

INTERCULTURALIDADE, TOLERÂNCIA E ENSINO DE CIÊNCIAS

Multiculturalismo é um termo de múltiplos significados e interpretações. Autores norte-americanos, europeus e latino-americanos apresentam diferentes idéias dialogando, ou não, entre si. É difícil de indicar consensos, contudo talvez seja possível dizer, como defendem Gonçalves e Silva (2002) que o multiculturalismo resulta de um tipo de consciência coletiva de que o agir humano deve se opor a todas as formas de centrismos culturais.

Assim, a construção desse movimento está pautada no questionamento da cultura dominante, daquilo que é “normal”, para se valorizar, articular e entender as diferenças. Busca-se dar voz e visibilidade aos grupos discriminados por sua raça, orientação sexual, gênero, crença religiosa, etnia, necessidades especiais etc.

A escola tem sido considerada fundamental nessa mudança de paradigma. É preciso questionar seu caráter homogeneizador (CANDAU, 2010). Por isso, ela tem se tornado o principal local de atuação dos multiculturalistas (GONÇALVES, SILVA, 2002). Não só o campo da didática (CANDAU, 2009), mas a formação de professores (ANDRADE, 2009a, 2009b; CANDAU, 2009) e o currículo (CANEN, OLIVEIRA, 2002; ANDRADE, 2009) têm importante participação nesse processo.

É importante destacar que muitas propostas educacionais pautadas na temática da diversidade têm surgido em diversos países e contextos variados. De uma maneira geral, nascem do reconhecimento da pluralidade de experiências culturais que moldam a sociedade contemporânea e suas relações (CANDAU, 2010).

A filósofa espanhola Adela Cortina tem se dedicado a estudar como seria possível construir uma ética em um mundo multicultural. Para isso, lança mão do que chama de ética civil, que busca articular elementos exigíveis a todos os seres humanos (mínimos éticos) e projetos felicitantes individuais (máximos de felicidade).

Nesse sentido, abordaremos nesse capítulo algumas questões relativas ao multiculturalismo e à interculturalidade. Recorrendo ao pensamento de Candau (2009, 2010), Andrade (2009c) e Cortina (1996, 2005) buscaremos compreender de que forma se articulam as crenças religiosas dos sujeitos de nossa pesquisa e suas práticas pedagógicas.

5.1

Aspectos históricos

Reconhecido por ser um país de imigrantes, formando o chamado *melting pot* (cadinho de misturas), nos Estados Unidos a coexistência entre grupos e identidades diversas acaba por propiciar várias estratégias de convivência e/ou confronto. Neste sentido, Semprini (1999) afirma que apesar da retórica do pluralismo formando a alma norte-americana, a diferença (social, racial, étnica) foi mantida dentro de limites definidos. As diferenças teriam, pois, mais coexistido do que realmente se interpenetrado. Segundo Cortina (2005) e Candau (2010) essa é uma postura assimilacionista, na qual se espera que as culturas minoritárias conformem-se à que detém o poder.

É a partir desse cenário que surge o multiculturalismo na década de 1960. A luta do movimento negro norte-americano pela igualdade de direitos civis e políticos evidencia as relações entre educação e cultura baseando-se na existência de desigualdades sociais profundas e discriminações no compromisso de educadores com as lutas políticas, econômicas e sociais de grupos socialmente e culturalmente marginalizados. Neste contexto, se desenvolvem os chamados “Black Studies”, programas e departamentos em universidades, que oferecem “uma crítica epistemológica da realidade social e da organização social do conhecimento” (KING, 1995 apud GONÇALVES, SILVA, 2002 p.47), “criando um contexto próprio para a elaboração e disseminação de um novo conhecimento, com a finalidade de servir as comunidades negras em particular e a sociedade como um todo” (KARENGA, 1991 apud GONÇALVES, SILVA, 2002, p.47-48).

Gradualmente, essas propostas educacionais originalmente vinculadas às questões dos afro-americanos vão se ampliando e incluindo demandas de diferentes grupos étnicos, feministas, diferentes orientações sexuais etc. O multiculturalismo surge no bojo das lutas do movimento negro, mas amplia seus

objetivos procurando dar voz e vez aos oprimidos. Procurava-se, dessa forma, desmistificar o *melting pot*. Gonçalves & Silva (2002) ressaltam que os contextos sócio-históricos em que o movimento multicultural se desenrola são de fundamental importância para seu estudo, pois sem considerar as motivações e experiências dos sujeitos dessa luta, dificilmente conseguimos entendê-la.

É importante destacar que as políticas multiculturalistas são resultado e construção dos movimentos sociais reivindicatórios dos grupos minoritários (CANDAU, 2010). Além disso, o multiculturalismo vem se transformando ao longo do tempo e não se constitui como um processo linear e estático, mas sim, polêmico e polissêmico, como será tratado mais adiante.

Na América Latina, o surgimento de propostas educacionais que se articulem com a diversidade de culturas também surge da constatação da existência de uma enorme pluralidade cultural. No entanto, as peculiaridades de nossa realidade são distintas da norte-americana. A colonização européia deixou profundas marcas ao impor a cultura da metrópole através da negação e da dominação dos colonizados. Embora o senso comum fale apenas “do índio” ou “do negro africano”, Candau (2010) indica que aqui havia uma grande gama de povos com diferentes culturas e os negros trazidos como escravos da África também possuíam enormes diferenças entre si.

Além dos grupos étnicos já mencionados, também tomam parte na formação e multiplicidade da América Latina os diferentes imigrantes europeus e asiáticos no início do século XX. Sob o ideal de “branquear” um país de mulatos, a eles eram oferecidas condições e vantagens jamais ofertadas a negros e índios.

No Brasil, nas últimas duas décadas houve grandes avanços no reconhecimento das diferenças. As escolas localizadas em aldeias indígenas saíram de uma lógica de dominação e homogeneização, presente até a década de 1980, para a *escola indígena* na qual se busca alfabetizar seja em português ou na língua nativa, além de serem incorporados costumes, elementos da história de cada povo etc. Fruto das lutas de organizações indígenas, organizações não-governamentais e outras entidades civis, essas mudanças estão marcadas na Constituição Federal de 1988 e no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.

Em 2003, a lei 10.639 que estabelece a inclusão da História e Cultura Afro-brasileira no currículo escolar, representou um grande avanço no

reconhecimento do negro no Brasil. Avança-se no sentido de deixar para trás uma visão caricatural de uma pretensa democracia racial em nosso país (como Florestan Fernandes, em relatório para a UNESCO, já denunciava na década de 1950, segundo Gonçalves e Silva (2002) e busca-se valorizar grupos marginalizados durante muitos anos. Contudo, é importante ter claro que esta legislação é apenas um ponto de partida e que dessa realidade surgem novos desafios.

5.2

Diferença e desigualdade

Ao afirmarmos que as propostas multiculturais reconhecem e valorizam as diferenças, é preciso, então, investigar o que seria a diferença. Muitas vezes, o senso comum apresenta-a como algo ruim, um problema a ser sanado. É freqüente também que seja pensada como o oposto de igualdade. Na escola, em diversas ocasiões, isso é traduzido como tratar todos os alunos da mesma forma, como se todos fossem iguais, pois se tratássemos os alunos de maneiras diferentes poderíamos estar estimulando a discriminação.

É interessante notar que muitos autores possuem uma visão divergente sobre o tema. Semprini (1999) sintetiza de forma clara e precisa seu posicionamento:

A diferença não é simplesmente, ou unicamente, um conceito filosófico uma forma semântica. A diferença é antes de tudo uma realidade concreta, um processo humano e social, que os homens empregam em suas práticas cotidianas e encontra-se inserida no processo histórico. [...] Constatada em determinado momento e sociedade, qualquer diferença é, ao mesmo tempo, um resultado e uma condição transitória. Resultado, se consideramos o passado e privilegiamos o processo que **resultou** em diferença. Mas ela é, igualmente, um estado transitório, se privilegiamos a continuidade da dinâmica, que vai necessariamente **alterar** este estado no sentido de uma configuração posterior. (SEMPRINI, 1999, p.11, grifos do autor).

Dessa forma, fica evidenciada a necessidade de se compreender a diferença para além do senso comum. Além disso, caminha-se no sentido de não se essencializar os diferentes grupos, ou seja, toda identidade está em constante construção e não é possível delimitar tipos como “o negro”, “o branco”, “o índio”, “o homossexual” etc.

Semprini (1999) também faz importante contribuição quando afirma que gerenciar as diferenças não é um problema exclusivamente ocidental, mas que se aguça nas democracias liberais já que estas propagam o respeito à diferença como um de seus pilares constituintes. No entanto, a noção de diferença está diluída em uma pretensa igualdade. As diferenças se confinaram dentro de suas esferas privadas, surgindo de outra forma: a da desigualdade (SEMPRINI, 1999), esta sim oposta à igualdade.

Ao tratar dessa temática, Candau (2009) defende que é preciso articular igualdade e diferença, no sentido de promover uma integração entre elas. Desta forma, não se trata de afirmar um pólo e negar o outro: “hoje em dia não se pode falar em igualdade sem incluir a questão da diferença, nem se pode abordar a questão da diferença dissociada da afirmação da igualdade” (CANDAU, 2009, p. 51).

Mas que igualdade é essa? No pensamento desta autora almejar a igualdade é buscar reconhecer os direitos básicos de todos(as). Contudo, consciente de que estes todos(as) não são padronizados e reclamam o reconhecimento de suas identidades como elemento de construção da igualdade.

A partir da questão anterior, surge outra tensão: entre o universalismo e o relativismo cultural. Se entendermos o multiculturalismo como “um dos frutos da crise da modernidade” (SEMPRINI, 1999, p. 161), compreende-se o que é a crença do universalismo moderno e as críticas que a ele se fazem.

O projeto da modernidade foi construído sob uma perspectiva de igualdade de direitos civis, de oportunidades e de acesso a bens e serviços básico para todos. Entretanto, cabe perguntar: quem são esses todos? O que se revela é um pretenso universalismo, o que Semprini (1999, p. 160) chama de

[...] disfarce de uma monocultura sob os traços de um simulacro de humanidade incrivelmente branca e européia; estruturada a partir de um espaço público “igualitário” que na verdade fechava as portas a numerosos grupos sociais; fundamentado sobre uma noção de indivíduo abstrata e redutora; submisso à experiência real da diversidade; enfrentando reivindicações de reconhecimento radicais; sofrendo tensões pelas pressões exercidas nos limites do espaço público.

Segundo Semprini (op. cit.), essa ideologia universalista transforma a diferença ou em um estado transitório rumo a uma ordem superior (o padrão cultural dominante) ou em um fato pessoal, privado e sem importância. Este autor ainda acrescenta que a cultura política moderna encara a diferença como uma

ameaça que pode afundá-la em uma crise de identidade. Dessa forma, a crítica do multiculturalismo seria a de fazer a modernidade cair em sua própria armadilha, isto é, reclama dela o universalismo, a igualdade e a justiça que ela sempre pretendeu ter na base de seu projeto civilizatório.

Ao buscar trazer essa crítica para o contexto educacional, é fundamental que se aborde o currículo escolar. Candau (2009) aponta que a educação, enquanto instituição está pautada na afirmação de conhecimentos e valores considerados universais, os quais se mostram assentados na cultura ocidental e europeia. A autora pondera que é importante questionar essa universalidade sem, todavia, cair em um relativismo absoluto que reduziria a questão dos conhecimentos e valores veiculados pela educação formal a um determinado universo cultural. Isto levaria à impossibilidade de construir uma perspectiva em conjunto provocando a guetificação.

5.3

Multiculturalismo/ interculturalidade: múltiplos significados

O multiculturalismo possui múltiplas concepções e interpretações. Da mesma forma, diversas propostas e perspectivas de educação multi/intercultural são defendidas por diferentes autores, tais como McLaren, Banks, Forquin, Walsh, Candau e Andrade.

Peter McLaren é um autor norte-americano que defende o que chama de multiculturalismo crítico. Segundo CANDAU (2010), esta perspectiva se pauta em uma agenda de política de transformação, sem a qual corre o risco de se reduzir a outra forma de acomodação à ordem social vigente. Além disso, vê as representações de raça, gênero e classe como produto de lutas sociais sobre signos e significações e se recusa a ver a cultura como não-conflitiva.

James Banks, conterrâneo do anterior, defende que a educação multicultural deve ser um movimento reformador provocando profundas mudanças no sistema educacional. Sua principal finalidade é favorecer que os estudantes desenvolvam habilidades, atitudes e conhecimentos necessários para atuar no contexto da sua própria cultura étnica, no da cultura dominante, assim como para interagir com outras culturas e situar-se em contextos diferentes de sua origem (CANDAU, 2010).

Jean Claude Forquin, autor francês, defende uma perspectiva diferente dos anteriores. Para ele a educação intercultural deve lidar com a tensão entre o universal e o particular, ressaltando que aquele não é necessariamente etnocêntrico e dominador e seria compatível com o reconhecimento e respeito às diferenças (CANDAU, 2010). Para este autor cabe à escola transmitir saberes “públicos” estritamente formulados e controlados, aos quais todos possam ter acesso potencial e que apresentem valor independentemente das circunstâncias e dos interesses particulares (CANDAU, 2009).

Catherine Walsh, autora norte-americana erradicada no Equador afirma que a interculturalidade deve ser entendida como proposta de sociedade, projeto político, social, epistêmico e ético para a transformação estrutural e sócio-histórica da sociedade, Estado e país, baseada na construção das condições de saber, ser e poder entre todos. (WALSH, 2009) Além disso, deve estar entrelaçada e caminhar junto com a noção de decolonizar, uma ampla mudança de um paradigma eurocêntrico para um que se paute e valorize os conhecimentos produzidos pelos países uma vez colonizados.

Vera Candau, autora brasileira, entende o multiculturalismo como uma realidade social na qual convivem diferentes grupos sociais (CANDAU 2010). A tomada de consciência da presença de diferentes grupos sociais em uma mesma sociedade em geral é motivada por fatos concretos que explicitam interesses diversos, discriminações e preconceitos. O “normal” ou “natural” acabam se revelando permeados por relações de poder e historicamente construídos. Entretanto, o caráter multicultural de uma sociedade não leva espontânea e necessariamente ao desenvolvimento de uma dinâmica social que mobilize os processos interculturais. A interculturalidade supõe a deliberada inter-relação entre diferentes grupos socioculturais. Ainda, segundo Candau (2010, p.99),

a interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade.

Em nossa pesquisa, adotaremos a perspectiva de Candau (2010), pois, como veremos a seguir, nos ajuda a compreender os pensamentos de Andrade (2009b; 2009c) e Cortina (1996; 2005). Esses dois autores oferecem elementos

interessantes e profícuos para a discussão da prática docente dos professores entrevistados.

5.4

Tolerância, mínimos e máximos

É importante destacar a visão de Andrade (2009b; 2009c), que busca elementos da filosofia para construir uma proposta de interculturalidade baseada na tolerância. Este autor entende a tolerância não como uma postura de simples aceitação resignada da diferença ou de uma indiferença bondosa, mas sim como um respeito ativo. Busca reconhecer os direitos do outro, implica na alteridade e se opõe à passividade e ao dogmatismo. Nesse sentido, a tolerância seria capaz de unificar três diferentes e históricas demandas: i) a liberdade de pensamento, expressão e associação; ii) a igualdade de acesso a direitos, oportunidades e bens sociais; e iii) o direito à diferença e ao pluralismo de identidades e condições (ANDRADE, 2009c).

Educar para a tolerância, afirma o autor, não é pouco:

Não é investir num projeto pedagógico marcado pela indiferença e a mesmice. Educar para a tolerância é um processo fundamental, se é que queremos construir e manter uma sociedade plural. Educar para a tolerância é mais necessário e produtivo do que se imagina inicialmente, pois busca intervir em valores e atitudes moralmente exigíveis. Educar para a tolerância é uma questão de justiça que visa assegurar, numa sociedade plural, a maior multiplicidade possível de ofertas de vida feliz condizentes com a estatura moral que os tempos atuais nos exigem (ANDRADE, 2009b, p.207).

Assim, uma educação para a tolerância busca reconhecer o valor absoluto de cada ser humano e a obrigação moral de construir, através do diálogo normas éticas comuns e partilhadas (universais) para garantir a pluralidade deste mesmo ser humano tão particular. Nesse sentido, aponta para a universalidade das normas morais e para a particularidade de cada ser humano como um ser absolutamente valioso (ANDRADE, 2009c).

Ao tratar de valores morais universais, Andrade (2009b; 2009c) recorre à obra da filósofa espanhola Adela Cortina. Esta autora propõe uma “ética civil” como forma de articular o que é justo e o que é bom, isto é, busca estabelecer o diálogo entre diferentes culturas e formas de pensamento de forma a encontrar possíveis consensos para uma sociedade plural. Utiliza para isso os conceitos de

“ética de mínimos” e “ética de máximos” (CORTINA, 1996; 2005) a fim de promover um entendimento entre as éticas deontológicas (centradas no dever) e as teleológicas (centradas na felicidade).

A ética de mínimos, ou ética mínima, como ressalta Andrade (2009c, p.174) não se refere a uma “liquidação moral”, ou atitudes morais minimalistas, preocupadas em cumprir o mínimo possível. Na verdade, tratam-se dos valores que todos compartilham e que uma sociedade pluralista não está disposta a renunciar (ANDRADE, 2009c). Os mínimos éticos são exigências no sentido de que os cidadãos vivam sobre determinadas orientações de justiça.

Os máximos de felicidade, ou ética de máximos, por outro lado, seriam os diferentes projetos para que se alcance aquilo que é bom. Logo, apenas se pode convidar alguém a aceitá-lo, já que se trata fundamentalmente de uma realização pessoal e intransferível. Cortina (1996, p. 62) explicita a diferença entre essas éticas:

As éticas da justiça ou éticas de mínimos ocupam-se unicamente da dimensão universalizável do fenômeno moral, isto é, daqueles deveres de justiça exigíveis de qualquer ser racional, e que, efetivamente, só são constituídos de exigências mínimas. Ao contrário, as éticas da felicidade pretendem oferecer ideais de uma vida digna e boa, ideais que se apresentem hierarquicamente e englobam o conjunto de bens que os homens usufruem como fonte da maior felicidade possível. São, pois, éticas de máximos, que aconselham a seguir o modelo e convidam-nos a tomá-lo como norma de conduta, mas não podem exigir ser seguidos, visto que a felicidade é tema de aconselhamento, e não de exigência.

Portanto, a justiça tem a ver com o que é exigível no fenômeno moral e exigível de qualquer ser racional que se queira pensar moralmente. O moralmente justo satisfaz a interesses universalizáveis, o que supõe o diálogo – em condições de simetria – entre todos os afetados pelas normas que devem entrar em vigor. Já o que é bom, isto é, aquilo que causa felicidade, não pode ser exigido de outros seres racionais que também a considerem como boa, pois é, em geral, uma opinião subjetiva (CORTINA, 1996).

Cortina (1996) assume, dessa forma, uma postura contrária a um relativismo exacerbado. Afirmando o poder do diálogo, ela defende ser possível encontrar valores e sentidos partilhados por todos. É preciso perceber que não se defende uma postura assimilacionista na qual as culturas relegadas pela dominante simplesmente aderem – modificando suas características – à dominante. Uma ética intercultural, de acordo com Cortina (2005), trata-se da tomada de consciência que nenhuma cultura tem soluções para todos os problemas vitais e

que pode aprender com outras, tanto soluções das quais precisa quanto entender à si mesma. Além disso, não consiste em regorziar-se na diferença pela diferença, mas assegurar uma convivência autêntica, respeitando a identidade, compreendendo-a como algo que os sujeitos, ao menos em parte, escolhem e não à qual não estão fatalmente destinados (CORTINA, 2005).

De acordo com Cortina (1996; 2005), as religiões podem ser entendidas como “máximos de felicidade”, uma vez que sua escolha é pessoal e subjetiva, ao menos atualmente e em diversos contextos. Ela afirma que o afastamento das instituições religiosas do poder público as levou para a sociedade civil, de onde podem continuar a fazer as propostas felicitantes para as quais nasceram.

Além disso, Cortina (1996) alerta que é necessário que se discuta que valores os educadores estão ensinando nas escolas:

Os educadores também têm de saber quais são os seus “mínimos decentes” de moralidade na hora de transmitir os valores, sobretudo no que diz respeito à educação pública numa sociedade pluralista. Pois é certo que, por serem educadores, não têm legitimidade para transmitir, sem mais, apenas os valores que lhes pareçam oportunos. [...] Não seria urgente descobrir quais são os valores que podemos partilhar e que vale a pena ensinar? É ou não é urgente descobrir um “mínimo decente de valores” já partilhados?

Essa é certamente uma tarefa difícil, mas pelo fato de ser difícil não podemos deixar de realizá-la, sobretudo se ela é necessária. Em nossas sociedades pluralistas, chegar a um acordo sobre esse mínimo é, sem dúvida, uma tarefa difícil. (CORTINA, 1996, p. 57-58)

A educação intercultural pode se configurar como um espaço para a construção de uma agenda mínima entre as diferentes culturas de uma sociedade plural. Os mínimos de justiça e os máximos de felicidade, sem dúvida, podem perpassar o pensamento educacional, tal como propõe Andrade (2009c). É preciso que esteja clara a diferença entre propostas de felicidade, que podem ser aceitas ou não, e exigências de justiça que todos temos obrigação de aceitar.

Nesse sentido, podemos usar o pensamento de Cortina para a reflexão sobre o papel do professor de biologia em relação ao criacionismo. Entendendo a religião do docente como um máximo de felicidade e, portanto, um projeto subjetivo que lhe satisfaz. No entanto, não seria aceitável que o impusesse a seu aluno, mas apenas o convidasse.

No entanto, pelo que expusemos ao longo de nosso trabalho, há razões históricas e epistemológicas suficientes para afirmar que o conteúdo de evolução é imprescindível à biologia e suas explicações, no campo científico, excluem uma

atuação divina. Assim, poderíamos considerá-lo como um mínimo a ser seguido pela disciplina escolar de biologia. Tal idéia pode ser encontrada, em certa medida nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, como citado no capítulo 2.

Logo, o professor de biologia independente de sua religião, assume um compromisso de, na sua prática docente, ensinar a evolução biológica e não o criacionismo – em qualquer uma de suas vertentes – que, como vimos na literatura e nos depoimentos, está ligado a crenças religiosas. Assim, poderíamos indicar que há razões éticas, para além das históricas e epistemológicas, para que o ensino de ciências não adote perspectivas criacionistas.

Articulando-se a visão de Bobbio (2002) acerca de verdades múltiplas, explicitada anteriormente, e a ética de mínimos e máximos proposta por Cortina (1996; 2005), poderia se aceitar diferentes visões de mundo, sem no entanto, cair em um relativismo que poderia justificar o ensino do criacionismo ou do design inteligente. Neste sentido, Dorvillé (2010) se aproxima desse pensamento quando afirma que

[...] a ciência pode ser definida com clareza suficiente para manter uma delimitação coerente em face dos objetivos dos currículos de Ciências escolares. Essa delimitação exclui a maior parte dos saberes indígenas tradicionais, bem como a arte, história, economia, religião e muitos outros domínios do conhecimento. Tal exclusão não deve conferir à ciência qualquer privilégio diante dos outros domínios. Quando os conhecimentos indígenas tradicionais e outras formas de conhecimento são desvalorizados, isto não se dá porque se encontram excluídos da classificação como atividade científica. Isso ocorre porque o privilégio da atividade científica foi estendido do seu domínio próprio para outros domínios, independente dos outros saberes que aí se encontram, em virtude do poder que esse campo passou a desfrutar no interior da maioria das sociedades modernas. (DORVILLÉ, 2010, p. 105).

Metade dos/as professores/as entrevistados/as adotam uma postura semelhante a de Dorvillé (2010). Suas visões ficam evidenciadas quando questionados se ensinam o criacionismo:

*[...] Não é que o mito da criação esteja certo ou esteja errado... É simplesmente querer perguntar que que é melhor pudim ou coxinha? São coisas incomparáveis, um é doce o outro é salgado, né? É... **A criação, a Bíblia, ela se propõe a um fim religioso...** A um fim que é abstrato... A um fim que é transcendente... E a ciência se propõe a fins e meios que são específicos. Inclusive se eu não puder testar, né... Sendo bem Popper, assim... **Se eu não puder falsear, não é ciência! Quer dizer que tá errado? Quer dizer que não existe? Não!** – João (Grifos nossos)*

Ensinar criacionismo caberia a um professor de teologia, porque é uma visão religiosa, [...] a minha aula é uma aula de biologia, biologia, a ciência em si não

vai se prop... não tem como, ainda, pelo menos, talvez um dia; se propor a discutir isso, se Deus existe, se Deus não existe. Na verdade isso é uma questão muito mais metafísica filosófica do que científica. Então acho que isso não cabe no espaço da aula de biologia eu discutir essas coisas. Se algum aluno quiser discutir isso fora da sala de aula, eu vou falar, estou dando a minha opinião como pessoa, não como professora, e mesmo eu dando minha opinião, assim, a minha opinião era essa de que são coisas diferentes, são conhecimentos diferentes. [...] Mas assim, eu faço essa discussão com eles, mas aí eu não vou me aprofundar dentro da parte religiosa, porque eu acho que não é o objetivo da disciplina escolar biologia. Se dentro da escola, existir uma vontade de se discutir isso, ou um espaço, beleza, eu posso discutir isso dentro desse espaço, mas dentro da aula de biologia eu acho que não é o espaço e eu não sou especialista para falar sobre isso. – Sarah (Grifos nossos)

Mas na verdade eu mostro nas minhas aulas que o criacionismo é uma besteira perante a evolução que é o que defende a biologia, que é o que vale hoje, o neodarwinismo. Então eu não posso falar jamais sobre um criacionismo que eu acredito naquilo, então é isso que eu acho assim. – Moisés (Grifos nossos).

Justamente, quando eu começo uma aula de evolução eu começo a falar de dois pensamentos: um, o pensamento criacionista; o outro o pensamento evolutivo. [...] Mas como o criacionismo não é uma força, vamos dizer assim, dentro da biologia, eu só cito, eu só falo isso rapidamente também, porque eu não tenho porque ficar aprofundando nisso já que não é o foco da biologia. – Moisés (Grifos nossos).

Não, não ensino criacionismo, até porque, eu acho que isto é uma questão de opinião e nós vivemos em um país que tem liberdade religiosa. Eu não posso... É o que eu te falei, eu não misturo as coisas, o que está no meu conteúdo é evolucionismo, no meu conteúdo não tem criacionismo, embora, alguns livros façam comentários sobre isto [...]. Tem aluno que porque leu pergunta e eu digo a ele que realmente existe um grupo de pesquisadores que acreditam na criação e que eles acham que a criação se deu como aquilo que esta descrito no relato. A minha opinião sobre isto eu não gosto de passar para o meu aluno. Eu não gosto de influenciar as pessoas com aquilo que eu penso, porque eu acho que você tem que formar uma opinião para pensar ou não igual a mim. Eu não posso te obrigar, entendeu? Então, eu não faço isto com o aluno. Até porque, dependendo da família desse aluno, a família não quer que o aluno ouça certas coisas, eles são menores, então, eu não posso influenciá-los nesse ponto, mas quando perguntam eu respondo desta forma. – Maria (Grifos nossos)

Não ensino diretamente. “- Eu vou dar uma aula hoje sobre o criacionismo.” Não. O criacionismo surge, porque eu abro para o debate, entende? [...] O criacionismo vem. Mas eu não preparo uma aula. “- Hoje nós vamos falar de criacionismo.” Não. Eu dou um espaço, em uma, duas aulas, dependendo de como for a dinâmica dos alunos, para a gente conversar sobre visões sobre a origem da vida, e o criacionismo é uma dessas visões que surgem em sala de aula. Mas tudo isto é o meu gancho para entrar em evolução da Biologia, com a visão da Ciência e não com a visão do criacionismo. [...] Porque eu não sei é porque eu me polio muito para não deixar minha visão ficar impregnada. Talvez seja essa a razão. Mas, é porque o meu conteúdo a ser ensinado é evolução pela visão da Ciência.[...] O meu papel como professora de Ciências é contar a visão da ciência. – Nazaré (Grifos nossos).

Percebe-se nas falas de João, Sarah, Moisés, Maria e Nazaré dois motivos para não ensinar o criacionismo. O primeiro seria porque o criacionismo não é, no entendimento dos entrevistados, um conhecimento científico. Como são professores de biologia, afirmam que devem ensinar conteúdos relacionados à ciência e não a outras formas de pensamento, como a religião. Além disso, percebe-se uma preocupação em não expor suas crenças em sala, como forma de buscar ao máximo o respeito à religião dos estudantes. Essas duas motivações aparecem em outros momentos da entrevista, quando pedido que fizessem comentários sobre a notícia de jornal fornecida (anexo 6).

*Porque só de você colocar na aula de ciências... Criacionismo... Já induz ao erro. Que venhamos e convenhamos, criacionismo é uma explicação... **Pode ser válida, mas não é ciência.** Pelos critérios científicos clássicos... Não é falseável, não é tudo isso. [...] A ciência nunca sabe o que é verdade. Se você pode falsear é ciência. Então, eu acho que esse é um primeiro calcanhar de Aquiles. **Colocar na mesma aula de ciências... Você tem que confiar de muito pé junto que as escolas serão extremamente idôneas e não vão vender essa idéia equivalentemente válida em termos científicos porque não é. Ela é equivalentemente válida em termos filosóficos, em termos de fé, em termos de pensamento, mas não em termos de ciência que é o que eles até colocaram aqui.** Não é o consenso científico, não é essa corrente... Tem até um trecho aqui que até um diretor fala que a gente deixa claro que não é corrente que a ciência segue, mas essa é a nossa corrente. **Eu acho que tem que deixar claro que pelo menos até agora não é sequer científica.** É uma explicação que existe e que é antagonica... **Eu sou a favor da diversidade, na minha opinião... Eu acho importante, é por isso que eu trago o criacionismo... Na ementa do colégio não tem criacionismo, eu trago porque eu quero.** Mas é isso, tem que ter muito cuidado das instituições assim, se a gente quisesse fazer isso o ideal seria que tivesse uma regulamentação no sentido de colocar e de fazer materiais de que o criacionismo, enfim, é uma corrente filosófica predominante... **É um dos berços da nossa civilização... Mas que ela não é ciência. Que ela se contrapõe à visão científica tradicional.** – João (Grifos nossos).*

*Eu acho que, primeiro, uma coisa que me chama a atenção é essa questão de você ensinar design inteligente em aula de ciências é um absurdo, porque design inteligente não tem nenhum fundamento científico. Quer dizer, é uma visão religiosa, então aí entra a hipótese que eu falei, que uma coisa é você discutir religião e outra coisa é você discutir ciência e considerando que são duas formas de conhecimento diferentes. Então assim, um professor de biologia e de ciências, independente da fé que ele tem, **não vai ensinar isso, porque isso não é científico.** Eu acho assim. Acho que se quiser a escola ter outro espaço pra se discutir esse tipo de coisa, tudo bem. – Sarah (Grifos nossos).*

*Este aqui, por exemplo “o importante é que não deixamos o aluno alienado da realidade.” **Eu acho que quem tem que mostrar a realidade para o aluno é a família.** A escola tem que fazer o papel dela de mostrar os conteúdos que vão ser cobrados quando ele for fazer uma prova de vestibular, isto é o que vai ser cobrado dele. Quem tem que mostrar e ensinar se aquilo que ele vai acreditar, ou não, é a família, isto está a cargo da família, isto é educação. O ensino é outra situação. – Maria (Grifos nossos).*

*Eu achei que começou com uma idéia legal de apresentar as duas versões, mas ao longo do texto, eu senti uma contradição, assim, porque eles falam assim: “primeiro é uma proposta de mostrar que há outras formas de contar”. “Ó, a ciência fala isso, mas nós somos confessionais, então a gente tem outra maneira”. Depois eles falam: “temos dificuldade de ver fé dissociada de ciência”. **Para mim a idéia era fazer uma ponte entre os dois.** “Por isso nossa entidade como confessional tratamos de evolucionismo com os estudantes nas aulas de ciência, mas entendemos que deve haver espaço para o contraditório, que é o criacionismo”. **Aí eu acho que eles quebraram a ponte. Eles não estão tentando fazer um diálogo entre os dois, então, eles estão falando assim: “a ciência está aqui, mas está errada, vocês tem que acreditar no criacionismo”.** **Ai eu não concordo com este tipo de postura.** A proposta no começo, parecia ser legal, de ter uma abertura para o diálogo, mas quando eles usam a mesma palavra na mesma frase, “fé dissociada de ciência”, “dificuldade de ver a fé dissociada de ciência”, então, para mim tem um diálogo possível, mas depois eles falam que “é preciso abrir espaço para o contraditório que é o criacionismo”, **eles estão querendo quebrar o possível diálogo entre ciência e fé. Entende? **Aí, eu já não concordo. Poxa, se você está no espaço da sala de aula de ciências, você tem que valorizar um determinado conhecimento, até porque, afinal, aquilo ali se chama aula de ciências. Se você quer ensinar criacionismo, cria uma cadeira, então, dentro da religião.**** – Nazaré (Grifos nossos).*

É possível perceber nas falas dos sujeitos da pesquisa que entendem que possuem um compromisso em ensinar determinados conteúdos porque seriam científicos, em detrimento de outros que não são. Identifica-se, também, uma grande preocupação em ser imparcial, no sentido de não impor sua crença ao estudante, tendo em vista a diversidade de crenças que reconhecem em suas turmas.

É interessante notar que Adão, Eva, Jeremias e Raquel indicam que ensinam o criacionismo, como uma forma de mostrar todas as interpretações de um mesmo fato:

*Esse tipo de criacionismo que eu acredito sim, mas a gente tem que ver qual é o grupo, e deixar que eles cheguem a essas conclusões também. [...] **Numa escola pública, como é o caso da nossa, você pode colocar ou não a sua convicção, eu sempre me coloquei, eu sempre me coloquei e sempre fui muito sincero com eles: essa é a minha fé, vocês aceitem ou não, aí é vocês que têm que escolher.** E a gente sempre tem os grupos agora mais fechados, mais rígidos nos seus conceitos, as igrejas pentecostais que tem aí, que são muito rígidas são muito criacionistas no sentido da Bíblia; e a gente passa a parte científica, eu não tenho porque esconder a minha fé, **aí a gente passa, mas sempre deixando, respeitando muito aquilo que eles acham que deva ser o caminho deles.** Eles é que tem que decidir pra onde vão, o que vão fazer, pra onde vão seguir a vida deles.*

*[...] Sempre foi colocado muito abertamente para eles e deixando sempre que eles façam as suas... Cheguem às suas conclusões, **porque uma das coisas que eu tenho sempre em mente é que eu não posso nunca, de forma nenhuma, jamais você renegar a fé de quem quer que seja.** Se o cara é cristão, se o cara é muçulmano, se o indivíduo é umbandista, seja lá o que for, **a gente tem que***

passar, eu acho que é minha obrigação, passar aquilo que é científico e dentro do científico eu posso também, é um direito que eu tenho de passar aquilo que eu acredito, mas eu tenho o direito que eu tenho também de ouvir aquilo que ele acredita. Ai então, isso aí sempre feito de forma muito aberta, não indo para o quadro e colocando sempre, mas sempre na base do diálogo, sempre conversando muito com eles. – Adão (Grifos nossos).

Ensino como uma das versões sobre a origem da vida. Eu não opto por dizer que surgiu assim. Há a hipótese criacionista que se baseia nisto. Mas junto com as outras.

P: Por que você acha importante falar disto?

E: Por que eu acho que o aluno tem que ter todas as versões sobre a história. Eu acho que aluno tem que ter clareza de optar, ou por este caminho porque eu tenho consciência de que esse caminho e não o outro, entendeu? É o mais aceitável. Eu acho importante. A gente não deve omitir informação nenhuma. Se eu ensinar só o darwinismo eu não vou tá sendo coerente. – Eva (Grifos nossos)

Adão e Eva apresentam uma postura semelhante. Ambos afirmam que mostram suas crenças aos estudantes, porém se esforçam para respeitar as suas visões. Tendo em vista o pensamento de Cortina (1996), poderíamos dizer que esses professores não estariam de acordo com os mínimos éticos socialmente estabelecidos e nem cumprindo os seus papéis de docentes de biologia em escolas públicas. Nesse sentido, a partir da posição de Cortina (1996), é preciso que se questione a afirmação de Adão sobre o fato de que ele poderia colocar a sua convicção em sala de aula. Os depoimentos de Jeremias e Raquel seguem na mesma linha:

Mas o criacionismo tá lá e ele tá presente pra diversas culturas no mundo inteiro pra diversas religiões no mundo inteiro. Vários povos acreditam de suas formas que Deus criou... [...] Os evolucionistas apontam o criacionismo como sendo algo imutável, como sendo o homem assim assado, eu vou explicando conforme a visão deles. No final eu explico, bom a gente tem que parar pra pensar que de repente existem criacionistas que não acreditam dessa forma, que é algo que não é estabelecido, que tem criacionismo que, eu falo no que eu acredito pra eles que... Eu passo que a gente tem que dar as visões possíveis né cara. Eu não acho legal também a gente só dar um tipo de visão... A gente tem que dar os lados que são relevantes... – Jeremias (Grifos nossos).

Eu ensino que a origem do universo tem várias teorias. Eu falo até da questão das lendas indígenas, dos índios e aquilo... Como eu te falei eu acho que a gente não deve sonegar informações. São essas, eu cito todas. [...] A ciência vê assim e tenta explicar dessa maneira. Eu dou a aula mesmo como professor... Não tô... Eu sei ser muito imparcial, entendeu? Eu não falo que é mais certo, mais errado. Que o certo hoje, pode não ser daqui a alguns anos também, entendeu? As teorias são essas e vamos falar... Eu falo na criacionista... Falo lá de acordo com a Bíblia e tal... Eu dou a informação. – Raquel (Grifos nossos).

As afirmações desses professores demonstram uma grande preocupação em apresentar a diversidade de crenças existentes e de não desvalorizá-las. No

entanto, eles/as não deixam claro se dão maior ênfase ao ponto de vista científico ou se apresentam as visões religiosas e científicas com o mesmo valor, podendo cair em um relativismo potencialmente perigoso para a disciplina de biologia. É interessante notar também que Jeremias, tal qual Adão, admite apresentar o que acredita aos estudantes como uma forma de fazer um contraponto à visão científica. Recorrendo novamente ao pensamento de Cortina (1996), pela importância da evolução para a biologia – enquanto área acadêmica e disciplina escolar – e pelas diferenças históricas e epistemológicas entre ciência e religião, poderíamos dizer que esses professores estariam em desacordo com os mínimos éticos socialmente estabelecidos.

É preciso destacar também a fala de Moisés, que aparecia no primeiro grupo afirmando que só o conhecimento científico deveria ser ensinado, apresenta certa contradição ao dizer que a escola deveria mostrar tanto a crença religiosa quanto a evolução e deixar que o aluno escolha. Assim, ele expressa o mesmo pensamento que debatemos anteriormente a partir das idéias de Cortina (1996).

*Volto a repetir que eu acho que o criacionismo, dizer que esse Deus criou tudo dentro da escola é **muito delicado** falar disso. Até porque, dentro da escola você está dando **uma disciplina chamada biologia, chamada ciência, como o nome já diz: ciência tem que ser algo científico, algo comprovado, seja experimentalmente, através de fatos... Então você falar de religião é uma coisa muito... Por exemplo, que Deus tenha criado tudo, vamos supor que tenha uma religião que fale que Deus criou quase tudo, ou outra religião que fale outra coisa, então... Está bom, vamos supor que adote que Deus tenha criado, que a religião tenha influenciado sim nesse processo evolutivo, e aí vamos depois se discutir qual religião que é a mais certa e que levou a criação no mundo, imagina o debate? [...] Eu acho que a escola tem a função de abordar os dois aspectos e deixar o livre arbítrio do aluno escolher, mesmo que o professor seja religioso ou ateu. – Moisés (Grifos nossos).***

Por fim, a fala de Marta se distingue das demais. Ela afirma que não ensina o criacionismo, porém sua justificativa se baseia no fato de também não ensinar a evolução, tal como seu depoimento apresentado no capítulo 2. Seguindo o pensamento de Cortina (1996), ela também não respeitaria os mínimos éticos socialmente acordados, visto que ela não cumpre as recomendações curriculares para o ensino da disciplina de biologia em escolas públicas. Por outro lado, em sua postura de não ensinar o criacionismo, sua convicção religiosa, poder-se-ia dizer que ela entende sua crença como subjetiva e não partilhado. Portanto, ao não tratar do criacionismo em sala de aula, ela não também não apresentaria o seu máximo de felicidade aos estudantes e nem os convidaria a segui-lo.

*Porque eu acho que se eu tô ensinando o criacionismo, eu tenho que ensinar a evolução, eu tenho que ensinar tudo. E eu não gosto como professora de ciências, talvez se eu fosse professora de outra área... Eu acho o seguinte **eu não gosto de tá formando opinião não**. Eu tenho muito cuidado em não formar opinião e eu não formo opinião em lugar nenhum, nem na minha casa, nem com meu filho. [...] Agora, quando você como professor se posiciona, é diferente. **O que eu falo tem peso pra eles. O que eu falo tem peso e eles vão crer naquilo como crêem nos líderes religiosos. Então vou fazer a mesma coisa? Se eu critico um líder religioso porque ele coloca lá do pedestal dele o que ele acha, eu vou na sala de aula fazer a mesma coisa? Colocar também? Então eticamente eu não acho correto. Então eu não posso fundamentar o criacionismo se eu também não tô fundamentando outros. Não, não. Eu vou colocar o criacionismo da mesma forma que eu vou colocar as outras questões. Eu nunca fiz isso, nem vou fazer.** – Marta (Grifos nossos).*

Olhando-se para os depoimentos de uma forma geral, percebe-se que os professores afirmam buscar respeitar ao máximo as crenças dos estudantes, contudo apresentam diferentes perspectivas sobre qual deve ser sua postura em sala. Identificamos um primeiro grupo que prefere não expor suas crenças que e declara que é fundamental ensinar o conhecimento científico. Outros quatro professores afirmam que abordam o criacionismo com a intenção de oferecer diferentes pontos de vista sobre o surgimento da vida e do universo, porém não deixam claro valorizam mais o conhecimento científico do que outros, como o religioso. Há ainda uma única professora que opta por não ensinar o criacionismo, pois também não ensina a evolução como forma de evitar um possível conflito com os/as estudantes.

Ao abordarmos os conflitos em sala de aula, cinco professores afirmam já ter tido resistência por parte dos/as estudantes quando se trata do tema da evolução.

*A gente passou assim alguns perrengues na evolução, **alguns perrengues na questão de ensinar a evolução**. Porque dentro de uma sala de aula você tem que ser neutro dentro daquilo que você está se colocando. [...] Eu lembro uma vez que tinha uma menina que ela era protestante, aí quando eu citei Charles Darwin, Teoria da Evolução, ela ficou muito nervosa, **ela ficou muito chateada comigo e ela veio me dizer que não acreditava em nada daquilo**. Aí eu falei com ela que fosse para casa, que estudasse um pouco, que desse uma lida e tal, e que **ela procurasse o pastor da igreja dela, e ela foi procurar**. [...] E na semana seguinte ela me procurou e veio me falar a conversa que ela tinha feito com o pastor dela, **o cara conversou com ela direitinho, explicou como ela deveria desenvolver essa questão e me atendeu perfeitamente, e ao mesmo tempo ela me deu um recado da avó dela, ela falou assim: professor, minha avó lhe mandou um recado, que você fique com o seu macaco, que ela fica com Deus**. Foi esse o recado que a avó dela me mandou. Aí tudo bem. A sua avó ela tem razão, ela tem a fé dela, ela está certa e eu não vou, eu não estou aqui querendo agredir a fé de ninguém.* – Adão (Grifos nossos).

*É, estes [estudantes evangélicos] tem um pouco mais de resistência de fazer um trabalho sobre isto. Principalmente aqueles que são mais conservadores. Então, o que eu faço com eles quando chega nesta fase, eu procuro ver se eles não querem se inserir em algum grupo, por que se não eles vão ficar sem nota, e **tem uns que se recusam terminantemente a não fazer e, eu não posso obrigar o aluno a fazer. Então o que eu procuro e ver se algum grupo aceita colocar o nome dele - você chega neste ponto -, se não o aluno vai ficar sem nota. Então, tem uns que tem um posicionamento muito crítico em relação a isto e, por mais que você tente conversar e mostrar para ele que até para se ter uma posição própria é preciso conhecer, tem uns que não aceitam. Alguns aceitam, mas tem outros que não aceitam.** – Maria (Grifos nossos).*

*O que eu ia te contar é que eu acho muito engraçado é que assim, nas turmas de EJA, que eu dou aula à noite, têm muitos alunos que são dessas seitas neopentecostais, muitos protestantes dessas diversas igrejas. E assim, diversos motivos, a gente teria que entrar em um outro tipo de pesquisa, que está tendo crescimento tal, mas eles **chegam, assim, muito fechados a esse tipo de informação. Então é muito difícil dar esta aula. Vou te dizer, é muito difícil. Eu saio cansada, eu saio às vezes irritada, porque alguns alunos chegam a desafiar e a debochar. Quando eu falo sobre origem da terra, eu falo sobre a questão do Big Bang... O resfriamento e, eles morrem de rir. Acham engraçadíssimo, isso é que é ridicularizado, se bem que eu me preocupo em não ridicularizar nada, mas eles ridicularizam a visão científica, então, é muito curioso. É uma experiência assim incrível.** [...]*

P: E como é que você lida com isso, quando tem essa resistência?

*Olha, eu nunca vou dizer que você está errado. Há evidências que apontam para isto. Eu deixo bem claro, não vou tirar e nem vou discutir a fé de ninguém aqui. Sempre tento apresentar o que já foi provado, o que já foi simulado. **Mas se quiser continuar acreditando na versão do criacionismo... Tem que me explicar por que. Não pode ser “porque sim”.** Têm alguns que desafiam mesmo.[...] – Eva (Grifos nossos).*

*Nesse colégio não, mas eu posso te contar uma coisa que passei. Quando eu estava no pré-vestibular do “X”, lá eu trabalhei em 2008. [...] Mas tinha um senhorzinho [...] nas minhas aulas ele participava muito, falava muito e tal, sempre tinha uma história para contar. [...] Quando chegou o capítulo de evolução - Jesus! -, entrei em sala... Eu faço sempre a dinâmica: “não quero afrontar ninguém com a visão da ciência...você se sintam a vontade para definir que crença vocês vão ter, vocês vão acreditar na religião, vocês vão acreditar no que a ciência fala, vocês se sintam a vontade, eu não estou aqui para tirar a fé de ninguém, não quero causar crise em ninguém, mas eu quero falar sobre evolução, vou contar o que a ciência diz sobre isto”. Era uma aula de Darwin e Lamarck [...]. **Ele levantou revoltado: “Isso é mentira!”** Eu levei um susto, porque eu não esperava aquilo de jeito nenhum. Mas ele foi assim, ele levantou, bateu assim: **“Isso é mentira! Você está contando mentira”.** Aquilo mexeu tanto comigo que eu falei: “você acha, que eu iria estudar tanto, me preparar quatro anos em uma faculdade, [...] você acha que eu ia trabalhar sábado de 8 às 17 para contar mentira?!” “Mas é mentira, você não pode falar isto para a gente”. Eu não quero agredir ninguém com a visão da ciência, mas eu não posso deixar de falar, eu estou aqui por isto. **Eu sou professora de biologia, eu não vou ficar contando outra história aqui para vocês, me desculpa, mas eu estou preparando vocês para o vestibular.** Todos os cursos que fazem prova, todas as universidades que preparam prova de biologia, elas vão usar a visão científica. Em qualquer questão que você, se tiver questionando alguma coisa em termos de evolução vai ser essa história. Eu não vou negar isto*

para vocês, me desculpa, eu não quero te ofender”, mas aquilo me fez um mal, mas um mal, que eu pedi demissão. Eu pedi demissão. – Nazaré (Grifos nossos).

Por aqui tem algumas pessoas muito fundamentalistas, evangélicas... Se você... Uma vez eu vim de ônibus por dentro... Aqui tem um monte, tipo seita... Aí tem uns 4, 5 cinco anos eu tava dando aula na 6ª série, tava entrando em evolução... O menino era levado demais. Só que na minha aula o garoto extrapolava. [...] Aí um dia eu tava falando justamente de evolução aí o garoto de costas pra aula, perturbando, eu não vou olhar, eu não vou olhar isso, não vou olhar isso, porque foi Deus que criou o mundo. Eu nem tava me tocando que ele era mais indisciplinado na minha aula por causa disso. [...] Aí nesse ano, várias professoras comentando já viu como tem crente nessa escola? Mas não falar assim de crente de evangélico, pessoas bem radicais, sabe. A gente começou a perceber e comentar. Gente eu dava aula de evolução, muito melhor do que eu dou hoje em dia, sabe. Muito melhor. Pessoas não quest... Questão sempre tem. Questionamento sempre tem. “Professora, mas eu acredito que foi Deus que criou o mundo. E aí?” Ué, você acredita nisso? Mas eu não tô dizendo pra você não acreditar. Você vai continuar acreditando. Não tem futebol, time, tem coisas que a gente não discute. Só que pra ciências, tá estudando ciências, numa prova de ciências, você vai responder isso aqui. Como a ciência vê a evolução, aí eu não entro mais em choque, em nada. Não questiono nada. E também entrei nessa defesa de nem deixar mais eles me questionar. [...] Não vou entrar em conflito, discussão mesmo. Sabe, você continua... E você vai continuar mesmo com sua crença, com a sua fé porque senão você não chega a lugar nenhum. – Raquel (Grifos nossos).

Pode-se perceber através das falas que os conflitos que surgem em sala têm forte impacto sobre o/a professor/a, o que fica bastante evidente pelas falas de Maria, Eva e Nazaré quando afirmam que não conseguem desenvolver o mesmo tipo de trabalho com alguns estudantes, ou que sofrem deboche ou até mesmo ao pedir demissão de seu emprego. Além disso, identificamos que as estratégias para solucionar o conflito descritas pelos professores dificilmente dão certo. Na fala de Adão, há uma interessante tentativa de diálogo com o pastor da igreja que a estudante freqüentava. Todavia, sua avó deixa clara a rejeição à idéia ensinada pelo professor. No caso de Maria percebe-se uma forte resistência dos educandos em escutar o pensamento evolutivo o que impede um possível debate positivo, o que também ocorre com Eva. Já para Nazaré, há um conflito ainda mais agressivo que não é resolvido, pois ela não consegue resistir e abandona a situação. Por fim, percebe-se que Raquel também não resolve o conflito, apenas o evita ao não dar espaço em sua aula para a discussão. De acordo com o pensamento de Andrade (2009b; 2009c) e Cortina (1996; 2005) expostos anteriormente, acreditamos que essa falta de diálogo dificulta a construção de uma educação intercultural de fato que permita o pluralismo e a tolerância. Não queremos com isso culpabilizar os/as

educadores/as ou os/as educandos/as, mas sim evidenciar as dificuldades de resolução e os possíveis impactos negativos desse conflito.

É importante ressaltar ainda a ênfase dada pelos sujeitos da pesquisa aos estudantes evangélicos pentecostais e neopentecostais como os que apresentam maior resistência. Como descrevemos anteriormente, essas denominações, de uma maneira geral, realizam uma leitura literal da Bíblia e apresentam forte resistência à evolução (MENDONÇA, 2006).

Essa afirmação dos/as professores/as encontra eco em estudos recentes de Dorvillé (2008) e Dorvillé e Selles (2009) que pesquisaram as visões de mundo de estudantes evangélicos de um curso superior de licenciatura em ciências biológicas. Parte dos educandos participantes da pesquisa nega as explicações científicas e entram na universidade como portadores de um grande número de certezas, a maior parte baseadas nas crenças religiosas que professam. A esse respeito, os autores sugerem que se apresente a ciência como um campo de problematização e descobertas parciais e que seu maior mérito consiste não na descoberta em si, mas na possibilidade de negá-la e produzir novas explicações parciais. Acrescentam ainda que é importante mostrar ao/à estudante que a ausência de um porto seguro não é necessariamente ruim e que isso possibilitaria que, no futuro, os/as educandos/as tenham uma visão mais crítica da ciência e estejam mais preparados para acolher explicações científicas (DORVILLÉ, SELLES, 2009).

Há ainda outro ponto interessante que aparece em diversas falas já apresentadas anteriormente que é o argumento de que o/a estudante é livre para ter a opinião ou crença que quiser, porém na hora da prova, ou no vestibular, ele será cobrado pelo conteúdo de evolução. Logo, ele deve dominar esse conhecimento. Esse fato também foi analisado por Fonseca (2005) que defende que a discussão religiosa não prejudica a educação científica, mas sim a ausência de um processo dialógico que possa contribuir para a reflexão e reconstrução contínua de conhecimentos, tanto por parte dos alunos, quanto por parte dos professores. Essa dificuldade para o estabelecimento de um diálogo também foi analisada por Cerqueira (2009) que em pesquisa com professores de biologia – religiosos ou não – acerca dos temas de origem da vida e evolução, encontrou depoimentos semelhantes aos nossos. Os docentes entrevistados apontavam que haveria

resistência por parte dos estudantes quanto a essas temáticas, porém também demonstraram dificuldade em lidar com a religiosidade dos educandos.

5.5

Buscando concluir

A partir das falas dos/as docentes é possível perceber que eles/elas não demonstram conflitos entre os conhecimentos científicos e religiosos. Ao elaborarem suas concepções pessoais de evolução e criacionismo mesclam esses dois conhecimentos de modo a complementarem os limites que encontram em um com elementos do outro. De acordo com a tipologia sugerida por Engler (2007) poderíamos indicá-los como mais próximo do evolucionismo teísta que aceita a evolução das espécies, contudo acredita que Deus está guiando esse processo. A negação do acaso envolvido em determinadas etapas dos eventos evolutivos é apontado como uma forte razão para que haja uma intervenção divina.

Além disso, verificou-se que, mesmo sendo religiosos, metade deles/as já teve episódios de conflito em sala de aula os quais impediram um diálogo aberto e produtivo entre os conhecimentos científicos por eles apresentados e as crenças religiosas manifestadas pelos/as estudantes. A educação intercultural, a partir das perspectivas de Candau, Andrade e Cortina, pode oferecer pistas importantes para estimular a tolerância entre as diferentes visões de mundo, sem, no entanto, se perder de vista os mínimos para o currículo de ciências e biologia.

Nesse sentido, percebemos que não há respostas prontas para essas tensões do chão da escola e que este desafio permanece como um importante debate para o ensino de biologia e de ciências e, também, para a educação de uma forma mais ampla já que se trata, fundamentalmente, de diferenças entre o conhecimento escolar e outras formas de conhecimento. Este debate está na ordem do dia e não pode ser deixado de lado.