

FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

CÁSSIA LOURDES PARADELLA

FORMAÇÃO DE LIDERANÇAS NA MODALIDADE EAD: A EXPERIÊNCIA DO  
CENTRO DE FORMAÇÃO TEOLÓGICA DA IGREJA METODISTA WESLEYANA

PPCCR  
Faculdade Unida de Vitória

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade Unida de Vitória - 18/06/2019.

VITÓRIA  
2019

CÁSSIA LOURDES PARADELLA

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade Unida de Vitória - 18/06/2019.

FORMAÇÃO DE LIDERANÇAS NA MODALIDADE EAD: A EXPERIÊNCIA DO  
CENTRO DE FORMAÇÃO TEOLÓGICA DA IGREJA METODISTA WESLEYANA

Trabalho final de  
Mestrado profissional  
Para obtenção de grau de  
Mestra em Ciências das Religiões  
Faculdade Unida de Vitória  
Programa de Pós-Graduação  
Linha de pesquisa: Religião e Esfera Pública

Orientador: Abdruschin Schaeffer Rocha

Vitória - ES  
2019

Paradella, Cássia Lourdes

Formação de lideranças na modalidade EAD: a experiência do centro de formação teológica da igreja Metodista Wesleyana / Cássia Lourdes Paradella. -- Vitória: UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2019.

xi, 106 f. ; 31 cm.

Orientador: Abdruschin Schaeffer Rocha

Dissertação (mestrado) – UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2019.

Referências bibliográficas: f. 102-106

1. Ciência da religião. 2. Religião e esfera pública. 3. Educação à distância. 4. Igreja Metodista Wesleyana. 5. Tecnologias de informação.
6. Tecnologias de comunicação. - Tese. I. Cássia Lourdes Paradella. II. Faculdade Unida de Vitória, 2019. III. Título.

CÁSSIA LOURDES PARADELLA

FORMAÇÃO DE LIDERANÇAS NA MODALIDADE EAD: A EXPERIÊNCIA DO CENTRO DE FORMAÇÃO TEOLÓGICA DA IGREJA METODISTA WESLEYANA

Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Ciências das Religiões no Programa de Mestrado Profissional em Ciências das Religiões da Faculdade Unida de Vitória.



---

Doutor Abdruschin Schaeffer Rocha – UNIDA (presidente)



---

Doutora Claudete Beise Ulrich – UNIDA



---

Doutor Antônio Vidal Nunes – UFES



Dedico  
A meus pais,  
pois sem eles nada seria possível;  
A meus filhos, por  
serem a motivação de minhas lutas e  
conquistas.

## AGRADECIMENTOS

Ao Universo que conspirou para a conquista de mais essa etapa.

A minha mãe que proporcionou essa conquista e esperou o quanto pode para ver o sonho realizado.

A minha família, que suportou com paciência as longas horas de estudo e ausência.

Ao Jorge e a Cleide que suportaram minhas aflições e ansiedades, como também as longas leituras dos textos escritos e reescritos, que ouviram pacientemente, várias e várias vezes.

À Kenia e ao Glauco, pois nos momentos em que tudo parecia impossível, foram a mão estendida para me levantar e começar de novo e de novo e de novo.

Ao professor Vidal, que me direcionou para novos voos.

Ao professor Julio Broto, pelo apoio fraterno.

A professora Claudete, sempre pronta a indicar a rota no labirinto das dúvidas.

Ao professor Osvaldo e a Luana pela compreensão e apoio nos momentos mais difíceis.

Ao professor Abdruschin por me direcionar a delimitar o tema da minha dissertação e por permitir a realização da pesquisa no Ceforte-EAD.

A Arlette Freitas que não mediu esforços para auxiliar na aplicação dos questionários e agendamentos das visitas. Seu apoio foi fundamental para a realização da pesquisa de campo.

Aos amigos conquistados durante o percurso das aulas, joias preciosas que guardarei na alma.

A todos aqueles que estiveram de uma forma ou de outra, ao meu lado, incentivando, cobrando, apontando caminhos, meus sinceros e profundos agradecimentos.



*Há os que criam obstáculos,  
que jogam a toalha antes do fim.  
Há os que não saem do lugar de conforto  
para enfrentar o medo do novo.  
Há os que resolvem percorrer os  
obstáculos com a visão voltada  
para o horizonte.  
Há os que vivem como oportunidade única  
de mudança e renovação.  
Cássia L Paradella*

## RESUMO

O presente trabalho se propõe investigar a possível relação entre a Educação à Distância e a formação de pastores, a partir de estudo de caso realizado no Centro de Formação Teológica da Igreja Metodista Wesleyana (CEFORTE-EAD). Preocupa-se, portanto, em saber se a formação disponibilizada na modalidade EAD influencia diretamente no perfil dos pastores e, também, se o preconceito advogado por muitos quanto à formação de pastores à distância tem o mesmo preconceito de fundo que está presente no pressuposto de que a educação é algo se dá, exclusivamente, no ambiente da sala de aula. Para tanto, oferece dados da Educação à Distância no Brasil e apresenta sucintamente a história do CEFORTE no contexto da Igreja Metodista Wesleyana; mostra a educação e o sagrado no contexto do ciberespaço; finalmente, apresenta os dados da pesquisa e propõe uma discussão à luz da fundamentação teórica, com destaque para a pergunta: como se desenvolve a relação entre os cursistas e o CEFORTE-EAD e como compreendem esse espaço de construção de saber teológico?

**Palavras-Chave:** Educação à Distância; Ciências das Religiões; Igreja Metodista Wesleyana; Religião e Esfera Pública; Tecnologias de Informação e Comunicação.





## ABSTRACT

The present work intends to investigate the possible relationship between Distance Education and the formation of pastors, based on a case study carried out at the Theological Formation Center of the Wesleyan Methodist Church (CEFORTE-EAD). It is therefore concerned with whether the training available in the EAD modality directly influences the profile of the pastors and whether the prejudice advocated by many regarding the formation of pastors at a distance has the same fundamental prejudice that is present in the assumption of that education is something that occurs exclusively in the classroom environment. To do so, it offers data on Distance Education in Brazil and presents the history of CEFORTE in the context of the Wesleyan Methodist Church; shows education and the sacred in the context of cyberspace. Finally, it presents the data of the research and proposes a discussion in the light of the theoretical foundation, highlighting the question: how does the relationship between the students and CEFORTE-EAD develop and how do they understand this space of theological knowledge construction?

**Keywords:** Sciences of Religions; Wesleyan Methodist Church; Distance Education; Religion and Public Sphere; Information and Communication Technologies.



## LISTA DE SIGLAS

CEDERJ	Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CEFORTE	Centro de Formação Teológica
EAD	Educação à Distância
EUA	Estados Unidos da América
IES	Instituições de Ensino Superior
IMB	Igreja Metodista do Brasil
IMW	Igreja Metodista Wesleyana
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
Profis	Mestrado profissional em ensino de física
Profletras	Mestrado profissional em letras
Profmat	Mestrado profissional em matemática
TIC's	Tecnologias de Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
VRML	Linguagem para Modelagem de Realidade Virtual
www	<i>World Wide Web</i>

## LISTA DE TABELAS/QUADROS

Quadro 1 – Número de Matrículas, Concluintes e Cursos de Graduação Presenciais e a Distância – 2015

Quadro 2 – Número de Matrículas e Concluintes e Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, por Instituição – 2015

Quadro 3 – Número de cursistas do 1º semestre – 2018

Quadro 4 – Número de cursistas do 2º semestre – 2018

Quadro 5 – Matriz Curricular do Curso Superior Livre de Teologia

Quadro 6 – 1ª parte do questionário aplicado aos cursistas CEFORTE-EAD – 2018

Quadro 7 – Caracterização dos Cursistas 2018

Quadro 8 – 2ª parte do questionário aplicado a cursistas do CEFORTE-EAD 2018



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA E FORMAÇÃO PASTORAL.....	15
1.1 A Realidade da EAD no Brasil.....	15
1.2 A tradição teológica na Igreja Metodista Wesleyana .....	23
1.3 A trajetória do CEFORTE-EAD .....	33
2 CIBERESPAÇO E EDUCAÇÃO .....	42
2.1 O ciberespaço e a mudança na compreensão do tempo-espaço .....	43
2.2 Educação em espaços tradicionais X educação no ciberespaço .....	52
2.3 O sagrado e o ciberespaço .....	63
3 FORMAÇÃO TEOLÓGICA NO CEFORTE-EAD .....	71
3.1 A trajetória do CEFORTE-EAD: delimitação do campo .....	71
3.2 Exposição dos dados da pesquisa .....	80
3.3 Discussão dos dados à luz da fundamentação teórica .....	90
CONCLUSÃO.....	97
REFERÊNCIAS .....	102
APÊNDICES .....	107
ANEXO .....	110

## INTRODUÇÃO

A origem do Metodismo remonta à Inglaterra do século XVIII, momento histórico de grandes mudanças sociais, políticas, religiosas e econômicas. Em meio à efervescência da revolução industrial, do Iluminismo e das mudanças advindas do anglicanismo, o paradigma da Modernidade é estabelecido. É a partir desse contexto histórico que se desenvolve o movimento metodista de John Wesley, que rapidamente se transforma num novo seguimento do Protestantismo, com uma teologia sensivelmente distinta da tradição protestante, e avança para além da Inglaterra do século XVIII. Como todo movimento, o Metodismo passa por transformações – devido as características culturais entre outras -, ao migrar para os Estados Unidos e América Latina, especialmente o Brasil. Importa neste estudo, compreender o ambiente de formação teológica da Igreja Metodista Wesleyana (IMW) — surgida tardiamente a partir dessa tradição que remonta o metodismo inglês —, sobretudo, a partir de sua mais nova modalidade de formação: a Educação à Distância. Ou seja, pretende-se investigar o uso dos meios tecnológicos de educação no contexto da religião, sobretudo no que concerne à formação de pastores no contexto do Centro de Formação Teológica da IMW (CEFORTE-EAD).

Por meio de pesquisa bibliográfica, busca-se evidenciar, de forma breve, os acontecimentos históricos que levaram ao início da oferta de cursos de caráter teológico, especialmente à distância, para essa formação. Ou seja, em outras palavras, a questão que se pretende responder é: como se desenvolve a relação entre os cursistas e o CEFORTE-EAD e como compreendem esse espaço de construção de saber teológico?

Como hipóteses, considera-se que: 1º) o advento da internet transformou a maneira de pensar as possibilidades de realização de cursos livres de teologia à distância e as categorias de compreensão de mundo. Ou seja, a subversão da compreensão tradicional de tempo e espaço, possível a partir da digitalização e virtualização do mundo pela internet, implica em uma nova forma de percepção. Isso teria, portanto, implicações também para a educação, na medida em que o meio-modalidade de ensino-aprendizagem tem repercussão direta no resultado educacional. De modo geral, suspeita-se aqui que a modalidade à distância não trata apenas de uma mudança do “meio”, mas ressignificações do processo educacional, como explicita Pierre Lévy em sua obra *Ciberespaço*. De modo específico, suspeita-se que a formação pastoral realizada na modalidade de Educação à Distância (EAD) também implica em mudanças significativas no perfil desse novo pastor; 2ª) A mesma expectativa que se coloca na sala de aula, enquanto espaço privilegiado de saber, também se coloca na formação

teológica que se dá em sala de aula. Em ambos os casos, percebe-se que o equívoco da centralidade da sala de aula reforça o preconceito com relação à educação à distância. Assim como muitos recusam a EAD, alegando que as aulas presenciais são melhores, também muitos cristãos acreditam que a presencialidade no estudo teológico de lideranças religiosas é relevante para a formação.

A partir dessas hipóteses delineiam-se os seguintes objetivos principais: a) investigar se a modalidade EAD influencia no perfil dos novos pastores; b) investigar se a expectativa de uma formação teológica a distância é considerada de qualidade inferior à presencial, que se dá exclusivamente em sala de aula.

Alguns autores serão de fundamental importância, dentre os quais destaca-se: Mircea Eliade, a partir de sua perspectiva da relação entre sagrado e profano; Pierre Bourdieu, em sua concepção do campo religioso; John Wesley e Paul Eugene Buyers, que evidenciam aspectos históricos do Metodismo e seus fundamentos; Pierry Lévy, a partir de sua compreensão do ciberespaço e suas implicações.

Justifica-se esta proposta, na medida em que as relações humanas, salvo raras exceções, encontram-se permeadas, na atualidade, pelos meios de comunicação e informação. Essa tecnologia possibilita a formulação de um espaço sem fronteiras, que ultrapassa e perpassa as sociedades, independentemente de suas particularidades. O acesso é universal e os interesses podem ser os mais diversos, assim como suas finalidades. Nesse universo de possibilidades, encontram-se oportunidades educativas, formativas, acadêmicas, entre outras. É nessa perspectiva que se desenvolve este estudo: a formação teológica ofertada pelo Centro de Formação Teológica (CEFORTE-EAD), unidade de ensino vinculada à IMW.

Para compreender o universo da pesquisa são apresentados dados históricos e numéricos acerca do Curso Superior Livre de Teologia promovido pelo CEFORTE-EAD, por meio de pesquisa de campo, enfatizando a expectativa tanto do Polo (gestores), como também a expectativa dos(as) cursistas quanto a formação por meio da EAD, suas dúvidas, críticas, aspectos positivos e negativos, avaliações, entre outros. O levantamento desses dados acontece a partir da aplicação de um questionário com questões abertas (5) e fechadas (16) e também entrevistas semiestruturadas aplicadas à equipe gestora do Polo.

A metodologia utilizada neste trabalho foi a bibliográfica, que se justifica na necessidade de, a partir dos mais recentes dados sobre a educação à distância no Brasil, compreender-se melhor as relações entre educação e ciberespaço e a presença do sagrado nesse ambiente virtual e tecnológico. Esse trato bibliográfico também fornece o delineamento teórico do trabalho. Além disso, a metodologia de pesquisa de campo, a partir de estudo de

caso, somado à pesquisa documental, também são utilizadas a fim de se aferir dados que respondam às perguntas a partir das quais o presente trabalho é construído. No que respeita à pesquisa de campo, é digno de nota a percepção de Gonçalves:

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].<sup>1</sup>

Os critérios para definição da amostra foram definidos pela pesquisadora da seguinte forma: foram selecionados(as) sessenta e nove cursistas que se encontram em fase adiantada (turmas 7, 10 e 12), do Curso Superior Livre de Teologia, ofertado pelo CEFORTE-EAD. Foi elaborado, na sequência, um questionário com 21 questões, com a finalidade de alcançar o objetivo inicial deste estudo.

O itinerário da pesquisa, disposto em três capítulos, assim se constitui: o primeiro é composto de dados sobre a realidade da EAD no Brasil, com vistas a situar aspectos históricos e estatísticos, a partir de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). No segundo momento são apresentados brevemente dados históricos sobre a Igreja Metodista Wesleyana (IMW). Na sequência, a trajetória do CEFORTE-EAD é descrita parcialmente, com vistas a configurar e delimitar o campo no qual se desenvolve a presente pesquisa.

O segundo capítulo versa sobre o ciberespaço, sua formulação, assim como a mudança de perspectiva sobre espaço-tempo, sua plasticidade e transitoriedade. Também aborda o tema da educação, sob o ponto de vista dos espaços tradicionais e virtuais de ensino. O conceito de sagrado faz parte do terceiro tópico, com vistas a refletir sobre sua dimensão racional em relação à abordagem que se delineia no ciberespaço.

Finalmente, o terceiro capítulo discorre sobre a formação teológica no CEFORTE-EAD, sua trajetória e dados levantados a partir de entrevistas realizadas com a equipe gestora do polo e do questionário aplicado aos(as) cursistas. É realizada a exposição e discussão dos dados à luz dos argumentos teóricos apresentados no decorrer da pesquisa.

---

<sup>1</sup> GONÇALVES, Elisa Pereira. *Iniciação à pesquisa científica*. Campinas: Editora Alínea, 2001. p. 67.



## 1 A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA E FORMAÇÃO PASTORAL

Busca-se pontuar, neste capítulo, os movimentos da educação à distância no Brasil (EAD), a partir da inserção das tecnologias de informação e comunicação, iniciando com as primeiras ações voltadas para oferta de cursos à distância e as ações legais que consolidam a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Propõe-se, também, a partir de levantamento de dados junto ao Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), relativos ao ano de 2015, consolidado em 2016, aprofundado no ano de 2017 e disponibilizado a partir de 2018, traçar um panorama estatístico da EAD no que respeita à evolução de matrículas, cursos, dentre outros elementos pesquisáveis.

Justifica-se tal cuidado em função do objetivo de conhecer a formação teológica de futuros pastores pela plataforma CEFORTE-EAD, vinculada à IMW. Abordar a educação à distância com a utilização da *internet*, evidencia uma possibilidade de expansão das Instituições de Ensino, pois possibilita a transmissão e recepção de dados em tempo real, para pontos geográficos distantes. No segundo momento, estabelece-se uma breve pontuação a respeito da história do metodismo e da formação de pastores sob a perspectiva de sua tradição teológica, procurando evidenciar os principais fundamentos de sua doutrina. Da mesma forma, apresenta-se a trajetória do CEFORTE-EAD e sua inserção no ciberespaço, com a oferta do curso superior livre de teologia.

### 1.1 A Realidade da EAD no Brasil

Visando esboçar um panorama estatístico quanto à oferta de cursos pela EAD e pelo sistema presencial, recorre-se a dados disponibilizados pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) referentes aos anos de 2017 e 2015. Apesar de não se trabalhar profundamente esses dados, são dispostos aqui, no intuito de ilustrar de forma quantitativa, o desempenho de Instituições de Ensino Superior – IES, privadas e públicas, quanto a números de: cursos, matrículas, instituições, vagas e ingressantes nessa modalidade de ensino. Apontam-se números relativos aos cursos de graduação em teologia e formação de professores de ensino religioso, destacando-se a prevalência da oferta por IES públicas e privadas.

Observou-se, para o ano de 2017, de acordo com dados estatísticos disponibilizados pelo INEP, que 10 IES públicas ofertaram curso de formação de professores em ensino



religioso, enquanto apenas 1 IES do setor privado oferece esse curso. Esses dados demonstram que a formação de professores é predominantemente da rede pública de ensino superior. Diferentemente para o curso de teologia, pois o número de IES do setor privado tem prevalência, com 133 instituições, enquanto o setor público conta com 2 IES que ofertam o curso de formação em teologia.<sup>2</sup>

São 164 cursos, destes 151 são ofertados por IES privadas, enquanto as IES públicas ofertam 13 cursos. Desse total de 164, a teologia prevalece com 152 cursos, enquanto a formação de professores em ensino religioso totaliza 12 cursos. Ressalte-se que do total de 164 cursos ofertados, as IES privadas ofertam 25 pela modalidade EAD, e as IES públicas ofertam apenas 2. Esses dados indicam que a modalidade EAD nessa área de conhecimento avança lentamente em relação à modalidade presencial.<sup>3</sup>

Em relação ao número total de matrículas realizadas em 2017 nas áreas de teologia e formação de professores de ensino religioso, o desempenho se mostra como prevalente também para o setor privado quanto ao curso de teologia, pois realiza 25.313 matrículas, enquanto as IES públicas realizam 156; para a formação em ensino religioso são 12 matrículas em IES particulares e 852 em IES públicas. Outra evidência de prevalência para a realização de cursos em teologia em IES privadas encontra-se na disponibilização para 2017, de 15.522 vagas, apresentando o número de 7.800 ingressantes; enquanto para o curso de formação em ensino religioso tem-se oferta de 150 vagas para 110 ingressantes em 2017.<sup>4</sup>

O número de matrículas (em todas as áreas de conhecimento) efetivadas em cursos por meio da EAD em instituições públicas apresenta um quantitativo de 165.572; em relação ao total de matrículas realizadas em instituições privadas, predominam com 1.591.410 matrículas realizadas no ano de 2017.<sup>5</sup> Esses apontamentos suscitam questões relacionadas a outras categorias de pesquisa, como capacidade de investimentos, gestão, percepção de mercado potencial, entre outros, que sugerem outros estudos e investigações. No entanto, vale refletir sobre as ações relativas à EAD, no Brasil, que tem início por meio de cursos de correspondência promovidos por instituições internacionais privadas.

Com a inserção no mercado nacional de computadores de mesa em 1988 e a utilização da *internet*, a educação à distância adquire contornos mais abrangentes. Os meios de telecomunicações aliados as tecnologias digitais possibilitaram o surgimento da *internet*

---

<sup>2</sup> INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2017*. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<https://tinyurl.com/yxqo2n6o>>. Acesso em: 14 nov. 2018. (Doravante cita-se apenas a sigla INEP para posteriores referências).

<sup>3</sup> INEP, 2018.

<sup>4</sup> INEP, 2018.

<sup>5</sup> INEP, 2018.

ocasionando mudanças diversas na sociedade, bem como na área educacional. A inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) na educação, apesar de inovar a relação professor(a)-conteúdo-estudante, não significa necessariamente mudanças na relação ensino-aprendizagem.<sup>6</sup>

As principais mudanças referem-se à ampliação de acesso por meio da *internet*, possibilitando a criação de uma rede de interação e comunicação, garantindo acesso à educação formal em nível superior, primeiramente, voltados para a formação de professores(as). Se inicialmente os cursos por correspondência viabilizam o acesso, não permitem, por exemplo, a comunicação e interação com outros(as) estudantes ou com profissionais envolvidos no processo educativo. Da mesma forma a educação promovida pelo rádio e depois pela TV representam maior abrangência, porém sem viabilizar essa interação.

Antes da Internet tínhamos uma EaD que utilizava apenas tecnologias de comunicação de 'um-para-muitos' (rádio, TV) ou de um-para-um (ensino por correspondência). Via Internet temos as três possibilidades de comunicação reunidas numa só mídia: 'um-para-muitos', 'um-para-um' e, sobretudo, 'muitos-para-muitos'. É esta possibilidade de interação ampla que confere a EaD via Internet um outro status e vem levando a sociedade a olhar para ela de uma maneira diferente daquela com que olha outras formas de EaD.<sup>7</sup>

Nesse universo de possibilidades de interação, a EAD é desenvolvida no Brasil a partir da criação da Secretaria de Educação à Distância, por meio do Decreto nº 1.917, de 27 de maio de 1996<sup>8</sup>. As ações visando a promoção dessa modalidade de ensino tem fundamentação nos artigos 205 a 214 da Constituição Federal de 1988<sup>9</sup>; e posteriormente, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de número 9394/96<sup>10</sup>. O artigo 80 da LDB 9394/96 regulamenta a educação à distância e apresenta como objetivos: a promoção da valorização do professor(a), através de capacitação e educação continuada e a promoção de autonomia dos sistemas de ensino. Além disso, o artigo 87, da mesma Lei, estende essa modalidade, para jovens e adultos que não concluíram a educação básica.

<sup>6</sup>ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação à distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e Pesquisa*, v.29, n.2, p. 327-340, jul./dez. 2003. Disponível em: <<https://tinyurl.com/y2b4to3x>>. Acesso em: 18 fev. 2017.

<sup>7</sup>AZEVEDO, Wilson. Panorama atual da educação à distância no Brasil. In: AZEVEDO, Wilson. *Muito além do jardim de infância: temas de educação online*. Rio de Janeiro: Armazém digital, p. 13-18, 2005, p. 13. Disponível em: <<https://tinyurl.com/yyhpdrxm>>. Acesso em: 16 fev. 2017.

<sup>8</sup>SECRETARIA DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA-SEED/MEC. *Relatório de gestão 2009*. Disponível em: <<https://tinyurl.com/y3oqot7o>>. Acesso em: 17 fev. 2017.

<sup>9</sup>BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Cap. III – Da educação, da cultura e do desporto. Seção I – Da educação. Disponível em: <<https://tinyurl.com/be9lgsg>>. Acesso em: 27 mai. 2017.

<sup>10</sup>BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, de 20 de dez. 1996*. Estabelece as diretrizes da educação nacional. Disponível em: <<https://tinyurl.com/yy6s52m9>>. Acesso em: 17 mai. 2017.

Tempos mais tarde, em 2006, por meio do Decreto 5.800/2006<sup>11</sup>, é criado o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)<sup>12</sup>, priorizando a formação de educadores que atuam na educação básica pública. Formada por instituições públicas que oferecem curso superior na modalidade à distância e “também oferece três mestrados semipresenciais para professores: mestrado profissional em matemática (Profmat), mestrado profissional em letras (Profletras) e mestrado profissional em ensino de física (Profis)”.<sup>13</sup>

A UAB consolida-se após iniciativas como o curso de pedagogia, promovido pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), iniciado em 1996<sup>14</sup>; o projeto Veredas<sup>15</sup> desenvolvido em Minas Gerais, em 2002; o curso de administração como parte do projeto piloto do Banco do Brasil/MEC, em 2006; e o consórcio CEDERJ, iniciado em 2000. O curso de pedagogia promovido pela Universidade do Federal do Mato Grosso (UFMT) é o primeiro desenvolvido na modalidade à distância no país, visando promover a formação superior de professores atuantes na rede pública de ensino fundamental.<sup>16</sup>

Já o projeto Veredas, coordenado pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, conta com a participação de 18 instituições públicas e privadas de curso superior que ofertam o Curso Normal Superior, alcançando aproximadamente 14.000 professores atuantes na rede pública de ensino. Diferente dessa iniciativa, o projeto piloto do Banco Brasil/MEC é voltado para a oferta do curso de Administração; formado por 25 universidades públicas, distribuídas em 17 estados e no Distrito Federal. O consórcio CEDERJ, formado pelas universidades públicas localizadas no Rio de Janeiro, por sua vez amplia a oferta de cursos e separa as áreas de ensino para cada universidade. Ou seja, conforme evidencia Celso José da

<sup>11</sup> BRASIL. *Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006*. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em: <<https://tinyurl.com/y38eoaw>>. Acesso em: 18 fev. 2017.

<sup>12</sup> “Devemos registrar que a palavra sistema ganha aqui uma conotação bem específica, tendo em vista que somente as IES públicas integram o programa UAB, tanto as federais quanto as estaduais. Na legislação vigente, particularmente na Lei no 9.394/96 (BRASIL, 1996), o sistema federal de ensino compreende somente as instituições mantidas pela União, as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada e os órgãos federais de educação”. (Cf. FURLAN, Maria Luisa. História e políticas públicas para o ensino superior a distância no Brasil: o programa universidade aberta do Brasil em questão. *HISTEDBR On-line*, Campinas, n.45, p. 281-295, mar. 2012. Disponível em: <<https://tinyurl.com/y6odb8rg>>. Acesso em: 19 mar. 2017)

<sup>13</sup> MEC. *Educação superior*. Universidade aberta seleciona autores de material didático. Ionice Lorenzoni. Disponível em: <<https://tinyurl.com/y5n8x36s>>. Acesso em: 17 fev. 2017.

<sup>14</sup> Primeiro curso promovido na modalidade a distância, com objetivo de promover a formação de professores para atuarem nos anos iniciais do ensino fundamental. (Cf. COSTA, Celso José da. Modelos de educação superior a distância e implementação da universidade aberta do Brasil. *Brasileira de Informática na Educação*. v. 15, n. 2, p. 9-16, mai./ago. 2007. Disponível em: <<https://tinyurl.com/yybvn5ke>>. Acesso em: 06 out. 2017)

<sup>15</sup> Coordenado pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, contou com a participação de 18 instituições públicas e privadas de curso superior que ofertaram o Curso Normal Superior, alcançando aproximadamente 14.000 professores atuantes na rede estadual e municipal. (Cf. COSTA, 2007)

<sup>16</sup> COSTA, Celso José da. Modelos de educação superior a distância e implementação da universidade aberta do Brasil. *Brasileira de Informática na Educação*. v. 15, n. 2, p. 9-16, mai./ago. 2007. Disponível em: <<https://tinyurl.com/yybvn5ke>>. Acesso em: 06 out. 2017.

Costa: “a área de matemática ficou sob a responsabilidade da UFF, [...] física com a UFRJ, [...] biologia com a UENF e UERJ, a pedagogia com a UERJ e UNIRIO e a área de administração com a UFRRJ e a UERJ”.<sup>17</sup>

A UAB, entretanto, não se configura como unidade de ensino, mas como órgão articulador do Ministério da Educação e Cultura (MEC), responsável pelo financiamento e avaliação das instituições de ensino superior públicas. O modo de atuação da UAB pressupõe: o financiamento, a avaliação e articulação institucional e a inferência de modelos de educação à distância. As instituições públicas de ensino superior tem sob sua responsabilidade a gestão acadêmica e também a operacional. A UAB, por meio de editais, proporciona e ao mesmo tempo seleciona as instituições para a instalação de polos.<sup>18</sup>

A instalação dos polos significa ampliação da atuação das IES públicas em locais estratégicos e mais que isso, implica em ampliação da oferta de educação superior a regiões geograficamente distantes de suas sedes. Os polos são instalações de apoio presencial e ponto de referência para o aluno e para o desenvolvimento de tarefas pertinentes aos cursos, como a aplicação de avaliações, orientação com os tutores, utilização de biblioteca e laboratórios de informática, videoconferências, entre outros.<sup>19</sup>

A legislação pertinente a EAD no Brasil, em linhas gerais, fundamenta-se, além da Carta Magna e da LDB 9394/96, já mencionadas, no Decreto de nº. 5.622/06<sup>20</sup>, que regulamenta o artigo 80 da Lei nº. 9.394/96, estabelecendo formas de acordo de cooperação e convênios e as competências do MEC, das autoridades dos sistemas estaduais e do Distrito Federal; também determina normas para cursos de pós-graduação em nível de especialização, mestrado e doutorado. Visando maior autonomia das instituições e desburocratização dos processos de abertura de polos e cursos, o Governo Federal, por meio da Portaria Normativa de nº 11, de 20 de junho de 2017<sup>21</sup>, institui novas normas para o credenciamento das instituições de ensino superior e a oferta de cursos superiores, na modalidade à distância.

Para o credenciamento é necessário que a instituição já ofereça cursos superiores aprovados (§3º do Art. 1º), de cursos de graduação e/ou tecnológicos, pelo MEC; podem se credenciar exclusivamente para cursos no formato online (§2º do Art. 1º); acaba a necessidade

<sup>17</sup> COSTA, 2007, p. 6.

<sup>18</sup> COSTA, 2007.

<sup>19</sup> COSTA, 2007.

<sup>20</sup> BRASIL. *Decreto nº 5.622*, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da LDB 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<https://tinyurl.com/qyqrk6a>>. Acesso em: 18 fev. 2017.

<sup>21</sup> BRASIL. *Portaria Normativa nº 11*, de 20 de junho de 2017. Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto no 9.057, de 25 de maio de 2017. Disponível em: <<https://tinyurl.com/y4l2rmm7>>. Acesso em: 5 out. 2017.

de autorização prévia para a abertura de polos, que fica sob a responsabilidade das Instituições de Ensino Superior (IES); entre outras ações que visam à ampliação e desburocratização dos processos de credenciamento.<sup>22</sup>

Apesar das ações legais (por meio de Leis, Decretos, Portarias, Resoluções) buscarem adequar as normas e diretrizes para a EAD, os números indicados pelo INEP, relativos a 2015, apontam que do total de cursos oferecidos (Presencial e EAD) a modalidade a distância representa em torno de 10,7%, enquanto o número de cursos pela modalidade presencial representam 89,3% do total. Esse número por si demonstra que apesar de a EAD, com uso das tecnologias de comunicação e informação, ter aproximadamente 10 anos de implantação, a oferta de cursos por essa modalidade ainda é pouco relevante quando comparada ao número de cursos ofertados pela modalidade presencial, conforme se observa no quadro a seguir:

Quadro 1 - Número de Matrículas, Concluintes e Cursos de Graduação Presenciais e à Distância – 2015

Região	Matrículas		Concluintes		Cursos	
	Presenciais	EAD	Presenciais	EAD	Presenciais	EAD
Brasil	2.846.463	1.393.752	370.512	233.704	12.288	1.473
Norte	150.724	14.839	18.853	1.519	568	47
Nordeste	627.995	81.653	72.080	10.180	2.841	261
Sudeste	1.365.647	466.229	182.897	60.954	5.208	659
Centro-Oeste	215.803	156.004	31.190	42.694	1.104	133
Sul	486.294	675.027	65.492	118.357	2.567	373

Fonte: Quadro elaborado pela autora deste estudo, com base na sinopse estatística da educação superior do INEP, 2016 (Tab.7.1).

Dos cursos ofertados pela EAD, o destaque é para a região Sudeste, equivalendo a aproximadamente 45% do total de cursos de graduação. A região Sul aparece em seguida com 25% do total de cursos e a região Nordeste com 18% aproximadamente. Em relação ao número de matrículas na modalidade EAD, a região Sul supera a região Sudeste, com 48% e 33% respectivamente, mesmo ofertando quantidade menor de cursos. Entretanto, quando se observa o número de concluintes, a região Sul novamente está à frente do Sudeste com percentual aproximado de 51%, enquanto o Sudeste aparece com 26% do total. Sobre as

<sup>22</sup> PORTAL MEC, 2017.



instituições públicas e privadas, aparece importante distanciamento em relação ao número de matrículas e de concluintes por instituição, conforme se observa no quadro a seguir:

Quadro 2 - Número de Matrículas e Concluintes e Cursos de Graduação Presenciais e à Distância, por Instituição – 2015

Região	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
Matrículas	81.463	43.988	2.942	1.265.359	1.393.752
Concluintes	9.846	5.548	306	218.004	233.704

Fonte: Quadro elaborado pela autora deste estudo, com base na sinopse estatística da educação superior do INEP, 2016 (Tab.7.1).

O número de matrículas efetivadas em cursos por meio da EAD em instituições públicas atinge apenas 9% em relação ao total de matrículas realizadas (Privadas e Públicas), enquanto as matrículas em instituições privadas predominam com 91% do total. O número de concluintes diminui para 7% em instituições públicas, enquanto para instituições privadas o índice de conclusão alcança 93% do total. Esse resultado suscita questões relacionadas à capacidade de investimentos, gestão, percepção de mercado potencial, entre outros, que demandam maiores aprofundamentos.

Nesse sentido, vale ressaltar que as políticas voltadas para a universalização do ensino superior, inicialmente, direcionam esforços para a promoção da formação de professores da rede pública de ensino básico, como se observa nas iniciativas das instituições públicas, em consonância com a legislação que regulamenta a EAD. Da mesma forma, as IES do setor privado, passam a oferecer cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* e,

como setor produtivo da sociedade, fizeram investimentos financeiros altos para trazer inovações tecnológicas que pudessem ampliar o acesso aos cursos de graduação e pós-graduação. Presenciamos o anúncio de fusões empresariais, investimentos na bolsa de valores de empresas educacionais transnacionais, que se tornaram as maiores do mundo em capital e unidades, espalhando-se por todo território nacional, levando, assim, pólos de cursos à distância a, praticamente, todos os rincões deste país.<sup>23</sup>

Os dados disponibilizados pelo INEP parecem corroborar essa afirmação, pois indicam uma disparidade importante em relação ao número de matrículas efetivadas pelas IES, do setor privado em relação às públicas. Observa-se em termos numéricos uma

<sup>23</sup> HARDAGH, Cláudia C.; CAMAS, Nuria P.V. (De) formando o educador: uma discussão teórica acerca do professor e tutor na EAD. *Laplage* (Sorocaba), v.3, n.2, p. 94-108, mai./ago. 2017, p. 97. Disponível em: <<https://tinyurl.com/y6maye4g>>. Acesso em: 9 out. 2017.

disparidade de atuação entre as IES privadas e as instituições públicas que ofertam cursos de graduação pela via EAD. Por outro lado, as novas iniciativas deixam de se particularizar em âmbito privado, e favorecem a ampliação dos debates relativos à EAD, ainda que “uma parte significativa da comunidade educacional continue considerando-a como uma modalidade diminuída de ensino e sem qualidade suficiente para ser equiparada à educação presencial”.<sup>24</sup> Iniciativas de ampliação e desburocratização dessa modalidade podem ser encontradas na Portaria Normativa de nº 11/2017, conforme mencionado anteriormente. Muito embora, conforme Mugnol,

A trajetória histórica da educação à distância no Brasil revela um crescimento lento e sinuoso desta modalidade de ensino. Também deixa clara a existência de problemas que dificultaram e ainda continuam dificultando a criação de um sistema sólido de educação à distância, capaz de atender as expectativas do país e corrigir a dívida social com a educação.<sup>25</sup>

Nesse sentido, a desburocratização por si só não se converte em uma solução efetiva para todos os problemas relacionados a essa modalidade de ensino. Problemas que afetam também o ensino presencial, como por exemplo, qualidade do ensino e do aprendizado, evasão, qualificação profissional, didática, avaliação e outros também estão presentes.

Entretanto, cada modalidade guarda suas especificidades, conforme argumenta Azevedo sobre a necessidade de aprendizado do ambiente virtual e suas ferramentas (os programas e a linguagem). Sobretudo, em relação a um novo modo de compreender o tempo e o espaço virtuais, pois o tempo e o espaço são diferentes “no mundo da comunicação de oralidade primária e da cultura escrita”.<sup>26</sup>

O(a) professor(a) EAD assemelha-se, segundo Azevedo, a um pastor(a), que anima e motiva sua comunidade em direção a um objetivo comum. O professor(a) nesse meio não é detentor(a) do saber e o aluno(a) não é receptor(a); pressupõe-se que ambos, professor(a) e aluno(a), estejam em constante aprendizado.

Neste contexto, as instituições religiosas iniciam a oferta de cursos pela modalidade EAD, a princípio com cursos livres, sem obrigatoriedades normativas, mas visando sua consolidação e devidos registros junto ao MEC. Antes, porém, de aprofundar reflexões acerca da oferta de cursos pela EAD por instituições religiosas, faz-se relevante esboçar o tema da formação tradicional de pastores pela IMW, bem como sua tradição teológica. Pois este é o

<sup>24</sup> MUGNOL, Marcio. A Educação à distância no Brasil: conceitos e fundamentos. *Diálogo Educ.* Curitiba, v. 9, n. 27, p. 335-349, maio/ago. 2009, p. 345. Disponível em: <<https://tinyurl.com/y3s49avk>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

<sup>25</sup> MUGNOL, 2009, p. 347.

<sup>26</sup> AZEVEDO, 2005, p. 7.

ambiente no qual o Centro de Formação Teológica –CEFORTE-EAD, objeto material deste estudo, é estruturado para ofertar cursos no campo da formação teológica, missionária e continuada pela EAD.

## 1.2 A tradição teológica na Igreja Metodista Wesleyana

Para refletir acerca da tradição teológica da IMW, deve-se buscar no contexto histórico de seu surgimento, as bases para a compreensão dos argumentos que sustentam a formulação dessa denominação. Afinal, decorrem não somente da experiência do “coração aquecido” de John Wesley, mas de uma transformação, e porque não dizer, dos conflitos que surgem no interior da Igreja Metodista do Brasil (IMB), nos anos 1960.<sup>27</sup> Não se pretende neste estudo, tecer aprofundamentos acerca da história da Igreja Metodista do Brasil, mas torna-se necessário evidenciar os principais fatores que levam à ocorrência da ruptura, que possibilita a formação de uma nova igreja, a Igreja Metodista Wesleyana, mantenedora do CEFORTE, objeto material deste estudo.

Necessário se faz mencionar as características do Metodismo que aporta no Brasil, marcado pelo modo doutrinário americano. No mesmo sentido, busca-se compreender a trajetória de disputas no campo religioso metodista, que impulsionam a estruturação da IMW, na década de 1960. A IMB tem início com o trabalho missionário realizado por metodistas americanos, não mais devotada aos desvalidos tal como verificado nas raízes do metodismo, mas, voltada para a classe média. Esses missionários implantam em terras brasileiras os mesmos ideais característicos da “Igreja Metodista Episcopal do Sul em sua ênfase na missão”, uma mediação distorcionante do metodismo inglês.<sup>28</sup> Diferencia-se, portanto, do metodismo inglês, na medida em que se afasta dos ideais preconizados por Wesley, de configurar-se como uma igreja de pobres, desvalidos, órfãos e demais pessoas em situação de vulnerabilidade.<sup>29</sup>

No entanto, neste estudo, prescinde-se de pormenores sobre a instituição da IMB, para não incorrer em desvios quanto ao objetivo norteador da pesquisa, que se funda em discorrer sobre a história do CEFORTE-EAD, instituição sem fins lucrativos, vinculada à

<sup>27</sup> O metodismo chega ao Brasil, sob moldes americanos, a partir da atuação do missionário Foutain E. Pitts (Cf. BUYERS, P. E. *História do metodismo*. São Paulo: Imprensa Metodista, 1945.).

<sup>28</sup> JOSGRILBERG, Rui. S., 2005 *apud* SANTOS, V. B. dos. *Origem e institucionalização da Igreja Metodista Wesleyana*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Religião, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, São Paulo, 2014. 193fl.

<sup>29</sup> SANTOS, 2014.



IMW, e sua inserção no mundo da educação virtual. Por outro lado, importa compreender como acontece a ruptura entre a IMB e a IMW, ocorrida nos idos da década de 1960, pois se evidencia uma espécie de transformação, não somente das características assumidas do metodismo americano, mas uma tentativa de reaproximação com o metodismo inglês de Wesley, acrescidos de ideais pentecostais.<sup>30</sup>

Essa transformação acontece de forma conflituosa, criando no metodismo brasileiro um campo de disputas, de divergência de opiniões e de posturas, que culminam com a ruptura e desligamento de membros eclesiais, com apoio de leigos, esvaziando ainda mais o corpo de seguidores da IMB, como se observa nos relatos de Valter Santos.<sup>31</sup> Além disso, observa-se no cenário religioso brasileiro, em meados dos anos 1960,<sup>32</sup> uma efervescência do movimento pentecostal,<sup>33</sup> proveniente dos Estados Unidos da América (EUA), ao mesmo tempo em que se observa diminuição ou estagnação quanto ao quantitativo de membros participantes da IMB.

Por outro lado, deve-se voltar a atenção aos cenários político, econômico e social, que também são fortes elementos impulsionadores de mudanças. O Brasil passa pela fase de implantação do governo ditatorial, especificamente em 1964, influenciando todas as áreas da sociedade. Reflexos da ditadura no contexto religioso não são de estranhar, como se observa na história desse período conturbado na sociedade brasileira.<sup>34</sup> Sobre as definições de campo religioso, Bourdieu define como “um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças”<sup>35</sup>. A partir dessa concepção é que Bourdieu pode afirmar que na busca por uma linguagem que se constitua traduzível e, por sua vez, aceitável, pelas pessoas, não fecha, necessariamente, com uma versão de mundo, pois há a necessidade de que ela seja aceita por grupos diferentes. Nas palavras do autor:

A primeira tradição trata a religião como língua, ou seja, ao mesmo tempo enquanto um instrumento de comunicação e enquanto um instrumento de conhecimento, ou

<sup>30</sup> SANTOS, 2014.

<sup>31</sup> SANTOS, 2014.

<sup>32</sup> SANTOS, 2014.

<sup>33</sup> O termo *pentecostal* origina-se de Pentecostes, nome dado a uma festa anual do povo judeu, celebrada cinquenta dias após a Páscoa, também conhecida como a festa das semanas, realizada no fim da sega do trigo, ou dia seis do terceiro mês, Sivân (junho), em comemoração ao recebimento do Decálogo.<sup>2</sup> A relação do pentecostalismo com a citada festa é indireta e acidental, por duas razões. Primeiro, porque a doutrina pentecostal está diretamente relacionada à descida do Espírito Santo; segundo, por causa da afirmação doutrinária da manifestação dos dons da glossolalia, o falar em línguas estranhas, e da profecia como sinais que acompanharam a inédita manifestação do Espírito Santo. (Cf. SOUZA, Alexandre Carneiro de. *Pentecostalismo: de onde vem, para onde vai?* Um desafio às leituras contemporâneas da religiosidade brasileira. Viçosa: *Ultimato*, 2004. p. 16-17).

<sup>34</sup> SANTOS, 2014.

<sup>35</sup> BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: UNESP, 2004. p. 22-23.

melhor, enquanto um veículo simbólico a um tempo estruturado (e portanto, passível de uma análise estrutural) e estruturante, e a encara enquanto condição de possibilidade desta forma primordial de consenso que constitui o acordo quanto ao sentido dos signos e quanto ao sentido do mundo que os primeiros permitem construir.<sup>36</sup>

Se por um lado, a IMB, no sentido de preservar sua tradição, na pessoa de seu dirigente Nathanael Inocêncio do Nascimento,<sup>37</sup> implementa ações para encerrar as práticas pentecostais no interior de uma parcela das igrejas metodistas, por outro, pastores e leigos defendem a transformação desse campo religioso. A intenção, além de atender às suas próprias convicções transformadas pelo contato com o pentecostalismo, também visa atender a uma demanda crescente de fiéis que simpatiza com tais práticas.<sup>38</sup> Nesse espaço, iniciam-se conflitos teológicos que marcam o campo de disputas, pois aqueles que entendem ser necessária uma mudança de postura, não desejam deixar o metodismo, mas adequá-lo à nova realidade que se apresenta. Sobre os conflitos de identidade relacionados à transformação teológica ocorrida no interior da IMB, e consequente formação da IMW, evidencia-se que a IMW não abandona por completo as fundamentações doutrinárias metodistas, mas busca retomar os princípios originários dessa denominação, inspiradas em Wesley, acrescentando-se práticas pentecostais advindas do movimento pentecostal em ascensão no território brasileiro.<sup>39</sup>

O pentecostalismo surge como um movimento de reavivamento, com ênfase na cura, na glossolalia e, especialmente, no Batismo com o Espírito Santo, características que lhe são próprias, e que acabam por caracterizar o movimento. A glossolalia é ponto principal na identificação do pentecostalismo, pois se configura como posição da tradição pentecostal, de maneira que o falar em línguas torna-se uma primeira evidência oriunda do Batismo no Espírito Santo<sup>40</sup>. No entanto, vale mencionar o entendimento pentecostal acerca do batismo, entendido como um dos pontos que favorecem os conflitos no interior do metodismo:

Se para muitas pessoas o batismo no Espírito Santo foi algo que ficou restrito aos apóstolos e aos fiéis das primeiras comunidades, sendo, portanto, uma experiência que não tem mais valor para os dias atuais, no mundo pentecostal, essa

<sup>36</sup> BOURDIEU, Pierre. Gênese e estrutura do campo religioso. In: BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2011. p. 28.

<sup>37</sup> Nathanael I. Nascimento, Bispo integrante do Gabinete Geral da Igreja Metodista e reitor da Faculdade de Teologia em 1968. (Cf. SANTOS, 2014. p. 32)

<sup>38</sup> SANTOS, 2014.

<sup>39</sup> SOUZA, José Carlos de (ed.). *Caminhos do metodismo no Brasil: 75 anos de autonomia*. São Bernardo do Campo, SP: Editeo, 2005.

<sup>40</sup> LIMA, Adriano; BRANDT, Diandra; BOFF, Clodovis. A experiência do “batismo com o espírito santo” no pentecostalismo. *Teocomunicação*, Porto Alegre, v. 45, n.1, p. 72-74, jan./abr. 2015, p. 77. Disponível em: <<http://tinyurl.com/y6mtrlxw>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

compreensão, adotada, sobretudo por igrejas protestantes históricas, é considerada como heresia, basicamente uma blasfêmia contra o Espírito de Deus e sua ação. Para o pentecostalismo, o batismo no Espírito Santo é uma experiência que perpassou pela vida dos apóstolos, e sempre esteve presente na história da comunidade, desde os primeiros anos da fé cristã até os nossos dias. O batismo no Espírito Santo é atual. Aliás, um bom pentecostal vai dizer que é atualíssimo.<sup>41</sup>

O percurso relativo ao movimento pentecostal que leva pastores metodistas a buscar sua adesão e conseqüente separação da IMB, na década de 1960, deve-se, em parte, à adesão de pastores de tradição histórica metodista ao movimento, no sentido de levar para o interior de suas igrejas as experiências pentecostais. Esse fato causa repercussão no alto escalão da IMB, gerando conflitos e disputas por espaços, controle e poder sobre os bens espirituais, bem como a preservação da tradição metodista, conforme Valter Santos descreve no decorrer de sua investigação.<sup>42</sup>

O movimento pentecostal brasileiro pode ser compreendido em três momentos distintos, denominados “Ondas”, de acordo com Paul Freston.<sup>43</sup> Esse autor identifica a primeira “Onda” como o movimento ocorrido no início do século XX, com a instituição da Congregação Cristã do Brasil, em 1910, seguida da Assembleia de Deus, em 1911. Por um período de cerca de quarenta anos, essas instituições dominaram o cenário pentecostal. É na segunda “Onda”, a partir dos anos 1950, que o movimento pentecostal toma maiores proporções, ainda que Santos mencione o início do movimento nos anos 1940, com maior efervescência a partir da década de 1950:

Os dados estatísticos de 1969 já demonstravam o decréscimo no campo religioso protestante e o crescimento pentecostal. Houve no início da década de 1960 no Brasil um reavivamento no interior das igrejas do protestantismo histórico que por conta do despertamento surgido no Brasil voltado para a oração e a leitura da Bíblia milhares de pessoas no desenvolvimento das constantes orações e leituras bíblicas tiveram experiências extáticas pentecostais. Muitas reuniões foram realizadas em várias partes, tanto nas igrejas quanto nos lares, onde as pessoas tinham experiências extáticas quando batizadas com Espírito Santo, falavam em línguas estranhas e manifestavam os dons espirituais.<sup>44</sup>

O reavivamento provocado pelo movimento pentecostal, mais do que abranger as denominações do pentecostalismo clássico, envolve diversas outras denominações, por meio de pastores e leigos, que vivenciam a experiência extática<sup>45</sup>. Essa segunda Onda, também marca uma forma de fragmentação do pentecostalismo clássico (Assembleia de Deus e

<sup>41</sup> LIMA, BRANDT, BOFF, 2015, p. 77.

<sup>42</sup> SANTOS, 2014.

<sup>43</sup> FRESTON, Paul. Breve história do pentecostalismo brasileiro. In: ANTONIAZZI, Alberto et al. *Nem anjos nem demônios: interpretações sociológicas do pentecostalismo*. Petrópolis: Vozes, 1994.

<sup>44</sup> SANTOS, 2014, p. 116.

<sup>45</sup> SANTOS, 2014.

Congregação Cristã do Brasil), que dá origem à Igreja do Evangelho Quadrangular, em 1951; posteriormente, em 1955, com a instituição da Igreja Evangélica Pentecostal O Brasil para Cristo; e, por último, em 1962, com a Igreja Pentecostal Deus é Amor.<sup>46</sup> Vale notar que no período em que acontece a segunda Onda, relacionada a conflitos no campo religioso, outras transformações concomitantemente ocorrem no âmbito social, conforme descreve Santos:

É notório, portanto, que a pentecostalização foi resultante dos inúmeros fatores sociais que pressionaram as igrejas históricas a partir da década de 1950, como a urbanização, a industrialização, a modernização da sociedade e o surgimento de formas religiosas mais flexíveis e adaptadas a novas situações. Nessa época surgiram Igreja Batista Nacional, a Igreja Presbiteriana Renovada, e, em especial, a Igreja Metodista Wesleyana, que se formaram pela cisão ocorrida das igrejas históricas com a introdução de práticas pentecostais que levaram os pastores e teólogos a repensarem a rejeição radical, total e completa que anteriormente tinham do pentecostalismo.<sup>47</sup>

Valter Santos evidencia que as denominações históricas começaram a perder espaço no campo religioso brasileiro para o pentecostalismo, devido ao distanciamento do protestantismo histórico das camadas populares. Por outro lado, as denominações pentecostais não apenas se aproximavam das crenças populares, mas também se adaptavam às camadas populares desafortunadas. Nesse sentido, Mariano aponta haver uma debandada de fiéis do protestantismo histórico para as denominações pentecostais, causando um esvaziamento e uma espécie de implosão, pois o Protestantismo entendido como histórico “erudito, secularizado, ascético, promotor da modernidade e da ciência não mais existe. Dele nada restou, senão uma pálida sombra”.<sup>48</sup> Esse Protestantismo voltado para as camadas sociais mais favorecidas não dava conta de amenizar o sofrimento decorrente da pobreza e da marginalização.<sup>49</sup>

Outro fator relevante, diz respeito ao distanciamento do Protestantismo histórico, especialmente, neste caso, da IMB, das camadas populares, enquanto, ao contrário, o pentecostalismo alcança primeiramente as pessoas de baixa renda, que vivem às margens da pobreza e distantes do acesso aos bens materiais e espirituais.<sup>50</sup> Outro ponto a se observar, diz respeito à cultura nacional e à matriz religiosa brasileira, especialmente dessas camadas mais desvalidas da sociedade. Sua religiosidade é permeada pela diversidade de entendimentos e

<sup>46</sup> MATOS, Alderi S. de. O Movimento Pentecostal: Reflexões a Propósito do seu Primeiro Centenário–Parte1. *Vox Faifae*, Goiânia, n. 1, v. 3, p.1-17, 2011. Disponível em: <<https://tinyurl.com/y2h5yrf6>>. Acesso em: 2 out. 2018.

<sup>47</sup> SANTOS, 2014, p. 114.

<sup>48</sup> MARIANO, 1999 *apud* SANTOS, 2014, p. 115.

<sup>49</sup> SANTOS, 2014.

<sup>50</sup> SANTOS, 2014.

práticas, o que torna mais acessível às práticas pentecostais.<sup>51</sup> Mariano esboça uma perspectiva de que o pentecostalismo proporciona apoio ao enfrentamento das mazelas de seus seguidores, pois além de:

enfrentar a pobreza, organiza a vida dos fiéis, fornece estratégias de sobrevivência, evidencia um ambiente terapêutico, promove a ressocialização dos marginalizados e orienta jovens para se afastarem da violência, fortalece os laços familiares, atua na libertação do alcoolismo e de drogas ilícitas, promove a autoestima, dá esperança e nova identidade objetiva, reforma o machismo e fortalece as mulheres.<sup>52</sup>

No entanto, esse reavivamento pentecostal, com ênfase na leitura bíblica e nas experiências extáticas, como falar em línguas após o Batismo no Espírito Santo e a manifestação de dons espirituais, antes circunscritos às igrejas pentecostais, tomam proporções que extrapolam seu domínio para outras denominações religiosas históricas. São elas, de acordo com Valter Santos, “presbiterianas, batistas, metodistas, congregacionais, episcopais e luteranas. A busca pelo avivamento no interior dessas igrejas é o resultado de uma insatisfação por conta de comodismo ou ausência de poder espiritual”.<sup>53</sup>

Essa expansão mostra um pouco mais, ou seja, que já não se considera essas manifestações como heresia, ou “como um movimento retrógrado, atrasado ou anti-intelectual, afinal, setores intelectualizados também buscavam a experiência e a tiveram”.<sup>54</sup> No entanto, não quer dizer que essas práticas levaram a mudanças radicais no campo religioso protestante, ou mesmo à extinção das igrejas históricas; o que se passa é uma transformação e adesão a práticas teológicas pentecostais, sem deixar de lado suas origens denominacionais. Conforme relata Santos, há o surgimento de “várias igrejas de formação protestante histórica, porém com práticas e teologias pentecostais”.<sup>55</sup>

Para Santos, o pentecostalismo encontra facilidade em adaptar-se à cultura nacional, em suas crenças e raízes religiosas, favorecendo, dessa forma, sua expansão e adesão de fiéis. Nesse sentido, a busca por soluções resulta, entre metodistas, no encontro com o pentecostalismo associado ao metodismo primitivo. Significa, de acordo com Santos, a junção do pentecostalismo com o metodismo defendido por Wesley, adaptado à realidade nacional, e é “portanto um metodismo pentecostalizado”<sup>56</sup> que dá origem à instituição da Igreja

<sup>51</sup> SANTOS, 2014.

<sup>52</sup> MARIANO, 1999 *apud* SANTOS, 2014, p. 115-116.

<sup>53</sup> SANTOS, 2014, p. 116.

<sup>54</sup> SANTOS, 2014, p. 116.

<sup>55</sup> SANTOS, 2014, p. 117.

<sup>56</sup> SANTOS, 2014, p. 122.



Metodista Wesleyana, em 1967. Deve-se, dessa forma, a instituição da IMW, a diversos fatores destacados por Valter Santos, como:

[...] a influência das igrejas pentecostais, autoritarismos no campo político que se reproduzia no subcampo metodista, intolerância no interior do metodismo tradicional, não identificação com a religiosidade brasileira, o movimento carismático e a influência dos movimentos de cura divina da década de 1960. Diante de tudo isso, a cisão na Igreja Metodista do Brasil promoveu a emergência de uma nova igreja protestante, wesleyana, pentecostal, brasileira. Sua expansão a partir daí se revelou contundente.<sup>57</sup>

A IMW é formada, de início, por pastores convidados a se retirarem da IMB, em função da divergência de entendimentos e práticas pentecostais; e por apoiadores leigos simpáticos ao pentecostalismo. O desligamento dos pastores pentecostalizados, ocorre durante o 11º Concílio Regional da Igreja Metodista do Brasil:

Os motivos que deram origem ao desligamento, [...], basearam-se na doutrina do batismo com o Espírito Santo, como uma segunda benção para o crente, e na aceitação da obra pentecostal, incluindo os dons mencionados na Bíblia Sagrada: Sabedoria, Fé, Ciência, Dons de Curar, Operação de Maravilhas, Profecia, Discernimento, Línguas e Interpretação de Línguas, bem como os cânticos espirituais, as revelações e as visões. Acrescentando-se ainda a realização da obra do avivamento espiritual, os cânticos de corinhos, as orações pelos enfermos e os cultos sem liturgia e protocolos.<sup>58</sup>

O grupo que se desliga da IMB, é constituído pelo pastor Idelmício Cabral dos Santos, por Waldemar Gomes de Figueiredo, José Moreira da Silva, Francisco Teodoro Batista, Gessé Teixeira de Carvalho, Cório da Silva Pereira, José Mendes da Silva, Zeny da Silva Pereira, Dinah Batista Rubim, Ariosto Mendes, Jacir Vieira e Antonio Faleiro Sobrinho. A reunião decisiva, que se inicia às 14 horas do dia 5 de janeiro de 1967, ocorre em uma área pertencente à Fundação Getúlio Vargas, “conhecida como ‘Reunião da Ponte’”.<sup>59</sup> Durante essa reunião, o grupo opta pelo modelo de governo do sistema metodista, centralizado, elegendo para seu Conselho-Geral, Waldemar Gomes de Figueiredo como superintendente-geral; para os cargos de secretário-geral, de Missões, de Educação Cristã e também de Ação social, Gessé Teixeira de Carvalho; e Idelmício Cabral dos Santos para assumir a tesouraria-geral.<sup>60</sup>

<sup>57</sup> SANTOS, 2014, p. 122.

<sup>58</sup> IGREJA METODISTA WESLEYANA. *Estatuto e Regimento Interno da Igreja Metodista Wesleyana*. Rio de Janeiro: Centro de Publicações da IMW, 2009, p. 14. (Doravante cita-se a sigla IMW para posteriores referências).

<sup>59</sup> IMW, 2009, p. 14.

<sup>60</sup> IMW, 2009, p. 15.

No entanto, a eleição oficial dos membros da IMW ocorre durante a realização do Concílio Constituinte, entre os dias 16 a 19 de fevereiro de 1967, na cidade de Petrópolis, no Rio de Janeiro, com vistas à sua organização. Realiza-se neste momento, a aprovação regimental dos textos e eleição oficial dos membros do Conselho Geral, que fica assim distribuído: permanece na superintendência geral Waldemar Gomes de Figueiredo; para secretário-geral de educação cristã é designado José Moreira da Silva; a pasta de Missões fica a cargo de Gessé Teixeira de Carvalho, que também passa a responder pelo jornal “Voz Wesleyana”; a pasta de Ação Social é assumida por Oriele Soares do Nascimento; Idemício Cabral dos Santos assume a secretaria geral de finanças; e Francisco Teodoro Batista, designado para presidente da junta patrimonial.<sup>61</sup> Essa primeira estrutura de hierarquia é mostrada neste estudo, por seguir a lógica central do modo de governo metodista histórico, e com a finalidade de chamar atenção para as pessoas envolvidas no processo de ruptura, que em sua maioria, advém de escalões de comando e pastoreio da IMB, bem como de leigos.

Vale destacar que a nova denominação, designada como Igreja Metodista Wesleyana, segue uma teologia que mistura elementos do protestantismo tradicional e do pentecostalismo. Nesse ponto, existe uma problemática, dadas as características e particularidades do campo teológico pertinentes a cada um dos sistemas teológicos. De acordo com Mendonça, citado por Santos, em momentos de crise, busca-se o equilíbrio racional e emocional, pois “em épocas de crise, [...] os traços emocionais encobertos pelo intelectualismo e dogmatismo religioso tendem a emergir com força. O passado e o presente religiosos estão presentes no mesmo espaço e se manifestam de acordo com as condições sociais”<sup>62</sup> em que se encontram pessoas ou grupos de religiosos, que, por sua vez, se inclinam a tais manifestações.

Quando a erudição e a burocracia religiosas buscam se apropriar dos bens espirituais, criam-se ritos e liturgias específicas para controlar a manifestação do sagrado. Esse controle visa primordialmente a manutenção do poder de regulação das normas racionais aceitáveis e restringem, por sua vez, qualquer outra forma de irrupção do sagrado. Contudo, de acordo com Mircea Eliade, a manifestação do sagrado, se dá de forma diferenciada para cada pessoa ou coletividade.<sup>63</sup> A essa manifestação, Eliade identifica como “hierofania”, pois apresenta peculiaridades distintas, possibilitando diferenciados modos de revelação do sagrado.<sup>64</sup> A

---

<sup>61</sup> IMW, 2009.

<sup>62</sup> SANTOS, 2014, p. 23.

<sup>63</sup> SANTOS, 2014.

<sup>64</sup> SANTOS, 2014.

hierofania significa, portanto, “o ato da manifestação do sagrado”.<sup>65</sup> Quanto ao sagrado em si, Eliade conceitua como se segue:

Como vimos, o sagrado é o real por excelência, ao mesmo tempo poder, eficiência, fonte de vida e fecundidade. O desejo do homem religioso de viver no sagrado equivale, de fato, ao seu desejo de se situar na realidade objetiva, de não se deixar paralisar pela relatividade sem fim das experiências puramente subjetivas, de viver num mundo real e eficiente – e não numa ilusão.<sup>66</sup>

É nesse sentido que se justifica a busca humana pela religiosidade; no entanto, a limitação exercida pela religião quanto à manifestação do sagrado, se dá por meio de dogmas e pelas doutrinas, que colocam a hierofania sob tutela.<sup>67</sup> Os moldes rígidos da religião culminam com a acomodação, do mesmo modo como acontece com a institucionalização. Nesse caso, a institucionalização estabelece padrões homogêneos de condutas, ritos, posturas e controle. Tudo que foge ao estabelecido significa ou heresia ou subversão.<sup>68</sup> É nesse contexto que os conflitos emergem e a ruptura torna-se iminente. Mendonça, citado por Santos, complementa a respeito do significado do sagrado como o “logos”, a hierofania do pentecostes, que permeia a vida material e subjetiva, como um princípio e movimento que se traduz em transformação:

A metáfora do fogo como elemento principal do mito hierofânico do Pentecostes pode significar, com toda a sua riqueza, o sagrado como o *logos* que cria, mantém, transforma, purifica e está presente em todas as coisas. É princípio de transformação; é movimento, mas movimento não previsível porque se processa segundo o destino. É um poder que vem de fora do mundo, mas que tudo penetra, conserva e transforma e cuja trajetória é imprevisível para os homens.<sup>69</sup>

No entanto, a ruptura que se observa com a inserção da teologia pentecostal no metodismo wesleyano não dá conta de ir além de uma nova mensagem, pois permanecem os moldes tradicionais, somados às práticas extáticas. A estrutura se assemelha à denominação de origem, e novamente parece buscar exercer domínio e tutela da hierofania, sem, contudo, transformar suas bases, mas, apenas acrescentar novos modos de experiência sagrada, por meio do Batismo no Espírito Santo e outros aspectos pentecostais. Além disso, não se formula uma teologia própria, mas, se apropria da tradição dogmática e inclui novos elementos, assumindo-se um protestantismo pentecostalizado. Isso pode ser observado nas palavras de Santos, ao dizer que

<sup>65</sup> ELIADE, Mircea. *O sagrado e o profano*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 13.

<sup>66</sup> ELIADE, 1992, p. 21.

<sup>67</sup> SANTOS, 2014.

<sup>68</sup> SANTOS, 2014.

<sup>69</sup> MENDONÇA, 2004 *apud* SANTOS, 2014, p. 129.



Essas contestações de ordem emocional caminham para a institucionalização a passos lentos, primeiro foram laços de comunhão simples; depois, na busca pelo passado fundante procedem a ressignificação religiosa pautadas na experiência com o sagrado, de forma que [se inicia o processo gradual de gestão dos dogmas, e criação de rotinas ritualísticas, exercida pelo alto escalão].<sup>70</sup>

A doutrina da IMW funda-se em princípios que mesclam a orientação de Wesley e aspectos da teologia pentecostal, conforme consta em seu Regimento Interno, publicado no ano de 2009. A escolha por este Regimento se dá em virtude da atualidade de suas normatizações e disponibilidade de acesso. A base doutrinária encontra-se descrita nos primeiros artigos que compõem o Regimento, apresenta como princípios orientadores a fé e a prática, orientadas pelos Antigo e Novo Testamentos.<sup>71</sup> O Regimento indica, entre outras coisas, as orientações para o candidato a pastor, bem como para o próprio pastor, incluindo conceitos, requisitos, deveres, restrições, entre outras normas, na Seção III, artigos 153 a 162. As normas elencadas neste estudo, restringem-se aos candidatos ao cargo, como se observa a seguir:

- I – Tenha completado satisfatoriamente o período preparatório;
- II – Tenha sido aprovado pela Comissão Ministerial;
- III – Tenha sido aceito pelo Conselho Ministerial Regional;
- IV – Obtenha votação favorável da maioria do plenário no Concílio Regional;
- V – Tenha sido aprovado no estágio;
- VI - Responda satisfatoriamente, no ato da consagração, às perguntas da liturgia, assumindo assim as responsabilidades inerentes ao cargo;
- VII – Tenha por ocasião da consagração a idade mínima de 25 anos.

Essas orientações, por si só, já representam um desafio para a compreensão da formação pastoral à distância, pois indica nesses incisos, a necessidade de outros requisitos para se tornar pastor. O curso de teologia disponibilizado, tanto pela via presencial, quanto pela EAD, consiste apenas em uma etapa para a conquista do pastoreio, nos moldes da IMW, como se aborda mais adiante. Dadas as características da IMW, busca-se ressaltar que, atentando para as mudanças contemporâneas, relacionadas à comunicação e as tecnologias de educação, anuncia-se o projeto de formação teológica, pelos meios digitais, com a instituição da modalidade EAD do Centro de Formação Teológica (CEFORTE-EAD).<sup>72</sup>

O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do CEFORTE-EAD possibilita a realização de cursos livres, pela modalidade à distância, voltados para a formação teológica,

<sup>70</sup> SANTOS, 2014, p. 144.

<sup>71</sup> IMW, 2009, p. 63.

<sup>72</sup> ROCHA, Abdruschin S. Por um futuro mais dialogal: perspectivas a partir da reestruturação do Centro de Formação Teológica (CEFORTE) da Igreja Metodista Wesleyana. In: OLIVEIRA, David Mesquiatti de (Org.). *Pentecostalismo e unidade*. São Paulo: Fonte Editorial, 2010.

entre outros cursos direcionados a obreiros da IMW. Dessa forma, busca-se a partir de análise documental e pesquisa de campo, realizadas com a equipe atuante no CEFORTE-EAD e cursistas em fase de conclusão do curso de teologia, desenvolver este estudo. Destaca-se que o CEFORTE-EAD é o único polo vinculado à IMW a ofertar cursos à distância relacionados à formação teológica, conforme se relata posteriormente. No entanto, para se alcançar essa finalidade, importa expressar em linhas gerais, como o CEFORTE-EAD é estruturado, seu corpo técnico e pedagógico, bem como as bases que sustentam a oferta dos cursos de formação pastoral à distância.

### 1.3 A trajetória do CEFORTE-EAD

A estruturação da IMW inclui em sua dinâmica a criação de um modelo de formação teológica, por meio do Centro de Formação Teológica (CEFORTE), subordinado à Secretaria Geral de Educação Cristã. Com sede no Rio de Janeiro, consiste em um centro de formação de nível superior, de caráter livre, instituído a partir do Concílio de 1972, realizado pela IMW. O objetivo norteador do CEFORTE é ministrar cursos livres na área de teologia, direcionados a pessoas que apresentem vocação para a prática pastoral e ministerial, regido pelo Estatuto da IMW e seu regimento interno.<sup>73</sup> Além do bacharelado em teologia para pessoas com formação em nível médio, oportuniza outras formações, como detalhado no Estatuto do CEFORTE:

(b) básico em teologia para os candidatos que tenham o ensino médio completo ou o estejam cursando; (c) complementação teológica denominacional, conforme análise da grade curricular, para cumprimento das matérias denominacionais obrigatórias; (d) curso teológico modular em circunstâncias especiais, devidamente aprovado pela Secretaria Geral de Educação Cristã (SGEC) e pelo Conselho-Diretor; (e) curso de formação e capacitação de líderes leigos; ainda, (f) outros cursos que forem determinados pela Secretaria Geral de Educação Cristã.<sup>74</sup>

O CEFORTE é estruturado atualmente por um Conselho-Diretor, com três integrantes: um representante do Colégio Episcopal (Bispo), o Secretário de Educação Cristã e o Diretor Geral do CEFORTE. O Bispo representante e o Secretário de Educação Cristã são eleitos em Concílio. O Diretor Geral do CEFORTE é indicado pelo Conselho Geral, que é o Conselho formado pelos Bispos e pelos secretários gerais. O mandato do Conselho-Diretor é

<sup>73</sup> IMW, 2009.

<sup>74</sup> IMW, 2009, p. 185.

de seis anos. A Secretaria de Educação Cristã cuida da área de educação da igreja, e possui várias pastas, uma das quais é o CEFORTE.<sup>75</sup>

A organização curricular é definida pelo Conselho-Diretor, ouvido o Conselho Geral. Adota-se o sistema de créditos, de maneira que cada 15 horas-aula correspondem a um crédito. As disciplinas são de 30 e 60 horas. No caso da modalidade EAD, as disciplinas de 30 horas possuem 15 aulas e as disciplinas de 60 horas possuem 30 aulas. Em todas as modalidades, a nota para aprovação é 7,0. As indicações para o corpo docente requerem profissionais com formação inerente à área de atuação, escolhidos preferencialmente, mas não exclusivamente, entre clérigos da própria IMW, que demonstram desejo de exercer a docência. De acordo com a necessidade que se apresente, é previsto o convite de professores advindos de outras denominações, normalmente restringindo-se aos docentes da denominação as disciplinas específicas, tais como História do Metodismo, Doutrinas Wesleyanas, Teologia Sistemática, Administração Eclesiástica, Teologia do Antigo e Novo Testamentos, entre outros.<sup>76</sup> Para compor o quadro discente, a seleção se dá entre membros da Igreja, sob a condição de apresentação de documentos e de preenchimento dos requisitos para a realização de matrícula. Dentre os requisitos insere-se carta de recomendação, devidamente assinada pelo pastor local e pelo Supervisor Distrital da localidade no qual se encontra o aluno. Aceitam-se, também, candidatos aos cursos que sejam membros de denominações diferentes e, nesses casos, a carta de recomendação não é necessária.

Os regimes de internato e externato fazem parte da estrutura educacional tanto para homens, quanto para mulheres. No entanto, no que se refere ao internato, o(a) candidato(a) é indicado(a) à Secretaria Regional de Educação Cristã pelas igrejas que compõem a rede da IMW. A seleção ocorre por meio de triagem específica, que contempla verificação sobre a vida social, da família, das condições físicas e psicológicas. Dentre os exames exigidos evidencia-se a avaliação física e também exames psicotécnicos. É condição para o internato a não reprovação em qualquer disciplina curricular, sob pena de ter o cancelamento da matrícula. Além dos casos em que o/a discente possui recursos próprios para sua própria manutenção no curso, existem ainda duas possibilidades de manutenção: tanto pela igreja responsável por sua indicação, como por meio da Secretaria Regional de Finanças. O regimento indica que tanto os discentes como docentes devem comparecer à Capela, diariamente, por cerca de 30 minutos.<sup>77</sup>

---

<sup>75</sup> Informações disponibilizadas pela diretoria do CEFORTE-EAD, em 29 de maio de 2019.

<sup>76</sup> CEFORTE-EAD, 2019.

<sup>77</sup> CEFORTE-EAD, 2019.

Para a criação de extensões do CEFORTE é necessária a aprovação do Conselho-Diretor, em conformidade com as normas regimentais. As unidades são “subordinadas administrativamente ao secretário regional de educação cristã e tecnicamente ao diretor geral e ao Conselho Diretor do CEFORTE”.<sup>78</sup> O CEFORTE conta, atualmente, com 23 unidades (polos) distribuídas pelo território brasileiro, de forma que, cada uma conta com estrutura composta por: “uma diretoria administrativa, uma diretoria pedagógica, uma diretoria financeira e uma capelania educacional”.<sup>79</sup> Abrindo-se para nova perspectiva, o CEFORTE, em 2012, a partir da gestão do seu então Diretor Geral, Pr. Abdruschin Schaeffer Rocha, inicia um processo de muitas mudanças, envolvendo a reformulação de sua matriz curricular — e, portanto, das configurações do curso de Teologia —, a implantação da EAD como alternativa para oferta do curso àqueles que se encontram distantes dos polos presenciais (mais de 100 quilômetros); inicia também o processo de incentivo ao aprimoramento do corpo docente em termos de formação acadêmica (mestrado e doutorado); estabelece como diretriz a organização e promoção de eventos na área teológica; e, por fim, implementa os processos de atualização dos modelos de gestão dos polos.<sup>80</sup>

Essas mudanças e/ou inovações, de acordo com Rocha, buscam atualizar não apenas procedimentos de gestão em suas várias áreas, como a pedagógica, a administrativa e a comercial, mas, possibilitar novas formas de pensar sobre os ideais da instituição. Não se trata apenas de disponibilizar acesso a cursos voltados para o exercício de atividades, ou assumir cargos na hierarquia eclesial. Antes, pensa-se em rever posturas e compreender que preservar a tradição não significa parar no tempo. Outro ponto refere-se à formação acadêmica das pessoas envolvidas no processo administrativo e pedagógico.<sup>81</sup> Buscar a profissionalização, a especialização, e/ou atualização profissional, de acordo com Rocha, não quer dizer também o rompimento com a tradição primeira, de que a vocação é um dos requisitos mais relevantes ao se pensar em exercer o pastoreio<sup>82</sup>. O curso de teologia ofertado pelo CEFORTE, prioritariamente, é estruturado para formação de seus seguidores, conforme se observa no escopo de seus objetivos:

Desde os primórdios, o CEFORTE não difere muito das instituições teológicas denominacionais brasileiras, tendo como principais objetivos, portanto, contribuir na formação do caráter cristão de seus discentes, pressupondo os planos emocional, intelectual e espiritual; prover ensino teológico aos membros da IMW – sobretudo

<sup>78</sup> SANTOS, 2014, p. 147.

<sup>79</sup> ROCHA, 2010, p. 68.

<sup>80</sup> ROCHA, 2010.

<sup>81</sup> ROCHA, 2010.

<sup>82</sup> ROCHA, 2010.

àqueles que aspiram ao ministério pastoral e missionário -, a partir de várias modalidades, para ambos os sexos, além de dar o suporte teológico complementar a alunos oriundos de outras instituições teológicas que também almejam o ministério pastoral.<sup>83</sup>

Nesse ponto é que se busca apresentar questionamentos sobre a formação pastoral, ou formação teológica, voltada para a preparação de pastores e missionárias.<sup>84</sup> Não quer dizer que as mudanças constantes na sociedade de modo geral, que suscitam reflexões e atualizações quanto a sua base curricular, metodologias, tecnologias disponíveis, bem como a renovação de processos educacionais, sejam desconsideradas. Ao contrário, pois não se faz isso, sem o comprometimento com a atualização e revisão das estruturas e competências que permeiam qualquer instituição de ensino.

Quanto aos objetivos elencados no regimento encontra-se no artigo 3º:

- a) Orientar a formação do caráter cristão de seus alunos, assegurando-lhes desenvolvimento harmônico e pleno nos planos emocional, intelectual e espiritual;
- b) Oferecer ensino teológico em vários níveis para candidatos de ambos os sexos, quando recomendados pelas igrejas de que são membros;
- c) Ministrando cursos de complementação teológica denominacional aos alunos oriundos de outros seminários que aspiram ao pastorado nesta Igreja, após análise curricular.<sup>85</sup>

Observa-se a partir desses objetivos, a preocupação da IMW em preparar seus membros e obreiros, quanto à adequação do ensino e à preservação dos aspectos que fundamentam a base doutrinária da IMW. Para tanto, o CEFORTE assume, entre outros, o papel de manter a formação pastoral sob os moldes delineados na teologia que rege a denominação. Quanto ao que se espera do conhecimento teológico, é digno de nota a opinião do Bispo João Carlos Lopes<sup>86</sup>, que inaugura sua argumentação anunciando que a educação teológica deve atuar como “serva da igreja”, de maneira que a escolha se manifeste livremente.<sup>87</sup> O segundo aspecto que o Bispo ressalta é de que a “educação teológica enfatize mais o conhecimento da vontade de Deus do que o conhecimento de Deus”<sup>88</sup>. Sob essa perspectiva, argumenta que esse conhecimento encontra-se nas Escrituras, e a partir disso,

<sup>83</sup> ROCHA, 2010, p. 68.

<sup>84</sup> O termo *pastor* deve-se ao fato de a IMW ter em sua tradição o pastoreio exercido por homens. No entanto, mulheres podem assumir a função de missionária, que, conquanto seja limitada comparando-se ao ministério masculino, ainda assim possui prerrogativas pastorais. Destaca-se que muitas missionárias estão à frente de igrejas. (Cf. IMW, 2019).

<sup>85</sup> IMW, 2009, p. 188.

<sup>86</sup> Presidente do Colégio Episcopal da Igreja Metodista e Bispo da Sexta Região Eclesiástica da IM, para a região de Santa Catarina e Paraná. (Cf. LOPES, João Carlos (Org.) *Educação teológica no século 21: rumos, perspectivas e visões*. São Bernardo do Campo: Editeo, 2011).

<sup>87</sup> LOPES, João Carlos. O que as igrejas esperam da educação teológica? In: LOPES, João Carlos (Org.) *Educação teológica no século 21: rumos, perspectivas e visões*. São Bernardo do Campo: Editeo, 2011. p. 31.

<sup>88</sup> LOPES, 2011, p. 33.



conhece-se a Deus. Suas palavras indicam que a dedicação aos estudos das Escrituras se deve à necessidade de preparo para a liderança do “povo de Deus em sua vida e missão. Se a ênfase está no conhecimento da vontade de Deus, então não precisamos ficar ansiosos com ferramentas tais como planejamento estratégico – que, às vezes, incomoda uns ou outros – visão, missão, ou propósito”.<sup>89</sup>

Nota-se que o argumento apresentado pelo Bispo parece apontar para restrições quanto à modernização dos aspectos relacionados aos processos de gestão e acadêmicos dos cursos de teologia. Afirma que basta o conhecimento das Escrituras e da vontade de Deus, como o suficiente para coordenar e liderar os fiéis. Infere-se uma crítica a esse respeito, pois, conforme relata Rocha: “Como em qualquer ministério que se construa a partir de talentos e dons, é evidente que o fato de se possuir determinada habilidade não isenta as pessoas de se prepararem para usá-la adequada e criticamente”.<sup>90</sup>

Pensa-se, portanto, que o dom isolado de iniciativas de aperfeiçoamento, de reflexões e de técnicas que possam aprimorar a desenvoltura e desenvolvimento da habilidade, seja ela qual for, resulta em limitações da própria habilidade. Argumento que se aplica também à prática pastoral, pois apesar de existirem relatos de sucesso no passado, não há garantias que no presente, permeado por mudanças e transformações decorrentes do desenvolvimento, neste caso, das TIC's, apenas o dom dê conta de suprir todas as necessidades de atuação em postos de liderança. Nas palavras de Rocha, é fato que algumas pessoas podem se transformar em excelentes pastores, mesmo sem um preparo acadêmico, mas, “não se segue daí que a boa teologia seja desnecessária na formação de um pastor – sobretudo, no mundo contemporâneo —, afinal, de forma consciente ou não, ele inevitavelmente operará segundo certos pressupostos teológicos”.<sup>91</sup>

Não se pode garantir que o curso de teologia por si só garanta o exercício do pastoreio em conformidade com a doutrina e a prática que se espera em um segmento religioso. Outra afirmativa que daí se pode evidenciar é que a teologia por si, não preenche todos os requisitos para a preparação pastoral, pois de acordo com o regimento da IMW, conforme visto, a teologia é apenas uma etapa da formação pastoral. Importa ainda mencionar que os tempos atuais, permeados pelos meios tecnológicos virtuais de comunicação, promovem não apenas abertura, mas também expansão das possibilidades de atuação, de formação, de interação, inovação, entre outros. “O fato é que estamos vivendo numa cultura

---

<sup>89</sup> LOPES, 2011, p. 33.

<sup>90</sup> ROCHA, 2010, p. 70.

<sup>91</sup> ROCHA, 2010, p. 71.

em que a informação e o conhecimento estão cada vez mais democratizados, cada vez mais acessíveis”.<sup>92</sup> Significa dizer que o campo religioso, antes restrito aos espaços tradicionais e à presencialidade, extrapola agora o espaço ocupado geograficamente, para inserir-se no universo virtual, ou seja, no ciberespaço.

Outro aspecto a se refletir, no texto de Lopes, diz respeito ao diálogo: deve ser uma das premissas da formação teológica, mas “Embora vise o diálogo, é necessário que a formação teológica auxilie na elaboração de convicções [...] e na definição dos limites do que é e do que não é negociável”.<sup>93</sup> Nesse aspecto, cabe aqui menção ao que Bauman analisa sobre a ordenação das coisas, pois “Por mais livres e voláteis que sejam os ‘subsistemas’ dessa ordem, isoladamente ou em conjunto, o modo como são entretidos é ‘rígido, fatal e desprovido de qualquer liberdade de escolha’”.<sup>94</sup> Significa dizer que não se encontra aberta a outros direcionamentos, ou seja, quais são os limites viáveis para se manter como real, “no caso pouco provável de a vida social ser capaz de concebê-la e gestá-la”.<sup>95</sup>

Na sequência, Lopes enumera como um dos requisitos para a formação teológica, que esta seja de caráter profissionalizante, mas “voltada para o leigo e a leiga” e não para opções de mercado. No entanto, de acordo com Rocha, “é possível dizer que, aqueles a quem ainda erroneamente chamamos de ‘leigos’, não são mais tão leigos assim. Em alguns casos, as ‘ovelhas’ são mais bem preparadas, em todos os sentidos que os seus pastores”.<sup>96</sup> Rocha argumenta que o status de leigos(as) se origina no passado, primordialmente devido a centralização dos bens divinos pela igreja, considerando-se assim que aquele que não tem acesso ao conhecimento é compreendido como leigo(a).<sup>97</sup> Mas, obviamente, se vive outros tempos.

Os conflitos e barreiras que o pensamento inovador promove não são ignorados, mas diante das possibilidades de acesso ao conhecimento, à informação e às investigações em campos do saber diversificados, torna-se imperativo que se repense as práticas limitadoras do conhecimento. O ciberespaço, com sua característica aberta, não impede que se realizem buscas e pesquisas sobre as áreas do saber humano, dentre elas o saber religioso. Nessa perspectiva, as denominações religiosas passam a atuar no espaço virtual, em busca de não somente facilitar o acesso de seus membros e seguidores a conteúdos denominacionais de sua tradição, mas, também, como forma de manter aproximação com os mesmos e, não menos

<sup>92</sup> ROCHA, 2010, p. 71.

<sup>93</sup> LOPES, 2011, p. 34.

<sup>94</sup> BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. p. 11.

<sup>95</sup> BAUMAN, 2001, p. 11.

<sup>96</sup> ROCHA, 2010, p. 34.

<sup>97</sup> ROCHA, 2010.

importante, divulgar suas crenças, valores, objetivos, entre outros, que por sua vez podem resultar em captação de novos adeptos, afinal,

Percebe-se que é uma verdadeira manifestação antropológica, a qual, pela técnica, atinge com velocidade todas as dimensões do mundo humano (social, política, econômica, intelectual, espiritual...). Pelo sistema técnico de universalização, chamado Internet, se constrói uma rede mundial, na qual todos estão interligados num mesmo espaço, o ciberespaço, e num mesmo tempo presente, onde há contatos de um para com cada um, de um para com todos, e de todos para com todos que estão conectados.<sup>98</sup>

O CEFORTE, especificamente sua unidade situada em Vila Velha-ES, ao se estruturar para a inserção de suas atividades no meio cibernético, destaca-se na oferta de cursos na modalidade EAD, que abrangem a formação teológica, a capacitação para professores(as) de Escola Bíblica e o programa de formação pastoral continuada, que inclui diversos cursos voltados para lideranças que atuam no meio eclesial. Entende-se, com isso, que o objetivo maior do CEFORTE-EAD, parece estar na preparação e oportunização de atualização dos saberes relativos à sua teologia, ainda que se compreenda que o meio transforma e é transformado ao mesmo tempo pelo usuário.<sup>99</sup> A possibilidade de ofertar educação pastoral continuada por meio dos recursos cibernéticos, não exclui sua tradição, ao contrário, revela a intencionalidade de alcançar fiéis e candidatos ao pastoreio independentemente das distâncias geográficas.

Pode-se inferir nesse contexto, de acordo com Rocha, que “a exacerbada preocupação com a manutenção da visão denominacional [...], faz com que se perca de vista a necessidade de adequação constante de sua proposta ao contexto sociocultural, também em constante mudança”<sup>100</sup>. Esse argumento se justifica na medida em que a formação teológica sob moldes arraigados apenas na tradição pode implicar em uma prática pastoral distante da realidade vivenciada pelos fiéis. Assim, a formação teológica pelo CEFORTE-EAD sustenta-se nas ênfases, conforme relata Rocha:

**para cima** (relacionamento com Deus); **para dentro** (a constante revisão de sua estrutura); **para frente** (formação de novas lideranças); **para fora** (relevância aos que estão fora dos círculos religiosos, inseridos na cultura circundante). Um curso de teologia se tornaria extremamente relevante na medida em que contribuísse para a formação de mais pastores ‘**para o mundo**’: homens e mulheres que consigam tocar o coração [...] daqueles que poderiam ser denominados ‘ovelhas sem pastor’.<sup>101</sup>

<sup>98</sup> ANJOS, Ideylson da S. V. dos. Ciberespaço: um apelo à teologia. *Eletrônica Espaço Teológico*, São Paulo, v. 4. n. 6, jun./dez. 2010, p. 30. Disponível em: <<https://tinyurl.com/y2uas6zb>>. Acesso em: 2 jun. 2018.

<sup>99</sup> CASTELLS, Manuel. *A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

<sup>100</sup> ROCHA, 2010, p. 73.

<sup>101</sup> ROCHA, 2010, p. 73.



Pensar o fazer teológico, a partir desses enfoques, por um lado significa atualizar a teologia de base wesleyana que perdura desde a instituição da IMW, e, por outro, implica em refletir acerca das práticas da IMW que se aproximam, segundo Rocha, das experiências teológicas da Igreja Assembleia de Deus, uma de suas maiores influências desde o seu nascedouro em bases pentecostais.<sup>102</sup> Daí a necessidade de abrir-se para o debate e reflexões que possibilitem a atualização e a delimitação da identidade da IMW. Nesse sentido, relata Rocha, que não se trata de retomar o ponto de partida, da teologia wesleyana, mas por meio do reconhecimento de suas determinações históricas, “necessário se faz trazer esses elementos para um nível de consciência, para um nível de elaboração teológica, a fim de que a percepção de uma identidade mínima seja o lugar *desde onde* se construa o *para onde* se pretende caminhar”.<sup>103</sup> Observa-se então não haver uma consolidação da identidade da IMW e de seus membros, mas uma crise que permeia o processo de construção de uma identidade própria que se reflete nesses mesmos membros. Nessa instituição, assim como em várias outras, se há um conjunto de tendências ou matrizes para a apreensão (e mesmo construção da realidade) pelos indivíduos que a compõe, tem-se assim a presença (e isso é importante destacar, porque se tem uma instância formadora do social que se reflete na educação promovida por essa instituição) daquilo que Bordieu chama de *habitus*.<sup>104</sup> Ao incorporar o *habitus* pentecostal à prática religiosa, advinda de uma tradição histórica do protestantismo wesleyano, marcada pelo rigor, pela disciplina bíblica e pela busca de um viver santo, instala-se o que Stuart Hall argumenta, como crise de identidade.

Essa crise de identidade pode ser instalada em conformidade com a ruptura apontada por este autor na relação indivíduo-meio exterior, quando esse indivíduo constrói uma identidade pós-moderna em um mundo em constante transformação. Entende-se, neste contexto, como um processo em constante mutação, que desloca as referências seguras (sólidas), que permitem estabilidade, para um processo mais transitório.<sup>105</sup> Entretanto, o diálogo como meio e caminho para novas elaborações, se mostra como possibilidade “para uma unidade que se efetiva na diversidade”.<sup>106</sup> E diversidade é o que não falta no contexto social, político, econômico e religioso, que, por sua vez, consiste em uma característica do mundo cibernético, no qual se insere o CEFORTE-EAD, a partir de sua proposta de

<sup>102</sup> ROCHA, 2010.

<sup>103</sup> ROCHA, 2010, p. 73-74.

<sup>104</sup> Sobre isso, confira SILVA, Irismar Nascimento da. Reflexões sobre o conceito de *habitus* em Bordieu numa perspectiva de gênero. In. BARREIRA, Irllys Alencar F. *Série Cursos*. v. 7. Fortaleza: UFC, 2006. p. 57-76.

<sup>105</sup> HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 7.

<sup>106</sup> ROCHA, 2010, p. 78.

realização da formação teológica de pastores à distância. Esse tema se apresentará mais adiante, por meio de pesquisa de campo, voltada para identificar como se desenvolve a relação entre os cursistas e como compreendem esse espaço de construção do saber teológico. Para se alcançar essa finalidade, necessário se faz antes, abordar o ciberespaço, suas articulações possíveis, partindo das análises de Lévy, como se segue no próximo capítulo.

Neste capítulo, foram apresentados dados sobre a Educação à Distância no Brasil, se restringindo aos cursos de teologia. Foi possível ver a variedade de cursos nessa modalidade, assim como sua popularização. Delimitando o campo de estudos ao qual este trabalho se destina, apresentou-se breve histórico da IMW, que surgiu a partir da IMB, em um momento no qual os fiéis entraram em contato com práticas das igrejas pentecostais e as assimilaram. Por fim, foi apresentado o CEFORTE, instituição que promove, por meio do polo Vila Velha, a formação dos pastores a distância dessa denominação religiosa.



## 2 CIBERESPAÇO E EDUCAÇÃO

Neste capítulo, busca-se refletir acerca da formulação do ciberespaço, como um espaço sem fronteiras, conforme conceituado por Lévy e a mudança de perspectiva em relação ao espaço-tempo. Uma vez que o desenvolvimento de tecnologias virtuais possibilita inúmeras formas de interação, bem como significativa celeridade na transmissão de dados, recepção e emissão de mensagens, que transitam virtualmente e inundam o campo social. Essas formas de interação impulsionam a formação de espaços virtuais, diferenciados, de acordo com a definição dos objetivos, seja em nível profissional, educacional, religioso, social, ou econômico. Esse espaço tem como característica a plasticidade e a transitoriedade, o que o aproxima da definição de modernidade líquida de Bauman.<sup>107</sup>

O advento da internet transformou a maneira de pensar e as categorias de compreensão de mundo. Ou seja, a subversão da compreensão tradicional de tempo e espaço, possível a partir da digitalização e virtualização do mundo pela internet, implica em se perceber o mundo de forma diferente. Isso tem repercussões para a educação, na medida em que se percebe que o meio-modalidade de ensino-aprendizagem tem consequência direta no resultado educacional.

O ciberespaço se configura em um campo ilimitado de atuação humana, repleto de possibilidades e diferentes interpretações. Nesse sentido, traçar rápidas nuances sobre a educação presencial e virtual, pode contribuir para o entendimento de que, conforme Lévy analisa, não é a técnica<sup>108</sup> que determina o ser humano ou suas relações sociais, mas o que faz e como age a partir dela. Outro aspecto refere-se à inserção do sagrado no ciberespaço, pois essa nova dimensão virtual possibilita a ampliação do campo religioso em geral, e em especial, neste estudo, a inserção de propostas acadêmicas confessionais, como o curso de formação teológica promovido pelo CEFORTE-EAD. Como tudo que é inovador causa espanto, medo e mudanças, e por isso mesmo resistência, não é incomum questionar a validade da educação formal pelos meios virtuais, em especial a formação teológica.

<sup>107</sup>BAUMAN, 2001.

<sup>108</sup> “[...] a técnica é um ângulo de análise dos sistemas sócio técnicos globais, um ponto de vista que enfatiza a parte material e artificial dos fenômenos humanos, e não uma entidade real, que existiria independentemente do resto, que teria efeitos distintos e agiria por vontade própria. As atividades humanas abrangem, de maneira indissolúvel, interações entre: pessoas vivas e pensantes; entidades materiais naturais e artificiais; idéias e representações. É impossível separar o humano de seu ambiente material, assim como dos signos e das imagens por meio dos quais ele atribui sentido à vida e ao mundo”. (Cf. LÉVY, Pierre. *Ciberespaço*. São Paulo: Editora 34, 1999, p. 19).

## 2.1 O ciberespaço e a mudança na compreensão do tempo-espaço

Especifica-se neste tópico a configuração de um espaço virtual, caracterizado pela plasticidade e transitoriedade, na compreensão do tempo-espaço fluido. Busca-se pontuar os conceitos essenciais quanto à formulação do ciberespaço a partir das reflexões de Lévy, no espaço virtual. Esse autor tece argumentações que abarcam a técnica, a educação, a comunicação virtual, a cultura, a exclusão, entre outros, que possibilitam um espaço ampliado de divulgação, pesquisa, ciência, política, religião, e uma infinidade de abordagens.<sup>109</sup> Entre as inúmeras vertentes que se pode seguir para refletir sobre esse novo espaço-tempo, o universo virtual, opta-se aqui pela incursão da educação e da religião nesse ambiente, principalmente sob o aspecto da viabilidade da formação teológica.

Pode-se afirmar, desse modo, que a técnica exerce um condicionamento, pois a partir dela abrem-se inúmeras possibilidades para inúmeros grupos sociais, diferentes entre si. Portanto, não há determinismos ou isenção de intencionalidade no desenvolvimento e uso das tecnologias virtuais, pois isso parte do ser humano.<sup>110</sup> Da mesma forma, o conhecimento, em si mesmo não significa que seja intencional, mas como o ser humano se coloca e se faz a partir dele. Pode-se dizer que a intencionalidade está presente naquele que articula o conhecimento e faz dele instrumento de dominação, de alienação, ou de expressão de liberdade de pensamento e de criação do novo.<sup>111</sup>

O espaço virtual, entendido como uma realidade fluida<sup>112</sup> configura-se em um novo território onde a compreensão do espaço-tempo se torna um desafio, em função de sua característica de mudança contínua, permeado de possibilidades. É o espaço onde as linguagens, as relações sociais, profissionais, não são determinadas, mas condicionadas nesse novo ambiente marcado pela fluidez, pela instabilidade e pela diversidade.<sup>113</sup> Utiliza-se o

<sup>109</sup> LÉVY, 1999.

<sup>110</sup> Compreende-se que o desenvolvimento da tecnologia, não somente atende a princípios econômicos e sociais, mas amplia o campo de atuação humana de forma indeterminada. A tecnologia virtual, como reflete Lévy, é como uma arca diante de inúmeras outras, navegando em diferentes direções. (Cf. LÉVY, 1999).

<sup>111</sup> LÉVY, 1999.

<sup>112</sup> A contemporaneidade, de acordo com Bauman, é marcada pela fluidez, pela fragilidade das relações sociais, pela mudança contínua da identidade, “o que reforça um estado temporário e frágil das relações sociais e dos laços humanos. Essas mudanças de perspectivas aconteceram em um ritmo intenso e vertiginoso a partir da segunda metade do século XX. Com as tecnologias, o tempo se sobrepõe ao espaço. Podemos nos movimentar sem sair do lugar. O tempo líquido permite o instantâneo e o temporário”. (Cf. CUNHA, Carolina. Zygmunt Bauman – O pensamento do sociólogo da Modernidade Líquida. *UOL Vestibular*. Disponível em: <<https://tinyurl.com/y359bfff>>. Acesso em: 07 nov. 2018).

<sup>113</sup> CASTELLS, 2003.

termo realidade virtual ou fluida<sup>114</sup>, a partir das análises de Bauman, sobre a modernidade líquida, uma vez que o espaço virtual permite o acesso e troca de informações sem o deslocamento físico, em tempo real. Sua análise tem início indicando que a convivência em comunidade, de forma harmônica, é uma realidade que não se concretiza com frequência, em função das diferenças de objetivos, metas, crenças, ideologias, entre outros.<sup>115</sup>

Os espaços dessa convivência se formam por meio de interesses que são, a priori, dotados de sentido, como também interesses diferentes dessa perspectiva. Espaço e tempo tornam-se maiores no contexto fluido. Essa ampliação espacial e temporal se dá por meio do desenvolvimento das TIC's, devido à possibilidade de ampliação dos campos de atuação, sejam religiosos, educacionais, lúdicos, científicos, profissionais, entre outros. Cada agente desenvolve e atualiza suas formas de atuação (produtos diversos) nesse espaço fluido, virtual, ampliando seu alcance geográfico, tecendo uma espécie de teia de fluxo de informação/comunicação que se amplia deixando as anteriores obsoletas, resultante das atualizações tecnológicas que se fazem constantes na contemporaneidade.<sup>116</sup>

Diferente de outros tempos, em que as informações e a comunicação se realizam de forma lenta, dependentes de vias de transporte rudimentares como, por exemplo, os sinais de fumaça, os antigos mensageiros, os pombos-correios, o telégrafo, telefone e o correio eletrônico, o que agora acontece é a transmissão instantânea de maneira virtual, por meio dos recursos e dispositivos que possibilitam a transmissão de dados em tempo real. Bauman chama atenção para a questão virtual ao apontar que a informação pode ser recebida, visualizando inclusive o autor e o ambiente de onde se origina. Isso dá outra dimensão ao trâmite comunicacional<sup>117</sup>, pois áudio e imagem situam o ambiente no qual se articula a mensagem/comunicação, com a possibilidade de diálogo entre emissor e receptor, quase/ou instantaneamente.<sup>118</sup> A comunicação virtual, para Lévy, aquela que se realiza “por mundos virtuais é, portanto, em certo sentido, mais interativa que a comunicação telefônica, uma vez que implica, na mensagem, tanto a imagem da pessoa como a da situação, que são quase sempre aquilo que está em jogo na comunicação”.<sup>119</sup>

Supera-se dessa forma, a barreira espacial, no sentido de estar presente em um ponto geográfico e, ao mesmo tempo, estabelecer comunicação audiovisual com outros pontos

<sup>114</sup> Realidade virtual, para Lévy, ultrapassa a presença tangível, apesar de não poder associar a uma localização geográfica e temporal. (Cf. LÉVY, 1991, p. 48).

<sup>115</sup> BAUMAN, 2001.

<sup>116</sup> BAUMAN, 2001.

<sup>117</sup> BAUMAN, 2001.

<sup>118</sup> BAUMAN, 2001.

<sup>119</sup> LÉVY, 1999, p. 81.

distantes. O deslocamento virtual pode ser realizado sem o deslocamento espacial, conforme explica Bauman, devido à característica de plasticidade que permite variações, e provisoriamente desse novo modo de interação social. Bauman tece uma análise sobre o que considera modernidade sólida, comparada à modernidade líquida, no que se refere a tecnologia digital.<sup>120</sup> A modernidade sólida é aquela em que as mudanças ocorrem de forma lenta, quase imperceptíveis, estáveis, enquanto a modernidade líquida é flutuante e transformada rapidamente. Utiliza essa metáfora identificando a solidez do hardware como pesado, sólido; enquanto o software sofre evoluções e atualizações constantes. O espaço virtual, por conseguinte, é aquele em que o ir e vir se diferencia do ir e vir convencional, na medida em que o primeiro independe de localização ou deslocamento geográfico. Consiste no poder de transitar em qualquer tempo, em qualquer espaço e, portanto, poder também transitório.<sup>121</sup>

Nesse ambiente virtual,<sup>122</sup> possível a partir do desenvolvimento de tecnologias de comunicação e informação virtuais, se estabelecem novas formas de interação, portanto fluidas, caracterizando o espaço que Lévy denomina “ciberespaço”.<sup>123</sup> Esse termo é exposto inicialmente pelo escritor americano William Gibson, na obra “Neuromancer”, de ficção científica, publicada em meados da década de 1980.<sup>124</sup> Termo utilizado para nomear, no livro de Gibson, um ambiente composto de redes de formato digital, onde se desenvolvem disputas entre empresas multinacionais, “palco de conflitos mundiais, nova fronteira econômica e cultural”.<sup>125</sup> A formulação do conceito de ciberespaço, em Lévy, diz respeito a um

[...] espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores. [...] inclui o conjunto dos sistemas de comunicação eletrônicos (aí incluídos os conjuntos de redes hertzianas e telefônicas clássicas), na medida em que transmitem informações consiste de uma realidade multidirecional, artificial ou virtual incorporada a uma rede global, sustentada por computadores que funcionam como meios de geração de acesso.<sup>126</sup>

A esse espaço sem fronteiras, desprovido de territorialidade, possível a partir de computadores conectados por uma rede eletrônica de comunicação virtual (internet), se

<sup>120</sup> BAUMAN, 2001.

<sup>121</sup> BAUMAN, 2001.

<sup>122</sup> O termo *virtual* pode ser compreendido em três aspectos: no sentido técnico (informática), uso corrente e filosófico. A diferença entre esses sentidos é de que no aspecto técnico, diz respeito aos recursos físicos da informática; no filosófico, refere-se a uma dimensão da realidade, que existe como potência não como ação. No sentido corrente, significa a “irrealidade – enquanto a ‘realidade’ pressupõe uma efetivação material, uma presença tangível”. (Cf. LÉVY, 1999, p. 25).

<sup>123</sup> LÉVY, 1999, p. 92.

<sup>124</sup> LÉVY, 1999, p. 92.

<sup>125</sup> LÉVY, 1999, p. 92.

<sup>126</sup> LÉVY, 1999, p. 92.



impulsionam, por sua vez, alterações na dinâmica da troca de informações, de conhecimentos, de produção e de consumo, de valores e atitudes, entre outros, de forma cada vez mais ampla. O ciberespaço abriga uma dinâmica que se configura imaterial e torna possível o trânsito da comunicação digital, em um espaço-tempo diferente do convencional. Consiste em um ambiente que apesar de ser entendido como virtual, imaterial, faz parte do mundo real. De acordo com Silva, “O mundo virtual caracteriza-se não propriamente pela representação, mas pela simulação. Esta simulação é, na verdade, apenas uma das possibilidades do exercício do real. Desse modo, podemos afirmar que o ciberespaço não está desconectado da realidade”.<sup>127</sup>

Há uma mudança em relação à percepção do espaço e do tempo, conforme relata Azevedo: “No mundo da comunicação mediada por computador vive-se num outro espaço e num outro tempo, diverso do tempo e do espaço vividos no mundo da comunicação de oralidade primária e da cultura escrita”.<sup>128</sup> É possível estabelecer a interação entre pessoas distantes física e geograficamente, mas conectadas e voltadas para o mesmo objetivo. Da mesma forma em relação ao tempo, em que se estabelece orientações diversas para uma nova temporalidade, pois cada usuário pode acessar as mesmas informações em horários diferenciados.

A comunicação virtual pode se dar de forma imediata, independente das distâncias e da mesma forma em horários, como ocorre com o *e-mail*, *whatsapp*, *chats*, entre outros. A esse novo território de tempo e espaço virtual, o ciberespaço, pode-se obter informações jornalísticas, leitura de livros, filmes, enviar e receber arquivos, atividades profissionais, baixar áudios, jogos interativos, bem como a realização de pesquisas acadêmicas. Além disso, permite outras diversas formas de acesso a informações de acordo com o interesse individual como, por exemplo, participar de conferências por meio de chamadas de vídeo (videoconferências), cursos superiores, desenvolvimento de projetos, exercício profissional, entre outros. “Torna-se possível, então, que comunidades dispersas possam comunicar-se por meio do compartilhamento de uma telememória na qual cada membro lê e escreve, qualquer que seja sua posição geográfica”.<sup>129</sup>

Lévy enumera as principais funções do ciberespaço, como: acesso à distância aos diversos recursos de um computador; transferência de dados ou upload; troca de mensagens; conferências eletrônicas, compartilhamentos de dados, entre outras.<sup>130</sup> Nessa direção, surge

<sup>127</sup> SILVA, C. A. F.; TANCAMAN, M. C. da S. A dimensão socioespacial do ciberespaço: uma nota. *Educação Pública*. Disponível em: <<https://tinyurl.com/y468uwcd>>. Acesso em: 07 nov. 2018.

<sup>128</sup> AZEVEDO, 2005, p. 7.

<sup>129</sup> LÉVY, 1999, p. 94.

<sup>130</sup> LÉVY, 1999.

uma nova forma de superação do espaço-tempo convencional, ou seja, há um deslocamento das relações interpessoais presenciais para o cenário virtual. Não que um invalide ou outro, mas diferem na medida em que o tempo e o espaço físico são sobrepostos pelo tempo e espaço virtual. Existe uma forma diferente de compreender a comunicação entre as pessoas, criando o que se analisa como virtualização. A forma cada vez mais acelerada de enviar e receber dados, mensagens nos mais variados formatos (imagem, áudio, texto, ou áudio e imagem em tempo real).<sup>131</sup>

Em linhas gerais, a virtualização nada mais significa, do que um novo campo social, porém sem fronteiras. Significa que as relações em suas diversas facetas (humanas, sociais, econômicas, entre outros), a partir dos meios digitais, estabelecem novas formas de interação, comunicação e informação.<sup>132</sup> Ao crescimento do ciberespaço se associa o processo de universalização, uma vez que o cotidiano social encontra-se cada vez mais interdependente desse novo formato comunicacional, justificando a utilização do termo “cibercultura”.<sup>133</sup>

O que engloba então o conceito de cibercultura? Para Lévy, esse termo que é difundido entre as pessoas que utilizam e que criam as redes digitais é uma forma de expressão do desejo de edificação “de um laço social, que não seria fundado nem sobre links territoriais, nem sobre relações institucionais, nem sobre as relações de poder, mas sobre a reunião em torno de centros de interesses comuns”,<sup>134</sup> seja de lazer, de conhecimento, de compartilhamento de informações, de divulgação de produtos, de serviços, e uma infinidade de outros interesses. “Quanto ao neologismo ‘cibercultura’, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”.<sup>135</sup>

Decorre da formulação desse espaço sem fronteiras, “uma virtualização geral da econômica e da sociedade”.<sup>136</sup> Há uma transformação que implica em retorno aos processos que produzem os objetos e suas substâncias. O ciberespaço implica em deslocamento das formas territoriais que passam a ser virtuais, uma vez que as redes móveis independem do espaço físico. São criadas comunidades virtuais, a partir de infinitos propósitos, formadas por relações humanas transversais, livres e, portanto, desterritorializadas. Conforme Lévy, há o deslocamento dos territórios para as nascentes, valorizadas e desenhadas para compor o cenário em redes. Cada vez mais virtuais, “Os suportes de inteligência coletiva do ciberespaço

---

<sup>131</sup> LÉVY, 1999.

<sup>132</sup> LÉVY, 1999.

<sup>133</sup> LÉVY, 1999.

<sup>134</sup> LÉVY, 1999, p. 130.

<sup>135</sup> LÉVY, 1999, p. 17.

<sup>136</sup> LÉVY, 1999, p. 50.

multiplicam e colocam em sinergia as competências. Do design à estratégia, os cenários são alimentados pelas simulações e pelos dados colocados à disposição pelo universo digital”.<sup>137</sup>

Surge assim, uma espécie de simulação da realidade, compreendida como realidade virtual, “no sentido mais forte do termo, especifica um tipo particular de simulação interativa, na qual o explorador tem a sensação física de estar imerso na situação definida por um banco de dados”.<sup>138</sup> O mundo virtual pode significar a simulação fiel do mundo real, ou modificar a aparência. A simulação dos ambientes pode incluir aspectos do imaginário, da mesma forma com relação à aparência do corpo físico, que pode ser modificado e aparentar traços completamente diferentes do real. É possível ainda, “simular espaços não físicos, do tipo simbólico ou cartográfico, que permitam a comunicação por meio de um universo de signos compartilhados”.<sup>139</sup>

Lévy exemplifica que a utilização de um mapa não significa uma fotografia do real, “mas uma semiotização, uma descrição útil de um território. Por analogia, um mundo virtual pode ser da família dos mapas e não da família das cópias ou das ilusões”.<sup>140</sup> No entanto, a cartografia não corresponde em sua totalidade ao espaço físico e suas formas tridimensionais. Resulta que as perspectivas virtuais de criação de espaços não implicam em uma correspondência direta com o real; mas que, a partir do real, são construídas simulações e uma variedade de significações abstratas, que se traduzem em ilusão sensorial do real. Importante ressaltar que neste espaço virtual é possível a interação de grupos, que por sua vez podem expandir e modificar tanto o mundo virtual como sua imagem nesse universo.

A ampliação do ciberespaço, de acordo com Lévy, é conduzida sob três bases. A primeira se dá a partir da interconexão, orientada por uma dinâmica dialógica; a segunda refere-se à constituição de comunidades virtuais; e a terceira base encontra-se na inteligência coletiva. A interconexão independe da localização espacial, está atrelada à estrutura do equipamento de hardware e software,<sup>141</sup> bem como à capacidade de transmissão e recepção de dados. Já as comunidades virtuais que se formam a partir de interesses coletivos comuns, têm como base a troca de conhecimentos e cooperação mútua. “Uma das idéias, ou talvez devêssemos dizer, uma das pulsões mais fortes na origem do ciberespaço é a da interconexão.

<sup>137</sup> LÉVY, 1999, p. 49-50.

<sup>138</sup> LÉVY, 1999, p. 72.

<sup>139</sup> LÉVY, 1999, p. 73.

<sup>140</sup> LÉVY, 1999, p. 73.

<sup>141</sup> O suporte técnico não é detalhado neste estudo, dadas as especificidades da pesquisa em andamento, muito embora Pierre Lévy elabore, no livro intitulado Cibercultura, uma série de detalhes a respeito das linguagens de máquina, dos dispositivos e outras características técnicas, necessárias para a navegação em ambiente virtual.

Para a cibercultura, a conexão é sempre preferível ao isolamento. A conexão é um bem em si”.<sup>142</sup>

A dinâmica da cibercultura apresenta como finalidade a comunicação em âmbito universal. Significa a interconexão entre computadores ampliada para outras máquinas, como automóveis, dispositivos como celulares, televisores, e outros aparelhos que possuam acesso à internet (já possível nos dias atuais). Essa interconexão expandida torna-se, de acordo com Lévy, “o imperativo categórico da cibercultura”,<sup>143</sup> de maneira que os dispositivos de comunicação e informação possibilitem o acesso à internet, independentemente de um lugar específico para tal. Podendo-se, por exemplo, acessar conteúdos e estabelecer interações, bastando para tanto, uma senha de acesso a uma rede internet. “Os veículos de informação não estariam mais no espaço, mas, por meio de uma espécie de reviravolta topológica todo o espaço se tornaria um canal interativo”.<sup>144</sup>

A essa forma de extensão e interconexão entre diversos dispositivos eletroeletrônicos móveis (celulares, iPhone, notebooks e outros) e fixos (computadores de mesa e televisores), além de veículos equipados com meios de acesso virtual, que comportem acesso à rede de internet, se remete uma perspectiva generalizada de telepresença. Pois, para “além de uma física da comunicação, a interconexão constitui a humanidade em um contínuo sem fronteiras, cava um meio informacional oceânico, mergulha os seres e as coisas no mesmo banho de comunicação interativa. A interconexão tece um universal por contato”,<sup>145</sup> formando uma sociedade em rede, denominada cibercultura.

A sociedade em rede também é analisada [...] sob o codinome de ‘cibercultura’, sendo, pois, este novo espaço de interações propiciado pela realidade virtual (criada a partir de uma cultura informática). Ao explicar o virtual, a cultura cibernética, em que as pessoas experienciam uma nova relação espaço-tempo, [...] utiliza a mesma analogia da ‘rede’ para indicar a formação de uma ‘inteligência coletiva’.<sup>146</sup>

Emerge desse espaço desterritorializado o que Lévy denomina “identidade coletiva”, entendida como forma de saber compartilhado, pois advém do processo de elaboração coletiva em suas peculiaridades. Esse saber encontra-se na própria humanidade, uma vez que as individualidades heterogêneas contribuem/compartilham seus saberes. A inteligência

<sup>142</sup> LÉVY, 1999, p. 126.

<sup>143</sup> LÉVY, 1999, p. 126.

<sup>144</sup> LÉVY, 1999, p. 127.

<sup>145</sup> LÉVY, 1999, p. 127.

<sup>146</sup> SIMÕES, Isabella. A. G. A Sociedade em Rede e a Cibercultura: dialogando com o pensamento de Manuel Castells e de Pierre Lévy na era das novas tecnologias de comunicação. *Eletrônica Temática*, João Pessoa, ano v, n. 5, mai. 2009. Disponível em: < <https://tinyurl.com/lytnaed> >. Acesso em: 8 nov. 2018.

coletiva é compreendida como o “terceiro princípio da cibercultura”,<sup>147</sup> dada a possibilidade de agrupamentos virtuais voltados para ideais coletivos inteligentes, com características imaginativas. Portanto, de forma mais rápida no sentido de aprendizados e invenções do que agrupamentos inteligentes gerenciados.

É possível dizer que o ciberespaço configura-se também em um desvio tecnológico direcionado a essa inteligência coletiva, pois esse é seu objetivo primordial. Esses ideais têm defesa em personalidades como Tim Berners Lee, criador da *World Wide Web* (www), o fundador da *Electronic Frontier Foundation*, John Perry Barlow e também o gestor normativo da VRML.<sup>148</sup> Além desses inovadores, menciona-se, entre outros, no campo filosófico relacionado à cibercultura, entre aqueles que desenvolvem temas sobre a inteligência coletiva, Kevin Kel, Joël de Rosnay e o próprio Pierre Lévy.<sup>149</sup>

A inteligência coletiva é composta por participantes de comunidades virtuais de variadas características. Apesar do reconhecimento de que o ciberespaço viabiliza a interconexão de grupos com objetivos comuns, Lévy assinala que esse fato gera problemáticas e questões como: “em que perspectiva? De acordo com qual modelo? Trata-se de construir colmeias ou formigueiros humanos? Desejamos que cada rede dê à luz um ‘grande animal coletivo’?”.<sup>150</sup> Acrescenta ainda questionamentos quanto às contribuições individuais e coletivas, à forma de coordenação, à subordinação, à autonomia e à dinâmica dessa inteligência. Ela constitui um “mega cérebro planetário ou então desejamos constituir uma multiplicidade de comunidades virtuais nas quais cérebros nômades se associam para produzir e compartilhar sentido?”.<sup>151</sup>

Essas, entre outras questões, sinalizam a ruptura interna tanto do projeto como da prática da inteligência coletiva. No entanto, as restrições/questões são anuladas pela formulação de novos dispositivos comunicacionais e gerenciais, que permitem a organização de grupos e relações entre si, sob prismas “radicalmente novos, sem modelos na história e nas sociedades animais”.<sup>152</sup> A inteligência coletiva, portanto, é caracterizada por uma

<sup>147</sup> LÉVY, 1999, p. 130.

<sup>148</sup> A *World Wide Web*, por exemplo, é um mundo virtual que favorece a inteligência coletiva. Seus inventores — [...] e todos aqueles que programaram as interfaces que nos permitem navegar na Web — são engenheiros de mundos. Os inventores de programas para trabalho ou aprendizagem cooperativa, os criadores de videogames, os artistas que exploram as fronteiras dos dispositivos interativos ou dos sistemas de televirtualidade também são engenheiros de mundos. (Cf. LÉVY, 1999, p. 144).

<sup>149</sup> LÉVY, 1999.

<sup>150</sup> LÉVY, 1999, p. 131.

<sup>151</sup> LÉVY, 1999, p. 131.

<sup>152</sup> LÉVY, 1999, p. 132.



ambivalência, tanto no sentido de promotora de soluções como “é um campo aberto de problemas e pesquisas práticas”.<sup>153</sup>

Um dos temas abordados por Lévy, entre tantos outros, refere-se ao campo educacional. Em seu estudo, indica que as tecnologias virtuais favorecem inovações no desenvolvimento do conhecimento. Para ele, há uma destotalização, característica do ciberespaço, de forma que não se tem um conhecimento total, mas em permanente construção e reelaboração. Por meio de uma retrospectiva histórica acerca da técnica, relata os avanços advindos desde os tempos da elaboração da escrita até a incursão do ciberespaço. A partir de sua conceituação sobre a inteligência coletiva, aponta que o mediador dessa inteligência é o ciberespaço, localizando a simulação como uma forma de produção de conhecimento que tem sua especificidade na cibercultura. Isso se dá, a partir de novas configurações do modo organizacional e também devido à flexibilidade quanto à coordenação, possíveis nesse ambiente.<sup>154</sup>

Dadas as peculiaridades do ciberespaço, Lévy analisa a necessidade de ressignificação do campo educacional, no sentido de atentar para as possibilidades inerentes ao ciberespaço, e também à sua flexibilidade. Propõe nesse sentido, reflexões a respeito da relação que se estabelece entre os saberes e a cibercultura, repensando, por sua vez, os sistemas educacionais. A multiplicidade de mudanças que envolvem não somente os conteúdos cibernéticos, como os conhecimentos gerados em seu interior, assim como a multiplicidade de possibilidades de interconexões e interações no mundo virtual, deixa evidente a inexistência de um conhecimento permanente, duradouro. Nesse ambiente, a volatilidade é uma constante, emergem a todo tempo novas possibilidades de realizações de saberes, pois o conhecimento não é, portanto, estático, mas em processo de construção contínua.<sup>155</sup>

A era digital, dessa forma, alcança todos os meios de produção, desde a agricultura à produção de bens industrializados, se estende pelos caminhos diversificados de produção musical, das artes, enfim, todo campo de atuação do ser humano, inclusive educacional e religioso, ainda que não esteja de todo, disponível para todas as classes sociais. Apesar de não se dar ênfase aqui, à exclusão digital, faz-se relevante ressaltar as limitações de acesso, especialmente, por pessoas com poder aquisitivo restrito. Uma vez que os dispositivos, móveis ou não, ainda apresentam valores incompatíveis com os rendimentos de pessoas cujas

---

<sup>153</sup> LÉVY, 1999, p. 132.

<sup>154</sup> LÉVY, 1999.

<sup>155</sup> LÉVY, 1999.



ocupações não favorecem a autonomia financeira. Portanto, o mundo virtual, o ciberespaço, ainda que alcance uma grande parte das populações urbanas e rurais, ainda não está ao alcance de todos. Nesse sentido, Silveira esboça que:

[...] além de ser um veto cognitivo e um rompimento com a mais liberal das idéias de igualdade formal e de direito de oportunidade, a exclusão digital impede que se reduza a exclusão social, uma vez que as principais atividades econômicas, governamentais e boa parte da produção cultural vão migrando para a rede, sendo praticadas e divulgadas por meio de comunicação informacional. Estar fora da rede é ficar fora dos principais fluxos de informação. Desconhecer seus procedimentos básicos é amargar a nova ignorância.<sup>156</sup>

Muito embora a questão da exclusão represente um tema relevante, dada a sua amplitude social e econômica, não se tece neste estudo, maiores aprofundamentos, em função de sua especificidade estar voltada para o ensino à distância promovido por uma instituição confessional, o polo CEFORTE-EAD. Sobre o tema educação e ciberespaço, o tópico a seguir faz uma breve reflexão sobre as diferenças e congruências da educação tradicional e pela via EAD. A partir dos recursos disponíveis para acesso/interação virtual, além de estudos e análises desenvolvidas por autores como Lévy, no que se refere a transformações necessárias ao campo educacional; por Sobral, que tece análises sobre os discursos e práticas no âmbito virtual de aprendizagem; por Melo, que discorre sobre as competências para a profissionalização docente; por Delors, que aponta os quatro princípios norteadores para a educação; por Foucault, que analisa as relações nos discursos; por Moran, quanto ao processo ensino-aprendizagem a partir da inovações produzidas pelas TIC's; por Beloni, ao analisar as potencialidades da educação à distância; e por Santos, ao refletir sobre a didática no ambiente virtual.

## 2.2 Educação em espaços tradicionais X educação no ciberespaço

A sociedade contemporânea tem como uma de suas características, o acelerado desenvolvimento das TIC's, encontrando-se presente na vida cotidiana, profissional, social, religiosa, e outras, dos seres humanos. Acontece uma forma de inundação ou dilúvio informacional,<sup>157</sup> como argumenta Lévy a respeito da formação do ciberespaço. As atividades humanas encontram-se permeadas por essa tecnologia, especialmente no que se refere à

<sup>156</sup> SILVEIRA, S.A. *Exclusão digital: a miséria na era da informação*. São Paulo: Abramo, 2001. p. 21.

<sup>157</sup> LÉVY, 1999.

transposição de barreiras geográficas e temporais.<sup>158</sup> Devido à possibilidade de se estabelecer conectividade de forma ampliada, considera-se a perspectiva de uma revolução nos meios comunicacionais que permitem a troca de informações em tempo real e acesso a múltiplas fontes de pesquisa. Diante dessa possibilidade, a dinâmica social sofre transformações quanto às estratégias comunicacionais, pois os recursos das TIC's viabilizam agilidade e rapidez no fluxo das informações e comunicações.<sup>159</sup>

Contudo, a potencialização dos processos comunicacionais, não consiste em garantia de apropriação por todas as áreas de atuação humana, exemplo disso, a educação formal. Não se pode generalizar as atitudes inovadoras implementadas por setores da educação, especialmente no setor privado, e as ações no âmbito público, de que as tecnologias façam parte do processo ensino-aprendizagem em todos os níveis de escolaridade. Ainda que o desenvolvimento tecnológico faça parte do processo de desenvolvimento das sociedades humanas. Mesmo assim, cabe o questionamento sobre a relação que se estabelece entre a educação e o ciberespaço. Apesar das inúmeras questões que surgem ao se pensar as TIC's no âmbito educacional, questiona-se aqui: Como a educação à distância é compreendida em relação aos recursos humanos, à pedagogia, à relação professor-conteúdo-estudante?

Compreende-se a educação como uma prática social, histórica e também cultural, que tem como finalidade a formação ampla do ser humano, a partir de princípios norteadores do ser, do estar, do fazer e se fazer no mundo e junto ao mundo. Esses princípios podem se realizar a partir de uma prática alicerçada em saberes científicos, éticos, artísticos, estéticos, teológicos, entre outros, de forma a promover a consciência crítica e participativa no mundo social.<sup>160</sup> No entanto, existem entraves a serem vencidos, notadamente no que se refere ao acesso e aos modos do fazer educativo no ciberespaço. A ênfase do processo educacional, nesse contexto, se reveste no pensamento de que as TIC's configuram-se em meio para se alcançar um fim, não como fim em si mesmas.

A inserção dessas tecnologias no campo educacional tem como premissa a potencialização da capacidade criativa e cooperativa, por meio de situações que favoreçam não a repetição, mas a criação de novas formas de pensar e agir. Uma vez que a educação brasileira tem em sua história a característica denominada “bancária”, evidenciada por

<sup>158</sup> TEIXEIRA, Adriano C. et al. Como o ciberespaço coloca fim à Educação à distância. In: MACHADO, J.C. (Org.). *Educação e ciberespaço: estudos, propostas e desafios*. Aracaju: Virtus, 2010. p. 182.

<sup>159</sup> TEIXEIRA, 2010. p. 182.

<sup>160</sup> SOBRAL, Maria N. Pedagogia online: discursos sobre práticas educativas em ambientes virtuais de aprendizagem. In: MACHADO, J.C. (Org.). *Educação e ciberespaço: estudos, propostas e desafios*. Aracaju: Virtus, 2010, p. 3. Disponível em: <<https://tinyurl.com/y4bksbjc>>. Acesso em: 12 ago. 2018.

Freire.<sup>161</sup> Ou seja, uma educação centrada na pessoa do(a) professor(a), detentor(a) do conhecimento que tem como função básica, a transmissão desse saber para estudantes que nada sabem. Essa é outra questão que representa desafio, pois de acordo com Carneiro, tanto na educação presencial, como

na educação à distância, durante décadas de uso de TV/vídeo como meio principal ou complementar de estudos, não se viram projetos vinculados à formação específica do professor que enfatizassem a integração do audiovisual à sua prática escolar ou que tomassem TV/vídeo como objeto de estudo. Apesar de todos os avanços de nossas experiências e das tecnologias, observa-se que novas ferramentas são, muitas vezes, subutilizadas como suportes modernos de transmissão ignorando outras dimensões expressivas, dialógicas.<sup>162</sup>

Apesar dessa constatação, não se pode negar a facilidade de interatividade desterritorializada entre diferentes grupos e também similares, que promove o que Lévy descreve como processos abertos e multidirecionais de comunicação, com o universal desprovido de totalidade de maneira que não extingue a ideia de território, mas ultrapassa as barreiras de tempo-espaço, viabilizando o contato entre pessoas diferentes, localizadas em diferentes pontos geográficos.<sup>163</sup> Essa possibilidade representa um fator positivo ao se pensar, além da educação presencial, também em EAD, pois de acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)<sup>164</sup>

Dado que oferecerá meios, nunca antes disponíveis, para a circulação e armazenamento de informações e para a comunicação, o próximo século submeterá a educação a uma dura obrigação que pode parecer, à primeira vista, quase contraditória. A educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro.<sup>165</sup>

É certo não poder negar que o objetivo maior da educação, no documento elaborado pela UNESCO, ao indicar termos-chave, como “transmitir” e “competências do futuro”, no

<sup>161</sup> “Mas, se para a concepção ‘bancária’, a consciência é, em sua relação com o mundo, esta ‘peça’ passivamente escancarada a ele, a espera de que entre nela, coerentemente concluirá que ao educador não cabe nenhum outro papel que não o de disciplinar a entrada do mundo nos educandos. Seu trabalho será, também o de imitar o mundo. O de ordenar o que já se fez espontaneamente. O de ‘encher’ os educandos de conteúdos. É o de fazer depósitos de ‘comunicados’ – falso saber – que ele considera como verdadeiro saber.” (Cf. FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 36).

<sup>162</sup> CARNEIRO, Vânia L. Q. *Televisão, Vídeo e Interatividade em Educação à distância: aproximação com o receptor-aprendiz*. In: FIORENTINI, M. R.; MORAES, R. A. (Orgs.). *Linguagens e interatividade na educação à distância*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 105-106.

<sup>163</sup> LEVY, 1999.

<sup>164</sup> Em 1996, foi concluído o relatório produzido por uma comissão de especialistas de várias partes do mundo, para a UNESCO. Esse relatório é também conhecido pelo nome de Jacques Delors, contendo orientações para a educação do século XXI. É composto por três partes distintas: a primeira versa sobre Horizontes; a segunda, sobre os princípios educacionais; e a terceira sobre orientações.

<sup>165</sup> DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. 2ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 89.

sentido de massificar os saberes, termos que remetem ao discurso da racionalidade técnica, conforme analisa Katia Melo. A autora tece análises sobre as políticas e deliberações normativas para a formação de professores, apresentando reflexões sobre as competências indicadas no documento da UNESCO, que apresenta os princípios norteadores da educação formal para o século XXI. Melo ressalta que:

As condições de produção do discurso das competências presente no discurso da educação (e neste o discurso da formação docente) demonstram que este apresenta uma articulação com o discurso empresarial que, por sua vez, aponta para a necessidade de mudança da escola ante as novas demandas do mercado de trabalho. Veremos então que o discurso das competências está ligado à formação discursiva do mercado, que expressa uma vinculação com a formação ideológica neoliberal voltada para a defesa da formação social capitalista contemporânea, norteadora pelo mercado.<sup>166</sup>

Ainda que não se detenha aqui, a respeito dos discursos ideológicos, vale lembrar que as análises de Melo se aplicam também a outra ponta do “iceberg” educacional: os(as) estudantes. A formação educacional, na contemporaneidade volta-se, não sob o ponto de vista de conhecimento cultural, mas de formação profissional, como observa Melo.<sup>167</sup> Os quatro pilares expostos por Delors, enfatizam assim, as competências necessárias para atuação em sociedade, para o desenvolvimento cognitivo permanente, independentemente de idade, como fundamental para acompanhar o movimento social em curso.<sup>168</sup>

Esse ponto de vista não está distante do que Lévy expressa quanto à educação e, conseqüentemente, o trabalho, no que se refere à velocidade com que os saberes se renovam: “pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional estão obsoletas no fim de sua carreira. [...] Trabalhar quer dizer cada vez mais aprender, transmitir saberes e produzir conhecimentos”.<sup>169</sup>

Nessa perspectiva, o conhecimento encontra-se em contínua renovação, assim como as áreas profissionais. O ciberespaço é o lugar (não geográfico) capaz de suportar “tecnologias intelectuais” que modificam e ao mesmo tempo ampliam as funções mentais, como “memória (bancos de dados, hiperdocumentos, arquivos digitais de todos os tipos), imaginação (simulações), percepção (sensores digitais, telepresença, realidades virtuais), raciocínios (inteligência artificial, modelização de fenômenos complexos)”.<sup>170</sup> Ao mesmo tempo, nesse universo digital, é necessário encontrar formas de direcionar a educação, não

<sup>166</sup> MELO, Katia M. S. de. *Formação e profissionalização docente: o discurso das competências*. Maceió: EDUFAL, 2007. p. 111.

<sup>167</sup> MELO, 2007, p. 111

<sup>168</sup> DELORS, 2003.

<sup>169</sup> LÉVY, 1999, p. 156.

<sup>170</sup> LÉVY, 1999, p. 156.

para as informações transitórias e efêmeras, mas apontar os caminhos para realizar as navegações pertinentes. De acordo com Delors:

Nesta visão prospectiva, uma resposta puramente quantitativa à necessidade insaciável de educação – uma bagagem escolar cada vez mais pesada – já não é possível nem mesmo adequada. Não basta, de fato, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança.<sup>171</sup>

Com esse argumento, Delors sugere que a educação se organize a partir dos quatro princípios que são ora mencionados: aprender a aprender, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a ser.<sup>172</sup> Esses são elementos imprescindíveis que devem pautar qualquer proposta educacional, independentemente se presencial ou à distância. Interessante notar, que a ênfase explícita do texto de Delors, declara que a educação não deve ser pautada pela sua utilidade, e sim por uma concepção expandida, centrada no potencial de realização de vir a ser, em suas palavras “aprender a ser”.<sup>173</sup> Aprender a fazer vincula-se ao mundo do trabalho, ou seja, a aquisição de capacidades para o desenvolvimento profissional. Entretanto, necessário se faz lembrar as palavras de Melo, quando se refere ao discurso de competências, de que está antes de tudo, refletindo o discurso do mercado.<sup>174</sup> As palavras de Foucault enunciam oportunamente que:

a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, na que permite e na que impede as linhas que estão marcadas pela distância, pela oposição e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e poderes que eles trazem consigo.<sup>175</sup>

Por outro lado, o ciberespaço configura-se em um sistema que integra recursos midiáticos, que proporcionam ultrapassar as fronteiras de comunicação/informação viabilizando a troca permanente de saberes culturais, possibilitando dessa forma, novas reflexões no que se refere a prática pedagógica nesse ambiente. Esse ambiente sem fronteiras, “imerso em um volume inadministrável de informações, que liga o homem à máquina em uma simbiose ontológica em que o ser, sem a ferramenta extensiva da inteligência coletiva [...],

<sup>171</sup> DELORS, 2003, p. 89.

<sup>172</sup> DELORS, 2003, p. 89.

<sup>173</sup> DELORS, 2003, p. 89.

<sup>174</sup> MELO, 2007.

<sup>175</sup> FOUCAULT, M. *A Ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 6 ed. São Paulo: Loyola, 2000. p. 43-44.



mutila a sua potencialidade”.<sup>176</sup> Uma vez que se estabelecem novas formas de relação com a aprendizagem, que favorecem interações e troca de experiência nesse ambiente, bem como o acesso a inúmeras fontes de informação, que por sua vez, implicam em mudanças quanto à visão de mundo.

Por meio dessas tecnologias, estruturam-se novos espaços-tempos para o desenvolvimento da aprendizagem, conforme evidencia Lévy, pois os materiais impressos são substituídos pelos hipertextos, construídos de forma dinâmica, fluida, e também circular, pois os resultados não são previstos, ao contrário, são elaborados e reelaborados continuamente.<sup>177</sup> Esse formato diferenciado de acesso a informações e produção de saberes supõe uma pedagogia diferenciada, pois de acordo com Moran,

Ensinar e aprender exigem hoje muito mais flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação. Uma das dificuldades atuais é conciliar a extensão da informação, a variedade das fontes de acesso, com o aprofundamento da sua compreensão, em espaços menos rígidos, menos engessados. Temos informações demais e dificuldade em escolher quais são significativas para nós e conseguir integrá-las dentro da nossa mente e da nossa vida.<sup>178</sup>

Conciliar, portanto, as possibilidades inerentes ao ciberespaço com propostas pedagógicas flexíveis requerem uma revisão profunda dos modos de fazer tradicionais, que marcam o campo educacional. A tradição educacional, especialmente no Brasil, aponta para séculos de tentativas de mudanças sem muitas evidências de sucesso. As reformas e leis ampliam o direito de acesso, mas, ao mesmo tempo, contrastam com a prática real, marcada por conflitos de interesse, ausência de uma estrutura capaz de acompanhar a evolução da sociedade e das tecnologias. “Muitas formas de ensinar hoje não se justificam mais. Perdemos tempo demais, aprendemos muito pouco, nos desmotivamos continuamente. Tanto professores como alunos temos a clara sensação de que muitas aulas convencionais estão ultrapassadas”.<sup>179</sup>

Entretanto, apenas inserir as TIC’s no ambiente escolar/acadêmico, não significa garantia de sucesso, ou mesmo de mudança. Porque o corpo pedagógico requer modificações nos modos de planejar e de fazer educação. Nesse sentido, Valente expressa sobre a relevância de elaboração de projetos que envolvam a colaboração dos diversos agentes

<sup>176</sup> SOBRAL, 2010. p. 7-8.

<sup>177</sup> LÉVY. P. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Loyola, 1998.

<sup>178</sup> MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. *Informática na Educação: Teoria & Prática*, Porto Alegre, v. 3, n.1, set. 2000, p. 138. Disponível em: <<https://tinyurl.com/y25c35lp>>. Acesso em: 11 nov. 2018.

<sup>179</sup> MORAN, 2000, p. 137.



educativos. No entanto, dependem do desenvolvimento não só de maturidade intelectual, mas conjuntamente, de maturidade emocional e comunicacional, para dar conta de estimular os(as) estudantes na consolidação de suas aprendizagens.<sup>180</sup> Entendendo por sua vez, que o processo de ensino-aprendizagem se dá de forma horizontal, e também circular, pois quem ensina aprende ao mesmo tempo em que quem aprende ensina.

A educação estruturada com a inserção das TIC's, seja na modalidade presencial ou à distância, inclui investigações pedagógicas sobre a didática e seus modos de fazer, que suscitam novas abordagens. Pois, de acordo com Sobral, problemas históricos se revelam no contexto educacional brasileiro, como “níveis baixos de aprendizagem, deficiências formativas de professores, repetências, evasões, bem como escolas com pouca estrutura de funcionamento levando a números assustadores de analfabetismo funcional de boa parte da população”.<sup>181</sup> Esses problemas consistem ainda uma realidade, especialmente, no sistema público de ensino.

Apesar de não ser o foco deste estudo, não há como ignorar os problemas gerais que afetam a educação, pois de certa forma, esses mesmos problemas podem ter desdobramentos do campo da educação à distância, pois conforme relata Moran, “Educação à distância não é só um ‘fast-food’ onde o aluno vai lá e se serve de algo pronto”.<sup>182</sup> É um processo dinâmico, pelo menos em tese, que implica a participação ativa do corpus educativo, em aspectos como planejamento, organização curricular, e, especialmente a construção do conhecimento. Como processo dinâmico, implica em reflexões acerca das ações pedagógicas, pois toda relação tem implícita uma relação de poder.<sup>183</sup> Não se trata de perder ou ganhar poder, mas de compartilhar a possibilidade de um fazer que compreende a cooperação coletiva.

Se no campo das ciências as mudanças ocorrem através de rupturas e não por acumulação de conhecimento, como nos informa Kuhn (1998), no espaço escolar – a despeito da Pedagogia em momentos chave da história ter feito seus deslocamentos em pedagogia moderna, pedagogia escolanovista, pedagogia histórica e crítica, pedagogia marxista, dentre outras, cada uma delas com uma finalidade formativa específica – esta ingressa no universo discursivo dos professores, provocando alguns arranhões no seu fazer na escola.<sup>184</sup>

A presença das TIC's no âmbito educacional, portanto, favorece uma forma de aprendizagem diferente do que a história da educação no Brasil revela. As TIC's, por meio de seus sistemas comunicacionais abertos, favorecem o deslocamento do processo educacional

<sup>180</sup> VALENTE, J. A (Org.). *Educação à distância via internet*. São Paulo: AVERCAMP, 2003.

<sup>181</sup> SOBRAL, 2010, p. 9-10.

<sup>182</sup> MORAN, 2000, p. 143.

<sup>183</sup> FOUCAULT, 2000.

<sup>184</sup> SOBRAL, 2010, p. 10.

tradicional para uma forma de aprendizagem que implica em certa autonomia. Apesar de favorecer o aprendizado de forma mais autônoma e diversificada, ainda assim, as TIC's não determinam a prática pedagógica. Ao contrário, podem se configurar em um meio diferente de perpetuação de práticas tradicionais, como assevera Belloni.<sup>185</sup>

Migrar para uma modalidade a distância do fazer educativo, não assegura, com a presença das TIC's, a possibilidade de desenvolvimento de uma aprendizagem diferente, pois isso depende de fatores que envolvem o projeto pedagógico, a didática e também as configurações do sistema/plataforma que permitirão ou não, o desempenho e a construção do conhecimento de forma colaborativa e com certa autonomia. A concepção de educação é que determina o fazer pedagógico e a relação ensino-aprendizagem, independentemente se no formato presencial ou virtual. Sobral analisa que o modelo tradicional visa:

promover o aprendizado através do condicionamento do comportamento, criando situações experimentais capazes de levar os alunos a operacionalizar essas ações em ambientes em que a motivação deveria ser o carro chefe da interação entre o professor-aluno. Nesse sentido, a aprendizagem instrucional, apoiada em meios técnicos, desde os impressos até as mídias digitais podem traduzir os mesmos esquemas de pergunta-resposta, exercício-prática, exposição-reprodução de conteúdos, para se efetivar.<sup>186</sup>

Esse é justamente o paradigma que pode ser superado, para uma nova perspectiva, fundamentada no diálogo e na interatividade, na construção colaborativa do conhecimento, no intercâmbio de ideias e fazeres. A mediação tecnológica<sup>187</sup> pode possibilitar novas contextualizações relativas ao próprio espaço, assim como favorecer formas inovadoras de aprendizados e experiências entre os agentes do processo educacional, seja na modalidade à distância ou presencial. Nesse sentido, de abertura para o novo, de interconexões e interações, criação e recriação de conhecimentos, se pode restaurar o que a educação tradicional - fechada em modelos de produção de reprodução de saberes -, a capacidade de desenvolver autonomia do pensamento, conforme a compreende Paulo Freire, como capacidade do indivíduo de fazer escolhas, determinando suas ações, a partir das quais ele pode reproduzir o saber que adquire.<sup>188</sup>

Compreende-se que a autonomia é um processo que envolve tanto a percepção da realidade individual e coletiva, que se dá por meio das relações entre as pessoas e o mundo

<sup>185</sup> BELLONI, Maria L. *Educação à distância*. São Paulo: Editores Associados, 1999.

<sup>186</sup> SOBRAL, 2010, p. 12.

<sup>187</sup> *Mediação* é um conceito de suma importância na educação. Para aprofundar este assunto, recomenda-se que o leitor entre em contato com GONZAGA, Selma Mendes. A importância da Mediação na Aprendizagem. *FTD Educação*. Disponível em: <<https://tinyurl.com/y5h7155d>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

<sup>188</sup> FREIRE, 1987, p. 53.

instituído, bem como a possibilidade de mudança dessa realidade por meio da ação conjunta. O processo de conscientização<sup>189</sup> é apenas uma parte que compõe essa conquista, pois as escolhas e as direções tomadas indicam ações que a consolidam, na medida em que o ser humano constrói sua história. Assim, Sobral reflete que a “base epistemológica e teórica desta nova educação deve ser pensada dentro das implicações políticas”,<sup>190</sup> não somente de inclusão, mas também a partir de princípios que favoreçam a formação cidadã de maneira crítica, criativa, investigativa e autônoma, “capaz de poder redefinir as suas opções em rede”.<sup>191</sup>

Essa perspectiva evidencia o ciberespaço como um lugar (desterritorializado) que favorece a constituição de uma cultura ampliada – a cibercultura –, capaz de promover o desenvolvimento e articulação de inteligências tanto humanas como artificiais.<sup>192</sup> No entanto, para que se torne possível a aprendizagem com pressupostos de autonomia, além do conhecimento técnico para manuseio dos dispositivos tecnológicos, é necessário que se desenvolva estratégias favorecedoras e estimuladoras da criatividade. Nesse sentido, Belloni aponta para a necessidade de deslocamento do processo educativo centrado no professor, para o aluno; além de uma reestruturação didática e pedagógica do processo educativo, com vistas a “promover o desenvolvimento das capacidades de auto-aprendizagem.”<sup>193</sup> Essa [...] revolução implica um conhecimento seguro da clientela: suas características socioculturais, suas necessidades e expectativas com relação àquilo que a educação pode lhe oferecer”.<sup>194</sup>

A importância dessa reestruturação se deve ao fato de que a inserção das TIC's no campo educacional deve estar atrelada a uma concepção pedagógica que oriente a formulação de estratégias e metodologias compatíveis com a perspectiva de estímulo a criação e recriação de conhecimentos, de inter-relações de saberes, de elaboração coletiva e investigativa. De outra forma, como afirma Belloni, será apenas a inserção de instrumentos eletroeletrônicos no fazer educativo, quando o que importa é o como fazer a partir das oportunidades que esses instrumentos favorecem.<sup>195</sup>

O sistema educacional, tanto aberto como a distância, requer adaptações quanto a presença dos dispositivos tecnológicos e do ciberespaço, de modo a promover mudanças pedagógicas que possam dar conta de oportunizar aprendizagens individuais e coletivas em

<sup>189</sup> A percepção da realidade objetiva sob viés crítico daquela que a observa. Acerca disso, ver FREIRE, Paulo. *Conscientização*. São Paulo: Cortez, 2018.

<sup>190</sup> SOBRAL, 2010, p. 13.

<sup>191</sup> SOBRAL, 2010, p. 13.

<sup>192</sup> BELLONI, 1999, p. 102.

<sup>193</sup> BELLONI, 1999, p. 102.

<sup>194</sup> BELLONI, 1999, p. 102.

<sup>195</sup> BELLONI, 1999.

rede. Refletir acerca dos papéis assumidos pelos agentes educacionais ao longo do tempo em busca de transformações nos modos de atuação implica em mudança de postura, em assumir um novo paradigma. Este novo paradigma implica em compreender que o professor(a) não se configura em transmissor(a) de conhecimentos, mas de um(a) mediador(a) e incentivador(a) da inteligência coletiva.<sup>196</sup> Outro aspecto para se rever está no reconhecimento de que os(as) estudantes adquirem experiências anteriores e concomitantes a formação acadêmica, conforme indica Lévy,

se a escola e a universidade perdem progressivamente o monopólio da criação e transmissão do conhecimento, os sistemas públicos de educação podem ao menos tomar para si a nova missão de orientar os percursos individuais no saber e de contribuir para o reconhecimento dos conjuntos de saberes pertencentes às pessoas, aí incluídos os saberes não acadêmicos.<sup>197</sup>

Nessa perspectiva, o sistema educacional historicamente constituído a partir de orientações centralizadoras, suscita novos redirecionamentos com relação aos saberes sistematizados e as responsabilidades de seus(suas) agentes, no sentido de se buscar adequações e transformações relativas à práxis pedagógica em toda sua amplitude. Isso envolve desde o planejamento curricular, às metodologias, à didática, ao processo avaliativo, à postura dos(as) professores(as), à estrutura do ambiente educacional, para dar conta de uma nova configuração pedagógica. Essa nova configuração permite explorar as potencialidades do ciberespaço, a partir das possibilidades inerentes aos seus sistemas e dos instrumentos virtuais flexíveis de interação.

Partindo do pressuposto de que a aquisição do saber não se restringe mais aos espaços físicos denominados escolas, faculdades, bibliotecas, dentre outros, urge, portanto, a necessidade de se compreender essa transição paradigmática e elaborar propostas didáticas e metodológicas que não negligenciem a construção do conhecimento. Faz-se mister entender que, vencer uma cultura de ensino presencial torna-se um desafio não apenas dos professores, pois se espera dos alunos uma autonomia responsável diante dessa não-presencialidade do professor, e a este docente se aplica sucessivas tarefas, dentre elas a busca por ‘novas competências’ em favor de um novo fazer pedagógico.<sup>198</sup>

Esses argumentos suscitam inúmeras questões de âmbito educacional, como investimentos em treinamentos/capacitações, educação continuada, formação acadêmica da equipe pedagógica, estruturação dos ambientes, e outros, que são alvo de pesquisas pelas universidades, incluindo nesse bojo o desafio de buscar novas competências que possam dar

<sup>196</sup> LÉVY, 1999.

<sup>197</sup> LÉVY, 1999.

<sup>198</sup> SANTOS, R. M.; MACHADO, G. J.C. A Didática online: propostas e desafios. In: MACHADO, Glaucio J. C. (Org.). *Educação e ciberespaço: estudos, propostas e desafios*. Aracaju: Virtus, 2010. p. 34.

conta de uma realidade que se apresenta não apenas conflituosa, mas divergente quanto a cultura que se estabelece no âmbito profissional. Ou seja, a mudança de perfil e entendimento do(a) professor(a) no contexto do ciberespaço, pois de acordo com Demo,

Disseminar informação, conhecimento, patrimônios culturais é tarefa fundamental, mas nunca apenas transmitimos. Na verdade reconstruímos. Por isso mesmo a aprendizagem é sempre fenômeno reconstutivo político, nunca apenas reprodutivo. A universidade que apenas repassa conhecimento, além de superada no tempo, é desnecessária, porque o acesso à informação disponível está sendo tomado, com vantagens reconhecidas, pelos meios eletrônicos.<sup>199</sup>

Na tentativa de responder a questão inicial, diante das reflexões apresentadas, quanto à estruturação da EAD, relacionada aos recursos humanos, a pedagogia englobando didática e metodologias, e por fim, a relação professor(a)-conteúdo-estudante, parece haver, não somente nestes aspectos mas num todo que envolve a educação, tanto presencial como à distância, inúmeras questões a serem pensadas e repensadas. Ou seja, no que tange à estruturação da EAD, consiste em uma realidade conforme se apresenta no capítulo primeiro desta dissertação; pois tanto centros universitários públicos como privados ofertam cursos por essa modalidade.

Quanto à pedagogia, didática e metodologias, a teoria apresentada indica necessidade de mudanças de paradigmas que possibilitem a interatividade, a criatividade, e a formulação de conhecimentos a partir de práticas que envolvam o entendimento de que o conhecimento se constrói coletivamente, não está pronto ou acabado, mas em processo de elaboração. Esse representa, neste estudo, o maior dos desafios, devido à tradição apontar para modos de fazer centrados na transmissão de conhecimentos e não da construção coletiva.

Outro aspecto a ser ressaltado, diz respeito à utilização das TIC's como meio e não como fim, para a construção de saberes, considerando inclusive os saberes adquiridos fora do contexto educacional. Destaca-se também a relevância de, conforme Belloni apresenta, atender a uma demanda de mercado, promover a autoaprendizagem, o gerenciamento de conteúdos a serem estudados.<sup>200</sup> Soma-se a estas palavras, o pensamento de Moore e Kearsley,<sup>201</sup> no que tange à humanização das relações, pois independentemente das distâncias, trata-se da educação/formação de pessoas, trata-se da formação de cidadãos e cidadãs.

<sup>199</sup> DEMO, P. Professor/conhecimento. *Universidade de Brasília*. Disponível em: <<https://tinyurl.com/yxwtzpv2>>. Acesso em: 13 nov. 2018.

<sup>200</sup> BELLONI, 2001.

<sup>201</sup> MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. *Educação à distância: uma visão integrada*. São Paulo: Cengage Learning, 2008.



### 2.3 O sagrado e o ciberespaço

A perspectiva dialógica<sup>202</sup> presente no ciberespaço, em função de sua característica de universal sem totalidade, abre-se para incursões relativas ao campo religioso; especificamente no que se refere à inserção da formação teológica pela via EAD, tema que se desenvolve no capítulo seguinte. Entretanto, para se alcançar essa finalidade, faz-se necessário aludir a questão da inserção no ciberespaço da abordagem religiosa. Toma-se como ponto de partida o viés da transposição do sagrado para o campo virtual, seus conceitos, bem como a dimensão racional do sagrado. Para fundamentar os argumentos que serão apresentados, tem-se em Viviane Borelli análises relativas à presença religiosa no universo cibernético; em Eliade sobre espaços de manifestação do sagrado, conceitos como “hierofania”, entre outros que auxiliarão nessa análise.

Os avanços das TIC’s nos tempos atuais e conseqüentemente, a formação da cibercultura, possibilitam a incursão das religiões no espaço virtual. Acontece inicialmente, de forma lenta e assume depois proporções mais elevadas, configurando um processo de midiaticização, segundo as reflexões apresentadas por Borelli, sob duas lógicas. Como primeira, apresenta direcionamento para seus seguidores, a partir da utilização dos recursos midiáticos. Essa estratégia tem início pela difusão de programas de rádio, depois para a televisão, e nos últimos tempos, também passa a fazer parte da rede virtual. A inserção dos segmentos religiosos no ciberespaço consiste na segunda estratégia.<sup>203</sup> Para Borelli, a “midiaticização constitui-se num complexo e amplo processo em que os dispositivos midiáticos agem sobre práticas sociais dos outros campos, como da religião, estruturando-as e engendrando-as por meio de operações “tecno-simbólicas”.<sup>204</sup>

Caracterizado por sua heterogeneidade, o espaço tem na perspectiva humana em relação a religião diferentes compreensões sobre seus significados. Na perspectiva de Eliade, existem espaços sagrados repletos de significação e espaços não sagrados (profanos)

<sup>202</sup> Para Bakhtin, a formulação dialógica se dá na comunicação entre pessoas, por meio da interação verbal e textual, entre interlocutores. Supondo que essa interação é o princípio iniciador da linguagem, pois sem a qual não haveria diálogo entre interlocutores – tanto de forma oral como escrita. “O sentido do texto depende da relação entre sujeitos, isto é, os sujeitos constroem-se na produção dos textos, além do que a relação entre os interlocutores não apenas funda a linguagem e dá sentido ao texto, como também constrói os sujeitos produtores do texto – autores; ademais à definição de diálogo entre os interlocutores, o diálogo é também com outros textos, não no sentido repetível, mas objeto único, irreproduzível, caracterizado pela intertextualidade.” (Cf. ROTTAVA, Lucia. A perspectiva dialógica na construção de sentidos em leitura e escrita. *Linguagem & Ensino*, v. 2, n. 2, 1999, p. 156-157. Disponível em: <<https://tinyurl.com/yyfk5uuk>>. Acesso em: 1 jul. 2019).

<sup>203</sup> BORELLI, Viviane. Midiaticização, dispositivo e os novos contratos de leitura geram uma outra religião. *UFMS*, 2010. Disponível em: <<https://tinyurl.com/yyt3xyof>>. Acesso em: 13 nov. 2018.

<sup>204</sup> BORELLI, 2010, p. 2.



desprovidos de qualquer sentido ou mesmo de harmonia.<sup>205</sup> A partir dessa dualidade, entende-se sagrado como coisa concreta, real; enquanto o não sagrado refere-se ao que está em torno; são os espaços que circundam o lugar sagrado. O local sagrado, então, é formulado em decorrência de uma experiência religiosa única, correspondente ao princípio do universo. Trata-se antes, de “uma experiência religiosa primária, que precede toda a reflexão sobre o mundo” que estabelece, por meio de seu significado, uma ruptura espacial; descobre-se assim, o ponto central, que ampara futuras justificações.<sup>206</sup> Assim relata Eliade:

Quando o sagrado se manifesta por uma hierofania qualquer, não só há ruptura na homogeneidade do espaço, como também revelação de uma realidade absoluta, que se opõe à não realidade da imensa extensão envolvente. A manifestação do sagrado funda ontologicamente o mundo.<sup>207</sup>

A homogeneidade espacial é desfeita em função da revelação desse novo momento de criação, de manifestação do sagrado, apontando diferentes dimensões do real. A dimensão absoluta dessa revelação se opõe ao que está além da totalidade do real, confirmando-se como normatização da vida humana. Uma vez que desvenda além da sua existência, também aponta para um ponto que se transforma em referência. Aí se encontra a justificativa a respeito da tendência humana de tentar estabelecer-se como centro do mundo, em função da negação sobre o caos enquanto concepção do universo. “A descoberta ou a projeção de um ponto fixo – o ‘Centro’ – equivale à Criação do Mundo”.<sup>208</sup>

Na perspectiva inversa, o espaço profano (não sagrado) mostra-se homogêneo e dotado de neutralidade, não havendo, portanto, qualquer ruptura quanto a sua estrutura. Não se refere, neste contexto, a uma abordagem com foco geométrico, mas como “experiência do espaço ‘profano’”,<sup>209</sup> oposta à experiência do espaço sagrado. Trata-se, portanto, de realizar reflexões acerca da experiência humana que se distancia do mundo religioso e “assume unicamente uma existência ‘profana’, purificada de toda pressuposição religiosa”.<sup>210</sup>

Para Eliade, a existência profana não está de todo modo desvinculada de atitudes religiosas, pois preserva características e evidências de religiosidade.<sup>211</sup> Importa assim, refletir e comparar as experiências, tanto do espaço sagrado como do espaço profano. Já a diferença entre os dois espaços está na existência de um ponto central que serve de norte para a

<sup>205</sup> ELIADE, 1992.

<sup>206</sup> ELIADE, 1992.

<sup>207</sup> ELIADE, 1992, p. 17.

<sup>208</sup> ELIADE, 1992, p. 17.

<sup>209</sup> ELIADE, 1992, p. 18.

<sup>210</sup> ELIADE, 1992, p. 18.

<sup>211</sup> ELIADE, 1992, p. 18.

existência no mundo profano; este por sua vez, se revela homogêneo, sem uma direção específica ou perene, sofre variações de acordo com as exigências momentâneas. Ou seja, “[...] uma infinidade de ‘lugares’ mais ou menos neutros onde o homem se move, forçado pelas obrigações de toda existência integrada numa sociedade industrial”.<sup>212</sup>

Entretanto, na vivência do espaço profano, há princípios heterogêneos que se identificam com as experiências vivenciadas no espaço sagrado. O autor cita exemplos como lugares cuja experiência guarda uma peculiaridade diferente em relação a outros espaços profanos, como “a paisagem natal ou os sítios dos primeiros amores”.<sup>213</sup> Esses espaços que tem um enfoque singular para o homem não religioso, seriam os “‘lugares sagrados’ do seu universo privado”,<sup>214</sup> diferentes de sua experiência diária.

O lugar sagrado é um espaço determinado não pela escolha do homem, mas a partir de uma simbologia ou evento que ele identifica ali que o determina como sagrado. Como exemplo disso, Eliade faz referência a uma passagem de Jacó, em Gênesis (28:12-19), que ao despertar de um sonho com o Deus de Abraão, seu pai, segura a pedra que fizera de travesseiro e denomina esse lugar como Betel (Casa de Deus), onde nesse lugar está presente uma porta de acesso aos céus.<sup>215</sup> Inúmeros exemplos são citados pelo autor, para mostrar as diversas formas de revelação de lugares sagrados, resultados de experiências e/ou buscas vivenciadas pelo ser humano. Resulta que espaços antes profanos, por meio da hierofania, são transformados em pontos fixos, entendidos antes como escolha de Deus e não do próprio ser humano.

É que o sinal portador de significação religiosa introduz um elemento absoluto e põe fim à relatividade e à confusão. Qualquer coisa que não pertence a este mundo manifestou-se de maneira apodítica, traçando desse modo uma orientação ou decidindo uma conduta.<sup>216</sup>

Entretanto, quando esse sinal não é espontâneo, o ser humano o procura, utilizando artifícios diversos para determinar um ponto fixo, um ponto de apoio, em meio a homogeneidade do espaço profano. Como o “sagrado é o real por excelência, ao mesmo tempo poder, eficiência, fonte de vida e fecundidade”,<sup>217</sup> a pessoa religiosa busca formas de pautar sua vida em uma realidade objetiva, de viver no sagrado, “de não se deixar paralisar

<sup>212</sup> ELIADE, 1992, p. 18.

<sup>213</sup> ELIADE, 1992, p. 18.

<sup>214</sup> ELIADE, 1992, p. 19.

<sup>215</sup> ELIADE, 1992, p. 19.

<sup>216</sup> ELIADE, 1992, p. 20.

<sup>217</sup> ELIADE, 1992, p. 21.

pela relatividade sem fim das experiências puramente subjetivas, de viver num mundo real e eficiente – e não numa ilusão”.<sup>218</sup>

A experiência religiosa, do Sagrado, permite ao ser humano superar suas incertezas, o fragmentário, sua finitude. A vivência relacional com o transcendente permitiu o ser humano preencher sua vida e romper os limites, ao pensar do finito para duradouro, as incertezas pela certeza de uma vida eterna, por exemplo, a falta de sentido pela esperança e o fragmentário para o totalizador.<sup>219</sup>

Compreendendo-se que o espaço sagrado é definido a partir de uma experiência sagrada, que remete a uma completude de realidade buscada pela religiosidade, da mesma forma remete a separação entre espaços sagrados e espaços profanos. Essa delimitação espacial, se dá por meio de limiares, conforme relata Eliade, ou seja, a exemplo de uma porta que ao ser aberta possibilita a entrada para o templo. Nesse sentido, a porta é um símbolo de separação entre o mundo profano e o sagrado.<sup>220</sup> O símbolo, por sua vez, é um elemento presente na vida humana que se propõe a estabelecer justificativas a seu comportamento e moralidade pela via religiosa, mostrando-se como fator-chave na compreensão do fenômeno religioso, pois sua funcionalidade se liga, em linhas gerais, à materialização das experiências com o sagrado que são vividas de maneira intangível.<sup>221</sup> Silva pondera a esse respeito que

Ao tentar entender o sentimento da alma humana em relação ao Sagrado é possível identificar um elemento que caracteriza esse sentimento o qual Otto chama de *numen*. Ele leva a alma a um estado que manifesta um sentimento de dependência do Sagrado. Um sentimento que reconhece a soberania absoluta do Sagrado e se coloca diante como uma criatura que depende inteiramente dele.<sup>222</sup>

Em outras palavras, é possível perceber uma interconexão material com a vivência do fenômeno religioso, revelando a necessidade do ser humano frente ao material concreto, ao mesmo tempo que busca seu equilíbrio emocional e espiritual em crenças embasadas na experiência com uma força não material. Compreende-se, pelas palavras de Silva, que o fenômeno religioso imprime no ser humano uma identificação de pertencimento a uma força superior, instituída por meio de crenças e rituais no âmbito religioso que, ao mesmo tempo que estabelece premissas de dependência e subordinação, também confere uma segurança espiritual, que se reflete no plano concreto do indivíduo. Ainda, torna-se possível compreender que o sagrado pode ser experienciado pelo ser humano, seja de maneira

<sup>218</sup> ELIADE, 1992, p. 21

<sup>219</sup> CROATO, 2001, p. 43.

<sup>220</sup> ELIADE, 1992.

<sup>221</sup> ELIADE, 1992.

<sup>222</sup> SILVA, Y. G. Fenômeno religioso: uma busca pela verdade. In: *Fragmentos da cultura*, Goiânia, v. 22, n. 4, p. 345-353, 2012, p. 347. Disponível em: <<https://tinyurl.com/yyfelqxs>>. Acesso em: 15 out. 2018.

intimista ou no seio da comunidade e tradição religiosa, por meio do simbólico. A esse respeito, Reimer afirma que

O ser humano é um ser fundamentalmente simbólico, construímos símbolos o tempo todo. A linguagem é a forma por excelência dessa dimensão simbolizadora dos humanos. [...] No símbolo sempre existem duas coisas separadas, mas que se complementam. Na verdade, uma parte remete à outra. Há, assim, sempre uma duplicidade de sentido, ou melhor, uma multiplicidade de sentidos. Coisas concretas de nosso mundo fenomênico são (ou podem ser) transformadas ou constituídas em símbolos, mas o segundo sentido sempre é uma transsignificação em relação ao objeto natural.<sup>223</sup>

Extraí-se desse entendimento que é por meio da linguagem simbólica que a humanidade se expressa, se comunica, edifica, transgreda, cria e recria o mundo, assim como cria e redimensiona seus códigos. Dessa forma, a presença religiosa no espaço imaterial, mas nem por isso irreal - o ciberespaço - permite acompanhar o processo evolutivo das tecnologias e estendem suas atividades para o ciberespaço. A tendência dualista, herdada da cultura judaico-cristã, favorece essa associação entre o imaterial (virtual) e o espiritual que se torna possível no ciberespaço. Surge desse modo, “um sentido de religiosidade”,<sup>224</sup> Ainda que se possa pensar no ciberespaço como aquele em que está presente ao mesmo tempo, o sagrado e o profano.

Infere-se de acordo com Borelli, que as TIC's virtuais passam a ocupar um lugar estratégico, pois reduz as distâncias entre o fiel e o universo religioso, bem como de seus símbolos, configurando o que denomina midiaticização. Compreendida como um “complexo e amplo processo em que os dispositivos midiáticos agem sobre práticas sociais dos outros campos, como da religião, estruturando-as e engendrando-as por meio de operações ‘tecnosimbólicas’”.<sup>225</sup>

Essa midiaticização da religião indica transformações referentes a estratégias inerentes aos modos de atuação e funcionamento do espaço religioso. “Exemplo disso é que hoje os templos são organizados e reestruturados para munir e alimentar um complexo sistema de produção de sentidos sobre os credos”.<sup>226</sup> Ou seja, as instituições religiosas, templos, igrejas, adotam os aparatos tecnológicos como suporte para o desenvolvimento de suas atividades,

<sup>223</sup> REIMER, Haroldo. *Elementos e estrutura do fenômeno religioso: o sagrado e as construções de mundo*. Brasília: Universa, 2004. p. 82.

<sup>224</sup> WERTHEIM, Margaret, 2001 *apud* SOMMER; L. H.; BUJES, M. I. E (Orgs.). *Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: ULBRA, 2006.

<sup>225</sup> A expressão *téno-simbólica* advém da conjugação de diversos fatores e dispositivos midiáticos, está para além da técnica por “abranger linguagens específicas que remetem a uma construção discursiva que se realiza num determinado contexto sócio-cultural”. (Cf. BORELLI, 2010, p. 2-4).

<sup>226</sup> BORELLI, 2010, p. 3.

transformando a dinâmica tradicional de exposição oral, “o que acaba dando à prática religiosa um caráter de hiperdispositivo”.<sup>227</sup>

Em função dessas operações sócio-técnicas, temporalidades e espacialidades são transformadas. Novas comunidades são geradas e esses agrupamentos são perpassados por lógicas midiáticas: o imediatismo, o fragmento, a interconexão entre distintas linguagens, a dramatização, a audiovisualidade, a lógica do espetáculo – formatado para ser consumido.<sup>228</sup>

A midiáticação, portanto, configura-se em um processo provocador de transformações e reformulações que afetam tanto as formas de operação como aquelas relacionadas à expressão religiosa. Ou seja, cria-se uma dependência das pessoas para com as tecnologias, de modo que se torna o caminho para acessar o “sagrado”. Outro ponto de vista é que se estabelece uma relação virtual, entre igreja e fiéis, prescindindo da presença física, “pois a partir do momento em que o campo religioso reestrutura a sua prática e o seu discurso são gerados distintos sentidos. [...] estamos diante de uma nova religião que carrega simbólicas e marcas das lógicas da mídia e de seus processos de produção de sentido”.<sup>229</sup>

Percebe-se que a midiáticação religiosa, permite aproximações virtuais, de forma a garantir que o(a) fiel, acompanhe não apenas a pluralidade de atividades inerentes à sua denominação, mas pode inclusive praticar e experienciar sua fé de modo virtual. Ou seja, “as pessoas passam a encontrar uma oferta do sagrado não apenas [em igrejas materializadas], mas também na religiosidade existente e disponibilizada, [...] na internet”.<sup>230</sup> Cria-se possibilidades de interconexões e interrelações, de forma que se pode não apenas acompanhar eventos religiosos, como cultos, pregações, palestras, entre outros, como também experienciar, ressignificar e reconstruir de forma constante o sentido do sagrado.<sup>231</sup>

Desconstrói-se assim, os vínculos tradicionais entre os fiéis e a igreja, uma vez que os rituais são também desconstruídos e reconstruídos permanentemente. Ou seja, não há neste ambiente, qualquer exigência quanto aos tempos e espaços, como também relativos aos rituais e liturgias, uma vez que a escolha se dá pelo fiel quanto ao quando, onde e como assistir ou participar das práticas religiosas. Há, portanto, uma nova forma de se estabelecer presença, anunciada por Sbardelotto como uma “telepresença”.<sup>232</sup> Essa forma de presença virtualizada,

<sup>227</sup> BORELLI, 2010, p. 3.

<sup>228</sup> BORELLI, 2010, p. 3.

<sup>229</sup> BORELLI, 2010, p. 4.

<sup>230</sup> SBARDELOTTO, Moisés. Deus em bits e pixels: rituais online e a experiência religiosa em tempos de internet. In: Congresso Internacional da Faculdade EST. *Anais...* São Leopoldo: EST, v.1, 2012, p. 372. Disponível em: <<https://tinyurl.com/y2rr97kd>>. Acesso em: 20 out. 2018.

<sup>231</sup> SBARDELOTTO, 2012.

<sup>232</sup> SBARDELOTTO, 2012, p. 381.



permitida a partir das representações do sagrado *online*, se configuram também em uma não presença. Desloca-se a representação física do fiel para a presença digital.<sup>233</sup>

Sbardelotto argumenta ainda que a fé digital traz em si mesma uma forma distinta de materialidade, pautada em dígitos e números, implicando assim, na possibilidade e liberdade de realizar alterações, combinações e recombinações, exclusões ou inclusões a partir da escolha da pessoa ou do próprio sistema.<sup>234</sup> No entanto, “a sensação de sacralidade construída pelo sistema promove (ou reforça) a crença de que o fiel está diante de (e apenas de) Deus, sem atentar para todas as processualidades e lógicas da técnica comunicacional”.<sup>235</sup>

Outro aspecto que Sbardelotto analisa, são as narrativas e sua fluidez, em função das possibilidades de alterações, na medida em que se constrói e reconstrói sentidos, por meio dos hipertextos e de suas diversas combinações.<sup>236</sup> Nesse aspecto, tanto as narrativas como os vínculos tornam-se fragmentados em função das escolhas individuais e as facilidades de alteração e modificação dessas narrativas. “O deslocamento, [...], se dá em direção à lógica do acesso, em que o pertencimento-participação não se estrutura por uma localização geográfica, mas sim por uma ambivalência fluida”,<sup>237</sup> na qual se estruturam comunidades de interesses comuns, mas transitórias.

Destaca ainda Sbardelotto que a ritualística se faz agora de forma digital, por meio de uma lógica pautada na seletividade, ou seja, que torna a “religiosidade algorítmica, em que o fiel faz o sistema fazer o que já está programado”.<sup>238</sup> É justamente essa plasticidade, essa fluidez e fragmentação que favorece a ampliação do campo religioso, agora virtual. Pois ao mesmo tempo em que permite variações, combinações, entrelaçamentos, ressignificações, também possibilita uma relativa sensação de liberdade e autonomia. Porque já não se precisa realizar deslocamentos físicos para se ter acesso ao sagrado, ou aos conteúdos litúrgicos denominacionais, pois está a distância de um simples “*Enter*”.<sup>239</sup>

Nessa perspectiva, se desenvolve o capítulo seguinte, no intuito de demonstrar, como o CEFORTE oportuniza cursos de formação pastoral à distância. Conhecer suas proposições acerca dos processos de gestão acadêmica; os modos de interação que se realiza entre a instituição e os(as) estudantes; como seus(suas) cursistas compreendem a formação pastoral

<sup>233</sup> SBARDELOTTO, 2012.

<sup>234</sup> SBARDELOTTO, 2012.

<sup>235</sup> SBARDELOTTO, 2012, p. 382.

<sup>236</sup> SBARDELOTTO, 2012.

<sup>237</sup> SBARDELOTTO, 2012, p. 382.

<sup>238</sup> SBARDELOTTO, 2012, p. 382.

<sup>239</sup> Tecla do computador que aciona os comandos.



pela via EAD, suas dificuldades, expectativas, entre outros, especialmente quanto às questões que originam este estudo.

Neste capítulo foi abordado, a partir de vários autores, a relação entre o mundo real e aquilo que passou a ser comumente chamado de ‘mundo virtual’. Viu-se como tempo, espaço, e com isso, a educação, foram fortemente influenciados e modificados com o desenvolvimento das novas tecnologias de informação e comunicação, dando origem a novas modalidades de ensino, como a Educação à Distância. Por fim, se discutiu como o espaço sagrado dos templos pode ser transferido ao mundo virtual, este caracterizado justamente pelas delimitações imprecisas em relação ao espaço, outrora determinado, dos templos frente ao profano.



### 3 FORMAÇÃO TEOLÓGICA NO CEFORTE-EAD

Neste capítulo busca-se evidenciar, no primeiro momento, a partir de entrevistas semiestruturadas com integrantes da equipe gestora do polo, realizadas em novembro de 2018 a março de 2019, as principais ações para a implantação do polo EAD. Antes de iniciar a entrevista, foi solicitada e concedida autorização para gravação de áudio, com vistas ao registro dos dados e informações. Estavam presentes a coordenadora pedagógica, a secretária acadêmica e o coordenador da EAD. A opção pelas entrevistas aconteceu em virtude da limitação de acesso a registros históricos sobre o polo. O objetivo norteador das entrevistas foi levantar informações sobre a trajetória do CEFORTE-EAD, com vistas a delimitar o campo de estudo, explanar sobre estruturação do polo e apresentar dados sobre as disciplinas em curso, o número de cursistas, a história do polo EAD, entre outros. Além disso, são apresentados os dados da pesquisa, com base nos resultados do questionário aplicado aos alunos do curso de teologia ofertado pelo polo. Na sequência, é realizada a discussão dos dados e sua relação com o embasamento teórico disposto no decorrer da dissertação.

#### 3.1 A trajetória do CEFORTE-EAD: delimitação do campo

O CEFORTE-EAD iniciou suas atividades com a proposta de ofertar o curso de teologia à distância para membros da IMW e de outras denominações cristãs. A principal motivação para a implantação desse polo se deve à inexistência de unidades presenciais em regiões nas quais se verificava a presença da igreja. A necessidade de lideranças preparadas para o serviço pastoral nessas localidades mais remotas é o que motivou a criação da modalidade, embora atualmente não se restrinja a esse público-alvo. Para solucionar essa questão, a direção central do CEFORTE, localizada na cidade do Rio de Janeiro, decide iniciar a implantação da modalidade EAD, em 2012, com objetivo de atender às demandas existentes, especialmente no Norte, Nordeste, Centro Oeste e extremo Sul do país.<sup>240</sup>

Vale mencionar que a equipe gestora do CEFORTE-EAD é composta atualmente por um diretor (Abdruschin Schaeffer Rocha); um coordenador EAD (Clayton dos Santos Machado); uma pedagoga (Ana Maria Furtado); uma secretária acadêmica (Arlette Freitas); um tutor (Fábio Coronel Gagno Júnior); e uma tesoureira (Roziany Ribett Dettman Aymi). Foi realizada uma primeira conversa informal, em 1º de novembro de 2018, com a secretária

<sup>240</sup> Entrevista semielaborada com o pastor Clayton dos Santos Machado, coordenador EAD, realizada em 1 de novembro de 2018, na sede do CEFORTE-EAD, localizado em Vila Velha, ES.

acadêmica, a pedagoga Ana Maria Furtado e o pastor Clayton, a fim de conhecer o CEFORTE-EAD e sua história. Nesse dia a pesquisadora teve acesso ao Regimento da Instituição e Estatuto da IMW. Estes documentos foram base para compreensão não apenas da estrutura da IMW, mas do CEFORTE, assim como sua doutrina e organização.

Em um segundo encontro, em 18 de dezembro de 2018, foi possível realizar a entrevista semiestruturada com o pastor Clayton, a professora Ana Maria e a secretária acadêmica Arlette. Nesse momento, disponibilizaram dados do CEFORTE-EAD, a organização curricular e relatos da história da Instituição, como se descreve a seguir. Em outro momento, em 26 de março de 2019, foi possível conversar com o tutor Fabio Coronel e o Pastor Clayton, para dirimir dúvidas relativas aos cursistas, a tutoria, entre outros, relatados no decorrer deste tópico.

Uma das questões relacionadas à motivação para criação do CEFORTE-EAD, diz respeito a captação de recursos, assim como a equalização da matriz curricular. A professora Ana Maria Furtado, responsável pela coordenação pedagógica do CEFORTE-EAD, evidencia que antes da administração que se iniciou em 2012, alguns polos utilizavam versões anteriores da matriz vigente. Isso demonstrava a dificuldade em administrar uma instituição com um número abrangente de polos. No entanto, em dezembro de 2011, é realizada eleição para Diretor Geral do CEFORTE, assumindo então em janeiro de 2012, o pastor Abdruschin Schaeffer Rocha. A nova diretoria dá início à revisão da matriz curricular, que é aprovada definitivamente em 2014. Dessa forma, em 2015, os polos iniciam a operacionalização da nova matriz em todas as modalidades, para atender tanto aos cursos presenciais, como semipresenciais, à distância e também o Interno (regime de internato). Nesse sentido, buscou-se equacionar dúvidas quanto à qualidade e adequação dos conteúdos ministrados nas várias modalidades, além de solucionar questões relativas a necessidades de transferências de estudantes para outros polos ou modalidades de ensino.<sup>241</sup>

A nova estruturação do CEFORTE-EAD iniciada em 2012, de acordo com relatos do pastor Clayton, segue uma tendência contemporânea de gestão e modernização com a inserção do sistema *E-learning* ou educação à distância. Entretanto, em 2014, a equipe do CEFORTE-EAD é chamada para reunião junto à direção geral do CEFORTE, quando estabelecem uma determinação: o CEFORTE-EAD somente poderia atender estudantes que residissem há mais de 100 quilômetros de um polo presencial. Essa providência teve como princípio evitar a evasão dos cursos presenciais. Ressaltou o pastor que a mudança de

---

<sup>241</sup> Entrevista semielaborada com a coordenadora pedagógica, Ana Maria Furtado, em 1 de novembro de 2018, realizada na sede do CEFORTE-EAD, localizado em Vila Velha, ES.

modalidade presencial para a EAD, depende de avaliação da Secretaria Regional de Educação e do CEFORTE Geral, além de indicação do responsável pelo polo onde foi efetivada a matrícula, respeitando a distância de 100 quilômetros e/ou a situação trabalhista do(a) cursista (escala ou outra condição) que inviabiliza a participação no polo presencial.<sup>242</sup>

O pastor alega que de início poderia parecer que a modalidade EAD facilitasse o acesso e conclusão do curso. No entanto, enfatiza que não apenas a uniformização da matriz curricular, mas também a necessidade de autodisciplina com os estudos e com a realização das tarefas, seguem a mesma exigência em relação à modalidade presencial ou semipresencial, assim como no regime de internato. O que mudou foi a possibilidade de pessoas que desejavam realizar o curso de teologia, membros ou não da IMW, poderem realizá-lo sem a necessidade de grandes deslocamentos. Ou seja, a inserção da modalidade EAD permitiu que pessoas interessadas em ingressar no curso pudessem fazê-lo nessa nova modalidade, além de alcançar as pessoas residentes em regiões mais distantes do país, como já citado anteriormente.<sup>243</sup>

A coordenação do curso atuava na sede geral em Petrópolis, em 2012. No entanto, a direção geral cria a sede própria do CEFORTE-EAD, em Vila Velha, em 2013, momento em que a coordenação do curso é assumida pelo pastor Clayton. O intuito era atender cursistas de todo o país, e mesmo alunos do exterior, como Portugal, conforme relata a coordenadora pedagógica Ana Maria.<sup>244</sup> Muito embora o curso de teologia seja classificado como curso livre, sem o credenciamento pelo MEC, a preocupação da coordenadora pedagógica leva em conta as exigências e normas legais para a oferta do curso. Ela explica que o CEFORTE Geral, por ocasião da gestão do pastor Abdruschin, estabeleceu parceria com uma IES credenciada junto ao MEC. Essa parceria incluiu a possibilidade de qualquer pessoa que tivesse estudado no CEFORTE, fazer o Curso de Convalidação em Teologia junto a essa IES. Em relação a EAD, a parceria com a IES teve como objetivo a utilização inicial de suas disciplinas, especificamente as compatíveis com a nova matriz curricular implantada durante a gestão do novo diretor. Paulatinamente o CEFORTE-EAD foi adquirindo suas próprias disciplinas e se tornando autônomo na oferta do Curso Livre de Teologia. Ou seja, passou a ofertar o curso completo, utilizando uma plataforma específica para interação entre cursistas e

<sup>242</sup> Entrevista semielaborada com o pastor Clayton, realizada em 1 de novembro de 2018.

<sup>243</sup> Entrevista semielaborada com o pastor Clayton, realizada em 1 de novembro de 2018.

<sup>244</sup> Entrevista semielaborada com a coordenadora pedagógica, Ana Maria Furtado, em 1 de novembro de 2018.

tutores, disponibilização do material didático, entre outros.<sup>245</sup> As matrículas por disciplinas para o curso superior livre de teologia são demonstradas no quadro 3, a seguir:

Quadro 3 – Número de cursistas do 1º semestre de 2018

Disciplina	Turma 12	Turma 10	Turma 7
Teologia Sistemática I	20	42	22
Religião, Cidadania e Esfera Pública	21	42	22
Teologia da Educação Cristã	21	42	22
Ética Geral e Cristã	23	42	22
Teologia Contemporânea	26	43	22
Hebreus e Epístolas Gerais	26	43	22
História e Cultura Helenística	31	43	22

Fonte: CEFORTE-EAD. Relatório Anual EAD 2018

O número de cursistas apresentados acima se refere ao quantitativo de alunos matriculados por disciplina. De acordo com a secretária acadêmica Arlette Freitas, atualmente alguns alunos que iniciaram o curso presencial em polos de sua região, por motivos diversos, fazem disciplinas pela EAD. Como o curso é modular, existem alunos que se matriculam em uma ou mais disciplinas de uma determinada turma, mas cursam ou cursaram as demais em outra.<sup>246</sup> Por essa razão não foi possível apresentar neste quadro o total de cursistas matriculados, o mesmo se aplicando aos demais quadros.

Quadro 4 – Número de cursistas do 2º semestre de 2018

Disciplina	Turma 12	Turma 10	Turma 7
História da Teologia	34	43	22
Antropologia Geral e da Religião	26	31	22
Sociologia Geral e da Religião	30	31	22
Religião e Espiritualidade Contemporâneas	32	32	22
Introdução à Hermenêutica	34	32	22
Teologia da Liderança e Gestão	36	32	22

<sup>245</sup> Entrevista semielaborada com a coordenadora pedagógica do CEFORTE-EAD, Ana Maria Furtado, em 1 de novembro de 2018.

<sup>246</sup> Entrevista com a secretária acadêmica do CEFORTE-EAD, Arlette Freitas, em 1 de novembro de 2018.

Hermenêutica do Novo Testamento	35	29	-
Pentateuco: Introdução e Exegese	-	-	10

Fonte: CEFORTE-EAD. Relatório Anual EAD 2018.

No quadro 4, observa-se um aumento no número de cursistas no segundo semestre do ano de 2018, o que pode ser explicado de forma idêntica em relação ao primeiro semestre. Outro argumento diz respeito ao ingresso de novos alunos no curso, que posteriormente completariam a matriz curricular em turmas diferentes das que iniciaram.

A matriz curricular vigente para o Curso Livre de Teologia contempla disciplinas específicas da IMW e disciplinas gerais. Os seis primeiros semestres contêm um programa de formação geral que resultam no certificado de conclusão do curso. No entanto, para os cursistas que desejam se preparar especificamente para o pastoreio na IMW, há um outro curso, conforme se observa na matriz curricular, composto de dois períodos, cujas disciplinas estão majoritariamente voltadas para o ministério pastoral, como se dispõe a seguir. Muito embora esse curso específico para pastores da IMW não receba uma denominação diferenciada e conste da matriz curricular do Curso Livre de Teologia, pode ser realizado também por cursistas de outras denominações.<sup>247</sup>

Quadro 5 – Matriz Curricular do Curso Superior Livre de Teologia 2018<sup>248</sup>

Períodos	Disciplinas
1º	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Pentateuco: Introdução e Exegese (60h)</li> <li>➤ Filosofia Geral e da Religião (60h)</li> <li>➤ História e Cultura de Israel (30h)</li> <li>➤ Sociologia Geral e da Religião (30h)</li> <li>➤ Língua Portuguesa (60h)</li> <li>➤ Psicologia Geral e da Religião (60h).</li> </ul>
2º	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Sinóticos: Introdução e Exegese (60h)</li> <li>➤ Escritos: Introdução e Exegese (60h)</li> <li>➤ Teologia Pastoral (60h)</li> <li>➤ Antropologia Geral e da Religião (30h)</li> <li>➤ História e Cultura Helenística (30h)</li> <li>➤ História do Cristianismo I (30h)</li> </ul>

<sup>247</sup> “Vale ressaltar que as disciplinas do curso final (que não deveria ser pensado como sétimo e oitavo período, já que o tronco comum é um curso autocontido, ou seja, ele se encerra em seis períodos. O que se chama de sétimo e oitavo período, na verdade são dois períodos de um outro curso, que embora seja voltado prioritariamente para a formação de pastores wesleyanos, também se presta a alunos de outras confissões, já que pressupõe disciplinas complementares para aqueles que não precisariam (ou não querem) cursar as disciplinas mais voltadas para a denominação”. Esclarecimentos prestados pelo orientador desta pesquisa e diretor do CEFORTE-EAD, Abdruschin Schaeffer Rocha, 27 abr. 2019.

<sup>248</sup> Matriz curricular do curso livre de teologia praticada pelo CEFORTE-EAD, disponibilizada pelo CEFORTE-EAD, Vila Velha, em novembro de 2018. Original em Anexo.



	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Organização do Trabalho Acadêmico (30h)</li> <li>➤ Projeto Pastoral de Estágio Orientado I (40h)</li> </ul>
3º	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Teologia Sistemática I (60h)</li> <li>➤ Profetas: Introdução e Exegese (60h)</li> <li>➤ Hermenêutica do Antigo Testamento (30h)</li> <li>➤ Introdução à Hermenêutica (30h)</li> <li>➤ História do Cristianismo II (60h)</li> <li>➤ Hebraico Instrumental (60h)</li> <li>➤ Projeto Pastoral de Estágio Orientado II (60h)</li> <li>➤ Atividades Complementares (37h).</li> </ul>
4º	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Hermenêutica do Novo Testamento (30h)</li> <li>➤ Literatura Joanina: Introdução e Exegese (60h)</li> <li>➤ Literatura Paulina: Introdução e Exegese (60h)</li> <li>➤ Teologia da Educação Cristã (30h)</li> <li>➤ Teologia da Liderança e Gestão (30h)</li> <li>➤ História do Cristianismo III (30h)</li> <li>➤ Grego Instrumental (60h)</li> <li>➤ Projeto Pastoral de Estágio Orientado III (60h)</li> <li>➤ Atividades Complementares (37h).</li> </ul>
5º	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Teologia do Antigo Testamento (60h)</li> <li>➤ Teologia do Novo Testamento (60h)</li> <li>➤ Teologia Contemporânea (60h)</li> <li>➤ Teologia Sistemática II (60h)</li> <li>➤ Religião e Espiritualidades Contemporâneas (30h)</li> <li>➤ TCC I (30h)</li> <li>➤ Projeto Pastoral de Estágio Orientado IV (40h)</li> <li>➤ Atividades Complementares (37h).</li> </ul>
6º	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Igreja e 3º Setor (30h)</li> <li>➤ Teologia da Comunicação e Pregação (60h)</li> <li>➤ Teologia Sistemática III (30h)</li> <li>➤ Teologia da Missão e Ministérios (30h)</li> <li>➤ TCC II (30h)</li> <li>➤ Religião e Ciência (30h)</li> <li>➤ Religião, Cidadania e Esfera Pública (30h)</li> <li>➤ Ética Geral e Cristã (60h)</li> <li>➤ Projeto Pastoral de Estágio Orientado V (40h)</li> <li>➤ Atividades Complementares (37h)</li> </ul>
7º	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Teologia Pastoral II (60h)</li> <li>➤ Doutrinas Wesleyanas (60h)</li> <li>➤ História do Metodismo (30h)</li> <li>➤ Teologia e Prática de Culto (30h)</li> <li>➤ Administração Eclesiástica (60h)</li> <li>➤ Ação Pastoral em Pequenos Grupos (60h)</li> <li>➤ Atividades Complementares (37)</li> <li>➤ Projeto Pastoral de Estágio Orientado VI (40h).</li> </ul>
8º	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Prática de Aconselhamento (60h)</li> <li>➤ Implantação e Crescimento da Igreja (60h)</li> <li>➤ Teoria e Prática do Planejamento Pastoral (60h)</li> <li>➤ Diaconia e Ação Social (30h)</li> <li>➤ Elementos de Pedagogia na Ação Pastoral (30h)</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Atividades Complementares (37h)</li> <li>➤ Projeto Pastoral de Estágio Orientado (40h).</li> </ul>
--	---

Fonte: CEFORTE-EAD. Matriz Curricular 2018.

O ambiente onde se realizam as atividades de gestão, coordenação pedagógica, tutoria e atendimento aos alunos(as) pode ser descrito como uma construção dividida em: uma sala para a direção, coordenação e finanças; uma para atendimento ao público e gestão de documentos de cursistas, com birôs para a realização da tutoria; um refeitório; uma sala de materiais; um banheiro. Os ambientes são equipadas com computadores interligados em rede e permitem acesso a plataforma para gestão dos conteúdos, interação com cursistas, entre outros. Nesse espaço atuam uma coordenadora pedagógica, uma secretária acadêmica, um coordenador, um tutor, uma tesoureira, além do diretor do CEFORTE-EAD.

A partir das informações disponibilizadas sobre a estruturação do polo e dados do curso de teologia, foi elaborado e aplicado questionário para sessenta e nove cursistas. Apesar de atualmente o CEFORTE-EAD ofertar os cursos de Capacitação para Professores de Escola Bíblica, Comissão Ministerial, Cursos de Capacitação, Programa de Formação Pastoral Continuada e o Curso Livre de Teologia, o questionário foi direcionado aos alunos do curso de Teologia.<sup>249</sup>

Conforme relato da secretária acadêmica, Arlette Freitas, atualmente o número total de cursistas, incluindo os demais cursos, se aproxima de 300 alunos(as). Quanto ao Curso Livre de Teologia, informa que as nove primeiras turmas já concluíram e atualmente existem três turmas em andamento.<sup>250</sup> Vale ressaltar que o Curso Livre de Teologia não forma pastores, mas, constitui um dos requisitos para a formação e consequente prática pastoral no contexto da IMW, conforme relato da coordenadora pedagógica do polo.<sup>251</sup> Outros cursos ofertados são estruturados de maneira a aprofundar conhecimentos e práticas para obreiros(as) da IMW. Chama atenção a introdução do Programa de Formação Pastoral Continuada, pois corresponde a uma expectativa de permanente atualização das práticas pastorais, em sintonia com as mais recentes práticas de administração educacional.

Vale destacar que a iniciativa de abrir um polo para oferta de cursos à distância, voltados para um público específico — neste caso, de formação teológica e pastoral da IMW —, não se configura uma tarefa simples. Entretanto, representa um desafio aliar o conhecimento denominacional com práticas educativas que demandam profissionais

<sup>249</sup> Plataforma CEFORTE-EAD. Disponível em: <<http://ead.ceforteimw.com.br>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

<sup>250</sup> Entrevista semielaborada com a secretária acadêmica Arlette Freitas, realizada em 18 de dezembro de 2018.

<sup>251</sup> Entrevista semielaborada com a coordenadora pedagógica do Ceforte-EAD, Ana Maria Furtado, em 1 de novembro de 2018.

capacitados e comprometidos com os aspectos tanto doutrinários quanto com os pedagógicos. Daí se extrai o entendimento a respeito das dificuldades de implantar cursos à distância que envolvem questões gerenciais, pedagógicas e administrativas, com vistas a dar conta do processo de formação religiosa, em consonância com as orientações normativas do MEC.

Optou-se por privilegiar as informações resultantes dos relatos das entrevistas, sempre que se deparou com dificuldades para o acesso de informações, o que acabou por tornar essas entrevistas em marco fundamental para expor a história da implantação do polo EAD. Em relação aos dados das matrículas, a partir dos quais se pretendia apresentar a evolução da demanda pelo curso livre de teologia, não foi possível chegar a um denominador, em decorrência do curso ser estruturado de forma modular. Ou seja, os(as) alunos(as) realizam matrículas por disciplina, o que leva a desencontros no sentido de estabelecer um parâmetro de análise estatística, pois o(a) cursista que ingressa em uma turma, nem sempre segue até o final do curso nesse mesmo grupo.

No entanto, dado o tempo de atividade do CEFORTE-EAD, de acordo com a secretária acadêmica, pontos importantes podem ser percebidos quanto à estruturação e busca de gestão de qualidade, tanto no sentido pedagógico como gerencial. Revela ainda que a demanda é crescente pela modalidade a distância, tendo em vista que em 2014 a turma 3 recebeu até 60 inscrições para a disciplina de Aconselhamento Pastoral. As demais disciplinas dessa turma contaram com o número de matrículas acima de 40.<sup>252</sup> Nesse período, especificamente, houve uma demanda representativa, o que levou ao estabelecimento de regras para as matrículas, conforme dito anteriormente. Após esse período houve uma diminuição da demanda em função das regras para ingresso nos cursos pela EAD, mas mantiveram-se estáveis nos anos seguintes. O polo abriu três turmas por ano, com média de número de cursistas por disciplina variando em torno de 30 a 45 alunos(as). Esses números se referem apenas ao Curso Livre de Teologia.<sup>253</sup>

A justificativa de cursar na modalidade a distância pode ser reforçada pela fala do pastor Clayton, ao dizer que há diferentes modos de se analisar a necessidade do cursista migrar para a EAD. Ele cita o exemplo de São Paulo, que tem um polo em Guarulhos: “Quem está em São Paulo precisa ir para o polo Guarulhos; quem está no interior vai para o EAD. Foi

<sup>252</sup> Dados coletados em 18 de dezembro de 2018, constantes das pautas das disciplinas da Turma 3, concedidos com autorização da direção do CEFORTE-EAD.

<sup>253</sup> Dados coletados em 18 de dezembro de 2018, constantes das pautas das disciplinas da Turma 3, concedidos com autorização da direção do CEFORTE-EAD.

preciso administrar muito bem, pois, por exemplo, em São Paulo, 10 quilômetros às vezes é pior do que 200 quilômetros de uma outra cidade”.<sup>254</sup>

Nesse sentido, vale esclarecer que os polos do CEFORTE são distribuídos em oito regiões. A primeira região abarca cinco municípios do Estado do Rio de Janeiro: Cabo Frio, Macaé, Mantiqueira, Niterói e Petrópolis; a segunda região tem dois polos no Estado de Minas Gerais, um em Belo Horizonte e outro em Muriaé (fazem parte também desta região os Estados de Goiás e Tocantins, além do Distrito Federal); a terceira região tem apenas um polo em São Paulo, localizado no município de Guarulhos, região metropolitana da capital. A quarta região está localizada no Estado de Rondônia, cujo polo é localizado na capital, Porto Velho. A quinta região abarca o Estado do Paraná e Rio Grande do Sul, com dois polos, um dos quais em Curitiba e outro em Santana do Livramento.<sup>255</sup> A sexta região resultou de uma divisão necessária da primeira região (devido à sua abrangência) e abarca dois municípios do Estado do Rio de Janeiro: um em Cascadura e outro em Volta Redonda, e um polo localizado em São José do Ribamar, Estado do Maranhão. A sétima região é composta por dois estados também, Sergipe e Pernambuco, com um polo em Aracajú e outro em Recife, respectivamente. A oitava região tem apenas o polo EAD, localizado em Vila Velha, Espírito Santo, campo de pesquisa neste trabalho.<sup>256</sup> Quanto à descrição de localização dos polos do CEFORTE, a pesquisadora entende ser relevante, tendo em vista a justificativa de o polo Vila Velha, procurar atender a demandas de cursistas da IMW e outras denominações, que residem fora do âmbito de atuação dos polos presenciais.

Assim, visando complementar a pesquisa, no tópico seguinte são expostos os dados relativos à aplicação do questionário, e as possíveis correlações com os objetivos desse estudo. O primeiro diz respeito ao perfil dos novos pastores; o segundo, sobre a percepção de diferenças entre o ensino presencial e a EAD pelos(as) cursistas. Incluindo aspectos como as dificuldades, críticas, pontos positivos e pontos negativos, entre outros, que encontram ao optarem por realizar um curso pela modalidade à distância.

<sup>254</sup> Entrevista semielaborada com o pastor Clayton, realizada em 1 de novembro de 2018.

<sup>255</sup> CENTRO DE FORMAÇÃO TEOLÓGICA. Disponível em: < <https://tinyurl.com/y4zbbuwv>>. Acesso em: 16 nov. 2018. (Doravante cita-se apenas a sigla CEFORTE para posteriores referências).

<sup>256</sup> CEFORTE, 2018.

### 3.2 Exposição dos dados da pesquisa

Para a aplicação do questionário aos cursistas foram necessárias duas ações anteriores visando dar confiabilidade e suporte acadêmico. Primeiro foi solicitado à Faculdade onde a pesquisadora cursa o Mestrado em Ciências das Religiões, um Ofício de Pesquisa de Campo. Esse documento, concedido em 15 de janeiro de 2019, foi encaminhado ao CEFORTE-EAD com vistas ao desenvolvimento da pesquisa. De posse desse documento, a pesquisadora elaborou uma carta pessoal direcionada aos cursistas, explicando sobre os objetivos da investigação e reservando total sigilo sobre a identidade dos mesmos. Por isso na composição do questionário não foram solicitados nomes ou endereços.

A formulação do questionário direcionado a alunos(as) do polo EAD obedeceu a dois critérios: na primeira parte são apresentadas cinco questões referentes ao estado ou município de residência, faixa etária, área de atuação no mercado de trabalho, escolaridade e denominação religiosa a que se encontra vinculado(a), com vistas a traçar um esboço do perfil dos(as) cursistas. Na segunda parte do questionário, são apresentadas questões específicas sobre o Curso Livre de Teologia e questões relacionadas à EAD. Importa enfatizar que o questionário foi enviado por e-mail aos(as) alunos(as) pelo próprio polo, após autorização da direção do mesmo, em dois momentos: a primeira solicitação foi enviada no dia 7 de fevereiro e a segunda, no dia 11 de março de 2019. Foi encaminhado, por e-mail, a sessenta e nove cursistas. No entanto, no primeiro momento, apenas cinco responderam. Foi necessário fazer nova solicitação, em virtude do reduzido número de respostas, do que decorreu que se obteve mais um questionário respondido.

Outra tentativa de obter um maior quantitativo de respondentes, foi a sugestão da secretária acadêmica, Arlette Freiras, de aplicar o questionário (o mesmo enviado por e-mail) por telefone. Nesse formato, houve receptividade dos(as) cursistas, sendo que foram realizadas quinze ligações em 26 de março de 2019, e seis puderam responder ao questionário. Dessa forma, do total de cursistas selecionados para a amostra, 12 responderam ao questionário, correspondendo a 17%, sendo que seis responderam por e-mail e seis responderam por telefone. Observou-se que as ligações telefônicas surtiram efeito imediato, diferentemente do retorno relativo aos e-mails. O contato por voz demonstrou eficácia, especialmente nas questões abertas que envolveram a opinião do(a) cursista.

A amostra da pesquisa foi caracterizada por alunos(as) do Curso Livre de Teologia, matriculados no CEFORTE-EAD, localizado em Vila Velha, Espírito Santo. Como esse polo é o único da Oitava Região e o único a ofertar cursos à distância, o número de cursistas



selecionados para responder ao questionário foi de sessenta e nove, distribuídos entre as turmas sete, dez e doze, devido ao avanço dos estudos e módulos. Nessa escolha, não foram incluídas as turmas formadas recentemente (em 2019). As questões foram formuladas com vistas a identificar o perfil dos cursistas, suas expectativas, dificuldades e se percebem diferenças na qualidade do ensino pela EAD. E por último, como se relacionam no ambiente virtual.

Para desenvolver este estudo, em conformidade com as descrições de Yin, nesta etapa, optou-se pelo método estudo de caso, uma vez que o campo de pesquisa é delineado por estudantes que realizam o Curso Livre de Teologia, na modalidade EAD, especificamente no polo da Oitava Região. O estudo de caso, é indicado quando se pretende responder “questões do tipo ‘como’ e ‘por que’, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real”<sup>257</sup>. Assim, esta estratégia se faz adequada uma vez que contempla ainda o tipo descritivo, na medida em que o levantamento de dados se faz por meio de questionário e análise descritiva dos resultados, como se segue.

A primeira parte do questionário é composta por cinco questões fechadas, com a finalidade de ilustrar o município de residência; faixa etária; área de atuação profissional; formação acadêmica e denominação religiosa, conforme se expõe a seguir:

Quadro 6 – 1ª parte do questionário aplicado aos cursistas CEFORTE-EAD – 2018

<i>Questões</i>	<i>Opções de Respostas</i>
1) Município/Estado de Residência	
2) Faixa etária	( ) 20 a 30 ( ) 30 a 40 ( ) 40 a 50 ( ) acima de 50
3) Indique a área de sua atuação profissional	( ) Comércio ( ) Indústria ( ) Rural ( ) Igreja ( ) Outro: .....
4) Indique sua denominação religiosa	( ) Metodista Wesleyana ( ) Batista ( ) Assembleia de Deus ( ) Outra: .....
5) Escolaridade	( ) Ensino Fundamental ( ) Ensino Médio ( ) Ensino Superior. Especifique: ( ) Pós-graduação. Especifique:

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do questionário aplicado a cursistas do CEFORTE-EAD, 2018

<sup>257</sup> YIN, Roberto K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Trad. Daniel Grassi. 2ª ed., Porto Alegre: Bookman, 2001. p. 19.



Nesta etapa buscou-se realizar uma caracterização breve sobre os(as) alunos(as) do Curso Livre de Teologia, ofertado pelo CEFORTE-EAD. A tabulação das respostas resultou no quadro a seguir:

Quadro 7 – Caracterização dos Cursistas 2018

<i>Município de Residência</i>	<i>Faixa Etária</i>	<i>Área de Atuação</i>	<i>Denominação Religiosa</i>	<i>Escolaridade</i>
Itatiaia – RJ	30 a 40	Professora	Metodista Wesleyana	Superior – Licenciatura em Matemática
Três Rios - RJ	40 a 50	Indústria	Metodista Wesleyana	Ensino Médio
Rio de Janeiro – RJ	20 a 30	Bombeiro Militar	Metodista Wesleyana	Superior – Segurança Pública
Belém – PA	Acima de 50	Militar	Metodista Wesleyana	Superior – Tecnólogo
Resende - RJ	30 a 40	Comércio	Metodista Wesleyana	Ensino Médio
Pirai – RJ	30 a 40	Indústria	Metodista Wesleyana	Ensino Médio
Itanhandu-MG	40-50	Bancário	Metodista Wesleyana	Superior – Economia e Pós Graduação
Vitória – ES	30-40	Administração	Metodista Wesleyana	Superior – Administração
Vila Velha – ES	40-50	Comércio	Metodista Wesleyana	Ensino Médio – Cursando Superior em Gestão Comercial
Teixeira de Freitas – BA	Acima de 50	Engenharia Florestal	Metodista Wesleyana	Superior em Engenharia Florestal
Teixeira de Freitas – BA	30-40	Comércio	Metodista Wesleyana	Ensino Médio
Guarulhos - SP	40-50	Militar Exército (Reserva)/Pastor	Metodista Wesleyana	Ensino Médio

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir das respostas do questionário aplicado a cursistas do CEFORTE-EAD, 2018.

Em relação à faixa etária, cinco respondentes assinalaram ter entre 30 a 40 anos, de onde decorre que destes(as), dois tem escolaridade de nível superior e três concluíram o ensino médio. Quatro responderam ter entre 40 e 50 anos; um entre 20 e 30 anos e dois assinalaram ter acima de 50 anos. Do total de questionários respondidos, observa-se que seis concluíram o Ensino Médio, um destes cursa o ensino superior e seis tem formação superior em áreas diversas. Do mesmo modo em relação à atuação profissional existe diversificação, pois dois assinalaram trabalhar na indústria, três são militares (um destes atua também como pastor), três atuam no comércio, uma na educação, um bancário, um na administração e um atua como engenheiro florestal.

Este resultado evidencia a predominância de cursistas vinculados à Igreja Metodista Wesleyana, pois estudantes de outras denominações não responderam ao questionário. Isto significa que apenas 17% dos sessenta e nove questionários enviados foram respondidos, o que dificulta uma caracterização do perfil mais fidedigna. Observa-se que a maioria dos(as) respondentes (cinco) reside em municípios do Estado do Rio de Janeiro. Apenas um destes encontra-se na capital, portanto próximo ao polo de Niterói.

Um argumento apresentado pelo pastor Clayton, é que “Um dos requisitos para ser pastor é o curso de teologia; existem outras etapas, como documentações, entrevistas, psicólogos, entrar pra igreja, etc.”.<sup>258</sup> Assim, sem a possibilidade de frequentar um polo presencial, pela modalidade EAD os candidatos a pastores, entre outros, podem fazer o curso de teologia, já que é parte dos requisitos para a prática pastoral, independentemente de estarem distantes dos polos presenciais.

O segundo bloco do questionário, com dezesseis questões, aborda as principais motivações, dificuldades, expectativas, nível de conhecimento da internet e grau de satisfação, entre outros, quanto à participação no Curso Livre de Teologia pela modalidade à distância, conforme se apresenta na sequência. Importa enfatizar que a partir da questão de número seis, o(a) respondente tem a liberdade de assinalar mais de uma resposta para cada questão, se assim preferir; por esse motivo o maior número de opções de respostas. Também enfatiza a possibilidade de apresentar justificativa ou comentários para as opções assinaladas. Para melhor ilustração, as questões de número seis a vinte são apresentadas em formato de quadro, conforme se dispõe a seguir:

---

<sup>258</sup> Entrevista semielaborada com o pastor Clayton, realizada em 1 de novembro de 2018.

Quadro 8 – 2ª parte do questionário aplicado a cursistas do CEFORTE-EAD 2018

<i>Questões</i>	<i>Opções de Respostas</i>
6) O que te levou a realizar o curso livre de teologia pela EAD?	<input type="checkbox"/> Etapa necessária para atuação como pastor da IMW <input type="checkbox"/> Possibilidade de ampliar conhecimentos <input type="checkbox"/> Facilidade de realização do curso de teologia <input type="checkbox"/> Outros. Especifique: .....
7) Considera o curso de teologia pela EAD:	<input type="checkbox"/> De qualidade igual ao presencial <input type="checkbox"/> Satisfatório <input type="checkbox"/> Outro. Especifique: .....
8) O curso livre de teologia pela EAD:	<input type="checkbox"/> Atende as minhas expectativas <input type="checkbox"/> Atende parcialmente as minhas expectativas <input type="checkbox"/> Outro. Especifique: .....
9) Onde tem acesso ao computador? (Assinale todas as opções que se aplicam)	<input type="checkbox"/> Em casa <input type="checkbox"/> No trabalho <input type="checkbox"/> Em casa de amigos/parentes <input type="checkbox"/> Na Igreja <input type="checkbox"/> tenho computador pessoal
10) Utiliza o celular para realizar tarefas/estudos do curso?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
11) Tem experiência com uso do computador?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
12) Tem experiência com uso da internet?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
13) Tem dificuldades para acessar a plataforma e realizar as tarefas propostas?	<input type="checkbox"/> Sim. Especifique: ..... <input type="checkbox"/> Não
14) Como você identifica o apoio do(a) tutor(a)?	<input type="checkbox"/> Satisfatório <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Outro. Especifique: .....
15) Com que frequência você se comunica com o(a) tutor(a)?	<input type="checkbox"/> Toda semana <input type="checkbox"/> Uma vez ao mês <input type="checkbox"/> Raramente. Especifique: .....
16) Você interage com os outros alunos do curso?	<input type="checkbox"/> Não. Justifique: ..... <input type="checkbox"/> Sim. Especifique como se realiza a comunicação entre os cursistas: .....
17) Enumere os pontos positivos do curso de teologia pela EAD:	.....

18) Enumere os pontos negativos do curso de teologia pela EAD:	.....
19) Quais as principais dificuldades que encontra para a realização do curso de teologia pela EAD?	.....
20) Que sugestões você faria para melhorar o curso de teologia pela EAD?	.....
21) Comente sobre quais ferramentas/dispositivos de acesso à internet você mais utiliza no seu dia-a-dia (Celular, computador, tablet, notebook, outro).	.....

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do questionário aplicado a cursistas do CEFORTE-EAD, 2018.

A questão de número seis busca conhecer o que motivou os(as) cursistas a fazerem o curso pela modalidade à distância. As respostas apontam que o requisito ministerial faz parte das principais motivações para a realização, com sete respondentes. Um deles assinala: “Atendimento a requisito ministerial, mas a intenção era ser bacharel, o que me leva a ter que cursar Teologia em outro Campus”. Esta resposta indica que apesar do curso ter aceitação resta uma lacuna quanto à convalidação junto ao MEC. Uma das respostas versa sobre a facilidade de realização do curso pela EAD; cinco respostas sobre a possibilidade de ampliação de conhecimentos e uma referente à necessidade profissional, cujo respondente ressalta: “trabalho de dia e noite por escala”. Os profissionais que trabalham em regime de escala encontram dificuldades para realização pela modalidade presencial, o que os leva para a opção de formação à distância. Outra resposta remete a diferença de matriz curricular, pois o cursista revela: “Vim da Igreja Batista, já havia feito o curso de teologia, mas como a grade curricular é diferente, precisei refazer o curso”.

A questão sete busca identificar como o(a) cursista considera o curso pela EAD. Quatro respostas alegam ser satisfatório; cinco assinalam que a qualidade é igual à modalidade presencial, mas um deles acrescenta: “Igual ao presencial, porém, sem a explicação do professor presencial”. Um dos respondentes assinala que o curso à distância é “Inferior ao presencial, pela falta de vídeo-aulas”. Houve três indicações para a opção “Outro”, com as seguintes justificativas: “Nunca havia feito, gostei porque o objetivo era conhecer mais, o curso foi opção de enriquecer e conhecer mais”; “Todo curso EAD tem mais dificuldades do que o presencial porque tem o professor para tirar dúvidas”; e “Não gosto da EAD, gosto do contato do professor com os alunos”.

A oitava questão procura mostrar se o curso de teologia à distância atende ou não as expectativas do(a) cursista. Neste sentido, nove respondentes marcaram “Atende às minhas expectativas” e acrescentam: “A dinâmica da EAD é diferente da presencial, do tempo, não dá pra absorver muito conteúdo e se prender somente ao conteúdo EAD, precisa buscar mais em outras fontes”. Dois cursistas responderam que “Atende parcialmente as minhas expectativas”; um assinala a opção “Outro” e acrescenta que “o curso do CEFORTE-EAD supera as minhas expectativas”.

A nona questão visa identificar em que locais acessa o computador. As respostas indicam que em casa e no trabalho são os locais de maior acesso, com onze indicações para “em casa” e sete para a opção “no trabalho”. Aparece uma opção de resposta para “em casa de amigos/parentes” e duas indicações para “tenho computador pessoal”.

A décima questão procura identificar se utiliza o celular para realização de estudos e tarefas do curso de teologia. Neste quesito, houve sete respostas para “Não” e cinco respostas para “Sim”. Acrescentaram que “Imprimo o material para fazer apostilas e respondo pelo celular, as dissertativas faço pelo notebook”, “só uso o celular para acessar o portal para ver as notas”.

A décima primeira visa identificar o nível de experiência com o uso do computador, sendo que onze respondentes indicam a opção “Sim” e um respondeu que “não tem muita experiência com o uso do computador”. A décima segunda questão busca identificar se tem familiaridade/experiência com o uso da internet. Todos os doze respondentes assinalaram a opção Sim.

A décima terceira procura conhecer as dificuldades de acesso à plataforma do curso para a realização das tarefas e estudos. Nove respondentes indicam a opção “Não”, dois deles acrescentam: “A plataforma é ótima, nota 10” e “Nunca tive dificuldade de acessar para estudar ou fazer as tarefas”. Dois indicam a opção “Sim”, justificando que há “Muitas páginas para chegar a plataforma de estudo” e, “Dificuldade em geral porque tenho pouco conhecimento da internet”. Um dos respondentes não marcou as opções de respostas (“Sim”, “Não”), mas assinalou que “Não gosto do layout, parece limitado, com poucos recursos”.

A décima quarta visa conhecer o modo como o(a) cursista identifica o apoio realizado pelo tutor à distância, sendo que oito apontaram a opção “Satisfatório” e dois acrescentam “Muito bom, excelente” e “Sempre dá orientações no grupo de whatsapp, ele é bem atuante quanto as dúvidas”. No entanto dois assinalam a opção Outro, e justificam “Procuro raramente porque não tenho dificuldades” e “Não tem muita comunicação”.

A décima quinta visa identificar a frequência de comunicação entre o(a) cursista e o tutor EAD. Dois deles responderam que entram em contato “Toda semana”; um acrescenta “ele já se antecipa”. Três responderam que contatam o tutor “Uma vez ao mês” e sete assinalaram a opção “Raramente”, destes últimos dois acrescentaram que “Somente quando sinto dificuldade em responder determinada questão” e “Difícil comunicar com ele, faço tudo sozinho. Acho fácil, não vejo necessidade de resolver dúvidas”.

A décima sexta questão visa identificar se existe interação entre os(as) estudantes. Para a resposta “Sim”, cinco cursistas responderam acrescentando “Sem me estender muito”; “Pelo WhatsApp”; “Só com os da Igreja local”, “Na realidade de forma pessoal, pois existe mas um colega que faz o curso de Teologia pela EAD e as vezes conversamos sobre os temas”; “Participando dos fóruns e por e-mail”. Para a opção “Não”, foram sete respostas e as justificativas são: “Falta tempo”; “Muito pouco com os alunos, mais com pastores”; “Não tenho tempo, existe o fórum, mas na prática apenas nos expressamos individualmente”; “Pela plataforma não consigo falar ou não respondem”; “Não por falta de vontade, porém, o encontro em grupo de rede social é muito básico, as pessoas estão em fases distintas do curso, isso já não permite um interesse mútuo”.

A décima sétima questão visa identificar os pontos positivos do curso de teologia pela EAD. Como pontos positivos indicaram: “Facilidade de estudar de acordo com o tempo disponível”; “Vídeos que ajudam na compreensão dos assuntos propostos”; “Plataforma de debates na qual podemos observar e interagir com outros alunos”; “Dificuldade para curso presencial, facilidade em estudar, fazer o próprio horário, a qualquer momento, valor da mensalidade”; “Facilidade de utilização do tempo livre produtivamente, evita horas de trânsito para uma sala de aula”; “Agilidade para montar seu tempo de estudo”; “Material bem elaborado, fácil entendimento, presteza do tutor”; “Adoro estudar EAD, material está ótimo, a plataforma é boa”.

Como pontos positivos indicaram ainda: “O conteúdo é muito bom”; “O tutor se apresenta bem disposto para ajudar”; “Conhecimento; o grupo é importante; compartilhar experiências pela rede social, pois tem pessoas que tem dificuldade para falar e facilidade para escrever; é diferente da presencial porque não tem contato visual”; “Apoio do tutor, da secretária, do financeiro, todos excelentes”; “Busca de conhecimento das religiões; fortaleceu bastante meu conhecimento; tirei dúvidas sobre o batismo e a respeito de Maria, me ajudou a formar outra interpretação, a romper com o passado e mudar a rota da fé”; “Disponibilidade de tempo, é muito bom, como trabalho muito, estudo e dedico muito a Igreja, moro longe. O curso é importante por conta disso.”; “Por ser da denominação isso é bom, se fosse outra



denominação não seria, curso interno é mais tranquilo. Orçamento mais acessível, o EAD atende uma classe social.” E ainda, “Facilidade para estudar a qualquer momento, no final de semana; não ser obrigatório estar em sala de aula, que seria impossível fazer presencial devido compromissos de trabalho e família”.

A décima oitava questão, em contrapartida, visa identificar os pontos negativos do curso pela EAD, neste aspecto, as respostas indicaram: “Não ser reconhecido pelo MEC”; “As vezes falta aquele diálogo pessoal, pontos críticos para debate.”; “Não possui vídeo-aulas, acaba ficando cansativo por ser muita leitura”; “nada a declarar”; “Demora as vezes na resposta, de dúvidas e outro poderia ser mais dinâmico como ter vídeo aulas ao vivo dos nossos tutores etc.”; “Não que tenha um ponto crítico, sinto falta de vídeo aulas específicas dos tutores.”; “A distância de interação entre os alunos, deveria haver encontros periódicos”; “Não tem pontos negativos”; “Não chamam pra tomar café”; “Nunca pensei em pontos negativos”; “Tem a questão da limitação da troca de experiência, porque um professor na sala pode dizer, por exemplo, isso é extraoficial, etc.”; “Não sinto dificuldades, para mim está completo. Nem tem necessidade estar em sala de aula”.

A décima nona questão visa identificar as principais dificuldades que o(a) cursista encontra para a realização do curso de teologia pela EAD. As respostas indicam: “Só quando mando mensagens ao tutor e tenho que aguardar a resposta. Porém sempre me responde com clareza. O ruim é ter que esperar mesmo.”; “Debates”; “Falta de atenção aos prazos pode gerar algum problema, mas para mim não.”; “Disponibilidade de tempo”; “Acesso a internet durante viagens a serviço”; “Interatividade com nossos professores.”; “Se fosse presencial teria aproveitamento melhor, sempre gostei das coisas presenciais”.

Cabe aqui destacar as respostas de um estudante, em especial, devido este apresentar de forma extensa suas dificuldades:

Troca de experiência; limitação da experiência; acredito que existe o preconceito entre os anciões tradicionais que se resguardam mais pelo papel. Quando tem um aplicativo que possibilitar ler, por exemplo, várias versões da Bíblia, isso é muito bom (Genebra, etc.). Um aplicativo dá uma amplitude maior, uma lupa que abre. Hoje, a diferença especial, por exemplo, os critérios de Estágios Orientados, não completei os 4. Não entendi de início e tive dificuldade de fazer. Concluirei e curso e farei o estágio no final. Tentarei fazer no final do curso, pois demanda aceitação de outra pessoa (pastor) para acompanhar, eles te deixam a vontade pra escolher.<sup>259</sup>

Essa resposta demonstra dificuldades de ordem pessoal vivenciadas pelo respondente para a realização do curso. Suas palavras revelam a necessidade de maior compreensão

<sup>259</sup> Resposta apresenta por um respondente do questionário aplicado aos cursistas do CEFORTE-EAD, 2018.

quanto ao uso da plataforma e organização dos tempos. Assim como a necessidade de escolher um pastor para a complementação das atividades de campo. Houve ainda cinco cursistas que responderam “Não tenho dificuldades” e dois não responderam.

A vigésima questão tem como objetivo conhecer o que pode ser melhorado no curso. Nesse aspecto indicaram: “Conexão de vídeo conferência”; “Reconhecimento do MEC”; “Tirar aulas em texto, incluir vídeo-aulas.”; “Divisão em módulos das matérias extensas.”; “Facilidade para abertura dos vídeos e leituras sugeridas.”; “Criar um app para facilitar acesso ao celular”; “O fato do curso não ser reconhecido é um investimento a se pensar, o bacharel é a melhor forma de melhorar o curso.”; “Encontros periódicos; a nossa região deveria ter um polo Ceforte; encontros, palestras, com atividades presenciais”; “Pra mim tá bom, mas a vídeo aula é interessante”; “Vídeo aula”; “Pelo menos de 15 em 15 dias realizar palestras presenciais para ter maior acesso. Acho que teria que ter maior contato.”; “Realização de encontros presenciais, ver um local que tem mais alunos para fazer esses encontros.”. Outro cursista faz um relato de suas percepções de forma mais abrangente, como segue:

Acho que a questão da dinâmica. Fórum de debates ano passado foi bacana. Falta um momento para atividades que envolvam os alunos por semestre, um resumo através de um encontro presencial para fechar o semestre ou ano. Acredito que estimular o debate livre, a interação, para não limitar o ambiente de debate. Mas não ocorre isso devido as diferenças de interpretação, que pode tomar um rumo diferente do proposto.

A vigésima primeira e última questão visa conhecer quais dispositivos de acesso à internet são mais utilizado no dia-a-dia. “Celular, Computador, Tablet”; “celular e notebook, pois são de fáceis acessos e a qualquer local e horário.”; “O celular é a ferramenta mais utilizada, porém algumas atividades precisam ser editadas em computador.”; “Utilizo bastante o celular e sempre que necessário o notebook.”; “Trabalho muito com o Celular rápido acesso.”; “Desktop, notebook e smartphone, tablete esporadicamente.”; “Tablet, celular, notebook”; “computador e celular”; “Só computador e a Bíblia”; “Computador”; “Computador”.

Como o objetivo da aplicação do questionário foi realizar uma pesquisa de campo, apesar do reduzido número de respondentes, foi possível assinalar que a busca pelo curso tem prevalência para integrantes e candidatos ao trabalho pastoral da IMW. É possível ainda perceber que a motivação para realização do curso de teologia, se deve a necessidade de formação para atuação missionária ou pastoral junto às igrejas. Outro ponto relevante diz respeito aos comentários dispostos no questionário relativos à plataforma, as dificuldades e expectativas em relação ao curso, que serão abordadas no tópico seguinte.

### 3.3 Discussão dos dados à luz da fundamentação teórica

Inicialmente, procurando evidenciar os resultados da pesquisa de campo, relacionando-os à base teórica, importa relatar que o Curso Livre de Teologia, promovido pelo CEFORTE-EAD, está em andamento há aproximadamente quatro anos, segundo informou o pastor Clayton, em entrevista concedida em 26 de março de 2019. Sua fala remonta às primeiras ações para a implantação do curso, bem como as dificuldades administrativas, pedagógicas, econômicas e estruturais que participou com mais três colaboradores. Ressalta que o polo foi inaugurado pelo esforço conjunto dessa equipe e todos os investimentos para viabilizar a plataforma e os materiais pedagógicos foram implementados gradativamente, com recursos limitados. Ainda que ao longo desses anos tenha havido mudanças nesse grupo, continua contando com quatro colaboradores. A fonte de recursos advém da prestação de serviços de formação e capacitação dos cursos que oferta pela via EAD.<sup>260</sup>

Essa percepção gerencial não entra em foco, quando se observa o nível de satisfação do curso de teologia pelos(as) cursistas. Já que a maioria das respostas observadas para a questão sete, que visa conhecer se o curso atende as expectativas, são positivas e até superam as mesmas. É possível notar que essa satisfação se refere tanto à plataforma quanto aos conteúdos ministrados, a comunicação entre o polo e os(as) cursistas, como também em relação a tutoria. A comunicação ou interação entre cursistas já é diferente, pois conforme indica o tutor Fabio Coronel, os(as) alunos(as) preferem interagir pelo WhatsApp, mais do que pelo fórum da plataforma do curso. A participação nos fóruns acontece, mas de forma menos dinâmica. O tutor procura incentivar debates com questionamentos referentes aos temas estudados.<sup>261</sup>

As respostas indicam que procuraram apenas responder às questões do fórum. Ou seja, o argumento apresentado por um cursista revela cautela quanto à forma de se expressar no grupo. Aqui é possível pensar na relação homem-máquina-homem, pois quem emite uma mensagem ao mesmo tempo registra um pensamento para um determinado grupo. Como o meio de transmissão é virtual, por meio de equipamentos, há certa inibição quanto à exposição de argumentos. Assim, evidencia que a utilização do WhatsApp, por sua

---

<sup>260</sup> Segunda entrevista realizada com o pastor Clayton, em 26 de março de 2019.

<sup>261</sup> Entrevista realizada com o tutor EAD Fabio Coronel Gagno Junior, em 26 de março de 2019, na sede do CEFORTE-EAD, em Vila Velha, Espírito Santo.

característica informal, é mais frequentemente utilizado do que os mecanismos de comunicação e interação da plataforma CEFORTE. Fica demonstrado pela pesquisa que o Fórum é utilizado para respostas às questões relativas aos conteúdos do curso. Para sanar dúvidas, entre outros, o dispositivo informal de interação parece atender satisfatoriamente. Neste aspecto, infere-se que para a realização de formação à distância, existem diversos dispositivos que podem favorecer a interação entre discentes e tutores, mesmo aqueles que não são integrados diretamente à plataforma.

Em pesquisa realizada sobre ambientes virtuais de aprendizagem, Valentin e Fagundes, evidenciaram a importância de estabelecimento de redes de interação informais, destacam que os resultados apontam “que os espaços informais de interação se constituíram como contextos que, por excelência, favoreceram a criação de vínculo, a expressão de interesses pessoais e a explicitação da concepção de organização que cada sujeito traz.”<sup>262</sup> Acrescentam em sua análise que apesar de

considerar de menor complexidade sociocognitiva [...], eles têm um papel importante, à medida que contribuem para a legitimidade das trocas. Isso significa que, na medida em que vejo o outro como um legítimo outro, permito-me ser eu mesmo e, talvez, dar início a trocas que contribuam mais para a construção da autonomia e menos para a manutenção das relações de coerção.<sup>263</sup>

Sobre os conteúdos, um cursista revela que prefere imprimi-los e organizá-los em forma de apostilas, que facilita seu manuseio e leitura. Ele faz parte de uma gama de estudantes que se encontram na faixa etária entre 50 e 75 anos. É possível diferenciar os(as) que tem o hábito de leitura digital, pois aqueles que se encontram na faixa etária acima de 50 anos, recorrem a textos impressos mais do que a pesquisas pela internet. A utilização da internet e a familiarização com meios virtuais é mais frequente para a faixa etária até 50 anos. Isso se explica pelo avanço das TIC's nos últimos anos pois, antes disso, prevalecia a realização de pesquisas e leituras partir de livros, revistas e jornais. Ou seja, em publicações físicas (papel). A geração até 50 anos se mostra acessível à leitura digital, ainda que não signifique uma regra geral, porque acompanhou no dia-a-dia essas transformações. O grande avanço dos computadores de mesa; seguido dos notebooks; da internet; as bibliotecas virtuais

<sup>262</sup> VALENTINI, Carla Beatris; FAGUNDESP, Léa da Cruz. Comunidade de aprendizagem: a constituição de redes sociocognitivas e autopoiéticas em ambiente virtual. In: VALENTINI, Carla Beatris; SOARES, Eliana Maria do Sacramento (Orgs.). *Aprendizagem em ambientes virtuais: compartilhando ideias e construindo cenários*. – Dados eletrônicos. – Caxias do Sul, RS: Educus, 2. ed. p. 33-44, 2010, p. 40. Disponível em: <<https://tinyurl.com/3yzfn7o>>. Acesso em: 19 ago. 2017.

<sup>263</sup> VALENTINI; FAGUNDESP, 2010, p. 40.

e as redes sociais, proporcionou outras formas de leitura, agora pelos meios digitais. Pois conforme evidencia Lèvy:

Os anos 80 viram o prenúncio do horizonte contemporâneo da multimídia. A informática perdeu, pouco a pouco, seu status de técnica e de setor industrial particular para começar a fundir-se com as telecomunicações, a editoração, o cinema e a televisão. A digitalização penetrou primeiro na produção e gravação de música, mas os microprocessadores e as memórias digitais tendiam a tornar-se a infraestrutura de produção de todo o domínio da comunicação. Novas formas de mensagens ‘interativas’ apareceram: este decênio viu a invasão dos videogames, o triunfo da informática ‘amigável’ (interfaces gráficas e interações sensório motoras) e o surgimento dos hiperdocumentos (hipertextos, CDROM). No final dos anos 80 e início dos anos 90, um novo movimento sócio cultural originado pelos jovens profissionais das grandes metrópoles e dos campus americanos tomou rapidamente uma dimensão mundial.<sup>264</sup>

Essa tecnologia de informação e comunicação foi inserida em todas as áreas da atuação humana, incluindo o setor educacional formal e não formal, conforme já exposto anteriormente. De acordo com Belloni, na educação à distância é necessário que haja uma mudança de perspectiva, antes centrada no(a) professor(a), para o(a) aprendente. Ou seja, o(a) professor(a) (tutor/a) passa a ser o(a) mediador(a) do aprendizado do(a) aluno(a), que ao mesmo tempo aprende. A instituição que oferta o ensino à distância deve se estruturar não apenas para ofertar conteúdos prontos e acabados, mas promover e estimular a construção do conhecimento e o autoaprendizado discente. Esse autoaprendizado pode partir de desafios propostos na plataforma, voltados para pesquisas para além dos conteúdos fechados de uma disciplina. Ou seja, a formulação de desafios afim de promover a reflexão sobre as variadas formas de interpretação de um determinado tema.<sup>265</sup>

Mais que isso, é possível, quando se trata de utilização das redes sociais, estimular a construção coletiva do conhecimento. Nesse sentido vale pensar sobre a formação de pastores e sua relação com os conteúdos doutrinários, assim como com o sagrado, a partir dos meios tecnológicos. Da mesma forma pode-se pensar sobre a formação de pastores numa modalidade centrada no aprendente (fiel), e não no pastor, e perguntar-se pela possibilidade de a formação pela EAD poder influenciar e orientar a prática pastoral desses futuros pastores. Outra questão que pode surgir remete à própria prática pastoral: esses pastores poderiam atuar como mediadores da relação com a transcendência, ao invés de “professores” à moda antiga? Entendimento similar pode se observar em Almeida, afinal,

---

<sup>264</sup> LÈVY, 1999, p. 30.

<sup>265</sup> BELLONI, 1999.



Utilizar as TIC como suporte à EaD apenas para pôr o aluno diante de informações, problemas e objetos de conhecimento pode não ser suficiente para envolvê-lo e despertar nele tal motivação pela aprendizagem levando-o a criar procedimentos pessoais que lhe permitam organizar o próprio tempo para estudos e participação das atividades, independente do horário ou local em que esteja.<sup>266</sup>

Na modalidade EAD, o papel central é deslocado para o aluno: a dedicação dele, seu interesse e sua autodisciplina são pressupostos necessários para o alcance dos objetivos. A liberdade de escolha quanto ao tempo de dedicação e horário para a realização dos estudos, os prazos para cumprimento das tarefas, dependem exclusivamente do comprometimento do(a) educando(a). Essa liberdade, ou autonomia parcial, não faz parte da cultura educacional praticada na modalidade presencial. Essa compreensão de mudança de metodologia, de responsabilidade e de autonomia são questões que interferem no nível de satisfação de um curso pela EAD. A percepção da falta de interação presencial demonstra e confirma a necessidade de mudança de paradigma, pois nos meios virtuais, a interação é possibilitada por dispositivos de comunicação que permitem, inclusive, a visualização do outro. Por exemplo, ligações de vídeo, a vídeo conferência e gravação de áudio.

A não visualização do outro, até certo ponto, aparece como barreira. Nesse sentido, um dos cursistas assinala que o motivo de não interagir com outros alunos se deve à “falta de tempo” e a diversidade de interpretações “que pode tomar um rumo diferente do proposto”. Apesar de existir o fórum, na prática preferem-se expressar individualmente. Essa postura pode evidenciar a existência de dificuldades de outra ordem, como por exemplo, a reduzida familiaridade com os dispositivos virtuais e utilização da própria plataforma. Suscita ainda, outros questionamentos, por exemplo, como lidar com a pluralidade interpretativa do mundo (nesse caso do sagrado) na formação de pastores?

É certo que ao optar por um Curso Livre de Teologia voltado para uma denominação específica não quer dizer obstar outras formas de interpretação, ao contrário, seria uma possibilidade de ampliação de conhecimentos e visões de mundo que favoreceriam a prática pastoral, especialmente no sentido de auxiliar os fiéis em suas dúvidas e questionamentos acerca de suas próprias experiências. Outros respondentes afirmam que o curso deveria implementar eventos como seminários, encontros, palestras e/ou atividades presenciais que proporcionasse maior interação entre os(as) cursistas. A modalidade EAD, portanto não se restringe somente a atividades interativas, ela é uma parte importante mas não determinante. Afinal, de acordo com Almeida,

---

<sup>266</sup> ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de. Educação à distância na Internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, jul./dez. 2003, p. 330. Disponível em: <<http://tinyurl.com/y2b4to3x>>. Acesso em: 18 out. 2018.



A EAD é uma modalidade educacional cujo desenvolvimento relaciona-se com a administração do tempo pelo aluno, o desenvolvimento da autonomia para realizar as atividades indicadas no momento em que considere adequado, desde que respeitadas as limitações de tempo impostas pelo andamento das atividades do curso, o diálogo com os pares para a troca de informação e o desenvolvimento de produções em colaboração. A par disso, o ‘estar junto virtual’ indica o papel do professor como orientador do aluno que acompanha seu desenvolvimento no curso, provoca-o para fazê-lo refletir, compreender os equívocos e depurar suas produções, mas não indica plantão integral do professor no curso.<sup>267</sup>

O papel do tutor aparece como mediador e provocador de reflexões, como estimulador do diálogo e da participação nas diversas atividades que compõem o curso. Sob este aspecto, os(as) cursistas demonstram a relevância da tutoria, afirmando sua constante atuação e orientação junto ao grupo. Quanto à motivação para realizar um curso de teologia pela EAD, as respostas apontam que a maioria busca o curso para atender a “requisito ministerial”. Ou seja, para fazer parte do ministério pastoral. Essa estrutura formativa no desenvolvimento do Curso Livre de Teologia à distância, pode inferir novos questionamentos. Como exemplo, como essa formação poderia influenciar - em função da possibilidade de autogestão do aprendizado - na prática pastoral? A EAD e suas formas de interação poderiam repercutir em mudanças nessa prática?

Uma resposta singular dada por um cursista é de que a esposa o incentivou a fazer o curso de teologia junto com ela, para conhecer o metodismo mais profundamente. Alega que se converteu ao metodismo wesleyano por influência da esposa. Revela que este curso abriu uma janela de entendimentos antes não mensurados, tanto a respeito da Bíblia como da própria doutrina metodista. Esta é uma possibilidade que não aconteceria de outra forma, devido residir no Estado da Bahia e estar bem distante de um polo presencial. É possível então pontuar que a viabilidade de realização do curso de teologia a distância não apenas possibilita a formação teológica denominacional, mas também abre outras possibilidades de contato com textos sagrados, como exemplifica o cursista. Nesse sentido, Sbardelotto e Borelli, revelam que a mediação religiosa, não apenas aproxima o fiel acerca dos acontecimentos vinculados à sua denominação, mas também viabiliza a ampliação de conhecimentos, por meio de cursos e outros, de interesse religioso. Ou seja, a partir do incentivo da esposa, o cursista descobriu uma gama de possibilidades de ampliar seus conhecimentos acerca da denominação metodista, assim como dos textos bíblicos, entre outros.<sup>268</sup>

<sup>267</sup> ALMEIDA, 2003, p. 331.

<sup>268</sup> BORELLI, 2010; SBARDELOTTO, 2012.

Sobre as dificuldades, é possível pontuar as que dizem respeito à mudança de modalidade, pois os cursistas apontam que os conteúdos escritos, apesar de serem muito bons, demandam leitura intensiva e isso torna “cansativa” a apreensão dos conteúdos. Demonstram sentir falta de palestras, seminários e de vídeo aulas. Nesse sentido, as falas dos(as) cursistas remetem a uma questão histórica, pois a mudança de modalidade presencial para EAD requer, conforme relata o pastor Clayton, muita disciplina com a organização dos tempos e tarefas, além da questão da autonomia para com os estudos.

Na perspectiva da EAD, de acordo com Lèvy, são necessárias duas reformas importantes no sistema educacional: a primeira diz respeito à ambientação “dos dispositivos e do espírito do EAD” às rotinas educacionais. Significa repensar a pedagogia no sentido de possibilitar tanto “aprendizagens personalizadas” como coletivas “em rede”. Como segunda reforma, reconhecer as “experiências adquiridas”, no sentido de nortear “os percursos individuais no saber e de contribuir para o reconhecimento dos conjuntos de saberes pertencentes às pessoas, aí incluídos os saberes não acadêmicos”.<sup>269</sup>

Dessa forma, orientar o percurso individual significa contribuir para o desenvolvimento da autonomia do(a) aluno(a). Autonomia no sentido de autoaprendizado e organização dos tempos para estudo; como também estimular a participação nos dispositivos de comunicação interativa; a aprendizagem coletiva; estimular a troca de experiências; a reflexão sobre os temas e promover o debate, a pesquisa e a colaboração. Para isso, segundo Belloni e Lèvy, entre outros, é necessário repensar os objetivos, os projetos educacionais à distância, os planejamentos e avaliações. Significa pensar uma nova pedagogia que dê conta de conhecer as expectativas, dificuldades e objetivos dos discentes. Significa repensar a participação do(a) educador(a) nesse processo de produção de saberes.<sup>270</sup> Significa ainda, conforme Freire, compreender que o conhecimento não está pronto e acabado, mas em processo de construção permanente.<sup>271</sup>

Da mesma forma, as pessoas, as linguagens, as tecnologias, os processos produtivos, as crenças, as relações sociais, estão em constante movimento. De acordo com Sbardelotto, no sentido de inserção da religião nas redes sociais, há o desafio de estabelecer um processo de comunicação que produza sentidos para o fiel. Não se trata mais de pensar a religião em seu espaço delimitado, mas pensar em como a sociedade vai ressignificar a religião no contexto

---

<sup>269</sup> LÈVY, 1999, p. 157.

<sup>270</sup> BELLONI, 1999; LÉVY, 1999.

<sup>271</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

do ciberespaço.<sup>272</sup> Vale ressaltar, neste ponto, a reflexão de Borelli, sobre a midiatização do campo religioso, pois

O campo religioso tem demonstrado que faz uso das técnicas e lógicas midiáticas como forma de permanência junto aos seus públicos. Entretanto, parece ainda estar num nível de 'fazer uso', sem problematizar teoricamente em que medida essa nova prática reestrutura e re-significa o que é próprio e característico do campo religioso, como a transcendência, o sentido do sagrado.

Nesse sentido, corrobora-se com Gomes (2008) ao afirmar que permanece em aberto a questão de como o campo religioso trabalha a comunicação como mecanismo estratégico para o seu próprio funcionamento.<sup>273</sup>

A problematização do campo religioso, envolve também, neste caso, a formação de pastores pela EAD, uma vez que não se trata apenas de um curso livre de teologia, mas do Curso Livre de Teologia ofertado pelo CEFORTE-EAD, que envolve em sua matriz os saberes teológicos e disciplinas específicas da denominação Metodista. Assim, a disponibilização de um curso a distância que promova a formação de pastores, a priori, deve passar pela mesma problematização mencionada acima. Pode-se considerar que a prática pastoral a partir de uma formação a distância, pressuponha também uma possível mudança de postura. Ou seja, o pastor como mediador entre o saber teológico (fenômeno religioso, o sagrado, liturgias e outros pertinentes) e o fiel. Essa suposição se faz, na medida em que se compreende que em EAD o processo educacional é centrado no(a) aprendente, não mais na pessoa do(a) professor(a).

Neste capítulo foi realizada a delimitação do campo de pesquisa, o polo do CEFORTE-EAD, a descrição das respostas do questionário aplicado aos(as) cursistas a ele vinculados. Por sua vez, ensejaram breves reflexões sobre a oferta do curso livre de teologia, pela modalidade EAD, bem como argumentos apresentados pelos(as) cursistas quanto aos pontos positivos e negativos, suas dificuldades e sugestões para melhoria do curso, entre outros. A mudança de paradigma do ensino centrado no(a) professor(a) para o ensino centrado no(a) aprendente, entre outros, como característica possível na EAD. Expõe também, a necessidade de refletir sobre como a sociedade pode ressignificar a religião no contexto virtual (ciberespaço). As pontuações dos(as) cursistas leva ao entendimento de que o objetivo desta pesquisa foi parcialmente alcançado, em função do reduzido número de respondentes ao questionário aplicado.

---

<sup>272</sup> SBARDELOTTO, 2012.

<sup>273</sup> BORELLI, 2010, p. 13.

## CONCLUSÃO

Primeiramente importa revelar que a própria conclusão é provisória. Uma vez que a pesquisadora entende que a vida é permeada de mudanças e transformações contínuas, de aprendizados e conflitos, de vitórias e dificuldades, mas, sobretudo de que a humanidade tem em si a capacidade de superação e realização do novo. No entanto, com vistas ao cumprimento desta proposta de estudo e reflexão, necessário se faz enumerar os pontos convergentes e divergentes da pesquisa, bem como pontuar os aspectos que podem significar a resposta ou não às perguntas iniciais que originaram esta investigação. Importa ainda enfatizar que, dada a delimitação do campo de estudo, não foi possível enveredar pelas questões pertinentes e necessárias ao se pensar a EAD no campo religioso, assim como na educação formal.

O embasamento teórico foi escolhido no sentido de sustentar os argumentos, questionamentos e reflexões relacionados à educação a distância e presencial; a construção do saber teológico e a inserção do sagrado no ciberespaço. No campo da educação presencial e a distância, foi possível pontuar a necessidade de ruptura de modelos tradicionais de ensino, para abrir novas janelas de reflexão quanto a participação ativa discente, especialmente no que diz respeito a autonomia e autoaprendizado. Evidenciou-se a relevância de projetos educacionais centrados no(a) educando(a), independentemente da faixa-etária, no que se refere à EAD.

Quanto à realidade atual da EAD, foi possível observar que a modalidade não é somente estimulada pelas necessidades do mercado de trabalho e, como foi observado neste estudo, também pela necessidade de formação teológica para membros candidatos ao exercício de atividades missionárias junto à IMW. Assim como, também, impulsionada pelo desenvolvimento das TIC's, em especial no Brasil, com a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil, em 2006. Com a possibilidade de pesquisa, comunicação e interação virtual e outros, a internet passa a constituir um novo espaço de relações em diversos níveis, seja sociais, educacionais, econômicas, profissionais, culturais, entre outros, viabilizando assim a constituição do ciberespaço – sem fronteiras, de forma que o único limite é a criatividade humana, ainda mais, como destacado nessa pesquisa, quando o espaço físico apresenta tais barreiras.

No campo religioso, surgem as possibilidades de inserção no ciberespaço de acesso, não apenas aos conteúdos denominacionais, mas também ao sagrado. A hierofania descrita por Mircea Eliade atravessa a fronteira dos lugares materiais sagrados, para esse novo espaço.

Apesar da característica intrínseca do mundo virtual, de simular situações da realidade, ela se dá a partir da realidade como, por exemplo, a vela acesa, mencionada por Sbardelotto, que resulta na “realidade virtual” que Lèvy anuncia. Nesse espaço são possíveis experiências diversificadas mas, no sentido deste estudo, da formação pastoral à distância. Essa formação, tanto teológica como específica para formação de pastores, demonstrou que o interesse dos(as) cursistas é voltado para a prática missionária da IMW.

De acordo com o pastor Clayton, como visto na seção sobre o histórico da IMW, a teologia da Assembléia de Deus influencia a configuração da Igreja Metodista Wesleyana. Para ele, a identidade da igreja, bem como sua teologia, estão em construção. Os conflitos no campo religioso, conforme Bauman enumera, surgem a partir de mudanças de posicionamentos (ou interesses) em relação ao que está posto. A dificuldade de abertura para o novo leva a conflitos que culminam em rupturas. A disputa não é somente em relação aos bens divinos, mas também em relação ao poder sobre esses bens.

Voltando ao objetivo de compreender a visão dos(as) educandos(as) do CEFORTE-EAD, em relação à construção do espaço virtual de saber teológico, é possível enumerar os principais resultados da pesquisa. Os(as) cursistas procuram a formação teológica à distância, motivados especialmente para atender aos “requisitos ministeriais”, depois movidos pelo desejo de conhecer e ampliar conhecimentos relativos ao campo doutrinário metodista; assim como também alguns deles, buscam essa formação na expectativa de se tornarem bacharéis em teologia. Tem-se noção das limitações advindas da pouca adesão dos(as) alunos(as) para responder ao questionário, de onde se poderia obter uma percepção mais abrangente da resposta a ser dada a questão que promoveu esse estudo.

Quanto à suspeita de que a formação pastoral pela EAD implica em mudanças no perfil desse novo pastor, não foi confirmada. No entanto, os autores mencionados, no que se refere à EAD, indicam a pessoa do(a) tutor(a) como mediador(a) entre o conhecimento e o(a) aprendente. Se há essa perspectiva, pode-se supor que resultaria em mudanças na postura do(a) aprendente, assim como maior autonomia na gestão de seus saberes – neste caso teológicos. Consequentemente poderia se pensar em um pastor mediador entre o conhecimento teológico e o fiel. Como aparentemente o curso é ofertado com disciplinas adquiridas, é possível supor que os conteúdos são disponibilizados para leitura e interpretação. Sendo assim, a construção do conhecimento colaborativo pode ficar restrita a um conteúdo pronto e não em construção.

Foi possível ainda perceber que há concordância de entendimentos quanto ao desenvolvimento do curso presencial em relação ao curso a distância. Salvo declaração de um



único aluno que demonstrou não gostar da educação a distância, em função das dificuldades de interação e comunicação que se dá com frequência em salas presenciais. Diferenças existem, em função da modalidade EAD contar com recursos tecnológicos que ultrapassam as barreiras físicas, entre outros. Mas em termos de qualidade, não houve pontos divergentes quanto ao conteúdo, à tutoria e a gestão administrativa. Muito embora tenham feito diversas referências e sugestões para a melhoria do curso. Por exemplo, a maioria demonstra sentir falta de momentos de interação presencial, seja pela realização de seminários, palestras, encontros para fechamento do curso.

As sugestões (a maioria dos cursistas) para melhoria do curso seguem o desenvolvimento das TIC's, ou seja, inserção de vídeo aulas, teleconferências, criação de App para acesso por celulares (smatphones), que segundo os mesmos facilitariam e enriqueceriam a dinâmica do curso. Sobre as interações entre os alunos, foi possível observar que, no fórum, a participação é reduzida. Muito embora haja comunicação em grupos formados separadamente do grupo com o tutor, pelo WhatsApp (dispositivo de comunicação tanto por meio de textos, como de gravação de voz, e ligação de áudio e vídeo). A utilização do grupo formado pelos cursistas e o tutor EAD, é dinâmica. É o espaço onde são apresentadas dúvidas, lembrança da programação dos estudos, prazos, entre outros. O mesmo acontece no fórum, onde indicam que o tutor tem participação efetiva, com sugestões de leituras, entre outros; sempre buscando estimular a interação e exposição de dúvidas e questões pertinentes ao curso.

Conforme já mencionado, a interação em comunidade de rede, ainda apresenta alguma resistência, mas não significativa para o universo pesquisado. Muito embora indique pontos a serem trabalhados juntamente com os(as) aprendentes para equacionar dificuldades de operação, resistências, e outros. Neste ponto, é possível identificar que persistem dificuldades de operação dos recursos tecnológicos e virtuais. Ou seja, a relação entre o(a) cursista e o meio virtual parece apontar para a necessidade de ampliação de conhecimentos relativos a plataforma do curso e aos recursos disponíveis. Neste aspecto poderia ser relevante a inserção de uma disciplina básica acerca das tecnologias disponibilizadas.

A experiência de realizar uma pesquisa de campo permite consolidar ou não a questão norteadora que orienta as análises. A pesquisadora entende que o processo de desenvolvimento de cursos livres a distância de teologia, como de outras áreas, suscita questões relativas especialmente, em relação à estruturação de um corpo pedagógico e gerencial, da própria pedagogia e das metodologias, assim como da didática e processos avaliativos, que não puderam ser tratados neste estudo, dada sua especificidade. Entretanto,



concorda que a questão fundamental deste estudo obteve sua resposta: a de que os cursos pela EAD oferecem oportunidades de interação entre os participantes, mas ela não acontece por si só, depende de estratégias de incentivo e esclarecimentos pela equipe de tutoria e pedagógica do curso. Acrescenta que cursos pela EAD, não apenas estimulam o desenvolvimento da autonomia, como requerem novas formas de perceber as especificidades dos(as) estudantes, do espaço virtual de aprendizagem e da construção do saber coletivo e individual, questões discutidas no capítulo dois, onde se apresentaram as bases teóricas desta pesquisa.

Vale por fim, refletir brevemente acerca do tema escolhido, no sentido de se pensar um curso que envolve a formação pastoral da IMW. A percepção que se pode evidenciar é que a necessidade de atuar junto à igreja, se configura na maior motivação para a procura do curso. Outro aspecto diz respeito aos conteúdos, pois sua característica intrínseca tem a ver com a religião, com a doutrina, os caminhos possíveis para conhecer Deus e sua natureza, assim como seus atributos. Como a pessoa humana se relaciona com os conhecimentos científicos acerca do sagrado. Os estudiosos mencionados neste estudo, especialmente Eliade, buscam elucidar o fenômeno religioso, a partir da compreensão de como o ser humano se relaciona com o sagrado, como ele se manifesta. Resultando na compreensão de que o ser humano elege algo como sagrado a partir de uma experiência transcendental, e a partir daí o lugar se torna também sagrado. Ou seja, sagrado é um espaço que se reconhece a partir de uma simbologia ou evento que ele identifica ali – o lugar —, que o determina como sagrado.

Assim, o espaço virtual é isento de limites ou fronteiras, onde a cultura se cria e se recria à medida da criatividade humana. De forma que nestes ambientes podem ocorrer vivências sagradas, assim como também experiências profanas, dependendo do que se busca, do que se sente e do que se deseja. Resulta que a experiência sagrada também está diretamente ligada à experiência emocional, no sentido de transcender para algo além do compreensível e tangível. Mas que está dentro do ser e em todo ser, dependendo do olhar, assim como da criação de sentidos.

Importa ainda, a partir das respostas ao questionário aplicado, mencionar possíveis sugestões para reflexões sobre os aspectos pedagógicos do curso. A primeira sugestão seria rever a viabilidade de alterações na prática pedagógica do curso, como por exemplo a inserção de mecanismos avaliativos que envolvam a autoavaliação e a avaliação institucional. A segunda sugestão seria acrescentar uma disciplina, com carga horária reduzida, sobre e como utilizar a plataforma. A terceira diz respeito a ampliação dos dispositivos midiáticos como vídeo aulas e vídeo conferências. A quarta sugestão seria separar da matriz curricular do Curso Livre de Teologia, o sétimo e oitavo períodos (que constituem um curso complementar)

e, por fim, a elaboração de instrumentos como o Projeto Pedagógico, o Projeto Institucional, inclusive com levantamentos estatísticos anuais do curso.

Com vistas a concluir estas reflexões - ainda que não se pretenda esgotar os argumentos ou questionamentos -, pode-se expor de forma breve que parte dos objetivos foram alcançados, especialmente devido à limitada adesão dos(as) cursistas quanto a responder o questionário por e-mail. Consta-se a provisoriedade de uma conclusão, uma vez que a sociedade, assim como o universo virtual, encontram-se em constante transformação e atualização. Observa-se que os(as) cursistas do CEFORTE-EAD, são motivados(as) a realizar o Curso Livre de Teologia, para atuarem como missionários(as)/pastores da IMW. Espera-se com este estudo, estimular novos questionamentos e investigações acerca da temática religião e ciberespaço.



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação à distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e Pesquisa*, v. 29, n. 2, p. 327-340, jul./dez. 2003. Disponível em: <<https://tinyurl.com/y2b4to3x>>. Acesso em: 18 fev. 2017.

ANJOS, Ideylson da S. V. dos. Ciberespaço: um apelo à teologia. *Eletrônica Espaço Teológico*, São Paulo, v. 4, n. 6, jun./dez. 2010. Disponível em: <<https://tinyurl.com/y2uas6zb>>. Acesso em: 2 jun. 2018.

AZEVEDO, Wilson. Panorama atual da educação à distância no Brasil. In: AZEVEDO, Wilson. *Muito além do jardim de infância: temas de educação online*. Rio de Janeiro: Armazém digital, p. 13-18, 2005. Disponível em: <<https://tinyurl.com/yyhpdrxm>>. Acesso em: 16 fev. 2017.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BELLONI, Maria L. *Educação à distância*. São Paulo: Editores Associados, 1999.

BORELLI, Viviane. Mídiação, dispositivo e os novos contratos de leitura geram uma outra religião. *UFSM*, 2010. Disponível em: <<https://tinyurl.com/yyt3xyof>>. Acesso em: 13 nov. 2018.

BOURDIEU, Pierre. Gênese e estrutura do campo religioso. In: BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

\_\_\_\_\_, Pierre. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: UNESP, 2004.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Cap. III – Da educação, da cultura e do desporto. Seção I – Da educação. Disponível em: <<https://tinyurl.com/be9lgsg>>. Acesso em: 27 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005*. Regulamenta o art. 80 da LDB 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<https://tinyurl.com/qyqrk6a>>. Acesso em: 18 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006*. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em: <<https://tinyurl.com/y38eoaw>>. Acesso em: 18 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, de 20 de dez. 1996*. Estabelece as diretrizes da educação nacional. Disponível em: <<https://tinyurl.com/yy6s52m9>>. Acesso em: 17 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. *Portaria Normativa nº 11, de 20 de junho de 2017*. Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto no 9.057, de 25 de maio de 2017. Disponível em: <<https://tinyurl.com/y4l2rmm7>>. Acesso em: 5 out. 2017.

BUYERS, P. E. *História do metodismo*. São Paulo: Imprensa Metodista, 1945.

CARNEIRO, Vânia L. Q. Televisão, Vídeo e Interatividade em Educação à distância: aproximação com o receptor-aprendiz. In: FIORENTINI, M. R.; MORAES, R. A. (Orgs.). *Linguagens e interatividade na educação à distância*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CASTELLS, Manuel. *A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CENTRO DE FORMAÇÃO TEOLÓGICA. Disponível em: <<https://tinyurl.com/y4zbbuwv>>. Acesso em: 16 nov. 2018.

COSTA, Celso José da. Modelos de educação superior a distância e implementação da universidade aberta do Brasil. *Brasileira de Informática na Educação*. v. 15, n. 2, p. 9-16, mai./ago. 2007. Disponível em: <<https://tinyurl.com/yybvn5ke>>. Acesso em: 06 out. 2017.

CUNHA, Carolina. Zygmunt Bauman – O pensamento do sociólogo da Modernidade Líquida. *UOL Vestibular*. Disponível em: <<https://tinyurl.com/y359bfff>>. Acesso em: 07 nov. 2018

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 89.

DEMO, P. Professor/conhecimento. *Universidade de Brasília*. Disponível em: <<https://tinyurl.com/yxwtzpv2>>. Acesso em: 13 nov. 2018.

ELIADE, Mircea. *O sagrado e o profano*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FOUCAULT, M. *A Ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. 6 ed. São Paulo: Loyola, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. 25 ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. *Conscientização*. São Paulo: Cortez, 2018.

FRESTON, Paul. Breve história do pentecostalismo brasileiro. In: ANTONIAZZI, Alberto et al. *Nem anjos nem demônios: interpretações sociológicas do pentecostalismo*. Petrópolis: Vozes, 1994.

FURLAN, Maria Luisa. História e políticas públicas para o ensino superior a distância no Brasil: o programa universidade aberta do Brasil em questão. *HISTEDBR On-line*, Campinas, n.45, p. 281-295, mar. 2012. Disponível em: <<https://tinyurl.com/y6odb8rg>>. Acesso em: 19 mar. 2017.

GONÇALVES, Elisa Pereira. *Iniciação à pesquisa científica*. Campinas, SP: Alínea, 2001.

GONZAGA, Selma Mendes. A importância da Mediação na Aprendizagem. *FTD Educação*. Disponível em: <<https://tinyurl.com/y5h7l55d>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10 ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HARDAGH, Cláudia C.; CAMAS, Nuria P.V. (De) formando o educador: uma discussão teórica acerca do professor e tutor na EAD. *Laplage*, Sorocaba, v. 3, n. 2, p. 94-108, mai./ago. 2017. Disponível em: <<https://tinyurl.com/y6maye4g>>. Acesso em: 9 out. 2017.

IGREJA METODISTA WESLEYANA. *Estatuto e Regimento Interno da Igreja Metodista Wesleyana*. Rio de Janeiro: IMW, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2017*. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <<https://tinyurl.com/yxqo2n6o>>. Acesso em: 14 nov. 2018.

JOSGRILBERG, Rui de Souza. O movimento da autonomia – nasce a Igreja Metodista do Brasil, 2 de setembro de 1930. In: SANTOS, V. B. dos. *Origem e institucionalização da Igreja Metodista Wesleyana*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião). Faculdade de Humanidades e Direito. – Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, São Paulo, 2014. 193fl.

LÉVY, Pierre. *Ciberespaço*. São Paulo: Editora 34, 1999.

\_\_\_\_\_. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Loyola, 1998.

LIMA, Adriano; BRANDT, Diandra; BOFF, Clodovis. A experiência do “batismo com o espírito santo” no pentecostalismo. *Teocomunicação*, Porto Alegre, v. 45, n. 1, p. 72-74, jan./abr. 2015. Disponível em: <<https://tinyurl.com/y6mtrlxw>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

LOPES, João Carlos. O que as igrejas esperam da educação teológica? In: LOPES, João Carlos (Org.) *Educação teológica no século 21: rumos, perspectivas e visões*. São Bernardo do Campo: Editeo, 2011.

MARIANO, Ricardo. *Neopentecostais: sociologia do novo pentecostalismo no Brasil*. São Paulo: Loyola, 1999.

MATOS, Alderi S. de. O Movimento Pentecostal: Reflexões a Propósito do seu Primeiro Centenário–Parte1. *Vox Faifae*, Goiânia, n. 1, v. 3, p.1-17, 2011. Disponível em: <<https://tinyurl.com/y2h5yrf6>>. Acesso em: 2 out. 2018.

MEC. Educação superior. Universidade aberta seleciona autores de material didático. Ionice Lorenzoni. 21 fev. 2014. Disponível em: <<https://tinyurl.com/y5n8x36s>>. Acesso em: 17 fev. 2017.

MELO, Katia M. S. de. *Formação e profissionalização docente: o discurso das competências*. Maceió: EDUFAL, 2007.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. *Educação à distância: uma visão integrada*. São Paulo: Cengage Learning, 2008.



MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. *Informática na Educação: Teoria & Prática*, Porto Alegre, v. 3, n.1, set. 2000. Disponível em: <<https://tinyurl.com/y25c35lp>>. Acesso em: 11 nov. 2018.

MUGNOL, Marcio. A Educação à distância no Brasil: conceitos e fundamentos. *Diálogo Educ.* Curitiba, v. 9, n. 27, p. 335-349, maio/ago. 2009. Disponível em: <<https://tinyurl.com/y3s49avk>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

REIMER, Haroldo. *Elementos e estrutura do fenômeno religioso: o sagrado e as construções de mundo*. Brasília: Universa, 2004.

ROCHA, Abdruschin S. Por um futuro mais dialogal: perspectivas a partir da reestruturação do Centro de Formação Teológica (CEFORTE) da Igreja Metodista Wesleyana. In: OLIVEIRA, David Mesquiatti de (Org.). *Pentecostalismo e unidade*. São Paulo: Fonte Editorial, 2010.

ROTTAVA, Lucia. A perspectiva dialógica na construção de sentidos em leitura e escrita. *Linguagem & Ensino*, v. 2, n° 2, 1999. p. 145-160. Disponível em: <<https://tinyurl.com/yfjk5uuk>>. Acesso em: 1 jul. 2019.

SANTOS, R. M.; MACHADO, G. J. C. A Didática online: propostas e desafios. In: MACHADO, Glaucio J. C. (Org.). *Educação e ciberespaço: estudos, propostas e desafios*. Aracaju: Virtus, 2010.

SBARDELOTTO, Moisés. Deus em bits e pixels: rituais online e a experiência religiosa em tempos de internet. In: Congresso Internacional da Faculdade EST. *Anais...* São Leopoldo: EST, v.1, 2012. Disponível em: <<https://tinyurl.com/y2rr97kd>>. Acesso em: 20 out. 2018.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA-SEED/MEC. *Relatório de gestão 2009*. Disponível em: <<https://tinyurl.com/y3oqot7o>>. Acesso em: 17 fev. 2017.

SILVA, C. A. F.; TANCAMAN, M. C. da S. A dimensão socioespacial do ciberespaço: uma nota. *Educação Pública*. Disponível em: <<https://tinyurl.com/y468uwcd>>. Acesso em: 07 nov. 2018.

SILVA, Irismar Nascimento da. Reflexões sobre o conceito de habitus em Bordieu numa perspectiva de gênero. In: BARREIRA, Irllys Alencar F. *Série Cursos*. v. 7. Fortaleza: UFC, 2006. p. 57-76.

SILVA, Y. G. Fenômeno religioso: uma busca pela verdade. In: *Fragmentos da cultura*, Goiânia, v. 22, n. 4, p. 345-353, 2012. Disponível em: <<https://tinyurl.com/yfifelqxs>>. Acesso em: 15 out. 2018.

SILVEIRA, S.A. *Exclusão digital: a miséria na era da informação*. São Paulo: Abramo, 2001.

SIMÕES, Isabella. A. G. A Sociedade em Rede e a Cibercultura: dialogando com o pensamento de Manuel Castells e de Pierre Lévy na era das novas tecnologias de comunicação. *Eletrônica Temática*, João Pessoa, ano V.1 n. 5, mai. 2009. Disponível em: <<https://tinyurl.com/lytnaed>>. Acesso em: 8 nov. 2018.



SOBRAL, Maria N. Pedagogia online: discursos sobre práticas educativas em ambientes virtuais de aprendizagem. In: MACHADO, J.C. (Org.). *Educação e ciberespaço: estudos, propostas e desafios*. Aracaju: Virtus, 2010. Disponível em: <<https://tinyurl.com/y4bksbjc>>. Acesso em: 12 ago. 2018.

SOUZA, Alexandre Carneiro de. *1957-Pentecostalismo: de onde vem, para onde vai? um desafio às leituras contemporâneas da religiosidade brasileira*. Viçosa: Ultimato, 2004.

SOUZA, José Carlos de (ed.). *Caminhos do metodismo no Brasil: 75 anos de autonomia*. São Bernardo do Campo, SP: Editeo, 2005.

TEIXEIRA, Adriano C. et al. Como o ciberespaço coloca fim à Educação à distância. In: MACHADO, J.C. (Org.). *Educação e ciberespaço: estudos, propostas e desafios*. Aracaju: Virtus, 2010.

VALENTE, J. A (Org.). *Educação à distância via internet*. São Paulo: AVERCAMP, 2003.

VALENTINI, Carla Beatris; FAGUNDESP, Léa da Cruz. Comunidade de aprendizagem: a constituição de redes sociocognitivas e autopoieticas em ambiente virtual. In: VALENTINI, Carla Beatris, SOARES, Eliana Maria do Sacramento (Orgs.). *Aprendizagem em ambientes virtuais: compartilhando ideias e construindo cenários. – Dados eletrônicos. – Caxias do Sul, RS: Educus, 2 ed., p. 33-44, 2010*. Disponível em: <<https://tinyurl.com/3yzfn7o>>. Acesso em: 19 ago. 2017.

WERTHEIM, Margaret, 2001 *apud* SOMMER; L. H.; BUJES, M. I. E (Orgs.). *Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: ULBRA, 2006.

YIN, Roberto K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2 ed., Porto Alegre: Bookman, 2001.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO APLICADO

## QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS CEFORTE

## Parte 1

- 1) Município/Estado de Residência: .....
- 2) Faixa etária: ( ) 20 a 30 ( ) 30 a 40 ( ) 40 a 50 ( ) acima de 50
- 3) Indique a área de sua atuação profissional:  
( ) Comércio ( ) Indústria ( ) Rural ( ) Igreja ( ) Outro: .....
- 4) Indique sua denominação religiosa:  
( ) Metodista Wesleyana ( ) Batista ( ) Assembleia de Deus ( ) Outra: .....
- 5) Escolaridade:  
( ) Ensino Fundamental  
( ) Ensino Médio  
( ) Ensino Superior. Especifique: .....
- ( ) Pós-graduação. Especifique: .....

## Parte 2

- 6) O que te levou a realizar o curso livre de teologia pela EAD?  
( ) Etapa necessária para atuação como pastor da IMW  
( ) Possibilidade de ampliar conhecimentos  
( ) Facilidade de realização do curso de teologia  
( ) Outros. Especifique: .....
- 7) Considera o curso de teologia pela EAD:  
( ) De qualidade igual ao presencial  
( ) Satisfatório  
( ) Outro. Especifique: .....
- 8) O curso livre de teologia pela EAD:  
( ) Atende as minhas expectativas  
( ) Atende parcialmente as minhas expectativas  
( ) Outro. Especifique: .....
- 9) Onde tem acesso ao computador? (Assinale todas as opções que se aplicam)  
( ) Em casa ( ) No trabalho ( ) Em casa de amigos/parentes ( ) Na Igreja ( ) tenho computador pessoal
- 10) Utiliza o celular para realizar tarefas/estudos do curso?  
( ) Sim ( ) Não
- 11) Tem experiência com uso do computador?  
( ) Sim ( ) Não
- 12) Tem experiência com uso da internet?  
( ) Sim ( ) Não
- 13) Tem dificuldades para acessar a plataforma e realizar as tarefas propostas?  
( ) Sim. Especifique: .....
- ( ) Não
- 14) Como você identifica o apoio do(a) tutor(a)?  
( ) Satisfatório  
( ) Regular  
( ) Outro. Especifique: .....
- 15) Com que frequência você se comunica com o(a) tutor(a)?

- ( ) Toda semana  
 ( ) Uma vez ao mês  
 ( ) Raramente. Especifique: .....
- 16) Você interage com os outros alunos do curso?  
 ( ) Não. Justifique: .....  
 ( ) Sim. Especifique como se realiza a comunicação entre os cursistas: .....
- 17) Enumere os pontos positivos do curso de teologia pela EAD:  
 .....
- 18) Enumere os pontos negativos do curso de teologia pela EAD:  
 .....
- 19) Quais as principais dificuldades que encontra para a realização do curso de teologia pela EAD?  
 .....
- 20) Que sugestões você faria para melhorar o curso de teologia pela EAD?  
 .....
- 21) Comente sobre quais ferramentas/dispositivos de acesso à internet você mais utiliza no seu dia-a-dia (Celular, computador, tablet, notebook, outro).  
 .....



## APÊNDICE B – CARTA ENVIADA AOS ALUNOS DO CEFORTE – EAD

Vila Velha, ES, 07 de fevereiro de 2019

Srs e Sras Cursistas do Ceforte EAD

Sou aluna do curso de mestrado da Faculdade Unida de Vitória (ES), e orientanda do professor Dr. e diretor do Ceforte EAD AbdruschinSchaeffer Rocha. Minha pesquisa é sobre a formação de pastores (teologia) à distância, realizada no Ceforte. Será muito importante compreender como o cursista Ceforte compreende a educação à distância, motivo que me leva a solicitar sua colaboração quanto ao preenchimento do questionário em anexo.

Informo que no questionário não consta qualquer identificação pessoal, pois visa garantir o total sigilo nesse sentido.

Gostaria ainda de solicitar que as respostas sejam encaminhadas o mais breve possível, no máximo até o dia 17 de FEVEREIRO, quando farei a tabulação dos dados e fechamento de minha pesquisa.

Agradeço sua prestimosa atenção

Cassia L Paradella

Mestranda Unida

## ANEXO

## MATRIZ CURRICULAR DO CURSO EAD DO CEFORTE – EAD

Curso - Superior Livre em Teologia		C/H
<b>Disciplinas do Primeiro Semestre</b>		
1	Pentateuco: Introdução e Exegese	60
2	Filosofia Geral e da Religião	60
3	História e Cultura de Israel	30
4	Sociologia Geral e da Religião	30
5	Língua Portuguesa	60
6	Psicologia Geral e da Religião	60
<b>Disciplinas do Segundo Semestre</b>		
7	Sinóticos: Introdução e Exegese	60
8	Escritos: Introdução e Exegese	60
9	Teologia Pastoral	60
10	Antropologia Geral e da Religião	30
11	História e Cultura Helenística	30
12	História do Cristianismo I	30
13	Organização do Trabalho Acadêmico	30
	Projeto Pastoral de Estágio Orientado I	40
<b>Disciplinas do Terceiro Semestre</b>		
14	Teologia Sistemática I	60
15	Profetas: Introdução e Exegese	60
16	Hermenêutica do Antigo Testamento	30
17	Introdução à Hermenêutica	30
18	História do Cristianismo II	60
19	Hebraico Instrumental	60
	Projeto Pastoral de Estágio Orientado II	60
	Atividades Complementares	37
<b>Disciplinas do Quarto Semestre</b>		
20	Hermenêutica do Novo Testamento	30
21	Literatura Joanina: Introdução e Exegese	60
22	Literatura Paulina: Introdução e Exegese	60
23	Teologia da Educação Cristã	30
24	Teologia da Liderança e Gestão	30
25	História do Cristianismo III	30
26	Grego Instrumental	60
	Projeto Pastoral de Estágio Orientado III	60
	Atividades Complementares	37
<b>Disciplinas do Quinto Semestre</b>		
27	Teologia do Antigo Testamento	60
28	Teologia do Novo Testamento	60
29	Teologia Contemporânea	60
30	Teologia Sistemática II	60
31	Religião e Espiritualidades Contemporâneas	30
32	TCC I	30
	Projeto Pastoral de Estágio Orientado IV	40
	Atividades Complementares	37
<b>Disciplinas do Sexto Semestre</b>		
33	Igreja e 3º Setor	30
34	Teologia da Comunicação e Pregação	60
35	Teologia Sistemática III	30
36	Teologia da Missão e Ministérios	30
37	TCC II	30
38	Religião e Ciência	30
39	Religião, Cidadania e Esfera Pública	30
40	Ética Geral e Cristã	60
	Projeto Pastoral de Estágio Orientado V	40
	Atividades Complementares	37

MATRIZ CURRICULAR

2015-2016

Aluno:

Disciplinas do Sétimo Semestre	
Teologia Pastoral II	60
Doutrinas Wesleyanas	60
História do Metodismo	30
Teologia e Prática de Culto	30
Administração Eclesiástica	60
Ação Pastoral em Pequenos Grupos	60
Atividades Complementares	37
Projeto Pastoral de Estágio Orientado VI	40

Disciplinas do Oitavo Semestre	
Prática do Aconselhamento	60
Implantação e Crescimento da Igreja	60
Teoria e Prática do Planejamento Pastoral	60
Diaconia e Ação Social	30
Elementos de Pedagogia na Ação Pastoral	30
Atividades Complementares	37
Projeto Pastoral de Estágio Orientado	40

A análise curricular tem como base a carga horária do curso do CEFORTE/EAD e, atende as normas do Ministério de Educação e Cultura para cursos Livres em Teologia. Assim, as disciplinas dispensadas de estudo estão em AMARELO.

Disciplinas Aproveitadas

Total Geral de Carga Horária

2882 horas