegam a nós por meio dos mundos anteriores ao nosso. E nesse mundo encontramos a cotidianidade, os acontecimentos, as pessoas, as

constituições de valores simbólicos, as vivências experienciadas das mais diversas formas.

A partir da premissa acima encontramos em Ricoeur o que ele chama de *mimesi I*, que trata a respeito da vida antes do texto, de um pré-compreender, o que acontece com as ações dos seres humanos, com tudo que envolve a constituição do evento: semântica, simbolismo, temporalidade (Ricoeur, 1994, p. 101). Trata-se do vivido... sentido... experimentado...

Vê-se qual é, na sua riqueza, o sentido da *mimesi I*: imitar ou representar a ação, é primeiro, pré-compreender o que ocorre antes com o agir humano: com sua semântica, com sua simbólica, com sua temporalidade. É sobre essa pré-compreensão, comum ao poeta e ao seu leitor, que se ergue a tessitura da intriga e, com ela, a mimética textual e literária. (1994, p. 101).

Nesta prefiguração, ou o que ocorre antes do agir humano nas suas estruturas simbólicas e temporais, é que encontramos o papel importante da constituição da Faculdade de Teologia. Trata-se de um processo que antecede a vida de professores e alunos. Há uma constituição, enquanto instituição, que remonta a períodos anteriores às vivências narradas nos *relatos-memórias-depoimentos*. As vivências que foram construídas na Faculdade de Teologia ao longo do tempo por muitos que por ela passaram e construíram o que ela se tornou hoje, são sentidas e sedimentadas a partir das narrativas dos participantes desta pesquisa. Há uma experiência precedida aos relatos da pesquisadora, às memórias dos egressos ou aos depoimentos dos docentes. Os capítulos 2 e 3 desta tese formam um conjunto de narrativas identitárias da Faculdade de Teologia que se formou ao longo do tempo. Há uma constituição de mundo chamada Faculdade de Teologia. Nestes capítulos observamos a prefiguração do que seria vivenciado por egressos, pelos docentes e pela pesquisadora.

Nesta pré-compreensão de mundo, ou prefiguração, chamada Faculdade de Teologia, encontramos a base da *mimesi 1*: suas “estruturas inteligíveis”, suas “fontes simbólicas” e “seu caráter temporal”; que segundo Ricoeur trata-se da “composição da intriga” (1994). Neste sentido, as estruturas inteligíveis na sua constituição enquanto lugar de formação, ou como a Faculdade é conhecida pela Igreja como “casa de profetas”, lugar de mediação

do conhecimento e constituição de uma consciência crítica em relação a sociedade, a religião e as vivências como um todo.

Sobre as fontes simbólicas encontramos o processo de como as pessoas narram a respeito da Faculdade de Teologia, particularmente os grupos distintos desta pesquisa. Há aqui uma ação narrada, ressignificada, pois “se a ação pode ser narrada é porque ela já está articulada em signos, regras, normas: é desde sempre, simbolicamente mediatizada” (Ricouer, 1994, p. 91). São estas fontes que propiciam a interpretação, pois a articulação implica no reconhecimento dos códigos linguísticos comuns, assim como as mediações simbólicas que constituem a narrativa.

Também há que se considerar a temporalidade inerente no processo de constituição da Faculdade de Teologia. Temporalidade que precede ao próprio curso, mas que é marcada pelas histórias narradas por aqueles que fizeram parte do processo de formação da mesma. A temporalidade, não de maneira linear, pois, como salienta Ricouer,

o que importa é a maneira como a práxis cotidiana ordena um com relação ao outro presente do futuro, o presente do passado, o presente do presente. Pois é essa articulação prática que constitui o mais elementar indutor da narrativa (1994, p. 110).

A presentificação das histórias se faz quando elas são organizadas e cria-se uma estrutura simbólica para narrar o processo de constituição da Faculdade de Teologia. Nessa narrativa o tempo se presentifica e há uma constituição de identidade que confere ao curso os limites e, ao mesmo tempo, a abertura para outras formas interpretativas dessa realidade, o que Ricouer chama de “intersignificação”. Neste processo de intersignificação encontramos as diversas narrativas a respeito da constituição da Faculdade de Teologia, seja por meio de seus documentos, os textos escritos sobre ela ou as histórias constituídas a partir dela.

Vimos, por exemplo, o Histórico da Faculdade de Teologia no capítulo 2 e os seus desdobramentos, como o processo de constituição levou tempo e as transformações foram constantes, até chegar ao reconhecimento do curso e a oferta do curso de Teologia/EAD. Neste processo de constituição, temos o mundo prefigurado, um antes, uma composição de mundos distintos que

formaram o mundo da Faculdade de Teologia. Neste mundo pre-compreendido, não se tinha ideia de onde chegaria a Faculdade, sua proeminência no século XXI, sua internacionalização, seus projetos de formação no exterior, especialmente em países da América Latina e da África. Contudo, foi a partir desse mundo construído que se encontraram as narrativas fundamentais de narrativas outras, seja da pesquisadora, dos egressos ou de ex-docentes.

4.3.2 *Mimesi II (Configuração): a vida no texto*

A partir dos mundos prefigurados, pré-compreendidos, há o que Ricoeur chama de *mimesi 2*, ou configuração do leitor, que é a mediação realizada entre prefiguração do narrador e a refiguração. Agora há uma construção de enredo, organização das ideias, constituição de sínteses, elaboração de semântica adequada ao contexto da narrativa. Há uma síntese dos episódios vividos e uma costura entre as histórias dos mundos vividos, com um tempo não linear, mas com aparência de linearidade. Como os participantes desta pesquisa constituíram essa mediação dos sentidos e como construíram e organizaram as vivências do passado numa realidade presente? Afinal, cada um deles vivenciaram experiências e papéis diversificados! A configuração se faz na constituição de sentidos da prefiguração e aponta para a refiguração.

O ambiente teológico, como toda área do conhecimento, tem sua própria semântica e seus campos semânticos, e nessa prefiguração a narrativa não é fechada, pois nela cabem muitos outros mundos possíveis, mas a escolha de cada participante por esta ou aquela proposição narrativa o identifica como *ser-no-mundo*, pois temos nestas narrativas ações criadas e existentes, polissemias, ambivalência, contradições, coerências que são próprias da constituição da proto-narrativa, e que agora são relidas na configuração, ou na *mimesi II*.

A *mimesi II* também enfatiza a relevância do contexto cultural e significado histórico na interpretação da narrativa, uma vez que a linguagem é inseparável das influências culturais e sociais que a moldam. Neste sentido, ela representa a transição da narrativa da ação para o texto, enfatizando a

importância da linguagem como mediadora da experiência e da interpretação ativa do leitor. Ela nos lembra que a narrativa não é apenas uma representação do mundo, mas uma construção textual que desafia os leitores a explorar e construir significado através da interação entre texto e interpretação. Na trama textual dos *relatos-memórias-depoimentos*, encontramos a experiência interpretada a respeito da vivência na Faculdade de Teologia. No depoimento de Castro lemos o seguinte:

a Dra. Ester Figueiredo, que não apoiou um pedido que ASTE havia feito para o reconhecimento do curso Teologia, e aquilo ficou na minha memória. E quando eu assumi a Coordenação Acadêmica, depois a Reitoria da Faculdade Teologia, eu coloquei isso como um desejo. Era um desejo porque eu sempre achei que o curso de Teologia tinha uma grandeza, uma solidez na formação, que era importante trazer uma dignidade para todos aqueles e aquelas que passasse por essa formação. Um curso muito rico.

Há aqui um processo de significação do desejo de ver o curso de Teologia reconhecido. Uma Faculdade com corpo docente qualificado, uma proposta pedagógica complexa, um espaço de reflexão robusto, mas que não tinha o reconhecimento do MEC, ou seja, seu lugar enquanto curso superior e produtor de ciência.

Na narrativa de Castro observamos um itinerário até o reconhecimento. Primeiro uma tentativa pela ASTE, depois a inserção da Faculdade nos cursos da UMESP, a menção a personagens importantes neste processo, Almir Maia e Ulisses Panisset, pessoas ligadas à Igreja Metodista, ao COGEIME e ao Ministério da Educação, que abrem caminhos para o diálogo mais próximo com o MEC, assim como, Efraim Aguiar, José Carlos Almeida, Pedro Sanches, estes ligados ao Conselho Nacional de Educação, e, de igual modo, a menção a Rui Josgrilberg que elaborou um parecer que foi encaminhado para o processo de autorização e reconhecimento do curso de Teologia. Segundo Castro,

Então acho que é um pouco isso, assim, eu, eu vejo que é um caminho que foi fruto de um desejo, é um desejo que não era só meu lógico, mas é que eu me engajei a partir dessa experiência fracassada da ASTE, eu achei que poderia me envolver, me envolvi e encontrei pelo caminho, acho que é um pouco isso, né? Parte está na ordem do desejo, e a gente vai encontrando no caminho pessoas que vão somando, pessoas que tiveram uma participação, eu diria assim, direta e o grande

o nome que eu destacaria em todo esse processo do professor Almir Maia, acho que sem eles, sem os contatos políticos naquela época, provavelmente até hoje nem nós, nem a EST, nenhuma outra instituição teria esse reconhecimento.

Neste depoimento encontramos a organização das experiências vividas, a paisagem da narrativa a partir de cenários e personagens importantes para o curso de Teologia, de acordo com Castro. Ao narrar há um encontro consigo mesmo, como dito anteriormente, e com o outro na perspectiva de quem narra. Há um processo de temporalidade atemporal na narrativa, pois ela perpassa vários momentos com a ideia de linearidade, mas que na verdade é uma construção narrativa do autor, no caso Castro.

Na perspectiva dos alunos de Teologia, ou seja, o outro olhar para esse processo de reconhecimento há a narrativa a incluindo outros personagens tais como: Clovis Pinto de Castro, Reitor, e Paulo Roberto Garcia, Coordenador do curso, e outros professores que conversavam com os alunos sobre a possibilidade de reconhecimento do curso a partir daquela turma, pois o processo estava em Brasília, segundo Santos:

A turma com quem estudei tinha 50 alunos e foi incluída no processo de reconhecimento. Como já estávamos estudando e terminaríamos o curso em 2000, o Coordenador sempre dizia “se colar, colou”, visto que o reconhecimento deveria ser para a turma que se formaria em 2001. A expectativa de boa parte da turma era grande. Tivemos encontros com Avaliadores/as do MEC, a Faculdade recebeu os mesmos e apresentou todas as instalações, bem como forneceu a documentação solicitada. O processo de reconhecimento seria a elevação do Curso a categoria acadêmica e deixaria de ser um curso livre. Alguns alunos e alunas não dimensionavam a importância deste processo, só mais tarde perceberam como isso oportunizou a continuidade de estudos acadêmicos em outras áreas e na própria Teologia e Ciências da Religião.

Neste relato observamos um movimento duplo a respeito do reconhecimento do curso, um grupo estava contente e outro nem tanto. Mas há que ressaltar que nesta narrativa a duplicidade de olhar em relação ao processo junto ao MEC possibilita uma abertura hermenêutica importante, que diz respeito as diversas percepções sobre o tema. Nestas percepções encontram-se memórias afetivas ou não com o curso, construções identitárias diferente, alguns “*não dimensionavam a importância deste processo*”, outros perceberam mais tarde como aquele processo foi importante, pois puderam dar

continuidade aos estudos. Nesta narrativa encontramos o Paul Ricouer chama de intersignificação, há nesta narrativa a construção identitária pessoal e, ao mesmo tempo, coletiva a respeito do processo de reconhecimento do curso de Teologia.

Há ainda, no que concerne, as paisagens e personagens que fizeram parte da oferta do curso Teologia/EAD, no construto de uma experiência vivida o depoimento que organiza e dá sentido aos múltiplos acontecimentos em forma de texto vivido, escrito e narrado. No depoimento de Nicanor Lopes lemos o seguinte:

Respaldando-se nas experiências do apóstolo Paulo, que coordenou a formação de cristãos no primeiro século, mediada por cartas pastorais, a Faculdade de Teologia, com o apoio do Diretor Prof. Dr. Rui de Souza Josgrilberg, assumiu o compromisso de organizar uma proposta de Matriz Curricular para este curso. Pela primeira vez, na Faculdade de Teologia deixamos de trabalhar com disciplinas e passamos a construir uma proposta curricular organizada em Módulos. Essa experiência foi muito significativa para todo o corpo docente da FATEO, uma vez que a ação interdisciplinar deveria nortear o novo modelo de educação.

Neste depoimento encontramos várias expressões que dimensionam a organização da experiência vivida, há uma ordem do sentido na leitura bíblica a partir de Paulo e nas cartas pastorais da Igreja Metodista, que são documentos balizadores e norteadores a respeito de temas que orientam a vida da igreja, que opera uma configuração de mundo a partir de uma prefiguração, ou seja de um *continuum* da existência agora organizada e tematizada. A nova matriz curricular em módulos, apoiada pelo então reitor, possibilitou uma nova forma de vivenciar e oferecer o curso de Teologia/EAD. A “*experiência*” de Paulo e as cartas pastorais foram ressignificadas na “*experiência*” dos docentes em uma nova matriz para um novo curso com um novo modelo de oferta da educação.

Na perspectiva dos alunos a partir de suas memórias, enquanto estudantes do curso de Teologia EAD, encontramos a narrativa de que o reconhecimento do curso foi um dos fatores que levaram a sua opção por ele. Segundo Beta ela teve a,

liberdade em escolher entre duas opções: o Betel e a Universidade Metodista. Meu primeiro contato com igreja foi ainda na adolescência e foi na Igreja Metodista em Artur Alvim, sou fruto de uma E.B.F., por esse motivo já fiquei mais

interessada na segunda opção, porém eu fui atrás de conceitos em avaliações no Enade e Mec, e pelas avaliações não tive mais dúvidas.

Estes conceitos e avaliações só foram possibilitados pelo processo de reconhecimento pelo MEC, que, a partir de suas diretrizes, pontuam os requisitos para que as Faculdades sejam avaliadas. Para Delta a opção pelo curso também se deu pelo reconhecimento do mesmo,

Priorizei também um curso de graduação que fosse reconhecido pelo MEC ao invés de cursos livres que haviam por aqui. Enfim, considerando os meus ideais e o prestígio da Universidade Metodista, não foi difícil escolher onde estudaria.

Observamos nesta narrativa a ressignificação do que foi o processo de reconhecimento, ela agora é parâmetro para escolha do curso. Além disso, ela vem com a herança histórica da Educação Metodista e como ela se reflete no curso, temos aqui a configuração do lugar Faculdade de Teologia a partir de professores e egressos do curso, que veem a formação em uma escola reconhecida pelo MEC como importante para as suas expectativas futuras em relação a vida e seus desafios. Ocorre aqui o que Paula descreve como autonomia e inovação metafórica do texto,

O texto ganha, na configuração, autonomia em relação ao autor e ao contexto, visto que ela constrói um todo heterogêneo que tem por referência o mundo mimetizado, mas que por outro lado, se distancia dele pela inovação metafórica. (2012, p. 244).

Vale salientar que no conjunto de egressos do curso de Teologia/EAD, dois deles foram bolsistas PROUNI e um que diz ter sido bolsista pela filantropia da Metodista, ou Bolsa Social da Metodista. Em todo o caso, o processo de reconhecimento também foi importante neste sentido, abrir a possibilidade de que os alunos do curso de Teologia pudessem solicitar bolsas de fomento para seus estudos.

Nos *relatos-memórias-depoimentos* percebemos o processo da refiguração, ou seja, da compreensão e do sentido dado ao curso de Teologia e Teologia/EAD na construção identitária de cada um. Além do referencial de Paul Ricoeur, também encontramos aspectos da narrativa segundo Clandinin e Connelly, para os quais a dimensão tridimensional aparecem nas narrativas a

partir do que vivido, experienciado e narrado. As narrativas que lemos transcendem a dimensão temporal, pois elas encontram na configuração Faculdade de Teologia um ponto em comum, mas com perspectivas diferentes e com apreensão de sentido e de compreensão de si e do outro de modos distintos. Encontramos aqui também o que Paula descreve como mudanças que ocorrem do “mundo real” para o “mundo do texto”. Para ela:

A mudança operada no mundo real só é possível porque o mundo do texto perturba, suspende e reorienta as expectativas prévias do leitor. A narrativa ficcional problematiza o mundo e permite a aparição de outros mundos possíveis. Exatamente, por isso, a interpretação do objeto literário é fundamentada na capacidade de descontextualização deste e recontextualização em diferentes períodos históricos, e por extensão, na ressignificação produzida pelas diferentes comunidades de leitores. O mundo do texto é, pois, o objeto dessa hermenêutica. (2012, p. 245).

Há um mundo do texto, Faculdade de Teologia, que foi ressignificada pelos *relatos-memórias-depoimentos* e houve um processo de surgimento de outros mundos possíveis, onde cada um observa a importância e a dimensão da Faculdade de Teologia, especialmente a partir de seu reconhecimento, na ressignificação dessa comunidade de leitores. Encontramos nessa configuração o sentido que sedimentou a memória de cada leitor. Uma experiência que foi “perturbada” por expectativas das mais diversas e foi geradora de outros mundos possíveis por sua recontextualização, que agora serão recriados pela refiguração da vida em outras experiências.

4.3.3 *Mimesis III (Refiguração): o texto na vida*

Ricouer trabalha na *mimesis III* o encontro do mundo do autor e do texto a partir do leitor, que é a refiguração. Para Ricouer, o leitor ou ouvinte constitui um co-autor, tendo em vista que é este que dá sentido às narrativas em um processo hermenêutico. As realidades se complementam e há por parte do leitor um preenchimento de lacunas deixadas pela narrativa, não no sentido de uma subjetividade absoluta, mas a partir de uma interpretação que “não é perder-se no subjetivismo, mas compreender o mundo do outro como um mundo do texto e entender o outro na narratividade da vida” (Josgrilberg, p. 11, 2017). E é essa compreensão do outro que dá sentido as realidades narradas,

pois o leitor deixar o lugar de apenas receptor de informações para se tornar um hermenauta das narrativas.

Neste aspecto, a *mimesis III* dá sentido às experiências vividas, pois nela encontram-se os mundos do autor-texto-leitor. Agora há uma apreensão da experiência vivida. É o texto que se volta para a comunidade. Certamente haverá um entrelaçamento dos mundos, no sentido de prolongar as experiências vividas e apreendidas, e colocar-se no processo hermenêutico de si e do outro numa relação de alteridade e ambivalências distintas e convergentes.

Nesta tese, a *mimesis III* se dá no encontro do texto com a comunidade. Comunidade esta que relê a vida vivida, sentida e narrada. Estas expressas nas narrativas dos egressos e docentes do curso de Teologia/EAD. Neste sentido, vale destacar que um dos objetivos do curso de Teologia/EAD, conforme PPC, é “proporcionar formação teórica e prática para exercer ministérios pastorais e na área de promoção humana, de modo a atuar na sociedade com consciência crítica, cristã, cidadã.” (2006, p. 10), há uma preocupação em que os egressos do curso possam desenvolver ações de pastoral e de promoção humana, não necessariamente em conjunto, mas sobretudo com “consciência crítica, cristã, cidadã”, o que perpassa a dimensão sobre como se utiliza os conhecimentos, competências e habilidades no curso. Há um retorno para a vida do que foi apreendido no curso, há uma refiguração do conhecimento adquirido a partir da comunidade. Percebemos a dimensão de docentes que procuram trabalhar sua docência de maneira a proporcionar que esses objetivos sejam alcançados, assim como dimensão dos egressos sobre como eles percebem e refiguram esta experiência em suas vidas e na comunidade.

A dimensão da refiguração do vivido, enquanto experiência Faculdade de Teologia, aparecem nos *relatos-memórias-depoimentos* de maneira que cada participante percebe o processo de resignificação dentro de um tempo não mensurado, mas vivido, e de uma visão de mundo que se alarga a partir do que foi experienciado na Faculdade de Teologia, seja a pesquisadora, seja o egresso seja o ex-docente.

Neste sentido, a *mimesis III* confirma que a compreensão de uma narrativa não é um processo passivo, mas sim uma atividade ativa e criativa

por parte do leitor ou espectador. A narrativa não é apenas uma representação da realidade ou uma série de eventos fictícios; ela é um convite à participação ativa do público. A *mimesis III* ressalta que cada receptor interpreta a narrativa de maneira única, trazendo suas próprias experiências, perspectivas e bagagem cultural para a história. Isso significa que, mesmo que uma história seja a mesma, as interpretações individuais podem variar amplamente, tornando a experiência narrativa rica e diversificada, o que Gadamer chama de “aplicação”.

Os *relatos-memórias-depoimentos* nos mostram narrativas engendradas a partir da ficção, ou seja, do enredo que pudemos observar na construção dos mundos prefigurados e configurados e que, a partir de agora, serão refigurados pela percepção e a transformação de sentido dada as experiências por meio dos cursos da Faculdade de Teologia.

Vemos no depoimento de Lopes uma transformação de mundo por meio do que ele chama de “*processo de avaliação e diálogo com o corpo docente*” e as mudanças promovidas a partir destes diálogos, ao mesmo tempo que proporcionou uma avaliação que destacou a excelência do curso de Teologia/EAD. Segundo ele,

O constante processo de avaliação e diálogo com o corpo docente visando corrigir as falhas na nova experiência foi garantindo a qualidade do curso que culminou com uma avaliação institucional pelo MEC garantindo a nota máxima. No primeiro processo de avaliação do MEC dos cursos na modalidade a distância, o curso de Teologia da UMESP foi considerado de excelência.

Este depoimento nos mostra que as desconfianças iniciais com o curso de Teologia/EAD foram aos poucos sendo desconstruídas e culminou com o conceito A para o curso após avaliação do MEC. Mencionamos no capítulo 2 o processo de constituição do curso, assim como algumas falas que denotam como esse início da EAD, na Metodista e na Teologia, foram permeados de preconceitos que não se sustentaram no final. Para Josgrilberg,

o ensino EAD veio para ficar nas Universidades, reconhecido e incentivado pelo MEC. Na Metodista vejo a necessidade de uma reformulação gradual do processo com novas diretrizes mais próprias da educação.

Na percepção de Josgrilberg ainda há um percurso a seguir neste processo de oferta da EAD, que pressupõe uma dinâmica mais condizente com “*novas diretrizes mais próprias da educação*”, ou seja, menos mercadológica e mais educacional. Esse depoimento demonstra a necessidade de um diálogo contínuo entre pesquisadores da área da educação para aprimoramento do curso à distância, que na atualidade foi cooptado pela educação de mercado.

Em todo o caso, há que salientar, por exemplo, a experiência de Siqueira com a EAD. Ele destaca alguns termos como: “*exigência no preparo do material, valorização do professor e valorização e seriedade no curso EAD*”. Estes elementos revelam um processo transformador para quem participa do ensino à distância. Há um redimensionamento do papel docente, assim como do próprio curso. Segundo ele,

Agora, me detenho na minha experiência como professor do curso EAD. Não me deterei na empolgação diante das câmeras, porém relato três detalhes positivos que veio fortalecer minha opinião sobre o curso. O primeiro elemento que reconheço positivo é exigência e o zelo no preparo do material a ser abordado em cada classe. O professor e a professora, necessariamente, tem que se ater ao tema projetado na planilha apresentada ao coordenador. Isto significa que não pode haver desvio do tema proposto. A minha segunda observação diz respeito à valorização do/a professor. Sou reconhecido, nas cercanias da escola como em lugares distantes. Isto faz bem aos que se desgastam na tarefa de pesquisar e ensinar. Por fim, percebo a valorização da seriedade do curso e da Escola geradora e promotora do Ensino à Distância.

No relato abaixo da pesquisadora observamos como a Faculdade de Teologia e o Curso de Teologia, especialmente EAD, refigurou sua identidade enquanto docente. Segundo Santos,

Devo dizer ainda que trabalhar como tutora, professora temática e coordenadora do Curso de Teologia/EAD foi um aprendizado que nenhum curso pode me oferecer, seja pelas capacitações, seja pelo espaço de trabalho na EAD, ou pela relação fraterna com todos os envolvidos no projeto de Educação a Distância da Metodista, encaro tudo como uma oportunidade única que tive na minha vida pessoal e acadêmica.

Encontramos neste relato um processo de desenvolvimento pessoal e profissional obtidos também na prática. Há o que se chama na pesquisa

narrativa um entrelaçamento de experiências geradoras de mudanças. E que na ótica de Paul Ricoeur ocorre uma *poiésis*, um “fazer criador” que desdobra nos sentidos outros da existência. Aqui se constrói e sedimenta a política de memória que será levada para a vida toda. Há uma refiguração da existência enquanto profissional da educação.

Nas memórias dos egressos encontramos mundos transformados pelo evento curso de Teologia/EAD que perpassa várias dimensões de cada narrativa. Seja para Alfa, que vê seu ministério reconhecido pelo Conselho de Pastores de sua cidade. Ou para Beta que após concluir o curso a distância reconhece na EAD uma possibilidade viável para Educação. Segundo ele,

Penso que tanto para os docentes, quanto para os discentes há muitos ajustes a serem feitos, mas confesso que gostei da experiência, e tudo até as lutas agregaram para construir quem sou, e se faria outra faculdade em educação em EAD? Sem sombra de dúvidas a resposta é sim!

Ou para Gama que descreve como o curso de Teologia/EAD a ajudou na construção de si e do outro no sentido de perceber suas potencialidades ajudando mulheres em situação de vulnerabilidade e violência, cumprindo assim o seu papel enquanto cidadã com consciência crítica adquirida no curso. Segundo ela,

Hoje me sinto honrada em ter adquirido a confiança e respeito de mulheres que, ao ouvirem minhas palestras, se fortalecem e se posicionam compreendendo que elas são seu melhor investimento e que somente a partir do momento em que passam a ter uma mente transformada e liberta de jugos e fardos dos quais não lhes pertencem é que poderão mudar a sua própria vida e de muitas outras mulheres vítimas de violência doméstica, com a autoestima baixa e sofrendo com o complexo de inferioridade. Em tudo isso reitero, a Teologia foi a base que me ajudou em meu processo de compreensão sobre mim mesma e o outro. (...) Creio que o saber teológico tende a colaborar para a transformação de todos e todas de forma integral, buscando iniciativas que tenham como objetivo um mundo mais digno onde prevaleçam a paz, a justiça, o amor e a igualdade que são sinais do Reino de Deus na Terra.

Encontramos a refiguração nesta narrativa a partir do momento que ela descreve a transformação que ocorreu em si na direção do outro, “em tudo isso reitero, a Teologia foi a base que me ajudou em meu processo de

compreensão sobre mim mesma e o outro em tudo isso reitero”, há uma dimensão de alteridade no processo de mudança ocorrida na vida de Gama.

Delta descreve sua relação com o curso da seguinte forma,

Minha experiência com a Universidade Metodista foi extremamente significativa, representa hoje um marco de avanço e amadurecimento na minha vida, está associado a realização de um sonho e projeto pessoal, e mais importante, aquilo que entendo ser desígnio de Deus para mim. Faço ênfase na qualidade do ensino e na competência em formar profissionais e pessoas melhores, capaz de contribuir para a sociedade e o ambiente onde estão inseridos, seja ele qual for.

Trata-se de uma mudança significativa neste processo, pois agora ela reconhece a possibilidade de formação profissional com competência por meio da EAD, destacando a possibilidade de contribuir de maneira efetiva na sociedade e no lugar onde está inserido.

No relato de Épsilon percebe-se uma mudança significativa que ocorreu por meio do curso Teologia/EAD, além do reconhecimento do mesmo o encontrar consigo mesma por meio de uma nova profissão.

Hoje tenho a convicção de minha vocação no trabalho como assistente social, buscando o resgate de pessoas de sua vulnerabilidade social e sendo oportuno, apresentando o Evangelho de Jesus Cristo. Creio que nada seria real se não houvesse a vertente da teologia da missão integral na graduação de Teologia.

A construção de mundo foi redimensionada por Épsilon a partir do evento Faculdade de Teologia, que se transforma agora em engajamento social e luta por dignidade de pessoas em situação de vulnerabilidade social. Encontramos nesta narrativa o que Ricouer chama de um mundo constitutivo de horizonte, “o que é comunicado, em última instância é, para além do sentido de uma obra, o mundo que ela projeta e que constitui seu horizonte.” (1994, p. 119).

Ômega destaca que a formação de uma mentalidade crítica, aliada a espiritualidade no exercício do ser cristão, só foi possível por meio do curso de Teologia/EAD,

De tudo o que vivenciei na Metodista, o que é mais relevante na minha história, resumindo, é a construção de uma nova mentalidade cristã. O conhecimento adquirido, na minha experiência, só me fez bem. E a partir do que aprendi, hoje

posso incentivar, posso elucidar e contribuir para que outros e outras venham se “libertar” de prisões criadas por ensinamentos que chamo de não-bíblicos, mas de ensinamentos preconceituosos. Como foi importante entender o ecumenismo de maneira correta. Foi transformador. Abriu minha mente, entendi a visão tacanha de muitos que enxergavam a Metodista, no curso de teologia especificamente, como uma escola liberal. Eles não sabiam o que é ecumenismo e falavam sobre isso como se tivessem propriedade e soubessem o significado real. Como foi bom explicar e com tranquilidade desmistificar pelo exemplo. (...) a partir de minha jornada na Metodista EAD que já concluí uma pós-graduação na PUCDIGITAL.

Segundo Ricouer, “seguir uma história é atualizá-la na leitura” (1994, p. 118), a narrativa de Ômega atualiza sua visão de mundo e de espiritualidade a partir da sua percepção do que foi fazer o curso de Teologia/EAD. Há uma atualização sobre o que é ecumenismo em um processo dialógico com o que é diferente. A atualização na leitura feita por Ômega o levou à consciência de sua mudança de mentalidade e de constituição de mundo que necessitava de mudança para dar seguimento aos seus estudos e como ele narra: “*a partir de minha jornada na Metodista EAD que já concluí uma pós-graduação na PUCDIGITAL*”. Encontramos aqui o processo de ressignificação das experiências, conforme Passegi,

Entre um acontecimento e sua significação, intervém o processo de dar sentido ao que aconteceu ou ao que está acontecendo. A experiência, em nosso entendimento, constitui-se nessa relação entre o que nos acontece e a significação que atribuímos ao que nos afetou. Isso se faz mediante o ato de dizer, de narrar, (re)interpretar. (2011, p. 149).

Nestes *relatos-memórias-depoimentos* encontramos a refiguração do texto a partir das transformações ocorridas no evento Faculdade de Teologia e do curso de Teologia/EAD, seja na prestação de serviços à comunidade, seja na continuidade dos estudos, seja na mudança de percepção sobre o que é ser docente, seja nas mudanças necessárias para ser docente na EAD, seja na mudança de perspectiva em relação a visão de mundo, encontramos nestas narrativas a refiguração do texto, da vida, da existência em sua relação dialógica com o outro, com a comunidade e com o redimensionamento do próprio ser-no-mundo.

Considerações sobre o capítulo

Nesta tese trabalhamos com as vias de interpretação de Paul Ricoeur nos *relatos-memórias-depoimentos*. Para tanto, apresentamos as narrativas dos egressos de Teologia a partir da tríade *vida-academia-desafios*, a fim de desdobrarmos os sentidos das experiências vividas no curso de Teologia/EAD, e como os egressos elaboraram, organizaram e narraram suas vivências no curso e a partir dele. Há que salientar as transformações ocorridas no percurso do curso de Teologia, mencionadas de várias formas pelos egressos: mudanças em relação ao curso na modalidade EAD; mudança na percepção do que é estudar na modalidade EAD; mudança sob a perspectiva do aluno também como protagonista; mudança na percepção de si na sua relação com a denominação a qual pertencia; mudança na dimensão de si na relação com o outro, assim como aqueles que pertencem a outras agremiações religiosas; mudança na percepção da vida e do mundo. Uma hermenêutica de si estabelecida na relação com o curso, com a Universidade, com os docentes e com os colegas de turma.

Também pudemos trabalhar a tríplice *mimesis*, em Paul Ricoeur, que perpassa a perspectiva da *prefiguração, configuração e refiguração* de mundo, fazendo uma releitura das narrativas a partir dessa tríade. Lembrando sempre do princípio da dialogicidade neste processo, que segundo Josgrilberg,

a dialogicidade social do ser humano não significa para a hermenêutica a exclusão do sujeito e da pessoa. O intérprete acolhe o texto num horizonte que lhe é próprio. Mas, o texto vem com regras e se prolonga em forma na qual o tecido novo não seja simplesmente uma ruptura sem que haja prolongamentos. (2017, p. 4).

Neste sentido, a tríplice *mimesis* evoca a dinamicidade que existe entre o evento, a pessoa e o intérprete. A narrativa e a hermenêutica. O prolongamento dos sentidos ocorridos a partir da prefiguração, Faculdade de Teologia; a configuração, narrativas a partir dos *relatos-memórias-depoimentos*, e a refiguração; os sentidos e aplicabilidade do que foi vivenciado na prefiguração e configuração vivenciada ao longo da constituição da Faculdade e da vivência no curso de Teologia/EAD.

Há que se pontuar uma dinamicidade nas narrativas que as tornam, não somente experiência vivida, mas experiência narrada, experiência ressignificada, experiência interpretada, assim como experiência vivida nas relações de alteridade, como visto anteriormente. Ou como salienta Josgrilberg,

a hermenêutica entrelaça a interpretação de si mesmo com a interpretação do mundo, do outro mediante textos. A hermenêutica é assim uma prática dialógica no “grande diálogo” mediado por narrativas. Entramos no tecido do grande diálogo e vamos tecendo a nossa vida numa narrativa com muitas dobras. (2017, p. 11).

Dobras que não se findam na interpretação aqui apresentada, mas que se prologará a partir das leituras e releituras desta pesquisa.

CONCLUSÃO: HORIZONTES E LIMITES

“Se é verdade que sempre há mais de uma forma de interpretar um texto, não é verdade que todas as interpretações são iguais”.
Paul Ricouer

Nesta tese nos propusemos a discutir e apresentar, por meio das narrativas de egressos do Curso de Teologia/EAD, como o fazer Teologia na modalidade a distância na Metodista implicou no alcance de uma experiência de si e do outro. Como essa vivência aparece nas narrativas dos egressos do curso. Para tanto, foi necessário construir um arcabouço metodológico, histórico e narrativo a fim de compor uma estrutura que viabilizasse a apresentação das narrativas, além de ampliar os objetivos desta pesquisa incluindo os relatos da pesquisadora e os depoimentos de ex-docentes da Faculdade de Teologia.

Para tanto, no arcabouço metodológico usamos a pesquisa narrativa, especialmente a partir de Clandinin e Conelly, com inspiração na hermenêutica de Paul Ricouer, reconhecendo que as narrativas evocam as experiências dos egressos com o curso e após ele, e como a hermenêutica nos leva a apropriação de interpretações que estão para além do que foi narrado, a fim refletir sobre como os participantes desta pesquisa avaliam e narram suas experiências. Como foi o olhar de cada um a partir do evento Faculdade de Teologia e como essa narrativa permanece na construção do cotidiano de cada um. Para tanto, foi necessário a apropriação da linguagem de cada narrativa, no sentido de se observar como estes participantes foram afetados pelo curso, segundo Paul Ricouer,

A linguagem não é um mundo próprio. Nem sequer é um mundo. Mas porque estamos no mundo, porque somos afetados por situações e porque nos orientamos mediante a compreensão em tais situações, temos algo a dizer temos a experiência para trazer à linguagem. (1976, p.32).

Nesse sentido, a linguagem expressa nas memórias dos egressos do curso, aliadas aos depoimentos de ex-docentes que passaram pelo Curso de

Teologia e aos relatos da pesquisadora, ajudaram a compor o sentidos e significados do que foi a Faculdade de Teologia ao longo do tempo para as pessoas que passaram por ela. Como estas pessoas foram afetadas e afetaram a mesma com sua inserção no curso. Encontramos nessas *relatos-memórias-depoimentos* a possibilidade de uma pluralidade de leituras constitutivas a partir da autonomia dos textos e no embate entre a pesquisadora e as narrativas. Na percepção de Ricoeur, “o direito do leitor e o direito do texto convergem numa importante luta, que gera a dinâmica total da interpretação. A hermenêutica começa onde o diálogo acaba.” (1976, p. 43), ou seja, quando encontramos o texto e passamos a interpretá-los à luz de seus códigos, símbolos e mundos descortinados nestes

Cabe salientar que a metodologia da pesquisa narrativa nesse processo possibilitou olhar para os *relatos-memórias-depoimentos* a partir da experiência de cada um, nos seus mundos construídos a partir dos sentidos obtidos na Faculdade de Teologia. A pesquisa narrativa concebe o narrador como parte importante e integrante da pesquisa, não apenas um “sujeito” que participa, mas alguém que constrói junto com o pesquisador o trabalho de pesquisa. E este não é apenas um observador, mas também está inserido no contexto da pesquisa com sua subjetividade e olhar para a pesquisa.

No arcabouço histórico, pudemos traçar um panorama da trajetória da educação metodista, desde os primórdios, com John Wesley, e as implicações da mesma para a Inglaterra do século XVIII, até a constituição e estabelecimento da Faculdade de Teologia e posterior consolidação da Universidade Metodista de São Paulo.

A partir do arcabouço narrativo, colhemos relatos da pesquisadora desta tese, depoimentos de ex-docentes da Faculdade de Teologia e memórias de egressos do curso de Teologia/EAD-2016. Neste sentido, essas narrativas se constituíram em importante instrumento para responder à pergunta de pesquisa: *Quais os marcos do texto Faculdade de Teologia e como esse texto foi lido, relido e como afetou discentes da EAD e docentes ao longo do tempo?* Estas narrativas, que permearam o texto como um todo, permitiram um olhar para além do que está documentalmente estabelecido, seja por meio de artigos, livros ou outro material, mesmo porque os textos de campos que foram

produzidos auxiliam na memória ao suprir falhas, nuances e complexidade do contexto e das histórias aqui apresentadas.

As narrativas ganharam vida a partir da cotidianidade das mesmas, sobre como a Faculdade de Teologia constituiu um papel fundamental para a vida de cada participante. E isso foi possível mediante a teoria de Paul Ricoeur sobre a tríplice *mimesis*: *prefiguração-configuração-refiguração*, nas quais pudemos delinear como o texto, Faculdade de Teologia, foi lido e relido nas narrativas apresentadas. Como este ambiente favoreceu uma construção de mundo que se alargou para outros mundos, seja para a pesquisa, seja para os ex-docentes, seja para os egressos. Como salienta Paul Ricoeur, o “alargamento do nosso horizonte de existência que nos permite falar das referências descortinadas pelo texto ou do mundo aberto pelas exigências referenciais da maior parte dos textos”. (1976, p. 48-49).

Vale destacar também que houve processo hermenêutico de si mesmo nas narrativas apresentadas ao longo desta tese. Nestas narrativas pudemos observar a transformação de si no processo de narrar o que experienciaram. Segundo Souza,

Tomar a escrita de si como um caminho para o conhecimento, numa perspectiva hermenêutica, não se reduz a uma tarefa técnica ou mecânica. O pensar em si, falar de si e escrever sobre si emergem em um contexto intelectual de valorização da subjetividade e das experiências privadas. Neste sentido, o conceito de “si mesmo” é, como todo conceito, uma proposta organizadora de determinado princípio de racionalidade. (2013, p. 44).

A saber, houve um processo de organização dos múltiplos sentidos das experiências vividas, para que elas fossem narradas. Houve um imbricamento de diálogos consigo mesmo para serem expostos em forma de textos narrativos. A subjetividade, inerente a este processo hermenêutico, não se torna impedimento para a construção do conhecimento, mas propicia uma forma de conhecer que leva em conta o contexto, a subjetividade, as paixões, as frustrações, os medos e todos os componentes que fazem parte do *eu narrativo*. Segundo Souza, a narrativa “produz conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, revelando-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes”. (2013, p. 45). Neste sentido, ainda segundo Souza, quando se coloca a centralidade no sujeito se “sublinha a importância

da abordagem compreensiva e das apropriações da experiência vivida, das relações entre subjetividade e narrativa como princípios, que concede ao sujeito o papel de ator e autor de sua própria história. (2013. p.45).

Nestes *relatos-memórias-depoimentos*, observamos os narradores se transformarem em “ator e autor” de suas próprias histórias. Há um deslocamento do texto, Faculdade de Teologia, no qual se gesta outros mundos possíveis e autônomos a partir deste texto.

Nesta pesquisa pudemos dar voz a egressos e ex-docentes da Faculdade de Teologia para expressar suas experiências com a mesma, há que se documentar o legado da Faculdade e seus desdobramentos. Há que se dar visibilidade a uma instituição que foi tão importante na vida de muitas pessoas, direta e indiretamente, segundo Walter Salles, “há experiências do cotidiano que, por não serem jamais narradas, ‘perdem-se’ no tempo, são esquecidas”. Esperamos que esta história não seja esquecida... quiça haja continuidade, ainda com horizontes obscuros...

Post-scriptum

Chegamos ao final desta pesquisa com a informação do fechamento da Faculdade de Teologia ⁴⁹, como a conhecíamos até então. Conforme comunicado do Colégio Episcopal (CE) da Igreja Metodista:

A Faculdade de Teologia (FaTeo) não foi organizada pensando em resultados financeiros favoráveis, mas exclusivamente para a formação visando atender as necessidades da Igreja Metodista e missão do Reino de Deus. Para ajudar a subsidiar a FaTeo foi criado o Instituto Metodista de Ensino Superior, que deveria repassar determinada porcentagem de sua arrecadação à essa. Acontece que com a crise das universidades metodistas o aporte financeiro à FaTeo foi severamente comprometido, fazendo com o que chegássemos a uma situação de intervenção incisiva para que o processo de formação pastoral não seja inviabilizado.

⁴⁹ Este comunicado foi emitido em 25 de Agosto de 2023 e está disponível no site da Igreja Metodista – Sede Nacional e pode ser acesso pelo link: <https://www.metodista.org.br/comunicado-do-colegio-episcopal-faculdade-de-teologia-da-igreja-metodista> Acesso em 02nov23.

Como pode ser visto, embora não tenha sido criada para obter “resultados financeiros favoráveis”, a Faculdade sofre as consequências da crise institucional que se abateu na Igreja Metodista e na Universidade Metodista de São Paulo, unidade que é parte da Rede Metodista de Educação.

Não há projeção de uma reformulação da Faculdade de Teologia, mas seu fechamento e a criação de um Grupo de Trabalho (GT) para “sugerir opções de uma nova formatação administrativa e acadêmica”, como se lê no comunicado do CE abaixo:

Dessa forma, o Colégio Episcopal já criou um Grupo de Trabalho, formado, além de três Bispos, de representantes da Coordenação Nacional de Educação Teológica (CONET), membros do Conselho Diretor, bem como reitor e vice-reitor, que sugerirá opções de uma nova formatação administrativa e acadêmica objetivando a continuidade da formação de obreiros e obreiras.

Os horizontes da educação metodista e da educação teológica da Igreja Metodista não sabemos quais serão, estão com horizontes indefinidos, por isso os limites. O que ocorre neste momento é a demissão de todo o corpo docente e administrativo da Faculdade de Teologia, sem perspectivas concretas e materiais para a formação de quadros de pastores e pastoras para a Igreja Metodista.

BIBLIOGRAFIA

- ABUMANSSUR, Edin Sued. Os Pentecostais e a modernidade. Em: PASSOS, João Décio (org.). **Movimentos do Espírito**. São Paulo. Paulinas, 2005. (Coleção Ecclesia 21).
- ALVES, Luciane. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Científica ABED**. Vol 10. 2011, p. 1-10. Disponível em: [https://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista PDF Doc/2011/Artigo 07.pdf](https://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf) Acesso em 2023.
- AMARAL FILHO, Fausto dos Santos. Paul Ricoeur e a tarefa da hermenêutica ou ainda Paul Ricoeur e a hermenêutica da tarefa. **Prospecções filosóficas: Platão e Aristóteles, Estética, Hermenêutica e Teologia**. Chapecó: Argus, 2012. p. 157-175. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/164840357/Paul-Ricoeur-e-a-Tarefa-Da-Hermeneutica> Aceso em: 20 fev. 2023.
- ANAI DO III CONCÍLIO GERAL*. São Bernardo do Campo: Imprensa Metodista, 1968, p. 139-140.
- ARAGÃO, Rodrigo. Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiências de aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/D7GkvbGtXPTZX5gmZzxTJGS/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 23 set. 2022.
- ARAGÃO, Rosália M. R. Memórias de formação e docência: bases para a pesquisa narrativa e biográfica. CHAVES, Silvia N.; BRITO, Maria R. (Orgs). **Formação e docência: perspectivas da pesquisa narrativa e autobiográfica**. Belém: CEFUJ, 2011. p. 13-36.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (ABED). Disponível em: <https://www.abed.org.br/site/pt/> Acesso em: 08 jan. 2023.
- AZEVEDO, Adriana Barroso (Org). **Caminhos da Educação a Distância: uma década de democracia, aprendizagem e experiência**. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2016.
- AZEVEDO, Adriana Barroso e GONÇALVES, Elizabeth Moraes. **Nova Postura Educacional para Educação à distância: a experiência da Universidade Metodista de São Paulo**. VI Encontro dos Núcleos de Pesquisa da Intercom. 2006. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos/R1298-2.pdf> Acesso em: 12 dez. 2022.
- AZEVEDO, Adriana B.; BORREGO, Cristhiane Lopes; VILELA, Elaine G. (Org). **Coleção Pesquisa Narrativa: concepção**. São Paulo: Metodista, 2022,

- BENATTE, Antônio P. Os pentecostais e a Bíblia no Brasil: aproximações mediante a estética da recepção. **Rever**, Ano 12, n. 01, Jan/Jun 2012. p.9-30. Disponível em: https://ri.uepg.br/riuepg/bitstream/handle/123456789/801/ARTIGO_Penteco staisBiblia.pdf?sequence=1 Acesso em: 22 set. 2023.
- BEHRENS, Marilda Aparecida; OLIARI, Anadir Luiza Thomé. A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional a complexidade. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 7, n. 22, p. 53-66, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116805004.pdf> Acesso em: 10 mai. 2023.
- BERTAUX, Daniel. **Narrativa de vida: a pesquisa e seus métodos**. São Paulo: Paulus, 2010.
- BERTOLINI, Júlio C. G. Os quase-mercados na educação superior: dos improváveis mercados perfeitamente competitivos à imprescindível regulação do Estado. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.2, p. 237-248, mai./ago. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28281>, Acesso em 23 out, 23.
- BITTENCOURT, B. P. **As origens da UMESP**. São Bernardo do Campo: UMESP: 1999
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 08 jan. 2023.
- BRASIL. (Constituição 1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 08 jan. 2023.
- BRASIL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância**. Brasília, ago/2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf> Acesso em: 08 jan 2023.
- BUBER, Martin. **Do diálogo e do dialógico**. São Paulo: Perspectiva, 1982.
- CALDERON, Adolfo I. Universidades mercantis a institucionalização do mercado universitário em questão. In: **Revista São Paulo em Perspectiva**, vol. 14, nº 1, 2000. P. 61-72. Disponível em: http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v14n01/v14n01_06.pdf Acesso em: 22 set. 2022.
- CANONES DA IGREJA METODISTA. São Bernardo do Campo: Editeo, 2017. Disponível em: <https://metodista.org.br/content/interfaces/cms/userfiles/files/CANONES-2017-2021.pdf> acesso em: 01 fev. 2023.
- CASTRO, Clovis P. Fundamentos Pedagógicos em EAD: a experiência da Universidade Metodista de São Paulo”. Em: SATHLER, Luciano, JOSGRILBERG, Fábio, AZEVEDOS, Adriana B. (Org.). **Educação a**

Distância: uma trajetória colaborativa. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2008.

CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2016. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf Acesso em: 08 jan. 2023.

CESAR, Ely Éser Barreto. A visão educacional originada do PVM e das DEIM. **Revista de Educação do Cogeime**. Ano 12, nº 23, dezembro, 2003. p. 9-14. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/download/607/548> Acesso em: 18 nov. 2022.

CONNELY, F. M. e CLANDININ, D. J. **Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa.** Uberlândia: EDUFU, 2015.

COUTINHO, Karine Dias. Educação como mercadoria: o público e o privado no caso dos shopping centers. **Revista Educação e Sociedade**. Vol. 24, nº, 84, Campinas: set, 2003, p. 955-982. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313719011> Acesso em: 01 fev. 2023.

CRUZ, J. R.; LIMA, D. da C. B. P. Trajetória da educação a distância no Brasil: políticas, programas e ações nos últimos 40 anos. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 13, n. 13. Abril de 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/64564> Acesso em: 18 nov. 2022.

DANON, Carlos A. Ferreira. Quando a conversa atravessa o texto: a linguagem pedagógica na EAD. **Conexão: Revista Eletrônica EAD UNIJORGE**, 2011. Disponível em: http://revistas.unijorge.edu.br/conexao/2011_2/pdf/artigo_n1v1_CarlosDano_n.pdf Acesso em 23 jul. 2023.

DIAS, Rosilâna Aparecida e LEITE, Lígia Silva. **Educação a Distância: da legislação ao pedagógico**. 5ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

DOURADO. Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 891-917, 2008. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a1229104>> Acesso em: 18 fev. 2023.

EXPOSITOR CRISTÃO. São Paulo, vol. 82. p. 1-44.

FLICKINGER, Hans-Georg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas: Editores Associados, 2010.

GOMES, Luiz Fernando. EAD no Brasil: perspectivas e desafios. **Revista da Avaliação da Educação Superior**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, mar. 2013, p. 13-22. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1470> Acesso em: 12 dez. 2022.

HAMMES, Érico J. Pode Teologia ser ciência? **Revista Teocomunicação**. Porto Alegre, v. 36, nº 153, set. 2006, p. 541-554.

- HEITZENRATER, Richard P. Santidade e Ignorância esplêndida: Wesley e a educação. **Revista de Educação do Cogeime**. Ano 12, nº 22, junho, 2003. p. 9-32. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/view/596> Acesso em: 15 dez. 2022.
- HOCK, Lotar. Primeiro curso de Teologia do Brasil autorizado pelo MEC. **Portal dos Luteranos**, 2000. Disponível em: <https://www.luteranos.com.br/textos/primeiro-curso-de-teologia-do-brasil-autorizado-pelo-mec> Acesso em: 17 dez. 2022.
- IRESO, Roger W. John Wesley e a educação: celebrando um compromisso único com o futuro. **Revista de Educação do Cogeime**. Ano 12, nº 22, junho, 2003. p. 33-46. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/view/597> Acesso em: 15 dez. 2022.
- INSTITUTO SEMESP. **Mapa da Educação Superior no Brasil 2023**, 13ª. Ed. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2023/06/mapa-do-ensino-superior-no-brasil-2023.pdf> Acesso em 23 ago. 2023.
- JOSGRILBERG, R. Que é hermenêutica? **International Studies on Law and Education**, 25 Jan-Abr. CEMOrOc-Feusp / IJI-Univ. do Porto, 2017. p. 37-48.
- JOSGRILBERG, Rui. Notas para uma filosofia da educação de inspiração wesleyana. **Revista de Educação do Cogeime**, Ano 12, no. 23, dezembro, 2003. p. 61-79. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/download/611/552> Acesso em: 10 dez. 2022.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- LAZIER, Josué. **Diretrizes educacionais da Igreja Metodista e sua aproximação com a proposta de educação libertadora em Paulo Freire**. Tese de Doutorado, 2010. Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba, 2010.
- LOPES, Nicanor. **Identidade missionária em perspectiva wesleyana: pregação, educação e responsabilidade social**. São Bernardo do Campo: Editeo, 2013.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC), disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/355-perguntas-frequentes-911936531/educacao-a-distancia-1651636927/12823-o-que-e-educacao-a-distancia> Acesso em: 20 fev. 2023.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria Normativa nº. 11/2017, Decreto 9.057. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2017-pdf/66441-pn->

[n11-2017-regulamentacao-ead-republicada-pdf/file](#) Acesso em 02 ago. 2023.

MOSAICO APOIO PASTORAL, 2009, p. 15. Ano 17, nº 45, julho/dezembro de 2009. Disponível em: <https://metodista.br/faculdade-de-teologia/materiais-de-apoio/revista-mosaico/arquivos/mosaico-45.pdf/@download/file/mosaico-45.pdf> Acesso em: 02 fev. 2023.

MUYLAERT, C. J.; Júnior V. S.; Gallo P. R.; Neto M. L. R., Reis A. O. A. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista Esc Enferm USP**. São Paulo: n. 48, p. 193-199, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/NyXVhmXbg96xZNPWt9vQYCT/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2023.

NOVAES, José Luiz Correia. Escola, liberalismo e educação metodista no Brasil. **Revista de Educação do Cogeime**. Ano 12, no. 22, junho/2003, p. 105-126. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/view/602> Acesso em: 15 dez. 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do estado”. Em: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.) **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 91-112.

PAIVA, Vera Menezes. (2008). A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. 8. 2008, 261-266. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/307674478_A_pesquisa_narrativa_uma_introducao Acesso em: 22 fev. 2023.

PASSEGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/8697/6351> Acesso em :10 jun. 2023.

PAULA, Adna Candido de. A Teoria da Interpretação e a Hermenêutica Bíblica de Paul Ricoeur. **Revista Teoliterária** V. 2, n. 4, 2012. p. 240-252. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5363374.pdf> Acesso em: 16 mai. 2023.

PERSON HIGHER EDUCACION. **Biblioteca Virtual Universitária**. Disponível em: <https://hed.pearson.com.br/plataformas-de-aprendizagem/biblioteca-virtual> Acesso em: 22 fev. 2023.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, Faculdade de Teologia/EAD, UMESP. São Bernardo do Campo, 2006.

REILY, Duncan Alexander. A influência do metodismo na reforma social na Inglaterra no século XVIII. s. l.: **Junta Geral de Ação Social da Ig. Metodista, 1953**. Disponível em: https://www.metodista.org.br/content/interfaces/cms/userfiles/files/Influencia_Social_Metodismo_Seculo18.pdf Acesso em: 12 jan. 2023.

- REILY, Duan A. **Metodismo brasileiro e wesleyano**: reflexões históricas sobre autonomia. São Paulo: Imprensa Metodista, 1981.
- RICOEUR, Paul. Memória, história e esquecimento. **Conferência “Haunting Memories? History e Europe after Authoritarianism”**. Budapeste, 8 março 2003. Disponível em: https://www.uc.pt/fluc/uidief/textos_ricoeur/memoria_historia Acesso em: 20 jul. 2023.
- RICOEUR, Paul. **Do texto à ação**: ensaios de hermenêutica II. Porto: Rés-Editora, 1989.
- RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como um outro**. Campinas: Papirus, 1991.
- RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**. Tomo I. Campinas: Papirus, 1994.
- RICOEUR, Paul. **A memória, a história o esquecimento**. Campinas: Ed. Unicamp, 2007.
- RICOEUR, Paul. **Hermenêutica e ideologias**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação**: o discurso e o excesso de significação. Lisboa: Edições 70, 2009.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 63, Outubro de 2002, p. 237-280. Disponível em: https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RCCS63.PDF Acesso em: 10 jul. 2023.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Crítica de Ciências Sociais**, 78, Outubro de 2007, p. 03-46. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/pdf/753> Acesso em: 10 jul. 2023.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2008.
- SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula (orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2014.
- SANTOS, Suely Xavier dos. Memórias de um semestre letivo: Pesquisa Narrativa e a constituição de conceitos e horizontes nas relações de alteridade. AZEVEDO, Adriana B.; BORREGO, Cristhiane Lopes; VILELA, Elaine G. (Org). **Coleção Pesquisa Narrativa**: concepção. São Paulo: Metodista, 2022, p. 65-77.
- SATHLER, Luciano & AZEVEDO, Adriana Barroso. EAD na Universidade Metodista de São Paulo: das concepções às práticas pedagógicas. **Revista Educação & Linguagem**. Vol. 12, no. 19, jan-jun, 2009, p. 143-159. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/EL/article/view/818/886> Acesso em: 21 jan. 2023.
- SILVA, Fabiana C. e FURLIN, Marcelo. Tecnologia e formação de professores/as: um diálogo emergente. In: FURLIN, Marcelo e COELHO, Patrícia M. **Educação em pauta: múltiplos olhares**. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Pulo, 2018.

- SOUZA, S. M. Z. L. e OLIVEIRA, R. P. Políticas de Avaliação da Educação e quase mercado no Brasil. **Revista Educação & Sociedade**. Vol. 24, nº, 84, Campinas: setembro/2003, p. 873-895. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Qz7TkWG9XWK4kKSHZqzvZBc/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 22 fev. 2023.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)Biografia, Identidades e Alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na Pós-Graduação. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana-SE, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/article/view/1808>. Acesso em: 14 ago. 2023.
- SOUZA, José Carlos. Faculdade de Teologia, um passo consistente para a autonomia da Igreja a caminho da autonomia. SOUZA, José Carlos (Org). **Caminhos do Metodismo no Brasil: 75 anos de Autonomia**. São Bernardo do Campo: Editeo, 2005, p. 28-31
- SOUZA, José Carlos de. Linha do Tempo: Cronologia abreviada do Metodismo Brasileiro – 1835-2006. In: **Anuário Litúrgico 2007**. São Bernardo do Campo: Editeo, 2007. p. 218-229.
- SOUZA, José Carlos de. Laicidade e ecumenicidade da Igreja: o pensamento eclesiológico de John Wesley. São Bernardo do Campo, SP, 2008, 250f. Tese. Doutorado em Ciências da Religião. SBC: Universidade Metodista de São Paulo, 2008. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/bitstream/tede/448/1/Jose%20Carlos%20de%20Souza.pdf> Acesso em 22 jan21.
- SOUZA, Silvia Cristina de. **Mecanismo de quase-educação na educação escolar pública brasileira**. Tese de Doutorado 2010. UNESP, Marília, 2010, 151p. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/104826> Acesso em: 12 set. 2022.
- UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO. **Cursos Reconhecidos na Metodista**. Disponível em: <http://portal.metodista.br/ead/graduacao-a-distancia/reconhecimento-e-premios/cursos-reconhecidos> Acesso em 20 dez. 2022.
- UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO. **Apresentação**. Disponível em: <http://portal.metodista.br/20-anos/apresentacao>. Acesso em 20 dez. 2022.
- WESLEY, Jonh. **Obras de Wesley**. Vol. 5. Franklin: Providence House Publishers, 1996.
- ZUBEN N. A. Introdução. BUBER, Martin. **Eu e Tu**. 10. ed. São Paulo: Centauro, 2012. p. 7-49.

A N E X O S

A N E X O 1

(Relatos da Pesquisadora)

Relato 1: *Narrativa de uma docente em uma IES Metodista no novo século.*

Faço essa pesquisa sobre os primórdios da Educação Metodista, trazendo à memória muitos fatos por mim esquecidos pelo tempo e pelos objetivos outros da minha vida. Deparo-me novamente com o zelo metodista pela educação e me encanto. São horas de leituras que me fazem entender porque continuo em uma instituição metodista, mesmo em meio às mudanças drásticas que esta tem sofrido nos últimos anos.

A educação metodista nasce do amor pela vida de pessoas que não tinham condições de estudo, nasce do ideal de promoção de valores humanísticos e mística para uma sociedade corrompida, nasce pela necessidade de constituir cidadãos e cidadãs (sim, no século XVIII já havia preocupação de Wesley pela educação de mulheres), nasce com o intuito de contribuir para uma sociedade mais justa e humana.

Hoje vivemos um momento de crise institucional que nos leva a perguntar onde estão estes valores constitutivos do movimento educacional metodista? Onde estão o zelo pela piedade e educação integral? A forma como as instituições metodistas foram geridas ao longo dos anos deformou sua identidade confessional e se aliou a educação de mercado, ou pelo menos tentou-se fazer isso! Tenho minhas dúvidas se isso vai dar certo. Os primórdios da educação metodista forneceram à ela bases sólidas em termos de valores e uma educação sólida. Não conferiu de fato uma gestão escolar que pensasse dessa form. Em todo o caso, o que se vê hoje é um definhamento das instituições educacionais metodistas no Brasil, com o fechamento de várias unidades de ensino, tanto colégios como faculdades, para dar conta de uma crise sem precedentes na história da educação metodista no Brasil.

Por isso, precisei parar por uns instantes nesta pesquisa para me refazer de tudo que lia e o que estou vivendo no momento. Pensar num processo de educação que foi marcada pelo cultivo de respeito e amor ao próximo, claro que aqui não há uma visão idealizada do passado, mas uma consciência de que mesmo em meio às vicissitudes de seu tempo, os primórdios do metodismo tiveram uma preocupação quanto a devoção-educação-ação social de maneira indissociável. Óbvio que há um ideal evangelístico, mas acima de tudo percebemos a elevação do ser humano em primeiro lugar.

Escrevo para dar vazão a vários sentimentos que permeiam minha mente neste momento. Faço parte da Igreja, pois sou pastora metodista, e de uma das IES Metodista, mas não vejo metodismo originário em nenhum desses espaços no momento, pelo menos não como foi projetado pelo movimento metodista e seu tripé para o exercício de uma espiritualidade integral e saudável: devoção-educação-ação social. Hoje há um peso maior sobre um dos aspectos que compõe a prática devocional, especialmente o anuncio da mensagem cristã em forma de evangelismo e a busca pelo aumento do número de fiéis da igreja. Rememoro que no movimento metodista a fé cristã se expressa equilibradamente no tripé que destaquei. Conforme Wesley, a ênfase

em um dos aspectos que regem a espiritualidade metodista em detrimento dos outros dois sinaliza irresponsabilidade com a missão de Deus.

John Wesley em seus ensinamentos, pregações e registros pessoais expressa o seu medo de que o metodismo se tornasse um movimento irrelevante e desnecessário. Infelizmente, no Brasil esse temor tem se concretizado da maneira mais vil e violenta possível, com desmandos do poder instituído e as consequências de gestões malsucedidas. Ou seja, do ponto de vista da espiritualidade metodista, temos nos tornado uma denominação insignificante e com instituições educacionais insignificantes. Apesar de tudo isso, vejo esse momento como uma possibilidade pessoal de crescimento. Foi neste contexto, óbvio que a partir da minha perspectiva, que nasceu o projeto de fazer um outro Doutorado, agora em Educação. Talvez se não fosse essa a minha perspectiva em relação à conjuntura da Igreja e das Instituições, eu não teria a oportunidade de crescimento como tive e estou tendo com este curso. Em muitos momentos de orientação com o Prof. Marcelo Furlin, descrevi que fazer as disciplinas desse curso e participar deste ambiente eram “oásis”, “refrigério”, para o momento que estava vivenciando.

Relato 2: *Narrativa de egressa da primeira turma do curso de Teologia da Metodista reconhecido pelo MEC.*

Estudei Teologia na Metodista de 1999-2000. Lembro-me do processo de reconhecimento do curso neste período. À época o reitor da Faculdade de Teologia, Prof. Clóvis Pinto de Castro, e o Coordenador do Curso, Prof. Paulo Roberto Garcia, além dos professores e professoras do curso, sempre nos falavam sobre a possibilidade de reconhecimento do curso a partir de nossa turma, depois da documentação enviada à Brasília. A turma com quem estudei tinha 50 alunos e foi incluída no processo de reconhecimento. Como já estávamos estudando e terminaríamos o curso em 2000, o Coordenador sempre dizia “se colar, colou”, visto que o reconhecimento deveria ser para a turma que se formaria em 2001. A expectativa de boa parte da turma era grande. Tivemos encontros com Avaliadores/as do MEC, a Faculdade recebeu os mesmos e apresentou todas as instalações, bem como forneceu a documentação solicitada. O processo de reconhecimento seria a elevação do Curso a categoria acadêmica e deixaria de ser um curso livre. Alguns alunos e alunas não dimensionavam a importância deste processo, só mais tarde perceberam como isso oportunizou a continuidade de estudos acadêmicos em outras áreas e na própria Teologia e Ciências da Religião. Para que a nossa turma fosse reconhecida nós fizemos novamente o vestibular da Universidade para convalidar o Diploma. Uma situação inusitada, depois de formados e formadas passamos pelo processo seletivo! Enfim, o curso foi reconhecido com nota máxima e a turma de 2000 pegou o diploma em 2001, com o reconhecimento do curso pelo MEC.

Relato 3: narrativa de uma tutora, professora temática e coordenadora do Curso de Teologia EAD.

Comecei a lecionar na Metodista no curso de Teologia EAD, em 2006. Fui a primeira tutora do Curso. Havia me formado em 2000, terminei o mestrado em 2003 e estava cursando o doutorado em Ciências da Religião. Fui convidada pelo então Coordenador do Curso, Prof. Nicanor Lopes, para me juntar a este projeto que estava iniciando. A primeira turma de Teologia EAD era composta por 29 alunos, divididos em 5 polos de apoio presencial (Guaianazes, Mauá, São José dos Campos, Presidentes Prudente e Perus). Minha função era acompanhar o professor temático na telaula e acompanhar os discentes nas atividades do Planejamento Semanal. Tudo era novidade! Dar aulas em Estúdio de TV, saber como gesticular em frente as câmeras, como condensar o conteúdo para os 100 minutos disponíveis para a Teleaula. Mas havia companheirismo de todos os envolvidos no processo. Embora as impressões gerais no início deste desafio permeavam as discussões nos fóruns do Colegiado ou da Assembleia de Faculdade, o que a Teologia chama de “Congregação”.

Internamente, em um primeiro momento, havia um certo receio dos docentes em relação a oferta do curso a distância, pois este modificava o formato das aulas, bem como exigia certos tipos de conhecimento de mídia e multimídia que não eram comuns no curso de Teologia. Ao mesmo tempo em que se “apostava” no projeto Teologia/EAD, havia insegurança quanto a esta novidade que se apresentava com um certo estranhamento e até mesmo desconfiança. E ela foi tão importante que ao longo do tempo havia um consenso entre os docentes que o curso a distância melhorou a dinâmica do presencial. Dinamizou o processo de ensino-aprendizagem no presencial, tendo em vista a multiplicidade de recursos que a EAD oferecia para o docente ao lecionar as suas aulas. Sejam os Power Points mais elaborados, sejam os vídeos que eram utilizados na EAD, sejam as entrevistas com outros docentes para a aula, enfim o olhar foi se modificando aos poucos e a insegurança inicial deu origem a um corpo docente e administrativo animados com as aulas a distância. Mesmo com uma exigência maior no preparo das aulas e das atividades, essas foram fundamentais para que o docente da Teologia pudesse ampliar seus horizontes em relação ao curso, ao aluno e ao próprio modelo do curso, seja presencial ou a distância.

Fiquei na tutoria do curso um semestre. Em 2007, iniciei a minha carreira como docente da Faculdade de Teologia e agora atuava como Professora Temática. Fiz os cursos “obrigatórios” na época para dar aulas na EAD, especialmente aqueles para falar em frente as câmeras, pois este eu ainda não tinha feito quando era tutora. Passar pela tutoria do curso foi importante neste processo, pois me ajudou a ter um outro olhar para os alunos. Talvez uma maior proximidade ao lecionar no curso a distância. Eu os conhecia. Sabia de suas necessidades imediatas, seja administrativa ou pedagógica, o que de alguma

maneira fez com que minhas aulas fossem um pouco mais próximas dos alunos. Li algumas vezes em mensagens e fóruns do Moodle que parecia que eu “conversava” com os alunos, ou que eu estava ali no polo dando aulas. Certamente o tempo na tutoria me possibilitou esse outro olhar.

Em 2014, fui convidada para Coordenar o Curso de Teologia EAD. Novos desafios... novas perspectivas... novos olhares. Foi um tempo muito intenso, mas muito importante para a minha caminhada acadêmica, pois ali pude participar de vários processos dinâmicos na consolidação da Teologia EAD. Na Coordenação do Curso pude participar de vários Fóruns de Coordenadores, da Comissão Permanente de Avaliação (CPA) e tantas reuniões que aprimoravam minhas competências como Coordenadora. Há que salientar a dificuldade nos processos administrativos da UMESP, desde o início da EAD houve uma discussão sobre a separação das secretarias de apoio ao aluno e financeiro entre EAD e presencial, o que predominou a perspectiva de que havia uma única Universidade, portanto deveria haver uma única secretaria acadêmica para as duas modalidades, e outros setores de atendimento ao aluno. Contudo, penso que essa junção não foi benéfica para a EAD, tendo em vista as necessidades diferenciadas dos alunos desta modalidade. Uma das reclamações recorrentes dos alunos era quanto ao atendimento ao aluno na Secretaria Acadêmica e no Setor Financeiro da Metodista, isso também aparecia nas Avaliações Institucionais. Essa dificuldade era o que mais trazia demandas para a Coordenação do Curso. Por outro lado, eram reconhecidos pelos alunos a competência e a qualificação dos docentes da Teologia/EAD, bem como da infra-estrutura oferecida pela Metodista. Quando o curso recebeu nota 5 pelo MEC, em 2013, foi o reconhecimento de estávamos no caminho certo. Fiquei na Coordenação do curso até 2016, pois tive outros desafios na Teologia e na Pós-Graduação em Ciências da Religião. Devo dizer ainda que trabalhar como tutora, professora temática e coordenadora do Curso de Teologia/EAD foi um aprendizado que nenhum curso pode me oferecer, seja pelas capacitações, ou pelo espaço de trabalho na EAD, ou pela relação fraterna com todos os envolvidos no projeto de Educação a Distância da Metodista, encaro tudo como uma oportunidade única que tive na minha vida pessoal e acadêmica.

A N E X O 2

(Memória de Egressos)

Pergunta Norteadora para Egressos

Nome:

Idade:

Sexo:

Ano da formatura:

Cidade/Estado:

Polo que estudou:

Denominação religiosa (Igreja a qual pertence):

Pergunta norteadora:

“Qual foi a experiência de ter sido discente de Teologia EAD? (Fale um pouco sobre a sua história e comente sobre os desafios, novidades e dificuldade do curso, ou outras informações que você julgar necessárias). Se possível escrever de 3 a 6 páginas”.

Narrativa 1 (Alfa)

Meu nome é (...). Nasci em Santos/SP, e mudei para Santa Rita do Passa Quatro/SP por motivo de trabalho. Sou formado em Direito e pós-graduado em Direito Notarial e Registral e exerço a função de Oficial de Registro de Imóveis. Em meados de 2011, começamos um trabalho missionário com uma célula, que logo se transformou numa igreja local organizada. A partir de então, senti a necessidade de me preparar melhor para o ministério pastoral, e isso obviamente incluía o estudo teológico mais aprofundado. Então, em 2013 iniciei o curso de Teologia na Universidade Metodista de São Paulo. Obtive o reconhecimento público do meu ministério em 2015, pelo Conselho de Pastores de Santa Rita do Passa Quatro.

No que se refere ao método de ensino à distância, foi a primeira vez que eu estudei de forma semipresencial. Achei muito interessante o fato de uma mesma aula estar sendo ministrada de forma simultânea em polos de todo o Brasil, inclusive com espaço aberto para perguntas dos alunos de cada unidade. A mentoria do professor na classe também foi fundamental para troca de experiências, não só em relação às dúvidas sobre as questões práticas de atividades, mas também em complementação ao conhecimento teológico.

A plataforma Moodle também é excelente para essa finalidade, concentrando os vídeos das aulas gravadas e todo o material de apoio e as atividades.

No geral, penso que esse seja um caminho sem volta, mesmo quando cessarem os efeitos da pandemia. A Internet, se usada para o bem e para a glória de Deus, pode ser uma ferramenta bastante útil, no caso, do ensino à distância.

Narrativa 2 (Beta)

No ano de 2013 fui incentivada por meu pastor na época a estudar Teologia, eu estava muito envolvida ministerialmente e segundo ele eu não poderia liderar de qualquer forma, não é que ele estava coberto de razão!

Ele me deu a liberdade em escolher entre duas opções: o Betel e a Universidade Metodista. Meu primeiro contato com igreja foi ainda na adolescência e foi na Igreja Metodista em Artur Alvim, sou fruto de uma E.B.F., por esse motivo já fiquei mais interessada na segunda opção, porém eu fui atrás de conceitos em avaliações no Enade e Mec, e pelas avaliações não tive mais dúvidas.

Optei pela modalidade de educação em EAD pela facilidade de ter um polo de apoio perto da minha casa e como minha filha mais nova na época tinha 3 anos e eu não tinha com quem deixa-la para ir em São Bernardo do Campo todos os dias, então, a educação em EAD me ajudou muito.

Quando falamos em educação em EAD pensamos em algo superficial, em algo fácil, tipo mamão com açúcar, tive acesso a grade e pensei... Bom, uma caneta azul, uma lapiseira, um computador para acessar a plataforma, um caderno de

universitário de 200 folha e meus problemas estariam solucionados pelos próximos 4 anos... Sabe nada inocente!

O primeiro dia de aula lembro como se fosse hoje, fui ao polo porque todas as segundas feiras tínhamos aulas no polo de apoio, eu estava há anos sem estudar, e agora me via em uma Universidade cheia de novos desafios, nunca antes havia estudado na modalidade de educação em EAD, nem uma única matéria se quer, eu parecia um bichinho deslocado, fiquei mais assustada quando descobri que o módulo a estudar seria o hebraico 2, imagine o ser humano aqui em pânico, o que passava dentro de mim era que se até no português eu estava desatualizada quanto mais conhecer uma língua estranha, penso ser esse meu primeiro grande desafio, confesso que cheguei em casa e orei para que se não fosse da vontade de Deus que Ele me mostrasse algo que me fizesse parar...

Os dias foram passando e percebi que eu precisaria de muito domínio próprio e organização para não me perder, então decidi criar uma rotina de estudo, onde eu reservava pelo menos duas horas por dia para fazer as leituras, minhas anotações pessoais, assistir as aulas pela plataforma e fazer as atividades.

Comigo algo que funciona muito bem são as anotações, lembra do caderno de 200 folhas, pois é dava apenas para um semestre, os slides eu imprimia antes de assistir as aulas, e sempre que estava em sala o famoso laboratório, eu questionava e provocava a turma para ver se estávamos falando a mesma língua, porque uma das coisas que mais tive dificuldade foi com o retorno dos chats, os professores não interagem, e quando interagem já tinha me virado, a dificuldade também era em relação a devolutiva nas notas das avaliações, tanto as feitas pela plataforma, as dissertativas, alternativas, quanto as presenciais no polo de apoio, meu marido falava: e aí você foi bem? Eu respondia: Se eu estiver dentro da visão deles sim. E muitas vezes só tínhamos acesso as notas no final do semestre, mas isso que no início parecia ser ruim, talvez foi o empurrão que eu precisava para mergulhar nos estudos, eu me cobro demais, sou muito questionadora e em busca por respostas mais concretas e a minhas inquietações alcei novos voos.

A turma se divertia com meu jeito e logo percebi que a turma me adotou, eu pensava... Logo eu... Não me limitando, mas eu nunca gostei de ser vista como melhor que ninguém, no fim de cada semestre até uns mimos eu ganhava essa parte é boa.

Construímos um novo grupo de amizade, e sabe que de verdade eu mais gostei? Alunos de Teologia tem a cabeça muito boa, minha turma foi a melhor no meu ponto de vista claro. Como na educação em EAD a maioria dos alunos não são da Igreja Metodista, estudei com muitos pastores que estavam em busca de mais conhecimento, achei isso incrível até porque o que mais ouço é que não precisa estudar teologia para ser pastor, mas como aprendi na faculdade, é bom que todo pastor/a seja teólogo/a,

Inúmeras vezes aconteceu de um ou outro pensar em desistir, mas aí surgia entre nós uma voz encorajadora, motivadora que nos animava novamente, e

assim fomos caminhando, com a força de Deus e o grupo unido com o mesmo objetivo.

Minha maior guerra foi comigo mesma, tive que desconstruir a visão errada e distorcida que eu tinha sobre a educação em EAD e me reconstruir agora sob um novo prisma, uma verdadeira metanóia. A educação em EAD não é moleza, é preciso muita dedicação e disciplina para não deixar a peteca cair.

Não deixar acumular as atividades é uma grande sacada, nunca podemos deixar para a última hora, para os últimos dias do prazo estipulado, porque se fizermos isso com toda certeza não vai funcionar, isso na educação em EAD é uma espécie de tiro no pé.

Senti falta de algumas coisas: no polo de apoio, faltou uma tutoria mais participativa; um coordenador/a pedagógica, de um olhar mais atencioso da Universidade para a educação EAD; mais interação entre os professores, as vezes a impressão que eu tinha é que despejavam o conteúdo e salve-se quem puder, penso que isso não é bacana.

A pandemia contribuiu muito para mudar muitas coisas em relação a educação em EAD, os professores e alunos sentiram na pele que esse tipo de estudo não é fácil, muito pelo contrário, é muito mais difícil, para ambos e que a tendência daqui para frente vista a nossa nova realidade é valorizar e investir na educação em EAD, é fato que precisamos ajustar muitas coisas para viver os seus desafios, até hoje falo com propriedade que a educação em EAD é para os fortes, em todos os sentidos.

Uma coisa que ficou marcada em mim foi o grande número de alunos que ingressam na educação em EAD e no meio do caminho foi desanimando, e desistiram, e se não tiver apoio desiste mesmo.

No meio do curso meu marido ficou desempregado, e eu como síndica ganhando um salário mínimo, com a situação financeira bem precária e com três filhos pequenos, tive que trancar a matrícula, a igreja que eu era membro não semeava a faculdade em minha vida, então fiz a solicitação para trancar a faculdade pelo portal e fui ao polo para oficializar já que eu não fui bolsista, confesso que isso entristeceu meu coração de tal maneira que voltei para casa chorando compulsivamente e cheguei a questionar Deus sobre meu chamado, pensei... Será esse o sinal que pedi lá no começo e é Deus que está me parando?

Como eu não faltava as aulas presenciais as segundas feiras no polo, recebi algumas ligações dos meus colegas de sala para saber se estava tudo bem, e eu contei o que estava acontecendo, minha turma teve uma ideia, se juntar e pagar minhas mensalidades por quanto tempo eu precisasse, uma espécie de vaquinha, mas uma Bispa que também era da minha turma, assim que soube me ligou e falou que havia conversado com o marido e eles decidiram semear na minha vida porque tinham certeza que era meu chamado e eles podiam me ajudar, apoiados no versículo de Tiago 4.17 “Quem sabe que pode fazer o bem e não faz, comete pecado”, me convenceram a não deixa-los pecar e no outro dia eu estava destrancando...

Experiências como essa são testemunhos que carrego pela vida e me faz refletir que tem muita gente boa nesse mundão de meu Deus, que até o que parecia ser ruim foi um caminho para Deus me mostrar que Ele sempre esteve comigo e para que eu não viesse duvidar nunca dos seus cuidados em detalhes por minha vida e ministério.

Por falar em ministério, dentro do curso de Teologia, me descobri cada dia mais Metodista e senti que era a hora de voltar para casa, pedi direção para Deus e a benção ao meu pastor e ele falou que desde que optei pela Universidade Metodista ele já sentiu que me perdeu, mas olhando para o Reino ele estava muito feliz porque sabia que para onde Deus me enviar eu iria frutificar... E fui para a Igreja Metodista em Cidade Líder, igreja amada que me acolheu, acolheu minha família, acreditou em meu chamado, me enviou para a complementação teológica...

Voltando as experiências na educação em EAD a cada módulo havia um novo desafio, não ter o professor em sala no início foi terrível, penso que essa sensação poderia ser amenizada se houvesse uma interação maior.

O moodle parecia um bicho de sete cabeças, até dominar a plataforma foi bem complicado, e para aprender foi fuçando mesmo, ou eu dominaria a tecnologia, ou ela me engoliria, brincadeiras à parte, depois de desvendar seus mistérios foi bem tranquilo.

O portal do aluno foi uma ferramenta muito valorosa, fazer as solicitações para a Universidade e poder acompanhar o andamento do processo é bem interessante.

No último semestre recebi um convite muito especial, de ser a representante do polo e ser a oradora da turma na colação de grau, um filme passou em minha cabeça, e percebi que todo esforço valeu a pena, a sensação de dever cumprido começou tomar conta de mim e percebi que além das experiências da educação em EAD eu carregava em mim um pouquinho de cada um, tanto dos alunos quanto dos professores, e que nesses quatro anos eu estava deixando um pouquinho de mim.

Ah a Bispa Rita terminou o curso um ano antes que eu, e esperou eu me formar para colar grau comigo.

Meu TCC tive a orientação do professor Eber Costa e desafiada pelo professor Paulo Dias Nogueira a fazer uma pós em Aconselhamento Pastoral, tema que defendi na graduação, e como não sou de fugir a luta, emendei a pós que foi semi presencial a qual graduei em 2020.

Penso que tanto para os docentes, quanto para os discentes há muitos ajustes a serem feitos, mas confesso que gostei da experiência, e tudo até as lutas agregaram para construir quem sou, e se faria outra faculdade em educação em EAD? Sem sombra de dúvidas a resposta é sim!

Narrativa 3 (Gama)

Minha vida religiosa em prática e participação de uma comunidade de fé se deu a partir de maio de 2004 na Igreja Evangélica Assembleia de Deus - Ministério de Madureira em Osasco, entretanto, em minha infância e adolescência frequentava missas da igreja católica e celebrações em templos de umbanda e candomblé. Após passagens por essas religiões me encontrei na fé protestante, contudo compreendo que minhas experiências em religiões diferentes da que sigo atualmente permitiram, por razão da Teologia, entender a importância do diálogo inter-religioso e do ecumenismo como fatores primordiais para a não aceitação da intolerância religiosa, além da cooperação mútua por meio do diálogo sobre questões sociais que abrangem as necessidades do indivíduo independente de gênero, cor, etnia ou confissão religiosa.

Nesse período de quase 19 anos de evangelho, por 9 anos tive a oportunidade de vivenciar o pastorado e isso me permitiu conhecer um pouco o ser humano em suas características de personalidade, caráter e sentimentos. Essa vivência no ambiente da comunidade de fé me concedeu a oportunidade de aprender com a inocência das crianças, a compreender a difícil fase de transição que chamo de adolescência, a refletir com a sabedoria dos mais idosos com suas experiências de vida, esses fatores me fizeram amadurecer e me tornar uma pessoa melhor, sei também que colaborei com meus conhecimentos, principalmente a partir do momento em que iniciei o curso de Teologia, afirmo que a Teologia foi um divisor de águas em minha capacitação intelectual, religiosa e como pessoa.

Ingressei na Faculdade de Teologia no segundo semestre de 2012 como uma assembleiana fundamentalista, não falo isso de forma depreciativa, jamais, mas julgo relevante destacar esses adjetivos para que se observe o quanto a Teologia me transformou de forma integral, porém ao concluir o curso o fiz como uma discípula de Cristo que aprendeu a amar toda a criação, a respeitar as diversidades, os pluralismos, a ter empatia, altruísmo e a praticar a sororidade. E sobre a sororidade, essa foi a força que me fez enaltecer o empoderamento da mulher cristã e não cristã, fortalecendo sua capacidade de decisão e lutando por seus direitos.

Hoje me sinto honrada em ter adquirido a confiança e respeito de mulheres que, ao ouvirem minhas palestras, se fortalecem e se posicionam compreendendo que elas são seu melhor investimento e que somente a partir do momento em que passam a ter uma mente transformada e liberta de jugos e fardos dos quais não lhes pertencem é que poderão mudar a sua própria vida e de muitas outras mulheres vítimas de violência doméstica, com a autoestima baixa e sofrendo com o complexo de inferioridade. Em tudo isso reitero, a Teologia foi a base que me ajudou em meu processo de compreensão sobre mim mesma e o outro.

Nos primeiros dias de aula havia dentro de mim um turbilhão de sentimentos, dentre eles o medo do novo e a euforia pelo novo, além de muita expectativa. A pessoa que durante toda a vida foi movida pela busca de conhecimento como

forma de obter respostas para os seus “por quês”, agora estava em uma universidade após 19 anos do término do ensino médio, bolsista do Prouni, buscando respostas e extasiada pelo conhecimento teológico.

A jornada não foi fácil, pois o trajeto de Osasco para Guaianazes compreendia um período de mais de duas horas de ida e o mesmo tempo de percurso para a volta, não bastasse essa questão, tive depressão após o término de um casamento de 21 anos. Desempregada, mal conseguia imprimir o material de estudo necessário para meus conhecimentos, mas mesmo diante dessas adversidades me fortalecia ouvir dos meus amigos de curso que minha determinação e esforço os estimulava a prosseguir. Em meio às crises depressivas, tristezas e conflitos existenciais, experimentei a ação teológica e o amor cristão em sala de aula. Meus amigos praticaram o aconselhamento pastoral, preciosamente ensinado nas aulas ministradas, os frutos do Espírito Santo estiveram ali, na sala de aula, refletidos em todos e todas que se dispuseram em me ajudar, me socorrer, me consolar e investir em minha vida acadêmica.

Em todo o tempo ama o amigo e para a hora da angústia nasce o irmão, esse provérbio tornou-se a frase símbolo da relação interpessoal e afetiva desenvolvida em sala de aula. Amigos irmãos que levo em meu coração e para a vida inteira como a Pastora Alessandra Guerreiro, que faz jus ao seu sobrenome, mulher de fibra, empatia e companheirismo, que me aconselhou, orou por mim e me ouviu, a bispa Rita de Cássia Barbosa, que acreditou em minha capacidade intelectual e me ajudou em minhas dificuldades financeiras, essa me chamava de Bia Guevara por minhas iniciativas em defender e lutar por causas que considero importantes, e o pastor Joacir Braga, que encantou-se com minha visão sobre ecumenismo e diálogo inter-religioso e levou para a sua comunidade de fé, uma assembleia de Deus, esse conceito de respeito e comunhão.

Essa experiência não estaria completa caso não citasse a professora Elizângela Soares, responsável pelo estágio, e o professor Jorge Schultz, meu orientador do TCC, a esses gratidão eterna, pois em depressão não conseguia desenvolver o estágio e o TCC, mas expondo-lhes minha situação, se compadeceram, me animaram e me fortaleceram. Meu TCC foi nota 9, mas para mim era como se tivesse alcançado a nota máxima diante do caos psicológico e emocional a qual estava vivendo.

Mesmo diante do sofrimento, encontrei alento e refúgio a cada contato com os módulos e leituras fornecidos como material de estudo. Descobri minha paixão pela exegese do antigo e novo testamento, e completo: por uma vida inteira de exegese! E a exegese me presenteou com o que classifico de “essência da Palavra de Deus” me proporcionando mais entendimento e clareza sobre o que as Escrituras estão dizendo, e assim me tornei ministra do Evangelho.

Já as aulas sobre aconselhamento pastoral me fizeram refletir e olhar de forma mais atenta e sensível o outro, a relação que se estabelece dentro da comunidade de fé, o cuidado e o socorro. Analisando o aconselhamento

pastoral fui confrontada e concluí que eu havia sido, por um tempo razoável, somente uma religiosa com uma mente dominada por bases que em muitos momentos não se respaldam ao Evangelho de Cristo, me libertei dessas amarras e conheci o Cristo dos Evangelhos e a Palavra de Deus em essência de amor.

Foi a Teologia que me apresentou as obras de Zygmunt Bauman, expandindo a minha visão sobre as relações pessoais e interpessoais dentro do contexto da pós-modernidade. Por intermédio da Teologia tive acesso ao conceito de resiliência, e a resiliência surgiu em minha vida justamente durante a depressão, nisso a leitura sugerida da obra de Viktor Frankl, Em Busca de Sentido, foi essencial para trazer alívio a minha alma, desse modo, após ter sido curada da depressão, me tornei resiliente.

Esse período de depressão me deu a oportunidade para que eu olhasse para dentro de mim, fizesse uma autoanálise e adquirisse experiência e maturidade. O filósofo Mário Sérgio Cortella vai dizer que “não nascemos prontos”, no entanto acrescento dizendo que, seguindo esse pressuposto, estamos em constante processo de transformação, nesse processo de transformação estão incluídas as dores, os medos, as alegrias e uma gama de sentimentos que contribuem para que sejamos pessoas melhores para nós, para o nosso próximo e para toda a sociedade.

Dentre o vasto conhecimento adquirido na faculdade de Teologia, fui surpreendida ao saber que temos inúmeras teologias, e uma, em especial, me chamou a atenção, a Teologia Da Libertação, que, em minha falta de conhecimento, imaginava se tratar de demônios, por fim, me encantei profundamente e vi que toda a solidariedade e luta por justiça e igualdade a qual defendi desde minha adolescência, encontrava-se também no Evangelho, com a ações de Jesus, o Cristo, 100% humano, 100% divino.

Não poderia deixar de citar a Universidade Metodista com toda a sua história, sua raiz a partir de John Wesley e o clube santo, a experiência do coração aquecido e o avivamento que impulsionou outros avivamentos com experiências que marcam o protestantismo até os dias de hoje. Não poderia ter sido contemplada pelo Prouni com uma universidade melhor, foi a minha base teológica da qual me orgulho. Me deu liberdade de pensamento e elevou meus conhecimentos de modo que, respiro teologia e cada vez desejo mais e mais conhecimento.

Creio que o saber teológico tende a colaborar para a transformação de todos e todas de forma integral, buscando iniciativas que tenham como objetivo um mundo mais digno onde prevaleçam a paz, a justiça, o amor e a igualdade que são sinais do Reino de Deus na Terra.

Finalizando, por inúmeras vezes dormi em cima de livros, em frente ao computador, passei madrugadas estudando, mas digo, tudo valeu a pena e, se possível fosse, faria todo o esforço necessário novamente.

Narrativa 4 (Delta)

Sou (...), tenho 30 anos, sou casada com a Debora há 6 anos e por enquanto não temos filhos. Atualmente sou seminarista da Igreja Presbiteriana do Brasil e estou cursando o terceiro ano no SPS (Seminário Presbiteriano do Sul) em Campinas/SP, lugar onde hoje eu resido.

Ingressei no seminário em 2021, sendo enviado pelo presbitério de Bauru (PBRU), e designado para servir na IPB Pederneiras, cidade que fica a poucos quilômetros de Bauru. Todas as sextas-feiras viajo de Campinas para Pederneiras a fim de cumprir atribuições na igreja aos finais de semana nas frentes de ensino, pregação, discipulado, também na área da música.

Minha vida sempre foi marcada por um envolvimento estreito com a igreja. Nasci em um lar cristão e desde muito cedo recebi orientação e formação religiosa cristã evangélica. Meus pais sempre me ensinaram a temer a Deus e cultivar exercícios espirituais como oração e leitura bíblica devocional. Me lembro deles sempre estarem envolvidos com a liderança das igrejas por onde passamos, sendo muito ativos nos trabalhos na igreja local.

Meu interesse pelo trabalho na igreja e por teologia foi amadurecendo à medida que fui crescendo e tomando consciência daquilo que Deus esperava de mim e foi quando busquei me preparar formalmente nos estudos teológicos. Com mais clareza hoje me vejo como alguém bivocacionado com um chamado para servir tanto no ministério pastoral, como na academia, contribuindo para a formação e educação teológica, ou em seminários no preparo de futuros pastores. Essa é minha história.

O polo da Universidade Metodista em Bauru foi a primeiro lugar que considerei estudar após pesquisar às instituições e programas de curso teológico aqui em minha região. Consultei a reputação da universidade, a grade das disciplinas que integravam o curso, a formação e o currículo daqueles que compunham o corpo docente, e logo me decide pela universidade. Priorizei também um curso de graduação que fosse reconhecido pelo MEC ao invés de cursos livres que haviam por aqui. Enfim, considerando os meus ideais e o prestígio da Universidade Metodista, não foi difícil escolher onde estudaria.

Ingressei em 2013 no curso teológico na Metodista como aluno pagante e posteriormente fiz a solicitação de bolsa pelo programa de filantropia da Universidade. Felizmente consegui a bolsa cedida pelo programa e me tornei aluno bolsista. Sou extremamente grato pela sensibilidade e iniciativa da Universidade em criar programas inclusivos que tornam acessível a formação superior e que me possibilitou alcançar o diploma de Bacharel em Teologia.

Ao longo de todo o curso fui desafiado a uma rotina de estudos de certa forma intensa, uma vez que a modalidade de ensino EAD, embora tenha a flexibilidade de horários, exige bastante dedicação e empenho do aluno em cumprir as atividades e leituras, tarefas e a realização de trabalhos, bem como o exame do material complementar oferecido para o aprofundamento das disciplinas. Pude notar à medida que o curso foi avançando que o interesse do aluno em aprender é um fator determinante nessa modalidade de ensino.

Embora os professores e o programa sejam extremamente organizados, exigindo um cumprimento de carga horário proposta, um tempo de engajamento conectado ao portal de estudo, envio de tarefas e outras atribuições, o progresso fica condicionado ao empenho do discente e nesse sentido o aluno exerce certo protagonismo.

Tínhamos todas as orientações e suporte necessários com os monitores no polo presencial, e uma vez na semana tínhamos que estar presentes para vídeo aulas ao vivo e interação com os professores esclarecer, oportunidade para tirar dúvidas, receber orientação, fazer provas e outras atividades que envolviam a dinâmica do curso.

Uma vez que o curso oferece um portal (Moodle) como um instrumento de ensino e uma ferramenta de estudo onde todas as disciplinas e módulos cursados estão centralizados, e que isso exige um conhecimento e certa destreza em acessar e operar a plataforma, o curso foi desafiador no sentido tecnológico. Algumas pessoas são mais conectadas e estão mais familiarizadas com o universo das redes e internet, outras nem sempre possuem a mesma facilidade por uma série de fatores sociais, culturais, distanciamento de gerações, obstáculos que tornam o curso EAD algo ainda mais desafiador. Confesso que sou uma dessas pessoas sem muito tato com tecnologia e acabei tendo algumas dificuldades, mas nada que fosse impossível superar e aprender. Contávamos também com todo suporte por parte da universidade e tutores que regularmente davam orientações e sempre estavam dispostos a ensinar como lidar com a plataforma e outras ferramentas.

Ao longo da graduação vimos uma série de disciplinas interessantes e relevantes que contribuíram, tanto para o enriquecimento do conhecimento teológico, como para o nosso desenvolvimento enquanto pessoas, oferecendo uma percepção mais refinada do tempo em que vivemos. Digno de nota a aplicabilidade e a preocupação com a contextualização do conteúdo ensinado. As aulas não tinham ênfase apenas intelectuais e academicistas, mas práticas e supersensíveis, propondo reflexões quanto a questões sazonais, demandas culturais e desafios contemporâneos. As aulas eram ministradas por professores extremamente competentes e aptos para o ensino, com boa didática, acessíveis e bem-dispostos. Ao término do curso, foi significativo e notável o progresso. Os quatro anos estudando me possibilitaram acumular um conhecimento satisfatório que me deu condições e forneceu repertório para avaliações e análises críticas, um olhar mais preciso e treinado tanto para a teologia, como para outras disciplinas, uma maneira mais organizada e guiada de pensar, também me ofereceu subsídios, ferramentas e caminhos para continuar avançando na busca por conhecimento.

Minha experiência com a Universidade Metodista foi extremamente significativa, representa hoje um marco de avanço e amadurecimento na minha vida, está associado a realização de um sonho e projeto pessoal, e mais importante, aquilo que entendo ser desígnio de Deus para mim. Faço ênfase na

qualidade do ensino e na competência em formar profissionais e pessoas melhores, capaz de contribuir para a sociedade e o ambiente onde estão inseridos, seja ele qual for.

Narrativa 5 (Épsilon)

Quando finalizei o ensino médio (antigamente era chamado de colegial) desejava cursar direito, mas minha família não tinha condições de pagar universidade ou de me manter em outra cidade para tentativa de universidade pública. Então comecei a trabalhar na produção de uma indústria da cidade, para pagar um cursinho pré-vestibular anual. No período de inscrições para os vestibulares daquele final de ano, descobri que mesmo com todo meu salário que recebia na fábrica, não conseguiria pagar a mensalidade da única faculdade de direito na época em Bauru (ITE – Instituto Toledo de ensino) muito decepcionada e sem ajuda de ninguém financeiramente, me inscrevi em Relações Públicas na UNESP – campus Bauru, mas não passei.

Diante deste contexto, desisti de tentar uma faculdade, pois foi muito traumático aquele ano passado, pois o trabalho na fábrica era pesado/braçal (produção de agendas e caderno na extinta Souza Reis), no cursinho muitas das vezes adormecia espontaneamente nas últimas aulas devido ao cansaço, estudava na hora do almoço e nos finais de semana, meu salário era destinado apenas a pagar o cursinho e transporte nada mais sobrava.

Ingressei no ano seguinte a reprovação do vestibular, em um curso técnico de Processamentos de Dados, em escola privada, pude eliminar matérias do segundo grau e em dois anos me formei em programadora em algumas linguagens de programação da época. Neste período fui demitida da fábrica, mas consegui estágio pelo CIEE remunerado no arquivo da CEF (Caixa Econômica Federal) e também trabalho no CPD da escola como monitora, obtendo 50% de bolsa de estudos, portanto, consegui finalizar esta etapa. Tempos passados, fui contratada por uma escola de Informática como monitora e logo me casei em 2003. Ressalto que, no período de cursinho pré-vestibular, estava com aproximadamente 20 anos de idade e me casei com 28 anos. Sempre foi muito difícil conseguir emprego aqui em Bauru, portanto, era sempre afligida pelo desemprego, mas fui professora de música: teoria e de instrumento Flauta transversal (aprendi música na igreja), fazia artesanato para vender (ponto cruz e macramê) panos de pratos, enxoval de bebe bordados etc.

Tive meu único filho em 2006 e me dediquei a maternidade e a ser “do lar”/dona de casa somente. Em 2009 retornei ao mercado de trabalho como Recuperadora de Crédito, mas o desejo de prosseguir com os estudos continuou dentro de mim. Foi quando no governo Lula criou-se o PROUNI, então em 2012 participei do ENEM e na hora da escolha de curso, preenchi nesta ordem os cursos: Filosofia, Letras (inglês) e Teologia. Mediante a minha média, ingressei no curso de Teologia semipresencial na UMESP, no formato

EAD, pois as responsabilidades da maternidade, esposa e dona de casa me impediam de um curso presencial/diário. E fui bolsista PROUNI.

Como nasci em “berço evangélico assembleiano”, existia a ETAD (Escola Teológica Assembleia de Deus) na assembleia em que eu frequentava, mas almejava uma graduação.

A ciência: teologia, mudou minha forma de ver o mundo e principalmente a igreja. Sempre frequentei EBD, mas descobri o quanto eram superficiais as revistas da CPAD durante a faculdade, creio que fontes de conhecimentos são importantes, mas como busquei aprofundamento, percebi a superficialidade citada. No início da vida adulta diante de desafios, o Espírito Santo me trazia a memória passagens bíblicas que ouvi em pregações, versículos ou louvores que me fizeram desviar de opções malignas. Pois não era estudiosa assídua da Bíblia em casa, entretanto, hoje entendo que pela misericórdia de Deus em muitos momentos fui socorrida por Ele, pois me faltava conhecimento e ainda possuía dose de ingenuidade. Mas sempre mantive a fé. Cresci no “mundo pentecostal”, então o poder de Deus em muitas ocasiões foram priorizados, pois não temos tradição em estudos profundos. Mesmo a ETAD, não se compara a grade curricular do curso de graduação em Teologia.

Familiares próximos me disseram que eu estava “desviada” dos caminhos da salvação, devido a faculdade, pois abandonei por completo os usos e costumes por exemplo. No início me tornei crítica de assuntos relacionados e a pregações ministradas na igreja. Atualmente critico mentalmente, para evitar conflitos e sou estudiosa da Palavra, pratico meditação diária nas escrituras e mantenho grupo no whatsapp de estudo bíblico para mulheres do Brasil.

As aulas de: História do pensamento Cristão, me despertaram paixão por história em geral, li vários livros sobre história da civilização e sociologia também, adquiri por enquanto o Novo Testamento interlinear, para auxílio nos estudos bíblicos NT (exegese) e coleção do comentário bíblico de Matthew Henry. Foi um curso que transformou minha mente, prossigo com hábitos de leitura constante sobre esta ciência e que me fizeram dar continuidade aos estudos das Escrituras com ferramentas ensinadas (exegese, hermenêutica, sistemática, etc), mesmo eu não tendo cargo algum na igreja. Mas minha casa é suprida com o aconselhamento bíblico que proporciono a mim mesma, a meu filho e marido.

Mas o mais importante de tudo foi que descobri minha vocação através desta graduação; sempre orava pedindo a Deus que eu entendesse qual era “meu chamado”, pois já havia participado de “tudo” na igreja, por exemplo: contralto no coral, flautista na orquestra, estagio na EBD para adulto durante a faculdade, auxílio no ministério infantil, grupo de jovens, ministração bíblica, grupo de intercessão etc . Todas estas atividades não permaneceram, portanto, cada uma delas foi temporária. Adquiri conhecimento, servi ao Reino, mas eu continuava em busca de algo que eu não entendia o que seria.

Em certo período do curso na faculdade, aprendi sobre teologia da missão integral e não saiu da minha memória seu significado, apreciei o estagio

durante a faculdade no âmbito social na igreja, portanto, em 2018 iniciei curso livre de missões urbanas ofertado pela Igreja Presbiteriana Independente de Bauru, foram 1 semestre com aulas teóricas e praticas, a mistura sobre o atendimento a vulnerabilidade social e evangelismo na pratica, muito me impactaram. Mas eu estava ali, motivada devido ao aprendizado e compreensão sobre missão integral da graduação em teologia.

Em 2019 devido a este percurso traçado, ou seja, graduação em teologia, curso de missões urbanas, ingressei na graduação Serviço Social na UNIP – EAD (Universidade Paulista), pois são 7 semestres apenas a duração do curso e estou no ultimo semestre neste momento.

Me sinto realizada, pois os estágios são intensos na universidade e a igreja que estou inserida atualmente abriu um instituto social, no qual, estou como voluntaria pois praticam assistencialismo somente .

Hoje tenho a convicção de minha vocação no trabalho como assistente social, buscando o resgate de pessoas de sua vulnerabilidade social e sendo oportuno, apresentando o Evangelho de Jesus Cristo. Creio que nada seria real se não houvesse a vertente da teologia da missão integral na graduação de Teologia.

Mas estamos falando do contexto desta ciência transformadora, por se tratar de uma universidade vinculada a uma igreja histórica (UMESP), ou seja, que possui tradição e compromisso com a Escritura Sagrada e com professores que servem o Reino em suas vocações. Esta soma me proporcionaram ferramentas para eu encontrar meu caminho, minha vocação profissional para meu e para cumprir minha missão em favor do Reino de Deus.

Minha dificuldade durante o curso eram as provas que são bem exigentes, mas com empenho não fiquei de DP. Eu desejava uma formatura, mas por ser curso EAD a faculdade não proporcionava nenhuma ajuda vinculada a este assunto. Então reuni 6 alunos que ingressaram comigo nesta ideia (em 2016), sendo assim, organizei uma formatura com cerimonia na igreja metodista do centro e jantar no salão desta igreja para os formandos e familiares. Com fotografo, paraninfos, (os monitores do polo) a dona da escola que oferece o polo de Bauru também me apoiou, musica ao vivo, hino nacional, decoração com muitas flores, não faltou nada! Somos amigos ate hoje e temos um grupo whatsapp.

Obs.: Descobri minha aptidão em organizar eventos

Narrativa 6 (Ômega)

Depois de um tempo de caminhada com Cristo senti o desejo de conhecer mais da Palavra de Deus. Era uma vontade, mas ainda não era tão forte a ponto de procurar uma instituição de ensino. Meu esposo, pastor de igreja, foi estudar teologia no Betel Brasileiro, da prof^a Durvalina Bezerra. Uma instituição muito respeitada. Gostei muito da escola, mas ainda não havia me decidido estudar lá. Continuei com estudos bíblicos com os grupos da igreja.

Tudo mudou quando meu esposo, foi fazer um curso presencial na Universidade Metodista. Era uma pós graduação, Pastoral Urbana. Comecei a dar uma olhada no material que ele utilizava na pós. Fui me interessando mais e mais. Então, quando fui com ele visitar o campus da universidade “apaixonei” pelas instalações e pela biblioteca da Faculdade de Teologia. Começou ali um “namoro”.

Percebi que seria complicado fazer o curso presencial, pela distância. Quando descobri o EAD fiquei contente e motivada a começar, mas demorou ainda um tempo para iniciar. Havia barreiras para serem ultrapassadas.

Conversava com os meus irmãos de igreja que estudavam teologia em diversas instituições e a maioria me desmotivava de estudar na Metodista. É incrível lembrar disso. Muitos me afirmavam que a universidade “era liberal”, seja lá o que eles acreditavam ser liberal. Fiquei por um tempo refletindo nos prós e contras. Por fim, conversando com meu esposo, decidi que valia a pena fazer. Fui exclusivamente baseada na boa experiência dele. Não me importei mais com as conversas dos meus amigos que diziam coisas que nem tinham cabimento, por pura ignorância.

Analisando tudo, constatei que eles não sabiam nem como era a grade curricular do curso de teologia da Metodista, e nunca tinham assistido se quer uma aula. Era puro falatório infundado. Finalmente, conheci um amigo de meu esposo que havia se formado em teologia pela Metodista, e aí sim, recebi informações relevantes.

Outra barreira que precisava vencer era que não me enxergava capaz de realizar um curso à distância. Na verdade, como muitos ainda hoje, não achava que conseguiria acompanhar e aprender. Sem conhecimento, criamos ideias que nem sempre tem uma base sólida. É medo mesmo. Vencida a barreira, ingressei na universidade.

Estudei no Polo Guaianases. A trajetória foi complexa. Eu não entendia a questão dos módulos, no início. Achava que estava faltando um conhecimento anterior para que eu pudesse compreender certas matérias. Estou sendo bem sincera pois acredito que pode ajudar na metodologia do ensino e também na qualificação dos monitores de Pólo (eles são de extrema importância para quem está ingressando no curso EAD pela primeira vez). Acredito que aperfeiçoar esse profissional, que faz toda a diferença na vida do aluno que inicia no EAD, é prioritário, sempre. É claro que hoje, com tantas faculdades com ensino EAD ficou mais conhecido o método, mas não menos desafiador. Para pessoas que como eu entraram mais velhas no ensino superior e se arriscaram no EAD, a aventura foi grande. Muitos até acreditam que é mais fácil do que o presencial. É puro engano. Estudar dessa forma exige muita disciplina e organização para atender as demandas de trabalhos, atividades, leituras. Demorei a me encontrar. O primeiro ano foi complicado, no segundo ano em que estava no curso, comecei a me sentir mais tranquila com a metodologia de ensino e com a plataforma, que é boa. Surpreendentemente, aprendi até com certa facilidade, tendo ajuda, claro.

A maior dificuldade que tive realmente foi me adequar aos módulos, passado os sustos iniciais, foi muito bom.

Tive a sorte de ter professores excelentes. Meus prediletos foram Luz Carlos Ramos, prof. Tercio, prof^a Suely, entre outros. Gostaria muito de ter tido mais tempo para me dedicar aos estudos.

Os conteúdos foram riquíssimos.

O ambiente do polo merece destaque. Encontrei pessoas muito boas, encorajadoras que me ajudaram muito a não desistir, por falta de habilidade inicial. Fiz uma grande amizade com a aluna Alessandra Guerreiro, que trago até os dias de hoje. Ela representa bem o que de melhor aprendi em convivência no polo. Ajudadora, sempre disposta com os alunos novos. Me destravou literalmente dos medos que tinha de não conseguir acompanhar. Compartilhamos a jornada a partir do segundo ano, e foi incrível.

De tudo o que vivenciei na Metodista, o que é mais relevante na minha história, resumindo, é a construção de uma nova mentalidade cristã. O conhecimento adquirido, na minha experiência, só me fez bem. E a partir do que aprendi, hoje posso incentivar, posso elucidar e contribuir para que outros e outras venham se “libertar” de prisões criadas por ensinamentos que chamo de não-bíblicos, mas de ensinamentos preconceituosos. Como foi importante entender o ecumenismo de maneira correta. Foi transformador. Abriu minha mente, entendi a visão tacanha de muitos que enxergavam a Metodista, no curso de teologia especificamente, como uma escola liberal. Eles não sabiam o que é ecumenismo e falavam sobre isso como se tivessem propriedade e soubessem o significado real. Como foi bom explicar e com tranquilidade desmistificar pelo exemplo.

Por fim, quando cheguei ao TCC, pensei ser muito acima das minhas capacidades, mas me surpreendi. Com a colaboração do Prof. Marcio Divino, pude defender “FÉ CIDADÃ: Por uma igreja relevante e construtora de esperança na sociedade.”

Destravei tanto a partir de minha jornada na Metodista EAD que já concluí uma pós graduação na PUCDIGITAL.

Agradeço muito ao corpo docente e sempre que posso indico o curso com muita alegria.

A N E X O 3

(Depoimentos de Ex-Docentes)

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE DEPOIMENTO

Eu _____, CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de meu depoimento, AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora **Suely Xavier dos Santos**, do projeto de tese sob o título: **Teologia EAD: memórias e narrativas de egressos**, a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero a utilização deste depoimento para fins científicos e de estudos na tese de doutorado em favor da pesquisadora da pesquisa acima especificados.

São Bernardo do Campo, ___ de _____ de _____

Participante da Pesquisa

Suely Xavier dos Santos

Depoimento 1: Narrativa do Reitor da FaTeo no ano do reconhecimento do Curso de Teologia Presencial (Clóvis Pinto de Castro)

[Áudio 1] *Olá Suely, bom dia! Eu resolvi gravar, acho que é melhor, porque se eu for escrever, vai demorar mais. Eu sei que você precisa desse depoimento. Lógico que é um recorte, né? O recorte a partir da minha visão, do meu envolvimento tem tantos elementos, foi um tempo tão rico, né? De tantos diálogos, pessoas envolvidas eu vou começar pelo começo. Eu, quando era aluno da Faculdade Teologia, eu tive contato com texto do Maraschin sobre a inutilidade do Curso Teologia. Era uma resposta que ele deu a uma pessoa, uma doutora que fazia parte do Conselho Federal de Educação, na época era Conselho Federal, na época era a Dra. Ester Figueiredo, que não apoiou um pedido que ASTE havia feito para o reconhecimento do curso Teologia, e aquilo ficou na minha memória. E quando eu assumi a Coordenação Acadêmica, depois a Reitoria da Faculdade Teologia, eu coloquei isso como um desejo. Era um desejo porque eu sempre achei que o curso de Teologia tinha uma grandeza, uma solidez na formação, que era importante trazer uma dignidade para todos aqueles e aquelas que passasse por essa formação. Um curso muito rico. Então eu entendi que era algo que era importante para as pessoas não precisarem fazer uma outra Faculdade, um outro curso para ter aí como uma âncoras, né, na formação. Eu lembro que no final da década de 60, década de 70 era muito comum se ancorar no Curso de Filosofia que tinha em Mogi das Cruzes. Então vários pastores, especialmente da Terceira Região, fizeram esse curso. Depois os cursos mais comuns foram Cursos de Educação, Letras, era uma maneira das pessoas esquentarem, né, o Diploma de Teologia até para seguirem com dignidade uma carreira acadêmica, podia fazer o mestrado doutorado. E eu mesmo, né, precisei recorrer ao curso de Pedagogia poder fazer uma especialização, mestrado e doutorado, assim por diante. Tanto que hoje eu vejo, né, que foi a pessoa talvez mais envolvida nesse processo não tenho meu diploma de Teologia reconhecido. Nunca fui atrás.*

[Áudio 2] *E continuando aqui, Suely, na época havia dois caminhos: um caminhar era o caminho de pedir a autorização, e para pedir autorização era para Faculdade isoladas. As Universidades, elas já podiam pedir o reconhecimento. E foi o caminho que nós trilhamos. Na verdade, esse processo ele começou a ser pensado já em 1991, quando Concílio Geral, lá em Juiz de Fora, ele autorizou a Universidade Metodista a buscar status de universidade. Porque não era ainda uma Universidade. Só que criaram ali um vínculo que era importante para assegurar a Faculdade Teologia no processo de se criar um Centro de Teologia e Filosofia. Na época o professor Rui, ele foi o Diretor, né, desse centro e logo em seguida eu assumi esse Centro de Filosofia e Teologia e depois se transformou numa Faculdade. Também foi Diretor dessa Faculdade de Teologia e Ciências da Religião. Com isso, com a*

Faculdade inserida no conteúdo da Universidade, foi possível iniciar esse processo de busca do reconhecimento.

[Áudio 3] *E nesse processo, é, teve o vento favorável que nós tínhamos duas pessoas ligadas a Igreja Metodista, que era o professor Almir Maia, Presidente do COGEIME, e também Reitor lá da UNIMEP, e também o professor Ulisses Panisset, que era do Izabel Hendrix e também Membro do Conselho Nacional de Educação. Um estava na Câmara de Educação Básica, o outro na Câmara de Educação Superior. E eles foram assim muito, mas muito prestativos. Éh, acho que se alguém merece algum reconhecimento em todo esse processo, essa pessoa é o professor Almir Maia, num primeiro plano, e depois o professor Ulisses Panisset, em segundo plano, mas assim com envolvimento muito grande, eles é que possibilitaram, éh, visitas ao Ministro da Educação, Paulo Renato. Eu estive lá com eles, estive lá também com a Abílio Diniz que na época era Secretário de Educação Superior, tive um diálogo intenso com o Conselho Nacional de Educação, o COGEIME organizou encontro e convidou a Faculdade de Teologia para participar, pra discutir esse tema. Eu lembro que acho que foi em Canelas, assim, se eu não estiver enganado... nós tivemos ali, eu lembro de um nome, acho que doutor Efraim de Aguiar, se eu não estou enganando, e era do Conselho Nacional de Educação, e teve assim um papel muito importante também. E depois também o José Carlos de Almeida, que também era do Conselho Nacional. Teve uma pessoa que foi assim fundamental para as reflexões assim que sustentaram os pareceres: o doutor Pedro Sanches, eu não vou me esquecer desse nome nunca, acho que era Pedro Sanches da Silva, ele era assessor da PUC lá da Bahia, e foi assim uma pessoa que fez um levantamento histórico excepcional, foi a base inclusive de um parecer do professor Rui, que nós havíamos pedido lá na Congregação, o professor Rui teve como base esse parecer do doutor Pedro, e com isso o processo caminhou. Então com todo esse envolvimento político do COGEIME, do Conselho Nacional, com pressões que foram realizadas, a coisa começou a caminhar, e finalmente depois teve aí a autorização, né, para funcionamento do curso da EST – Escola Superior -, porque como eles pediram o caminho da autorização, que era único caminho que eles poderiam pedir, eles tiveram inclusive o a decisão anterior a Faculdade Teologia, porque era o caminho da autorização. E depois foi logo em seguida veio reconhecimento, né, do Curso de Teologia da Igreja Metodista, ligado a UMESP. Então acho que é um pouco isso, assim, eu, eu vejo que é um caminho que foi fruto de um desejo, é um desejo que não era só meu lógico, mas é que eu me engajei a partir dessa experiência fracassada da ASTE, eu achei que poderia me envolver, me envolvi e encontrei pelo caminho, acho que é um pouco isso, né? Parte está na ordem do desejo, e a gente vai encontrando no caminho pessoas que vão somando, pessoas que tiveram uma participação, eu diria assim, direta e o grande o nome que eu destacaria em todo esse processo do professor Almir Maia, acho que sem eles, sem os contatos políticos naquela época,*

provavelmente até hoje nem nós, nem a EST, nenhuma outra instituição teria esse reconhecimento.

Depoimento 2: Reitor da Faculdade de Teologia por três vezes, ajudou no processo de reconhecimento do Curso Presencial e quando o Curso de Teologia/EAD foi implementado [Rui de Souza Josgrilberg].

O curso EAD na Teologia da UMESP.

A implantação da modalidade EAD na Umesp surgiu numa conjuntura já difícil do ponto de vista financeiro, devido a vários fatores, mas principalmente a um desastrado projeto de transformação do complexo metodista de ensino em Rede empresarial, além de administrações incompetentes. Inevitavelmente com reflexos na qualidade do projeto de ensino EAD.

O ensino EAD começou com ansiosa expectativa dos professores que não sabiam exatamente do que se tratava. Houve muitas críticas e temores quanto à qualidade que no presencial já deixava a desejar. A decisão veio de cima para baixo e quase todas as iniciativas e mudanças durante o processo de implantação não houve discussão com os professores no sentido de aprimorar ou alterar o processo.

Pouco a pouco percebeu-se que o EAD tinha também qualidades que poderiam ser de proveito para o ensino/aprendizagem. Por exemplo, a maior biblioteca hoje é digital, os alunos necessitam de iniciativa própria e disciplina, os grupos de estudos em rede podem e devem ser incentivados, a pesquisa pode ser melhor conduzida e pequenos grupos de pesquisa na rede são possíveis, os estudantes podem ter mais acesso aos professores (que devem ter tempo disponível melhor equacionado), etc.

Com etapas pré-definidas, a implantação foi sob pressão e muito corrida. A formação dos professores se resumiu a poucas horas de familiarização com a plataforma digital e como operar o ambiente digital no ensino. Paralelamente foram dadas instruções de como preparar as apostilas, que seriam a base do ensino. Face às dificuldades inerentes ao processo não se poderia esperar muitas leituras (o que já era problema, diga-se, no regime presencial; na maioria dos casos houve agravamento). Registre-se que muitos alunos matriculados na Teologia EAD demonstraram boa formação de base (alguns já com um curso superior completo), boa compreensão de textos, e maior motivação para estudar teologia que os estudantes de tempo integral dedicados ao estudo.

Houve poucos ou nenhum ensaio, o que levou os professores a se apropriarem da nova modalidade “aprendendo fazendo”. Com a sobrecarga dos professores, foram contratados monitores, professores auxiliares em regime de subemprego. Os professores que ministravam as aulas sofreram com isso um distanciamento dos alunos, na maioria das vezes sem o retorno das avaliações corrigidas pelos “professores auxiliares”.

A Fateo dispunha de uma infraestrutura melhor que outras unidades da UMESP. Pode construir um prédio, com boa parte dedicada ao ensino à distância, com coordenação própria, aparelhagem de computadores para os

professores auxiliares, salas com destinação específica para esses, e uma infraestrutura de alguns serviços que diferenciaram o ensino à distância da Teologia.

Sem o tempo próprio, sem o tempo pelo volume de trabalho dos professores e auxiliares ficamos durante os períodos escolares sem o feedback necessário do aprendizado e o aperfeiçoamento do ensino muito comprometido. Quase todas as tentativas vinham da gestão superior do EAD. Os professores auxiliares ficavam sob a pressão da gestão. O processo entrou em fase de repetição quase mecânica.

Por isso considero sua tese fundamental para que possamos ter um feedback dado pelos próprios egressos do Curso EAD.

Se levarmos em conta o contexto geral da IM ele não era favorável ao ensino teológico.

Considerando os alunos de tempo integral da Teologia, com bolsa, hospedagem, boa infraestrutura, etc., isso não resultou em melhor qualidade; a razão principal eu atribuo à frágil formação de base desses estudantes e ao descaso demonstrado pela Igreja Metodista com ensino teológico, muitas vezes desaconselhando e criticando os que faziam o curso. Fase de obscurantismo na Igreja Metodista com graves consequências. A desconfiança, e muitas vezes, o desinteresse nas instituições metodistas de ensino resultou em nomeações apressadas, sem consultas, o que acelerou o aprofundamento da crise atual do ensino teológico na Fateo. Comparando com a formação em regime EAD entendo que os alunos nessa modalidade não estão tão impregnados pelo contexto negativo da Igreja o que acho um fator favorável para os egressos do EAD. Por isso não me admiraria se um estudo comparativo entre Teologia presencial e a EAD mostrasse um melhor desempenho, em muitos casos, de grupos do EAD.

O ensino EAD veio para ficar nas Universidades, reconhecido e incentivado pelo MEC. Na Metodista vejo a necessidade de uma reformulação gradual do processo com novas diretrizes mais próprias da educação. Ainda há tempo?

Depoimento 3: Narrativa do primeiro Coordenador do Curso de Teologia/EAD sobre o processo de reconhecimento do curso. (Nicanor Lopes).

O processo de criação do Curso de Teologia EAD/UMESP

A Faculdade de Teologia da Universidade Metodista de São Paulo juntamente com outras faculdades participou desde o início das capacitações objetivando as atividades para a Educação a Distância.

O processo de mudança cultural foi gradual, liderado por docentes conscientes das possibilidades da EAD e com especial capacidade de diálogo com as diversas áreas da universidade. Uma das primeiras ações voltadas à capacitação da comunidade acadêmica foi o "I Encontro de EAD", realizado em março de 2000. Dois meses depois, em maio, foi

apresentada a “Proposta de Trabalho Projeto EAD METODISTA – Prioridades 2º Semestre / 2000”, que levaria à criação do Centro de Educação Continuada e a Distância (CEAD), em setembro do mesmo ano. Com o CEAD criou-se também o Núcleo de Educação a Distância (NEAD), uma das áreas do novo centro. Em março de 2001, teve início o programa de capacitação docente, com ofertas de cursos de extensão para a comunidade acadêmica – em várias edições a cada ano – que se mantém em desenvolvimento até o presente.⁵⁰

Representando a Faculdade de Teologia neste processo participei desses momentos iniciais que culminou em 2005 (segundo semestre) com a minha nomeação de Coordenador do Curso de Teologia na modalidade EaD.

O primeiro momento na Faculdade de Teologia aconteceu com reflexões com a temática da educação na modalidade EaD numa perspectiva dos impactos que esse engajamento causaria no curso mais antigo da Universidade e se as competências que se espera na formação de um teólogo seria possível comunicá-las mediada por EaD. Respalda-se nas experiências do apóstolo Paulo, que coordenou a formação de cristãos no primeiro século, mediada por cartas pastorais, a Faculdade de Teologia, com o apoio do Diretor Prof. Dr. Rui de Souza Josgrilberg, assumiu o compromisso de organizar uma proposta de Matriz Curricular para este curso.

Pela primeira vez, na Faculdade de Teologia deixamos de trabalhar com disciplinas e passamos a construir uma proposta curricular organizada em Módulos. Essa experiência foi muito significativa para todo o corpo docente da FATEO, uma vez que a ação interdisciplinar deveria nortear o novo modelo de educação.

O curso foi oferecido a partir de 2006, com um ingresso expressivo de alunas e alunos não metodista, trazendo assim uma nova dinâmica com relação ao corpo discente, uma vez que a grande experiência do curso presencial era para o universo da igreja metodista com poucas inserções de outras confissões. O curso de Teologia na modalidade EaD era oferecido em muitos polos de apoio educacional, com aulas presenciais (no polo) as segundas feiras e as demais horas mediadas por uma plataforma educacional.

O constante processo de avaliação e diálogo com o corpo docente visando corrigir as falhas na nova experiência foi garantindo a qualidade do curso que culminou com uma avaliação institucional pelo MEC garantindo a nota máxima. No primeiro processo de avaliação do MEC dos cursos na modalidade a distância, o curso de Teologia da UMESP foi considerado de excelência.

⁵⁰ SATHLER, Luciano & AZEVEDO, Adriana Barroso. *EAD na Universidade Metodista de São Paulo: das concepções às práticas pedagógicas*. Revista EDUCAÇÃO & LINGUAGEM • V. 12 • N.19 • 143-159, JAN.-JUN. 2009, p. 146.

Depoimento 4: Narrativa de um professor temático sobre a EAD nos seus primórdios. (Tércio Machado Siqueira).

Ao conhecer o curso EAD, Ensino à Distância, confesso que fiz com reservas: sentia que o Curso Presencial seria a solução ideal, embora necessitando de aperfeiçoamentos diversos. Todavia, mediante explicações sobre o projeto de EAD, pude reconhecer que ele tem lugar sobretudo no atendimento às pessoas impossibilitadas de frequentar as classes de uma escola: lembro-me daqueles/as que têm limitações físicas; dos/as trabalhadores/as cujos horários e da localidade de suas moradias impedem a frequência e, também dos/as ruralistas impedidos/as pela distância da escola.

Agora, me detenho na minha experiência como professor do curso EAD. Não me deterei na empolgação diante das câmeras, porém relato três detalhes positivos que veio fortalecer minha opinião sobre o curso. O primeiro elemento que reconheço positivo é exigência e o zelo no preparo do material a ser abordado em cada classe. O professor e a professora, necessariamente, tem que se ater ao tema projetado na planilha apresentada ao coordenador. Isto significa que não pode haver desvio do tema proposto. A minha segunda observação diz respeito à valorização do/a professor. Sou reconhecido, nas cercanias da escola como em lugares distantes. Isto faz bem aos que se desgastam na tarefa de pesquisar e ensinar. Por fim, percebo a valorização da seriedade do curso e da Escola geradora e promotora do Ensino à Distância.

A N E X O 4

**(Comunicado do Colégio Episcopal da Igreja Metodista
sobre a Faculdade de Teologia)**



COMUNICADO DO COLÉGIO EPISCOPAL - FACULDADE DE TEOLOGIA DA IGREJA METODISTA

"Tudo, porém, seja feito com decência e ordem"
(1ª Coríntios 14. 40)

O Colégio Episcopal faz a presente manifestação diante da necessidade de esclarecimentos acerca de informações sobre possível fechamento da Faculdade de Teologia e dos atuais estudos de viabilidade para o curso de formação de obreiros e obreiras. Desenvolver meios para que as Igrejas locais sejam conduzidas por pessoas capacitadas em um ambiente de excelência é uma determinação canônica e atribuição pastoral que os Bispos e a Bispa jamais negligenciarão. Portanto, não é verdade que a Igreja Metodista ficará desprovida de formação de pastores e pastoras.

É de conhecimento público que a Rede Metodista de Educação está envolvida em um processo de Recuperação Judicial, que, embora nos auxilie a quitar dívidas, fragiliza nossa estrutura educacional e exige da liderança da Igreja, através de diversos órgãos, muita responsabilidade e conseqüente necessidade de reorganização. A situação que nos impôs a busca do "remédio" da Recuperação Judicial é antiga e vem se agravando há tempos. Quase todos os membros da Igreja Metodista em algum momento já receberam informações sobre a referida situação crítica, e quem serviu de alguma maneira na Área Nacional nas últimas duas décadas sabe que o panorama atual é resultado do princípio contido no processo da sementeira. Seria impossível não ter que enfrentar essa dura realidade em algum momento. Garantimos que atualmente há muitos esforços para soluções.

A Faculdade de Teologia (FaTeo) não foi organizada pensando em resultados financeiros favoráveis, mas exclusivamente para a formação visando atender as necessidades da Igreja Metodista e missão do Reino de Deus. Para ajudar a subsidiar a FaTeo foi criado o Instituto Metodista de Ensino Superior, que deveria repassar determinada porcentagem de sua arrecadação à essa. Acontece que com a crise das universidades metodistas o aporte financeiro à FaTeo foi severamente comprometido, fazendo com o que chegássemos a uma situação de intervenção incisiva para que o processo de formação pastoral não seja inviabilizado. Dessa forma, o Colégio Episcopal já criou um Grupo de Trabalho, formado, além de três Bispos, de representantes da Coordenação Nacional de Educação Teológica (CDNET), membros do Conselho Diretor, bem como reitor e vice-reitor, que sugerirá opções de uma nova formatação administrativa e acadêmica objetivando a continuidade da formação de obreiros e obreiras. Tão logo esse grupo apresente o resultado de seus apontamentos, o Colégio Episcopal definirá e publicará o processual que será adotado. Estamos conscientes que existem alunos e alunas que atualmente aguardam orientações acerca da continuidade de sua formação e direcionamentos sobre diversos outros temas próprios desse imbróglio, como a moradia, por exemplo. O que já podemos afirmar é que todas essas questões fazem parte do plano de nova formação de obreiros e obreiras, e que o Colégio Episcopal tem compromisso de esforços para que os atuais alunos e alunas não sejam prejudicados e prejudicadas pela necessidade de alterações da estrutura do nosso curso teológico.

Quanto aos atuais pastores e pastoras que possuem nomeação da igreja para atuação como professores e professoras na Faculdade de Teologia, é importante esclarecer que embora saibamos, como pastora e pastores no exercício do episcopado, que toda mudança gera dissabores, a alteração nas designações (itinerância) é realidade própria do corpo pastoral metodista. Não gostaríamos que

Sede Nacional da Igreja Metodista

Avenida Piarunguaba nº 3031 - Planalto Paulista - CEP 04062-004 - São Paulo - SP - BRASIL

web: www.metodista.org.br / e-mail: sede.nacional@metodista.org.br



fosse preciso uma mudança nesse contexto, mas o Colégio Episcopal não pode ser omissivo em saber que se tornou insustentável a manutenção da estrutura da FaTeo como conhecemos até então, e optar pela inércia. Sabemos das críticas e descontentamentos que se seguirão após os movimentos necessários para essa transição, mas entendemos que a Igreja nos escolheu para decidirmos pelos melhores caminhos e não pelos mais confortáveis momentaneamente. Há crises inevitáveis. A Igreja Metodista precisa agora construir um caminho na área educacional que seja sustentável e liquide as dívidas já assumidas, logo, a Faculdade de Teologia se encontra dentro desse processo, lamentavelmente. O próprio corpo docente da FaTeo e demais funcionários e funcionárias vem sofrendo nos últimos anos com as recorrentes dificuldades da Rede Metodista de Educação e agora chegamos ao estágio de decisões que alterem essa triste realidade. O caminho de diálogo já foi iniciado com o acompanhamento episcopal aos pastores e às pastoras com nomeação na FaTeo nesse processo de eminente retorno para as respectivas Regiões. O Colégio Episcopal está convencido que a melhor forma de preservação e cuidado com esses pastores e pastoras, bem como com os demais funcionários e funcionárias, é fechar esse ciclo de instabilidade e vergonha. Vamos acompanhar o processo junto a Rede Metodista de Educação para minimizar as tensões e evitar injustiças.

Cabe ressaltar que o Colégio Episcopal, a Coordenação Geral de Ação Missionária (COGEAM) e Conselho Superior de Administração (CONSAD) são os órgãos competentes que possuem as informações para alternativas viáveis e soluções, onde quase que diariamente (e em algumas ocasiões mais de uma vez por dia) se reúnem através de grupos de trabalho e comitês para discutirem as questões próprias da Rede Metodista de Educação. Especificamente sobre a FaTeo, quando restou incontroverso que não suportaríamos mais a atual estrutura, foi formado o grupo de trabalho já mencionado com os representantes dos segmentos associados ao tema, incluindo o reitor e vice-reitor. As possibilidades administrativas da FaTeo são tratadas pelo Colégio Episcopal com a assessoria dos órgãos de administração da Igreja. O corpo docente é representado pela reitoria no grupo de trabalho supracitado.

Por fim, lamentamos profundamente a necessidade de processarmos uma alteração tão significativa na Faculdade de Teologia. Não era o desejo da liderança da Igreja nesse momento que já é desafiador por muitas outras razões, mas é o que precisa ser feito. Os Bispos e a Bispa não têm dúvidas que podemos aproveitar as oportunidades de mudanças para ajustarmos aspectos que nos farão cumprir melhor nossa incumbência de testemunhar o Cristo e Sua Graça à todas as pessoas. Iremos satisfazer publicamente todas as pessoas que precisam e desejam de mais detalhes sobre a nova trajetória de formação de pastores e pastoras tão logo o novo projeto for concluído. Honraremos nosso legado de capacitação de obreiros e obreiras de excelência para melhor servirem a Igreja do Deus vivo! Pedimos ao povo metodista que esteja em oração clamando ao Senhor da Igreja que nos ilumine nesse tempo.

São Paulo, 25 de agosto de 2023.

Colégio Episcopal da Igreja Metodista do Brasil