

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Cecília das Neves Bernardo Rodrigues Gonçalves

**A EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI
E O DESENVOLVIMENTO LOCAL:
UM COMPROMISSO CRISTÃO CONTEMPORÂNEO**

Dissertação de Mestrado em Educação de Adultos e Desenvolvimento Local,
apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de
Coimbra para obtenção do grau de Mestre.

Júri constituído por:
Presidente: Prof. Doutor Nuno Carvalho
Arguente: Prof^a Doutora Sara Araújo
Orientadora: Prof^a Doutora Teresa Cunha

Prova Pública realizada a 29 de Setembro de 2016.

Classificação atribuída: Muito Bom (17 valores).

DEDICATÓRIA

Cheguei ao fim de uma investigação conturbada a vários níveis, mas inspirada na ousadia e firmeza dos mártires cristãos da atualidade que, nunca negando Cristo, enfrentaram exclusão, humilhação e a morte.

Obrigada!

Por este motivo, dedico este meu esforço à atual

Igreja Cristã Perseguida.

AGRADECIMENTO

Estou grata a Deus por me ter confiado este tema, pela Sua colaboração em cada fase da investigação, e pelo privilégio de Lhe obedecer.

Ao Jorgito, Debinha e Rubinho peço desculpa por os ter privado tantas vezes de mim, e agradeço pelo vosso apoio, carinho e por intercederem por mim junto do Pai.

À minha orientadora – doutora Teresa Cunha, quero expressar a minha profunda gratidão por não ter desistido deste projeto e sempre me ter aconselhado e animado.

RESUMO

Esta dissertação explora os contributos cristãos para a ideia de educação no século XXI aplicada às práticas do desenvolvimento local. Este trabalho está estruturado da seguinte forma: *Introdução* – indica-se o tema, os seus contornos analíticos e delimita-se o campo de estudo; *Discussão Teórica* – descreve-se o estado da arte sobre o conceito de bem viver em sociedade, teorizado por Amartya Sen, John Stott e outros autores e autoras; *Metodologia e Autorreflexibilidade* - faz-se uma fundamentação epistemológica, descreve-se o dispositivo metodológico e procede-se a uma reflexão para aprofundar o carácter situado e posicionado do conhecimento científico; *Apresentação e Discussão de Dados* - usa-se o material empírico para descrever e analisar o campo e intenta-se uma ampliação dos conhecimentos disponíveis sobre o tema; *Conclusão e Sugestão* – confronta-se a teoria com os dados recolhidos e analisados, sublinha-se o carácter processual do trabalho de investigação e apela-se a novas investigações.

Palavras-chave: Educação; Ética; Capacidade; Liberdade; Justiça; Desenvolvimento Local; Cristão.

ABSTRAT

This dissertation explores the Christian contributions to the idea of Education for the XXI century applied to the local development. This study is structured as follows: Introduction: the theme, the analytical outline and the delimitation of the field of study; Theoretical discussion: the state of the art on the concept of Living Well in society based on the Amartya Sen's, John Sttot and other authors works; Methodology and Self-reflexivity: epistemological foundation, the indication on the methodological set and a self-reflexivity to underlie the positioned and situated character of scientific knowledge; Presentation and data discussion: using the empirical data to describe and analyse the field and the contributions to amplify the available knowledge about the theme; Conclusion and Suggestion: the confrontation between the theories and the analysed data bringing into light the incompleteness of single scientific research and appeal to new investigations.

Keywords: Education, Ethics, Capability, Freedom; Justice, Local Development, Christianity.

ÍNDICE

Dedicatória.....	III
Agradecimento.....	V
Resumo	VII
Abstrat	VIII
Índice	IX
Índice de Gráficos	XI
Índice de Quadros	XI
Índice de Grelhas	XI
Listas de Abreviaturas & Siglas	XIII
Introdução.....	1
Discussão Teórica	5
Introdução	7
Pilares da arte de bem viver em sociedade.....	7
1.Ética.....	8
2.Capacidade.....	15
3.Liberdade.....	22
4.Justiça.....	30
Conclusão	35
Metodologia e Autorreflexividade.....	37

Introdução	39
1.Reflexões Epistemológicas e Metodologia.....	39
1.1 Contexto analítico da investigação	45
1.2 O contexto social da Investigação	49
1.3 Dispositivo metodológico	50
2.Autorreflexividade	56
Conclusão	59
Apresentação e discussão dos dados	61
Introdução	63
Apresentação dos dados	63
Entrevistas aos Agentes Privilegiados.....	64
Questionários aos Líderes Evangélicos	80
Discussão	82
Conclusão	89
Conclusão e Sugestão	91
Referências Bibliográficas	97
Bibliografia	Erro! Marcador não definido.
Webgrafia.....	Erro! Marcador não definido.

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - População residente em Portugal em 2011	47
Gráfico 2 – Percentagem de evangélicos em Portugal em 2011.....	47
Gráfico 3 – Residentes em Portugal em 2013	47
Gráfico 4 – Percentagem de evangélicos em Portugal em 2013	48
Gráfico 5 – Decréscimo populacional e o aumento de evangélicos	48

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Religiões em Portugal	46
--	----

ÍNDICE DE GRELHAS

Grelha das Entrevistas	51
Grelha dos Questionários.....	53
Grelha da Observação Sistemática	54
Grelha de Documentos Oficiais Disponibilizados	54
Grelha dos Meios Audiovisuais	55
Resumos das Técnicas Utilizadas.....	55

LISTAS DE ABREVIATURAS & SIGLAS

AD – Assembleia de Deus.

ADP – Assembleias de Deus em Portugal.

AEP – Aliança Evangélica Portuguesa.

AP – Agentes privilegiados.

CADP – Convenção das Assembleias de Deus em Portugal.

CGLU - Organização Mundial de Cidades e Governos Locais Unidos.

Comissão - Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.

INE - Instituto Nacional de Estatística.

LE - Líderes evangélicos.

MEIBAD – Monte Esperança, Instituto Bíblico das Assembleias de Deus em Portugal.

ONU - Organização das Nações Unidas.

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

PNUMA - Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente.

Séc. – Século.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

INTRODUÇÃO

“Cultura ou civilização, tomada em seu amplo sentido etnográfico, é todo o complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade.” (Tylor, 1920, p.1)

“...a educação deve estar ao serviço do homem e do seu desenvolvimento integral, preocupada com a realidade do meio ambiente, complementada com a vida familiar e social direcionada para a ação política, laboral, económica, social e cultural” (Gómez, Freitas & Callejas, 2007, p. 180).

A globalização reforçou as relações sociais à escala mundial e transformou-se num fenómeno multifacetado complexo com dimensões económicas, sociais, políticas, jurídicas, culturais e religiosas, e num campo de conflitos entre grupos sociais e Estados ora com interesses hegemónicos ora com interesses subordinados. Contudo, a sua maior subtileza e frequência prendem-se com a dimensão da globalização cultural, pela globalização de valores, artefactos culturais e universos simbólicos pelos padrões ocidentais ou americanos, confundindo-se globalização com ocidentalização ou americanização. Assim, a globalização tornou-se num processo não consensual de uniformização cultural.

Entretanto, da Cimeira do Milénio (2000), promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), conclui-se que a Humanidade se debate com problemas gravíssimos capazes de destruírem a Humanidade e a Vida na Terra. Os 189 países presentes elaboraram a Declaração do Milénio que foi convertida em Pacto de Desenvolvimento do Milénio, pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), cujos desafios que constam dos *Objetivos de Desenvolvimento para o Milénio* não foram atingidos no prazo estipulado – ano de 2015.

A educação constitui o instrumento chave para a viabilidade futura do planeta, envolvendo compromissos e iniciativas socioeconómicos, ecológicos e éticos, ao estimular o ser humano a uma reflexão crítica sobre si mesmo, o seu lugar no mundo e as suas limitações, e ponderar sobre os objetivos em conflito.

O mundo contemporâneo minimizou a humanidade do ser humano, restringindo-o a um comportamento social conformista e a uma inibição da coincidência. Torna-se imprescindível resgatar a conscientização da cidadania que liga o ser humano ao sentimento de pertença a uma comunidade e esta o inspire à prática e ao exercício da cidadania.

A educação como catalisadora de mudança social, direcionando os seus programas educativos na promoção e consolidação dos valores de cidadania, justiça e solidariedade, torna-se facilitadora do Desenvolvimento Local expectável de melhoria da qualidade de vida, sem destruir nem desenraizar as identidades humanas, mas promovendo um futuro sustentável. A Educação para o Século XXI compromete-se, através do sucesso das suas atividades educativas, com o desenvolvimento do ser humano, como instrumento de culturas e éticas na construção de um espaço de sociabilização. Assim, desenvolvimento pressupõe democracia, cidadania e participação.

Esta investigação, sob o tema ***A Educação para o Século XXI e o Desenvolvimento Local: um compromisso cristão contemporâneo***, pretende ***identificar e compreender os contributos do compromisso social cristão na Educação para o Século XXI e o Desenvolvimento Local***. Para se atingir este objetivo geral traçaram-se os seguintes objetivos específicos: ***realizar um estudo qualitativo e crítico com base nas práticas e discursos da organização cristã Assembleia de Deus em Portugal; compreender quais os contributos da Igreja evangélica Assembleia de Deus para a Educação do Século XXI e o Desenvolvimento Local; desenvolver uma ecologia de saberes entre o pensamento cristão e o pensamento laico sobre Educação e Desenvolvimento Local***.

DISCUSSÃO TEÓRICA

INTRODUÇÃO

Esta *Discussão Teórica* pretende sustentar o tema ***A Educação para o Século XXI e o Desenvolvimento Local: o compromisso cristão contemporâneo.***

Para o efeito, procedeu-se a uma pesquisa bibliográfica de Amartya Sen e de John Stott com vista a captar a evolução do seu pensamento e analisou-se o *Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI - Educação: um tesouro a descobrir*. Da revisão dessa literatura brotaram os temas ***Ética, Capacidade, Liberdade e Justiça***, com os quais se desenhou a estrutura deste capítulo, introduzindo Paulo Freire, Boaventura de Sousa Santos, Teresa Amal e outros autores na discussão.

Com os temas *Ética, Capacidade, Liberdade e Justiça* serão construídos, no desenrolar deste capítulo, os quatro pilares da arte de bem viver do ser humano em sociedade que, com a cooperação da Educação projetada para o presente século, corroborará nas boas práticas imprescindíveis ao Desenvolvimento Local, que se pretende sustentável.

A abordagem desta investigação será no âmbito de uma ecologia dos saberes (Santos, 2004), na perspetiva de uma ecologia de convicções religiosas de dignidade humana, numa tentativa de recuperar a humanidade dos direitos humanos ao recuperar a memória libertadora de Deus.

PILARES DA ARTE DE BEM VIVER EM SOCIEDADE

Ética, capacidade, liberdade e justiça, como pilares do bem viver do ser humano em sociedade, firmam-se na Educação que se aspira para o presente século e se repercutem na promoção do Desenvolvimento Local, também através do cristão contemporâneo. Assim, pretende-se alargar a

discussão teórica de cada pilar aos temas da Educação para o Século XXI e do Desenvolvimento Local, com a respetiva contextualização do cristão contemporâneo.

1.ÉTICA

Ética e moral etimologicamente significam *costume*, sendo que moral tem origem latina, e ética tem origem grega. Marques (2002) resume as definições de moral como ciência do dever e da felicidade, ciência das leis ideais da atividade livre do homem e como regra da ação humana. Torna-se possível distinguir dois tipos de moral: morais teleológicas – perspectiva o dever como um meio para o bem e para a felicidade; morais deontológicas – o dever é em si mesmo um fim (Marques, 2002).

Uma conduta ética obedece a um conjunto de normas que determinam o *viver bem* de uma determinada comunidade, cujo desvio leva a uma conduta *não ética* (Grenz, 2006). Freire (2002, p.16) afirma que “não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela”.

Para se definir *ser humano* torna-se pertinente enquadrá-lo na sua cultura, contextualizado na sua história, conceitos e envolvimento social (Lidório, 2014), visto ser a fusão de corpo e alma ligada por laços sociais a uma comunidade específica (Stott, 2010).

O ser humano aprende em interação com os seus pares e o meio ambiente. Nesta aprendizagem estrutura o seu modo de cogitar a realidade que, conseqüentemente, determina o seu comportamento face à mesma e a sua convivência com os seus pares e o meio. Desta forma, a educação não se restringe ao modelo formal mas abrange todos os contextos de vida: formais, não formais e informais (Silva, 2011). A Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (Comissão) considera pertinente que a educação no presente século abranja sistemas mais flexíveis, indissociáveis da inovação intelectual e do modelo prático de desenvolvimento sustentável,

adaptáveis às especificidades de cada país, evitando a avanço do desemprego, exclusão social e desigualdades de desenvolvimento e contribuindo para o bem-estar do ser humano. Esta Comissão considera que a *Educação ao Longo da Vida* cumpre os requisitos acima descritos, garantindo “flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço” (Delors, Al Mufti, Amagi, Carneiro, Chung, Geremek, Gorham, Kornhauser, Manley, Quero, Savané, Singh, Stavenhagen, Suhr, & Nanzhao, 2003, p.17), sem menosprezar o sistema formal de educação.

A questão ética mais lata prende-se com as deliberações do ser humano projetadas no seu comportamento. A outra questão relaciona-se com o sucesso social determinado pela avaliação social desse comportamento individual e sua repercussão no bem-estar da comunidade. Deste modo, Sen (2012) considera indissociável a relação entre a motivação do ser humano e a ética.

A Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, diante dos desafios do presente século, considera indispensável que a educação contribua para o desenvolvimento humano e social estável, ou seja, para a estruturação do próprio ser humano e das relações humanas (Delors *et al*, 2003). Assim, segundo Paulo Freire (1979a), refletir sobre a educação obriga a refletir sobre o ser humano.

A educação, como processo construtivo permanente do ser humano, desdobra-se em várias educações que, na perspetiva de Paulo Freire, compreendem a educação *bancária* – oprime e subverte o humanismo, e a educação libertadora – transforma e consciencializa, tornando o ser humano mais livre e humano. A educação libertadora, impregnada de esperança, respeita a identidade, a autonomia e as experiências vivenciadas, com o objetivo final de consciencializar o ser humano do seu papel na História. O caráter ético da pedagogia freiriana aprova uma prática educativa onde se afirme a autonomia do ser humano, estando este em incessante formação da consciência de si, dos e com os outros, do e com o mundo. Assim, Freire

considera que o diálogo se torna fundamental na prática educativa como prática de participação social de estruturação do ser humano para uma cidadania democrática, ou seja, a prática educativa firmada na ação dialógica do ser humano redundando em cidadania democrática, onde imperam agentes responsáveis com participação ativa na sociedade pela sua transformação e humanização. Esta educação não se torna indissociável de Deus porque, citando Santos (2013, p. 105), Deus “está envolvido na história dos povos oprimidos e nas suas lutas de libertação”.

A Educação para o Século XXI abrange as seguintes dimensões: ético-cultural, científico-tecnológica e económico-social. Desta forma, torna-se imperiosa uma formação contínua dos educadores, promovendo no seu quotidiano qualidades éticas, intelectuais e afetivas substanciais de modo as poderem inculcar nos educandos (Delors *et al*, 2003).

O atual tecido social obriga o ser humano a desenvolver competências interculturais e interrelacionais. Cabe à educação valorizar cada vez mais a dimensão ético-cultural, proporcionando a cada ser humano os meios necessários para que se autoconheça e adquira competências para compreender o outro e o mundo e com eles interagir, sem subestimar o ser humano e a sua integridade (Delors *et al*, 2003). A Educação para o Século XXI encerra em si a responsabilidade de promover um mundo mais solidário, face às exigências ético-culturais, para que das políticas educativas brotem um novo humanismo, caracterizado por uma ética fundamental e por um espaço privilegiado de desenvolvimento do conhecimento e do respeito pelas diversas culturas e valores espirituais, equilibrados com a globalização técnico-económica (Delors *et al*, 2003).

Nanzhao (2003) aponta como valores a preservar pela educação do presente século na promoção de uma ética global os seguintes: reconhecimento dos direitos humanos associados às responsabilidades sociais; equidade social e participação democrática; compreensão e tolerância tanto às diferenças como ao pluralismo culturais; solicitude para

com o outro; cooperação; iniciativa; criatividade; abertura à mudança; e, responsabilidade em relação à proteção ambiental e ao desenvolvimento sustentável. Estes valores milenares traduzem os conceitos morais e os objetivos de humanidade, verdade, justiça, liberdade e beleza.

Na perspectiva de John Stott (2005), a pessoa cristã contemporânea *ouve* o mundo em que vive e enfrenta as questões e os problemas do mundo moderno, conciliando o passado, o presente e o futuro com o seu peculiar modo de pensar e agir. Assim, torna-se impreterível que as e os cristãos se envolvam e contribuam para a paz e o desenvolvimento das comunidades onde se inserem, em vez de criarem as suas próprias tribos (Keller, 2014). Convém que o cristão ao se integrar numa comunidade, quantas vezes adversa à sua cultura, não desista da sua identidade nem abdique das suas características, mas tenha consciência plena de quem é e da sua missão, não se deixando “absorver no seu caldeirão cultural” (Cavaco, 2015, p.49).

As repercussões ético-culturais abalizam as estruturas sociais. O desenvolvimento local restringe-se a uma área geográfica específica e, como *processo endógeno*, promove a qualidade de vida e a dinâmica económica desse território. O ambiente político-social, determinante no sucesso do desenvolvimento local, facilita e promove atividades que estimulem a mobilização consciente da comunidade na participação cívica da mudança social, conferindo-lhe *empowerment*. A congruência do desenvolvimento local torna-se possível através da renovação e consolidação de valores como cidadania, solidariedade e justiça (Carvalho, 2009).

Para a Organização das Nações Unidas (ONU) o conceito de desenvolvimento não se restringe ao fator económico mas inclui também as dimensões éticas, culturais e ecológicas. Deste modo, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), desde o primeiro Relatório sobre Desenvolvimento Humano em 1990, considerou como finalidade do desenvolvimento o bem-estar do ser humano (Delors *et al*, 2003).

Amartya Sen lembra que as origens éticas da ciência económica remontam à filosofia moral de Adam Smith e aconselha que a ética seja um ramo dentro da economia no estudo do desenvolvimento onde se encaixe os conceitos polissêmicos de liberdade e justiça. O termo economia na Grécia Antiga reportava à administração da casa, sendo utilizado pelos economistas clássicos em seus estudos sobre a produção social e distribuição de serviços e bens essenciais para a vida dos seres humanos em sociedade (Sandroni, 1999).

A tradição ética, segundo Sen (2012), remonta a Aristóteles. Em *Ética e Nicômaco* Aristóteles (1991) associa economia às finalidades do ser humano e, em *Constituição de Atenas*, ao estudo da ética e da política, imputando ao Estado a promoção da vida com dignidade e a capacitação do ser humano para deliberar sobre a projeção do seu comportamento na obtenção de “uma vida plena e satisfatória” (Aristóteles, 1999, pp.223-228). Assim, para Sen (2012), a economia se alicerça na filosofia moral ou na resolução de problemas com escolhas de índole moral. Deste modo, apresenta a teoria da escolha racional, fazendo a distinção clara entre racionalidade, egoísmo, autointeresse e altruísmo, separando a natureza ideológico-moral da construção lógica dessas escolhas. O fosso existente entre a economia e a ética, afeta a economia do bem-estar e enfraquece os alicerces comportamentais. Sen (2012) afirma que, na economia moderna, o egoísmo se tornou na alavanca impulsionadora do comportamento humano, fazendo a distinção entre a evolução histórica da economia pautada pela ética e o cunho *não ético* da economia moderna.

Na perspectiva de Sen (2012), a ciência económica estrutura-se entre a ética e a engenharia que, embora diferentes, se relacionam com a política. A ética estimula a economia ao estudo da ética e da política, sendo fundamental para a economia moderna do bem-estar. A engenharia, desenvolvida por alguns engenheiros, foca-se em questões puramente logísticas, facultando à economia uma melhor compreensão e esclarecimentos. Dentro da dimensão ética, Sen (2012) distingue a questão *Socrática* – relativa à questão do

comportamento do ser humano, e a questão *Aristotélica* – reporta ao bem-estar comum e à justiça distributiva.

Sen (2012) considera que a economia seria bem mais produtiva se, em seus estudos, englobassem os aspetos morais que determinam o comportamento do ser humano e a sua forma de raciocínio. Tendo em conta que os recursos naturais são escassos e que a economia pretende lidar com o comportamento real do ser humano, Sen (2012) considera imprescindível que as questões económicas abarquem as questões éticas. Aproximar a economia da ética, citando Sen (2012, p.102), “assenta nas recompensas do exercício, que podem ser muito grandes”, ou seja, valorizar as potencialidades do ser humano, tendo em vista o desenvolvimento, torna-se mais sustentável do que a utilização de recursos esgotáveis.

De acordo com Cavaco (2015), o cristianismo surge *pelos erros* do ser humano, com o objetivo de criar um equilíbrio entre o criador, as criaturas e a criação. O termo cristão, segundo Keller (2015), origina de Cristo e corresponde a todo o ser humano que, influenciado pela educação cristã, deposita nele a sua lealdade.

A ética cristã, para Geisler (2006, p.119), fundamenta-se “no arranjo hierárquico dos muitos relacionamentos do amor”. Equacionando o pensamento destes autores e acrescentando à discussão Freire (1967, p.104) quando afirma que “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem”, torna-se possível considerar que o desafio ético que o cristão contemporâneo enfrenta consiste em ser cristão como pessoa individual e como pessoa em comunidade, no âmbito em que Deus insere cada ser humano (Grenz, 2006), cabendo ao sistema educativo cristão ousar o debate criador e o estudo da realidade, “sob pena de ser uma farsa” (Freire, 1967, p.104).

Teologia, segundo Lewis (2005), significa *ciência de Deus*. Rodrigues (2005) explica que a teologia como ciência tem Deus e a revelação de Deus como estudo, equiparando a missão de um teólogo com a de um cientista, visto

que a sua observância se fundamenta em evidências de modo a formular as suas hipóteses. O educador cristão Paulo Freire (1978, p.7), embora tenha estado afastado “da Igreja – nunca de Deus – durante um ano”, cuja influência cristã está patente em toda a sua obra, considera a teologia como um processo pedagógico, sob a ótica da libertação, de modo a que o ser humano não se afogue “no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é sujeito” (Freire, 1967, p.50). Convém, pois, que a educação cristã seja, simultaneamente, libertadora e humanizadora do ser humano, pelo que Freire apresenta “uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando” (Freire, 2002, p.7).

Santos (2014) aponta como fenómeno global a reivindicação por uma aceitação universal da intervenção religiosa como componente característico da vida pública. Santos (2014, p.14) considera que o cristianismo, como religião dos oprimidos, poderia se tornar numa “fonte de articulação entre movimentos religiosos e seculares que lutam por uma sociedade mais justa e mais digna”, se tomasse consciência da relativa autonomia do espaço a que o secularismo o confinou e se realizasse uma apreciação crítica das injustiças aí desenvolvidas. Contudo, pese embora se mantenha uma espiritualidade, uma ética e uma prática cristãs, o cristão contemporâneo, como ser pensante, cedeu ao secularismo (Blamires, 2007). Por este motivo, Stott (2012) considera relevante sublinhar que a vida cristã se fundamenta no conhecimento, na sabedoria, no discernimento e no entendimento.

Amartya Sen introduziu ao processo de desenvolvimento a dimensão humana, considerando imperioso que o desenvolvimento seja perspetivado como liberdade, ou seja, torna-se indispensável que o desenvolvimento adote a condição de agente do ser humano, restaurando os laços e os limites na sua relação com o meio ambiente, sendo este intrinsecamente necessário para ampliar as suas capacidades de concretizar uma melhor qualidade de vida, usufruindo de uma vida digna.

Torna-se problemático definir e vivenciar ética cristã, devido a conjunturas contemporâneas, tais como: a ciência proporcionou novas oportunidades que complicaram problemas éticos existentes e levantaram novas perturbações; hoje o ser humano depara-se com adversidades que os antepassados ignoravam; a influência da Igreja na sociedade ocidental entrou em declínio. Assim, as questões éticas levantam-se a um ritmo alucinante numa conjuntura onde impera a falta de consciência sobre princípios e estabilidade, perdendo-se as bases de apoio para a tomada de decisões morais (Grenz, 2006). Viver o cristianismo implica: *sintonização* – consciencialização das dimensões éticas do contexto onde se vive; *análise* – identificar o verdadeiro problema ético; *aplicação* – ou seja, a *teologia em ação*, sendo que “a teologia é o recurso que fundamenta a ética” (Grenz, 2006, p.22). Sendo que o sujeito ético emerge da autonomia que o ser humano disfruta, com base na sua liberdade da vontade, estruturando os seus modos de vida e responsabilizando-se pelas suas ações (Rodrigues, 2001, p. 232), torna-se imperioso a sua capacitação.

2. CAPACIDADE

Paulo Freire (1979a) considera a capacidade de agir e de refletir como a primeira condição do ser humano para assumir um ato comprometido. Ou seja, a intervenção social no exercício da cidadania obriga a uma competência fundamental só possível através da capacidade de observar, comparar e avaliar para se decidir o que escolher (Freire, 2000). Santos (2006, p.127) afirma que “só existe conhecimento em sociedade e, portanto, quanto maior for o seu reconhecimento, maior será a sua capacidade para conformar a sociedade, para conferir inteligibilidade ao seu presente e ao seu passado e dar sentido e direção ao seu futuro”.

A missão explícita ou implícita do sistema educativo para a cidadania e democracia consiste em capacitar o ser humano para a participação social, promovendo as competências sociais (Delors *et al*, 2003). Freire (1996)

constata que à medida que o ser humano toma consciência do seu papel na história não se acomoda mas mobiliza-se e organiza-se para transformar o mundo. De acordo com Gómez, Freitas e Callejas (2007, p.243), importa ao ser humano “ter acesso a conhecimentos que lhe permita transformar o meio à sua maneira e de acordo com as suas expectativas, mas sem que tal suponha a destruição da Natureza ou o desenraizar das diversas identidades”. Assim, Stott (2012) apela que o conhecimento para o cristão não se torne num fim em si mesmo mas num meio para atingir um objetivo, numa responsabilidade em conciliar ação com saber e que se repercute na sua vivência.

“A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. (...) A educação deve estimular a opção e afirmar o homem como homem. Adaptar é acomodar, não transformar.” (Freire, 1979a, pp.16-17) O ser humano vacila entre a mundialização e a procura da sua identidade. Deste modo, torna-se fundamental que a Educação para o Século XXI se foque no desenvolvimento humano e das comunidades, tendo como missão desenvolver as competências de cada ser humano e a capacidade responsável de concretização de projetos, tendo como objetivo a promoção de um mundo melhor e mais justo. Cabe à educação contribuir para o total desenvolvimento do ser humano: “espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade” (Delors *et al*, 2003, p.85).

À Educação para o presente século cabe promover o desenvolvimento sustentável, garantir a coesão social, incentivar a participação democrática e responder aos deveres da mundialização (Delors *et al*, 2003). A Educação para o Século XXI assenta nos quatro pilares do conhecimento: *aprender a conhecer* – munir-se dos instrumentos para compreender, conhecer e descobrir; *aprender a fazer* – aplicar os conhecimentos na interação com o meio; *aprender a viver juntos* – abarca a descoberta do outro e objetivos comuns; e *aprender a ser* – desenvolve a personalidade do ser humano e permite-lhe agir com autonomia e responsabilidade social (Delors *et al*,

2003). Torna-se pertinente destacar a dimensão *aprender a viver juntos* pela necessidade de promover o conhecimento do outro, dentro da sua história, tradições e espiritualidade, facilitando a concretização de projetos comuns e a gestão de conflitos, sem a utopia do cinismo e resignação (Delors *et al*, 2003).

Sen (2008a) considera que a responsabilidade social engloba a igualdade e a eficiência. Restringe igualdade real de oportunidades a igualdade das capacidades do ser humano, ou seja, à “eliminação das desigualdades claras nas capacidades” (Sen, 2008a, p.37), sem descurar das considerações agregativas com as exigências de eficiência.

Sen (1985; 2003; 2008a; 2010; 2012) perseguindo a mesma linha de pensamento de Rawls – cuja avaliação do bem-estar se processa unicamente pelo utilitarismo (Sandroni, 1999), apresenta a sua própria crítica ao utilitarismo propondo uma abordagem fundamentada nas capacidades. Em *Capability and Well-Being*, Sen (2008b) expõe uma alternativa radical ao paradigma normativo da economia, baseando-se nas capacidades e no bem-estar. Para fazer face a esta questão de comparações interpessoais, Sen (2008a) desenvolve o conceito de capacitações, defendendo a sua utilização como principal *equalisandum*, embora não o único. Reportando-se ao *equalisandum* da teoria rawlsiana, Sen (2008a) afirma que Rawls se foca indevidamente nos fins, sem atender aos meios para atingir esses fins, visto existirem variadas razões que dificultam o ser humano na conversão dos bens primários, tais como doença ou deficiência, altas taxas metabólicas, vulnerabilidade a doenças, gravidez e idade, que restringem a prática de atividades básicas e o impossibilitam a usufruir de uma vida saudável e ativa na comunidade.

Para Sen (2008a) o *well-being* engloba dois aspetos: o bem-estar real que o ser humano atinge e a liberdade do ser humano para atingir bem-estar. Desta distinção brotam os conceitos de funcionamento e capacitações. Por funcionamentos Sen (2008a) considera os estados e atividades que o ser

humano valoriza na sua vida, como por exemplo: estar bem nutrido, ter saúde, evitar da mortalidade prematura, ser feliz, sentir autorrespeito e fazer parte de uma comunidade. As capacitações englobam diferentes combinações de funcionamentos que traduzem a liberdade do ser humano em ter a vida que deseja para alcançar o que considera de bem-estar.

A ampliação das capacidades do ser humano, segundo Sen (2008a), engloba as oportunidades ou as liberdades do ser humano em poder decidir sobre as combinações de funcionamentos necessárias para alcançar bem-estar. Para o ser humano, bem-estar pressupõe qualidade do seu *estado*, como resultado da vida que escolheu (Sen, 2008a). Torna-se pertinente que a avaliação de bem-estar integre a apreciação dos elementos que constituem os fundamentos, visto divergirem de ser humano para ser humano, conforme a sua capacidade em realizar funcionamentos, ou seja, de acordo com a sua liberdade concreta de concretizar combinações do que valoriza e que determina os diferentes estilos de vida. Sen (2008a) advoga a igualdade nas capacitações, como forma de igualar oportunidades. Assim, na perspetiva de Sen (2008a), o ser humano adquire a condição de agente ao realizar objetivos e finalidades na procura do bem-estar individual ou social, cujo sucesso se avalia na concretização total dos itens ponderados. Torna-se pertinente que a análise e avaliação social sob a ótica de justiça e igualdade incluam as capacidades do ser humano (oportunidades, seus efeitos e consequências) e não somente os recursos, visto estes serem os meios e não os fins do bem-estar (Sen, 2008a).

Veiga (2009) afirma que só existe desenvolvimento se os benefícios resultantes do crescimento corroborarem na expansão das capacidades do ser humano, o que, segundo Sen (2003), realça os fins mais do que os meios. Assim, o ser humano é tanto beneficiário desse desenvolvimento como agente motor do progresso e da mudança. As capacidades identificadas como universalmente valorizadas, e cuja ausência impediriam muitas outras escolhas, são as seguintes: vida longa e saudável, conhecimento, acesso a recursos imprescindíveis a um padrão de vida digna

e que permitam uma participação ativa na vida social (Delors *et al*, 2003). Esta abordagem seniana altera o paradigma de desigualdades, perspectivado pela ótica da renda, passando a serem ponderadas através das capacidades do ser humano concretizar os funcionamentos que valoriza. Em Sen não existe paradoxo entre liberdade e igualdade mas uma complementaridade. Assim, para Sen (2008a) o conceito de pobreza desdobra-se nas duas dimensões de desigualdade: desigualdade económica e desigualdade de capacidades – o que o ser humano pode realizar.

O conhecimento e a verdade, no âmbito da cosmovisão cristã, reforçam os processos de transformação social permitindo maiores manifestações de paz, justiça, equidade, solidariedade, desenvolvimento e bem-estar (Cunha, 2006). Entenda-se solidariedade como a valorização do ser humano em todo o seu potencial de imaginação, iniciativa e criatividade na estruturação de uma sociedade que prime pela reciprocidade e equidade geral (Amal, Moura, Silvestre & Silva, 2011).

Segundo Blamires (2007, p.15), “infelizmente a mente cristã sucumbiu à deriva secular com um grau de fraqueza e de falta de coragem sem paralelo na história do cristianismo”, cedendo à secularização e rejeitando a visão religiosa da vida. Desta forma, Stott (2011b) realça a importância da participação da mente na vida cristã, na medida em que o intelecto do ser humano não pode ser sufocado ou eliminado mas aproveitado. Freire (2000, p.17) advoga que “é porque podemos transformar o mundo, que estamos com ele e com outros. Não teríamos ultrapassado o nível da pura adaptação ao mundo se não tivéssemos alcançado a possibilidade de, pensando a própria adaptação, nos servir dela para programar a transformação”. Para Pinheiro (2012), a *cultura do vazio* ao privilegiar tudo que é imediato, passageiro, efémero, temporal e material em detrimento do sentido e propósitos espirituais e eternos redundou no fracasso humano, que se reflete nos comportamentos desviantes. Este autor lamenta que o sistema educativo escolar se debruce sobre tantos seres humanos de relevo e não englobe a vida e obra de Jesus. Pela sua experiência, Pinheiro (2012, pp.23-

24) afirma: “lidando, todos os dias, com adolescentes e jovens que são fruto desta *cultura do vazio*, como é notória a necessidade de uma reverência viva que ensine, que estimule, que promova, que alimente uma identidade adequada do ser humano, que oriente os objetivos supremos da vida, que estabeleça a dignidade da existência e da essência humana, que fundamente princípios e valores morais e éticos, que ensine a gostar da vida, que forneça uma verdadeira e sadia autoestima”. Pinheiro (2012) considera que a sua maior frustração consiste na sua falta de coragem e ousadia em partilhar Jesus, contrariando a atual *cultura do vazio*.

Stott (2010) em *A missão do cristão no mundo moderno* levanta duas questões de partida: *qual deve ser o relacionamento da igreja com o mundo?* E *qual a responsabilidade do cristão (...) com toda a comunidade não-cristã?* Em resposta, desenvolve os cinco termos-chave da vida de um cristão: missão, evangelismo, diálogo, salvação e conversão. Assim, o padrão de missão cristã torna-se mais abrangente, englobando as necessidades espirituais e físicas do ser humano. Stott (2005) percebe a missão cristã como uma missão holística, envolvendo em si própria a responsabilidade social e evangelística, na medida em que Cristo não viveu como estrangeiro com uma cultura peculiar, mas se envolveu e se identificou com a cultura da época em Israel e serviu a comunidade (Stott, 2010). Ou seja, a missão completa de Cristo no mundo baseou-se na relação entre evangelização e ação social (Stott, 1981), deixando este legado à igreja. Torna-se perspicaz realçar que a palavra grega – *ekklesia*, que deu origem ao termo *igreja* é composta pelos radicais gregos *ek* – significa *para fora*, e *klesia* – significa *chamados*, sendo possível traduzir *igreja* por *chamados para fora*. Freire (1979a, p.22) assegura que “o homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade, se não é auxiliado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade para transformá-la”. Torna-se imperioso que o cristão adquira capacidade razoável para promover o bem-estar total do ser humano com quem interage, contribuindo para uma estrutura social pautada pela paz, dignidade, liberdade e justiça para todos os seres humanos, mesmo para os não-cristãos (Stott, 2010). Cabe, pois, ao sistema educativo cristão

assegurar programas de ensino que promovam uma relação de equilíbrio entre o criador, a criatura e a criação.

Ainda citando Freire (2002, p.14), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. Assim, torna-se impreterível que o educador cristão esteja contextualizado no mundo contemporâneo - como um aprendiz permanente, de modo a poder ser um organizador do conhecimento e levar os seus educandos a construir e reconstruir o conhecimento através do que fazem - como organizador da aprendizagem. Por isso, Freire (2002, p.53) reafirma que “ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”, “porque pensar não é tudo, porque além de agir nós temos que sentir, nós temos que criar formas de pensamento que sejam mais acolhedoras às emoções, ao corpo, aos afetos, aos sentimentos” (Santos, 2001, p.20).

Stott (2005) considera o cristianismo uma religião histórica e contemporânea, relevante e humanamente inteligível (Lidório, 2014). Cabe ao cristão contemporâneo a responsabilidade de garantir um presente plenamente enriquecido, com base no conhecimento do passado e nas expectativas do futuro. Assim, para que a peleja cristã corrobore para o bem-estar, a dignidade e a liberdade de cada ser humano torna-se essencial a preparação cognitiva do cristão para atingir esse objetivo, através de uma conduta ética cristã consciente (Stott, 2012).

Capacidade, para Sen (2008a), consiste na habilidade do ser humano em realizar atos valiosos ou atingir estágios de vida que considera valiosos para si próprio, ou seja, na liberdade para conquistar o bem-estar.

3.LIBERDADE

A liberdade, de acordo com Freire (1987), só se aplica com o ser humano em comunidade. A cultura e a história resultam da inovação, da criatividade, da curiosidade e da liberdade exercida e da liberdade pela qual se luta ao ser recusada (Freire, 2000).

Paulo Freire (1987, p.29) ao afirmar que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”, pretende valorizar o conhecimento de todo o ser humano, pressupondo que o nível de conhecimento do educador transponha o do educando. Para se educar, segundo Paulo Freire, torna-se imperioso conceber o ser humano como um “ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento” (Freire, 2002, p.22). Nesta perspetiva, convém que o processo educativo para a estruturação do ser humano se fundamente pelo princípio de libertação, suprimindo o pressuposto de tábua rasa ou de recetáculo bancário (onde se deposita, se guarda e se arquiva) – o educando, e do autoritarismo – do educador.

A incumbência da Educação para o Século XXI baseia-se em superar as várias tensões que constituem a problemática deste século: tensão entre o global e o local, tensão entre o universal e o singular, tensão entre a tradição e a modernidade, tensão entre as soluções a curto e a longo prazo, tensão entre a competição e a igualdade de oportunidades, tensão entre o desenvolvimento dos conhecimentos e as capacidades de cada ser humano e, por fim, a tensão entre o espiritual e o material (Delors *et al*, 2003). A mundialização da cultura leva a ignorar a peculiaridade de cada ser humano, ameaçando as tradições e as culturas indígenas, e fomentando a tensão entre o universal e o singular e a tensão entre a tradição e a modernidade (Delors *et al*, 2003). Em relação à tensão entre o espiritual e o material, a Comissão para a Educação para o Século XXI afirma que “cabe à educação a nobre tarefa de despertar em todos, segundo as tradições e convicções de cada um, respeitando inteiramente o pluralismo, esta elevação do pensamento e do espírito para o universal e para uma espécie de superação de si mesmo. Está em jogo – e aqui a

Comissão teve o cuidado de ponderar bem os termos utilizados – a sobrevivência da humanidade” (Delors *et al*, 2003, pp.14-15).

O ser humano não tem sabido viver nas comunidades naturais de pertença: religião, vizinhança, aldeia/cidade, nação, etc. Para se aprender a viver juntos, em comunidade nesta *aldeia global*, permanece a necessidade de *recomeçar, renovar-se e ser reinventado* de forma contínua e persistente. Torna-se imperioso que as políticas educativas, em resposta aos desafios *recomeçar, renovar-se e ser reinventado*, corroborem para melhorar o mundo, o desenvolvimento humano sustentável, o entendimento recíproco dos povos e para uma democracia real. A democracia tende a garantir a harmonia entre as liberdades dos seres humanos e a sociedade, permitindo uma atmosfera de liberdade, paz, pluralismo genuíno e justiça social (Delors *et al*, 2003). De acordo com Carneiro (2003), a humanização – crescimento do âmago humano, atinge o seu desenvolvimento total quando a liberdade e a responsabilidade permanecem duradouras.

Amartya Sen (2003) introduziu a dimensão humana ao processo de desenvolvimento, perspetivando o desenvolvimento como liberdade, sendo esta o meio e o fim para o desenvolvimento. A liberdade para decidir o que o ser humano valoriza para si próprio e a liberdade para remover as barreiras a essa liberdade não admitem que o ser humano considere o outro como um meio para a estabilidade social ou crescimento económico.

As capacidades para decidir e florescer são os alicerces da teoria de desenvolvimento de Sen (2003) que defende a visão do *desenvolvimento como liberdade* numa economia com ética, ampliando a teoria de desenvolvimento com questões sobre o que é justo. Sen (2003) define desenvolvimento como a eliminação de restrições de liberdade de escolhas e de oportunidades do ser humano para desempenhar racionalmente a sua condição de agente. As principais fontes de restrições identificadas por Sen (2003) reportam à negação dos direitos humanos adotados pela ONU: pobreza e tirania; carência de oportunidades económicas e da privação

social sistemática; negligência dos serviços públicos e intransigência e opressão dos estados repressores. Na teoria seniana das capacitações existe uma reciprocidade entre o ser humano e a sociedade: os agentes exercem influência na sociedade e simultaneamente a sociedade faculto o grau de ação e de liberdades aos agentes (Sen, 2003).

No processo de desenvolvimento, a liberdade torna-se fator: de avaliação – na medida em que amplia as liberdades concretas do ser humano e avalia o sucesso da sociedade; e, de eficácia – refletida na liberdade de ação e respetiva iniciativa individual de interajuda e influência social. Este lado ativo/participativo promove o ser humano à condição de agente e enfatiza a relação liberdade-responsabilidade (Sen, 2003).

Torna-se imperioso que o sucesso de uma sociedade seja determinado pelas liberdades concretas que os seus membros usufruem, como aspetos que influenciam o desenvolvimento, ou seja, a abordagem avaliativa materializa-se através das liberdades concretas. A abordagem das liberdades concretas não implica desprezar a função instrumental dessas liberdades no tradicional desenvolvimento económico. Liberdades concretas de enriquecimento do ser humano compreendem a capacidade de evitar a desnutrição, a fome e a mortalidade precoce e ainda as liberdades subjacentes à alfabetização e à participação ativa na vida político-social (Sen, 2003).

As liberdades instrumentais reforçam-se mutuamente, como encadeamentos empíricos que entrelaçam os diferentes tipos de liberdade uns nos outros, contribuindo para que o ser humano viva livremente. Sen (2003) identifica as liberdades instrumentais como: as liberdades políticas – promovem a segurança económica; as facilidades económicas – facultam a participação económica; as oportunidades sociais – o ser humano é livre de escolher como quer viver e ajudar os outros sem ser considerado “como recetáculos passivos dos benefícios de artificiosos programas de desenvolvimento” (Sen,

2003, p.27); as garantias de transparência e a segurança protetora – geradoras de confiança.

Para Robbins (2002) a confiança é a *expectativa positiva* sob as ações, palavras ou decisões do outro, considerando que este não atue de *forma oportunista*. A confiança constrói-se lentamente e com muito esforço, não só em relação ao próprio como em relação ao outro (Duluc, 2001). Robbins (2002) aponta como pilares da confiança o seguinte: *integridade* – honestidade e confiabilidade; *competência* – habilidades e competências específicas; *consistência* – coerência entre o falar e as ações; *lealdade* – honrar compromissos e proteger o outro; e, por fim, *abertura/transparência* – sinceridade sem nada escondido.

A relação do ser humano com o meio ambiente, vista pelo prisma de oportunidade para alcançar o seu bem-estar, restaura a noção do laço e do limite, tornando-se o ambiente parte integrante da essência humana, imprescindível à realização das suas capacidades e passível de proteção (Sen, 2003). Assim, a questão prática da importância da liberdade e das capacidades prende-se com o desenvolvimento sustentável. Embora as *ameaças ambientais* seja um tema profundamente debatido, torna-se pertinente que a compreensão dos desafios contemporâneos relacionada com as questões ambientais seja centrada no tema da qualidade de vida do ser humano, assumindo este, simultaneamente, duas atitudes: uma atitude passiva ao preservar - existe consenso na urgente necessidade de se intervir o menos possível sobre a natureza para a proteger; e uma atitude ativa ao contribuir para a sua prossecução (Sen, 2010).

No Relatório de Brundtland encontra-se exarado que o desenvolvimento sustentável é o que “atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de gerações futuras atenderem as suas próprias necessidades” (Brundtland, G. H., Khalid, M., Agnelli, S., Al-Athed, S.A., Chidzero, B., Fadika, L. M., Hautf, V., Lang, I., Shijun, M., Boteró, M. M., Singh, N., Neto, P. N., Okita, S., Ramphal, S. S., Ruckelshaus, W., Sahnoun, M., Salim,

E., Shaib, B., Sokolov, V., Stanovaik, J., Strong, M. & MacNeill, J., 1991, p.46). O ser humano acarinha as suas capacidades de raciocínio, avaliação, decisão, participação e ação, pelo que restringi-lo às suas necessidades revela uma magra visão da humanidade (Sen, 2010). Robert Solow (1992) refinou o conceito de sustentabilidade de Brundtland ao considerar que o desenvolvimento sustentável deve ter como finalidade que a próxima geração atinja o mesmo ou melhor padrão de vida e se encarregue com “o bem-estar de seus sucessores” (Solow, 1992, p.9). A importância da vida do ser humano reside na liberdade que lhe assiste e não somente no padrão de vida e na satisfação das necessidades (Sen, 2010).

Assim, Sen (2010) apela à reformulação do conceito de desenvolvimento sustentável para que a liberdade sustentável se solte dos limites impostos e adote a condição de agente do ser humano, restaurando os laços e os limites da sua relação com o meio ambiente, sendo este intrinsecamente necessário para ampliar as suas capacidades para concretizar uma melhor qualidade de vida, usufruindo uma vida digna e permitindo que as gerações seguintes usufruam de idêntica ou maior liberdade.

Com Sen (2003) o conceito de desenvolvimento evoluiu para liberdade, não só pela dilatação das escolhas do ser humano como pelo fato de este ser o centro da sustentabilidade. A interação do ser humano com os seus pares e o meio ambiente depende da sua identificação cultural. Segundo Miranda (n.d., p.2), “uma cultura criativa sabe articular passado, presente e futuro, ressalta a importância da conscientização coletiva sobre memória e pertencimento, promove ações colaborativas consequentes, pensa em deixar legados para o futuro e visa o bem-estar e a expansão do ser humano”. Desta forma, a cultura, como valor intrínseco e autóctone, torna-se no pilar do desenvolvimento endógeno.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) inicia a reflexão sobre cultura e desenvolvimento em 1970, na Conferência Intergovernamental de Veneza. Há quarenta anos, em 1975, na

Conferência Intergovernamental sobre Políticas Culturais na África, reiterou-se que o conceito de desenvolvimento se alicerçasse nas *raízes profundas* dos valores culturais, na medida em que “o desenvolvimento cultural não é somente o corretivo qualitativo do desenvolvimento senão a verdadeira finalidade do progresso” (Sempere, 2012, p. 59), tendo em conta os fracassos do desenvolvimento orientado para o crescimento quantitativo e material. Posteriormente, na Conferência Intergovernamental, em 1978, sobre as Políticas Culturais na América Latina e das Caraíbas, associou-se a cultura ao aumento da qualidade de vida e ao desenvolvimento integral. Mesmo assim e depois de outros tantos debates, a *Conferência Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável - Rio+10*, realizada na África do Sul, em 2002, em Johannesburg, consolidou só três pilares do desenvolvimento sustentável: económico, social e ambiental. Pese embora, nessa conferência, a França, Moçambique, a UNESCO e o PNUMA (Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente) apelassem para a relação e o peso da cultura na sustentabilidade, a ótica ocidental prevaleceu. Rio+20 também não reconheceu o valor da cultura como o quarto pilar do desenvolvimento sustentável, mesmo quando faz referência à cultura ao longo da Declaração Final – *O futuro que queremos*. Entretanto, alguns movimentos - Organização Mundial de Cidades e Governos Locais Unidos (CGLU), adotaram já a cultura como o quarto pilar do desenvolvimento sustentável e pretendem a corroboração de todos os agentes de desenvolvimento ao incluírem este tema na Agenda post-2015 e no Habitat III (terceira Conferência das Nações Unidas sobre Moradia e Desenvolvimento Urbano Sustentável a realizar-se em 2016) (Pascual, 2012). Considerando que a dimensão social brota com a Agenda 21, resultante da Conferência do Rio de Janeiro em 1992 – Rio92, não se torna de todo descabido alterar a apresentação dos pilares do desenvolvimento pela seguinte ordem: social, económico e ambiental.

Ao longo dos tempos e nas diferentes sociedades, o ser humano tem procurado e alcançado a sua felicidade na satisfação das necessidades que

perceciona como suas, determinando o surgimento das diversas culturas (Gómez *et al*, 2007). Porém, a resiliência da ONU em não aceitar a contribuição do valor da cultura no Desenvolvimento Sustentável e, conseqüentemente, não a considerar o quarto pilar da sustentabilidade provoca a erosão da confiança dos povos face à aparente pretensão de uma clonagem cultural europeia.

Confiança e medo são sentimentos primários do ser humano. Intrínsecas à sua humanidade estão as relações interpessoais, tendo como problemática a confiança, cuja evolução, positiva ou negativa, determinará o sucesso ou não de qualquer interação humana, desde a estritamente familiar até às sociais mais complexas (Duluc, 2001). Sendo o processo de desenvolvimento local “um processo de transformação, mudança, centrando-se na comunidade, pressupondo um trabalho em parceria e cooperação” (Carvalho, 2009, p.83), a falta de confiança prejudica as relações interpessoais e a coesão do laço social (Duluc, 2001) e, conseqüentemente, a decomposição do laço social torna-se num fator de bloqueio ao seu desenvolvimento e sustentabilidade (Xiberras, 1993). Porém, a confiança transmite um envolvimento genuíno entre os seres humanos, e o seu nível transmite a robustez do ser humano e das suas relações interpessoais (Duluc, 2001), facilitando o desenvolvimento que se pretende sustentável.

A história da igreja evangélica revela o envolvimento dos cristãos na luta pela justiça socioeconómica no século XVIII, essencialmente na Europa e na América. John Wesley, por exemplo, influenciou a sua geração como “pregador do evangelho e profeta da justiça social” (Stott, 2014, p.26), restaurando à Grã-Bretanha *a sua alma* e evitando o seu envolvimento na violência revolucionária como a da França. No século XIX, nos Estados Unidos, o advogado e evangelista Charles G. Finney considerou o evangelho como uma alavanca para a reforma social, ou seja, a reforma universal do mundo dependeria do trabalho da Igreja (Stott, 2014). Do evangelismo de Finney brotaram vários movimentos, como as forças anti escravidão, e expandiram-se as missões cristãs que cruzavam evangelismo

com medicina, educação, técnicas agrícolas, entre outras tecnologias (Stott, 2014). Esta realidade cristã sofreu a erosão da *grande inversão* nos primeiros trinta anos do século XX e, conseqüentemente, os evangélicos alienaram o interesse social. A *grande inversão* surge por cinco razões: luta contra o liberalismo, renúncia do evangelho social, impacto da guerra, interferência do pré-milenismo e aparecimento das classes médias (Stott, 2014).

Na história da Igreja a adoção de uma cosmovisão cristã emerge com os apóstolos e reitera-se no cristianismo integral (Souza, 2006). A cosmovisão cristã está intrinsecamente relacionada com o conhecimento dos cristãos sobre os fundamentos teológicos do envolvimento social, abrangendo estes cinco áreas distintas de doutrina: Deus, o ser humano, Cristo, a salvação e a Igreja. Assim, o cristão ao interrelacionar Deus, ser humano e sociedade percebe as questões do mundo contemporâneo através de uma mente cristã completa (Stott, 2014). O cristianismo, como um estilo de vida, engaja questões relacionadas com o desenvolvimento, equidade e justiça social (Cunha, 2006), emergindo a ação social como consequência evangelística, ponte para o evangelismo ou parceira da evangelização (Stott, 2000). Mantendo a sua identidade cristã, torna-se imperioso que o cristão influencie a sociedade, sem detrimento das suas convicções, valores, padrões e estilo de vida cristã, recusando ser, por esta, marginalizado (Stott, 2014). Entretanto, a secularização estabilizou a religião no espaço privado, pese embora os *valores cristãos* tenham tido “um impacto decisivo na concepção dos direitos humanos” (Santos, 2007a, p.35).

A Educação para o Século XXI, ao recuperar o sentido de liberdade responsável, equidade, respeito pelos outros, igualdade de oportunidades, defesa dos mais fracos e consideração pela diferença, desenvolve as aptidões psicológicas para agir na defesa dos valores democráticos e em conformidade com a justiça social (Carneiro, 2003).

4. JUSTIÇA

“A injustiça social assenta na injustiça cognitiva.” (Santos, 2006, p.146)
Torna-se pertinente que a desumanização - produto da injustiça social e motivo de desesperança, se converta em esperança e na procura desaforada da humanização que a injustiça nega ao ser humano (Freire, 1979a).

Pretende-se que a Educação para o Século XXI recupere no ser humano o sentido de liberdade responsável, equidade, respeito pelos outros, igualdade de oportunidades, defesa dos mais fracos e consideração pela diferença, desenvolvendo aptidões psicológicas que lhe permita agir na defesa dos valores democráticos e em conformidade com a justiça social.

Igreja, família, comunidade de vizinhos foram os espaços educativos privilegiados das sociedades tradicionais, marcadas pela estabilidade sociopolítica. Para Delors *et al* (2003) tratou-se de uma ilusão racional considerar que a escola, por si só, supria as necessidades educativas do ser humano, na medida em que este aprende ao longo da vida no espaço social da sua comunidade de pertença, através do convívio e da coesão dos grupos associativos, religiosos e políticos. Delors *et al* (2003) consideram a comunidade de pertença como um forte agente de educação para a cooperação, solidariedade e cidadania ativa, pelo que apela para o equilíbrio justo entre a tradição e a modernidade de modo a se erradicar a pobreza, a fome, a violência e a droga.

Stavenhagen (2003) explana como as minorias religiosas e as populações autóctones e tribais foram forçadas a adquirirem uma nova identidade por imposição do Estado e da sociedade dominante, ou obrigados a renunciarem a sua cultura, tradição, língua e religião. A educação tem lutado contra a exclusão social dos diferentes tipos de marginalizados e, face à conjuntura atual, torna-se essencial que alargue a sua luta à inserção das minorias sociais, em colaboração com os seus *partners* habituais: Estado, comunidades religiosas e familiares, escola, sociedade civil, média e

associações (Geremek, 2003). Carneiro (2003) considera que a *arte de viver juntos* no séc. XXI refletirá as cicatrizes das feridas causadas pelo ódio e intolerância que marcaram o séc. XX. Cabe à Educação para o Século XXI reconstituir as comunidades humanas, recuperando a educação moral das consciências através da *formação para a justiça*, restabelecendo uma cultura cívica inconformista e justa, promovendo uma cidadania ativa e responsável.

Sen considera que justiça e desenvolvimento se camuflam mutuamente e que o desenvolvimento só ocorre numa sociedade comprometida com a justiça, envolvendo os seus pressupostos éticos. A justiça social foi o tema que dominou o pensamento de Sen levando-o a um estudo cuidado e, conseqüentemente, à formulação da teoria seniana da escolha social. Sen (2010) considera que, na prática, a análise filosófica da justiça social desenvolvida por Rawls (2000), não tem tanta relevância como a teoria da escolha social. Atualmente as sociedades, mesmos as democráticas e de ideais igualitários, são confrontadas com o desafio que brota da agregação de diferentes interesses em prol da necessidade de tomada de decisões coletivas, como por exemplo, os critérios de distribuição dos recursos escassos entre todos os seus membros. A teoria da escolha social conflui da teoria política, económica e ética na análise de questões cruciais de difícil resposta, devido à pretensão de se obter uma decisão sólida em comunidades heterogêneas, obrigando a regras decisivas numa sociedade democrática. Sen (2010), perseguindo o pensamento de Smith (1996), considera que existem dois elementos essenciais na teoria da escolha social: a diversidade de opiniões e interpretações que iluminam a discussão; os espetadores imparciais que evitam o paroquialismo dos valores locais. Ou seja, no que concerne às questões relativas à teoria da escolha social, analisar múltiplas convicções faculta uma perceção mais completa – persuadida e equitativa (Sen, 2010).

O cristianismo abrange qualquer ser humano e refere-se à justiça e paz mundial. O cristão usufrui e glorifica Deus ao servir a comunidade e ao preservar o meio ambiente, pelejando pela justiça e a verdade na

espectativa de um mundo perfeito. Ao longo da história das igrejas cristãs, o comportamento desviante de muitos cristãos, a nível individual ou em grupo, descredibilizaram o cristianismo. Há que considerar que Cristo não foi morto pelo *mundo* mas pela Igreja (Keller, 2015), e que esta se constitui por pessoas.

Atualmente, tanto os média como a teologia cristã apontam para a falta de caráter de alguns cristãos. Convém contextualizar a Igreja não como um museu de santos mas como um hospital de pecadores: o ser humano quando se torna cristão traz consigo um *background* resultante da sua vivência sem Cristo. Gradualmente o novo cristão tende a aperfeiçoar o caráter e, conseqüentemente, ocorrem mudanças comportamentais. Assim, “a igreja está cheia de gente imatura e ferida que tem pela frente um longo caminho para crescer emocional, moral e espiritualmente” (Keller, 2015, p.81).

Aparentemente, a religião agrava as diferenças humanas - culturais e raciais, culminando em violência, opressão das minorias e, até, em guerra. A violência e o fanatismo constituem um obstáculo ao cristianismo. Torna-se desumano desculpar a violência praticada em nome do cristianismo. O séc. XX foi marcado pela violência do secularismo e do absolutismo moral. Contudo, foram tão opressoras as sociedades que se despiram da religião como as que dela se incrustaram (Keller, 2015).

Existem três tipos de cristãos: nominais – autodenominam-se mas não praticam; fanáticos – a fé e a prática excedem ao razoável; e, os que creem sem exagerarem. O fanatismo revela-se por “uma sensação de superioridade em relação aos que não compartilham de sua religiosidade, decorrendo daí várias formas de abuso, exclusão e opressão” (Keller, 2015, p.85). Ou seja, o fanatismo resulta da falta de compromisso com Deus, na medida em que, embora zelosos e corajosos, não demonstram humildade, sensibilidade, acolhimento, solidariedade e tolerância.

A linha tradicionalista do cristianismo tinha uma conotação de refúgio, um tipo de descanso existencial. “Essa posição face ao mundo, face à vida, satisfaz a impotência da consciência fatalista e medrosa dos oprimidos em determinada etapa da sua experiência histórica.” (Freire, 1978, p.29) Os cristãos remetiam-se a uma cultura de silêncio, depreciando o mundo como se tratasse de uma vingança aos opressores – os donos do mundo, e a Igreja transformava-se em “uma espécie de «útero» onde se «defendem» da agressividade da sociedade” (Freire, 1978, p.29). Assim, a Igreja correspondia a uma sociedade fechada, cuja característica essencial assentava numa cultura do silêncio, alienando as classes sociais oprimidas/dominadas, criando um “fosso entre a vida e o compromisso que esta exige” (Freire, 1978, p.7). Por este motivo Paulo Freire (1978) confessa ter-se afastado da Igreja, porém nunca de Deus.

A Igreja ao longo da história tem balançado entre dois extremos: da autoconfiança e/ou orgulho e do autodesespero e/ou preguiça. Torna-se necessário que a missão cristã contemporânea reencontre o equilíbrio na fusão harmoniosa e sadia de humildade e humanidade (Stott, 2010).

As razões apontadas por Stott (2014) para o despontar do interesse ambiental relacionam-se com o crescimento populacional, a diminuição dos recursos, a redução da biodiversidade, o descarte do lixo e as mudanças climáticas. Stott (2014) considera que o domínio do ser humano sobre a terra – onde se armazenam os recursos, um domínio cooperativo e responsável. Este domínio não significa dominação e destruição, mas sim administração responsável, ecológica e produtiva desses recursos na cooperação e na partilha com os outros da sua geração como das subsequentes. Por administração entenda-se a conservação e preservação.

A atitude do cristão reflete as escolhas/decisões que toma em relação à sua vida e diante dos obstáculos - mudança, problemas, desânimo, medo e fracasso. A atitude faz toda a diferença se excluir lamúrias e englobar confiança, competência, experiência e crescimento pessoal. O seu sucesso

dependerá da administração e da gestão diária das suas escolhas, contribuindo para o aumento da autoestima (Maxwell, 2013).

Atendendo a que a educação só existe nas sociedades humanas e que não existem seres humanos isolados (Freire, 1979a), torna-se pertinente que a educação cristã promova no cristão maior conhecimento e a competência de saber escolher o que fazer com ele (Stott, 2012), de modo que sua atitude, ainda hoje, contribua para: acabar com a fome e a miséria; educação básica de qualidade para todos; igualdade entre sexos e valorização da mulher; redução da mortalidade infantil; melhorar a saúde das gestantes; combater a sida, a malária e outras doenças; qualidade de vida e respeito pelo meio ambiente; envolvimento de todos no desenvolvimento (Stott, 2014).

Os primeiros seguidores de Cristo eram designados por discípulos, por força da relação professor-alunos, noção que se perde um pouco no termo cristão. O discípulo cristão distingue-se pelo seu carácter radical, de compromisso com os fundamentos da fé cristã, como se tratasse de um retorno às raízes que o identificam (Stott, 2011a). As características de um discípulo cristão radical são identificadas por Stott (2011a) como as seguintes: inconformismo – “diante as rajadas da opinião pública” (Stott, 2011a, p.20); semelhança com Cristo; maturidade; cuidado com o meio ambiente – o discípulo cristão radical, ao decidir pelo estilo de vida que pretende para si, assume a responsabilidade pelos seus efeitos sociais e mundiais; simplicidade; equilíbrio – como discípulo independente e em comunhão cooperativa, para adorar e para trabalhar, para a peregrinação e para a cidadania; dependência – esta característica reflete maturidade cristã, visto que o discípulo cristão radical não perde dignidade ao depender de outros; e, atitude diante da morte.

Stott (2011a) convida o cristão contemporâneo a refletir sobre a radicalidade da fé e do discipulado, e conseqüente serviço a Deus, aos outros e ao mundo, procurando um estilo de vida madura e equilibrada. Quando a comunidade cristã se fizer distinguir pelos seus padrões, valores e estilos de

vida será uma alternativa radical, exercendo maior influência por Cristo (Stott, 2011a).

Atendendo a que, “a justiça social global não é possível sem uma justiça cognitiva global” (Santos, 2004, p.133), torna-se pertinente que a vida real, as práticas e saberes dos conhecimentos não científicos se tornem credíveis, de modo a não se desperdiçarem a riqueza e as experiências sociais de alguns movimentos e organizações, como as cristãs. De acordo com John Stott (2010), a comunidade cristã possui o *conjunto e conhecimentos práticos* e características pertinentes para ser um *grupo influente* relevante para o desenvolvimento, visto que, a sua força numérica [estima-se que no ano 2000 um terço da população mundial fosse cristã convicta (Stott, 2006)], e o radicalismo da comissão de Cristo provocariam grande impacto na comunidade.

CONCLUSÃO

O ano de 2015 foi apontado como o prazo limite para a concretização dos *Objetivos do Milénio*, porém, como tal não aconteceu já se perspectiva o *post-2015*. Muita tinta tem corrido ao longo de todos estes anos, porém, o que tem sido pensado e projetado no global não tem tido o impacto pretendido no local, pela pretensão de desraizar as culturas autóctones, menosprezando o seu valor e contribuição na educação e integração do ser humano.

A Educação para o Século XXI inculca no ser humano a *arte de bem viver em sociedade* e aciona a força motriz do Desenvolvimento Local. Alinhando os respetivos pilares apresentados neste estudo, obtém-se a seguinte leitura: *educar para aprender* leva o ser humano a compreender o mundo que o rodeia e a adquirir uma conduta *ética*, imprescindível ao *desenvolvimento social*; *educar para fazer* proporciona ao ser humano a

prática das competências adquiridas – *capacidades*, que promovem o *desenvolvimento económico*; *educar para conviver* outorga o ser humano de uma *liberdade* responsável favorável à proteção e preservação *ambiental*; por fim, *educar para ser* permite o desenvolvimento humano integral que lhe permite agir ética e livremente com *justiça*, dentro das suas capacidades, sem desraizar a sua *cultura*.

O discípulo cristão contemporâneo, como cidadão de *dupla naturalidade*, terrena e celestial, embora com uma cultura peculiar resultante da sua intimidade com Deus, deve focar-se na sua missão, ousar ultrapassar as barreiras que o excluem do espaço social (com a unção de ousadia intrínseca à cultura cristã) e assumir-se como agente de educação e de desenvolvimento.

Desta forma, a presente investigação tem como objetivo ***identificar e compreender os contributos do compromisso social cristão na Educação para o Século XXI e o Desenvolvimento Local*** promovidos pela instituição religiosa cristã evangélica mais próxima da investigadora.

METODOLOGIA E AUTORREFLEXIVIDADE

INTRODUÇÃO

A investigação em curso pretende *identificar e compreender os contributos do compromisso social cristão na Educação para o Século XXI e o Desenvolvimento Local*.

Quanto à natureza de investigação e à conceção do conhecimento enquadra-se no paradigma sociocrítico (Coutinho, 2013), com abordagem à ecologia dos saberes (Santos, 2004, 2007b) e orientada por instrumentos e técnicas qualitativas, por se tratar de uma investigação alicerçada em impressões, perceções e sentimentos dos sujeitos participantes, ou seja, preocupa-se com o significado e não com a extrapolação e a generalização.

A investigadora aprofundou os seus conhecimentos na revisão da literatura de forma a constatar do que já existe na literatura e poder tomar decisões seguras de como direccionar o presente estudo, inspirada na sua mundividência e cosmovisão, enquanto membro do movimento congénere em Moçambique – Igreja Evangélica Assembleia de Deus, em Maputo.

1. REFLEXÕES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLOGIA

Metodologia reporta-se ao estudo dos métodos de investigação, explicando, descrevendo e justificando a opção de um determinado método de investigação em relação a uma problemática específica, ou seja, ao objeto de investigação.

Deste o princípio da história que o ser humano se preocupa em questionar sobre o mundo que o rodeia para o conhecer e compreender, ou seja, o interesse incessante do ser humano consiste em investigar (Coutinho, 2013).

Etimologicamente investigar e investigação significam respetivamente *procurar e procura*. Assim, investigar subentende a existência de algo a ser

investigado, a intenção do investigador e uma associação de metodologias, métodos e técnicas que correspondem ao fio condutor do processo de investigação que se principia com uma questão e finaliza na apresentação pública dos seus resultados (Coutinho, 2013).

A investigação científica, como atividade de carácter cognitivo, pressupõe a reflexão e a indagação de práticas que, através de um processo rigoroso, metódico, flexível e realista de pesquisa, estruturam ideias inovadoras para o esclarecimento e compreensão de fenómenos sociais (Coutinho, 2013). Quivy e Van Campenhoudt (1992) definem investigação como o percurso a percorrer para atingir um conhecimento maior e mais abrangente, aceitando as suas hesitações, desvios e incertezas.

Uma investigação científica abarca um tríptico que a sustenta: metodologia, enquadramento teórico e habilidade do investigador na estruturação do trabalho científico (Galego & Gomes, 2005). O método define a trajetória que o investigador traçará para abranger o rigor científico necessário à sua investigação. Devido à complexidade metodológica, cabe ao investigador optar pelo método mais adequado para o sucesso da sua investigação.

A comunidade científica agrupa as investigações por paradigmas, de acordo com axiomas, valores conhecidos, teorias comuns e normas, derivando consoante o momento histórico, ou seja, consistem num referencial filosófico que denotam a metodologia utilizada pelo investigador (Coutinho, 2013). A opinião consensual atual desta comunidade pondera a existência de três paradigmas na investigação em Ciências Sociais e Humanas: paradigma quantitativo/positivista, paradigma qualitativo/interpretativo e paradigma sociocrítico ou hermenêutico (Coutinho, 2013).

Para esta investigação optou-se pelo paradigma sociocrítico, orientado à mudança. O paradigma sociocrítico, também conhecido como emancipatório, surge de críticas de vários autores com repercussões na investigação em Ciências da Educação e em Sociologia.

A nível metodológico assemelha-se ao paradigma qualitativo, mas a inovação desta abordagem consiste na inclusão nítida da *ideologia* – pensamentos, ideias, doutrinas e/ou visões do mundo, no processo de criação do conhecimento científico, ou seja, o paradigma sociocrítico ou emancipatório pretende, numa primeira fase, revelar as ideologias onde se baseia o *status* social e, numa segunda fase, intervir na mudança intencional do mundo com vista à liberdade, justiça e democracia (Coutinho, 2013).

A investigação sociocrítica possui forte carácter instrumental visando o seguinte: tomada de decisão, melhoria da praxis, superintendência da implantação de políticas socioeducativas ou a avaliação dos efeitos de outras implementadas (Coutinho, 2013).

No decorrer do séc. XX a tipologia epistemológica da ciência, devido ao ceticismo ou irracionalismo, começa a ser questionada. Boaventura de Sousa Santos considera que a crise do paradigma dominante identifica as características de um novo paradigma (Santos, 2008). Assim, apela a um paradigma emergente, ou seja, a um “paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente” (Santos, 2008, p.60), onde um paradigma científico – conhecimento prudente, se associa a um paradigma social – vida decente, fundamentado em quatro princípios: *todo o conhecimento-natural é científico-social; todo o conhecimento é local e total; todo o conhecimento é autoconhecimento; e, todo o conhecimento científico visa construir-se em senso comum* (Santos, 2008).

O conhecimento técnico-científico desacredita, encobre ou banaliza todos os outros saberes e orienta a globalização neoliberal que, por ser hegemónica, está firmada no saber hegemónico da ciência moderna ocidental (Santos, 2004). Torna-se imperiosa a reemergência de uma crítica radical sobre a atualidade real e a aspiração de uma sociedade com melhor qualidade de vida, confluindo numa globalização contra-hegemónica. O sonho crítico do séc. XXI consiste em romper o conservadorismo da modernidade ocidental (Santos, 2004), quebrando a linha abissal que divide a realidade social do

mundo *deste lado da linha* do mundo *do outro lado da linha* (Santos, 2007b, p.4).

Assim, o conhecimento científico hegemónico produzido, com origem nos países do Norte, diante de saberes concorrentes transforma-os em matéria-prima – como o conhecimento autóctone e camponês sobre biodiversidade, ou os exclui movido pela sua perfídia e ineficácia, camufladas pelo critério hegemónico da verdade e da eficácia, contribuindo para a injustiça social global pela negação da justiça cognitiva global (Santos, 2004).

A sociologia das ausências e a sociologia das emergências surgem como sociologias estruturadas para combater as ciências sociais hegemónicas, apresentando pressupostos epistemológicos alternativos e com o objetivo de identificar e credibilizar as experiências sociais contra-hegemónicas (Santos, 2004). Teresa Cunha (2011) designa por sociologia dos resgates o utensílio teórico que propõe *resgatar* e/ou redescobrir tanto do tecido social como dos imaginários o que, embora camuflado e esquecido, se tem revelado útil, eficaz e adequado para produzir no ser humano e nas comunidades novos conhecimentos e tecnologias emancipatórias corroborantes da sua felicidade.

Esta investigação remete-nos à sociologia das ausências, na medida em que o objetivo desta sociologia consiste em “transformar objetos impossíveis em possíveis, objetos ausentes em presentes” (Santos, 2004, p.14), cuja prática se executa em acareação com o senso comum científico tradicional, pelo que carece de tempo e imaginação epistemológica e democrática.

As lógicas e processos deliberam a não existência, com base em critérios hegemónicos de racionalidade e eficácia, quando ao desqualificar os tornam invisíveis, ininteligíveis ou descartáveis irreversivelmente uma determinada entidade (Santos, 2004). Os modos de produção da não-existência refletem monoculturas racionais, identificadas por Boaventura de Sousa Santos (2004) como sendo as seguintes: *monocultura do saber e do rigor do saber*, *monocultura do tempo linear*, *monocultura da naturalização das diferenças*,

monocultura do universal e do global e monocultura dos critérios de produtividade e de eficácia capitalista.

A *monocultura do saber e do rigor do saber*, avaliada como a mais poderosa produção de não-existência, considera a ciência moderna como único critério de verdade e a alta cultura como único critério de qualidade estética. Assim, estas culturas – científica e humanísticas, apropriam-se, respetivamente, da exclusividade da produção de conhecimento e criação artística. A sua não-existência toma a forma de ignorância ou incultura (Santos, 2004).

A epistemologia e a racionalidade hegemónicas classificam como formas sociais de não-existência ou modo de produção de ausências o ignorante, o residual, o inferior, o local e o improdutivo, por serem formas sociais cuja realidade constituem obstáculos às realidades que consideram relevantes como a científica, a avançada, a superior, a global ou a produtiva. Desta forma, a produção social destas ausências redundam em desperdício da experiência social (Santos, 2004).

A sociologia das ausências ao identificar o espaço deste desperdício liberta e torna presentes as experiências produzidas e classificadas como ausentes, ou seja, convertem-se em alternativas às experiências hegemónicas. O funcionamento da sociologia das ausências defronta com cada modo de produção de ausências, substituindo as monoculturas pelas seguintes ecologias: ecologias dos saberes, ecologia das temporalidades, ecologia dos reconhecimentos, ecologia das trans-escalas e ecologia das produtividades (Santos, 2004).

A distinção entre crenças e ideias está relacionada com ser e ter na medida em que somos o que cremos e temos ideias, sendo que estas emergem da dúvida e as crenças da sua ausência. A relação entre crenças e ideias corresponde às formas de testar socialmente a ciência. Deste modo, a ecologia de saberes abrange tanto o *logos* como o *mythos* (Santos, 2007b).

A ecologia dos saberes cruza conhecimentos e ignorâncias, numa tecnologia de prudência e utopia de interconhecimento na medida em que os conhecimentos existentes não são esquecidos ou descredibilizados pela aquisição de novos conhecimentos. Assim, a ecologia de saberes promove a interação e interdependência entre os saberes científicos e os não-científicos (Santos, 2007b), pretendendo ver reconhecida a pluralidade de formas de conhecimento e a *igualdade de oportunidades* nas discussões epistemológicas, propondo a maximização da sua contribuição na estruturação de *outro mundo possível* onde impere uma sociedade mais justa, mais democrática e onde exista maior equilíbrio com a natureza (Santos, 2004).

O conhecimento prudente caracteriza a ecologia de saberes pelas incessantes questões e respostas incompletas. A ecologia de saberes capacita o ser humano a um exercício de autorreflexividade, permitindo-lhe adquirir uma visão mais abrangente do que conhece e do que desconhece, reconhecendo a sua própria ignorância sem a generalizar, e impulsionando-o a uma participação ativa e solidária na estruturação de um futuro individual e comunitário, sem contudo ter a certeza de que os erros do passado não se repetirão (Santos, 2007b).

O realismo da ecologia de saberes consiste no conhecimento como intervenção no real, na medida em que se mensura a credibilidade da estruturação cognitiva pela forma de intervenção no mundo: facultando, apoiando ou impedindo. Assim, para a ecologia de saberes os conhecimentos não são produto do abstrato mas das práticas de determinadas intervenções no mundo real que o conhecimento facilita ou coíbe. A ideia pragmática da ecologia de saberes baseia-se na carência de “uma reavaliação das intervenções e relações concretas na sociedade e na natureza que os diferentes conhecimentos proporcionam” (Santos, 2007b, p.28).

1.1 CONTEXTO ANALÍTICO DA INVESTIGAÇÃO

A interferência da economia, da ciência e da tecnologia nas transformações sociais a nível global corroboraram em sociedades menos solidárias, menos justas e menos sustentadas, onde predomina a economia neoliberal (consumismo libertino, individualismo, falta de empatia e violação dos direitos humanos) e onde se dizimam os recursos naturais, coadjuvando as desigualdades e injustiças socioeconómicas e, conseqüentemente, o aumento da pobreza, da marginalização, da exclusão social e da impossibilidade de se adquirir um padrão de vida com qualidade (Silva, 2011).

Tendo em conta que o contexto sociopolítico restringe as aprendizagens e as vivências do ser humano, torna-se imperioso que a educação, como instrumento de práticas de influência e controlo social, promova programas de conscientização, ou seja, processos de humanização do ser humano (Freire, 1987). Convém que as instituições focadas na transformação social contribuam para valorização dos seres humanos *oprimidos* e desfavorecidos e para a promoção de uma cidadania participativa responsável e mobilizadora, comprometida com o desenvolvimento sustentável, através de sistemáticos processos participativos de educação, de reflexão e de investigação-ação. Assim, a educação e a investigação articuladas desempenham as funções de libertação e transformação (Silva, 2011).

A Educação para o Século XXI foi estruturada sob uma ética de inclusão abrangente, visando a capacitação de todo o ser humano, independentemente da sua ideologia social e/ou espiritual, facultando as ferramentas pertinentes para agir com liberdade responsável e justa na procura da sua qualidade de vida sem prejuízo para os seus pares, o meio ambiente e, conseqüentemente, as gerações seguintes. Desta forma, torna-se imperioso que os processos educativos promovam a cidadania ativo-participativa, corroborando no desenvolvimento sustentável das comunidades.

Sobre a pessoa cristã contemporânea recai uma dupla responsabilidade em todo o processo endógeno de desenvolvimento local e sustentável: como cidadã/ão do mundo e comissionada/o pelo Deus em que creem. Os discípulos de Cristo foram chamados cristãos pela primeira vez em Antioquia da Síria, por refletirem um estilo de vida em tudo semelhante ao do Mestre, alvoraçando o mundo antigo. O movimento das Assembleias de Deus existe em Portugal desde o ano de 1913, portanto há mais de um século (Convenção das Assembleias de Deus em Portugal) e que alvoroço têm provocado no mundo?

1.1.1 O contexto em dados estatísticos

Conforme o Censos de 2011, o último disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estatística (INE), a população residente em Portugal com idade superior a 15 anos de idade declarou a religião com que se identifica, conforme o quadro 1.

Local de residência (à data dos Censos 2011)	População residente com 15 e mais anos de idade (N.º) por Local de residência (à data dos Censos 2011) e Religião; Decenal									
	Período de referência dos dados									
	2011									
	Religião									
	Total	Católica	Ortodoxa	Protestante	Outra cristã	Judaica	Muçulmana	Outra não cristã	Sem religião	Não resposta
	N.º	N.º	N.º	N.º	N.º	N.º	N.º	N.º	N.º	N.º
Portugal	8 989 849	7 281 887	56 550	75 571	163 338	3 061	20 640	28 596	615 332	744 874

População residente com 15 e mais anos de idade (N.º) por Local de residência (à data dos Censos 2011) e Religião; Decenal - INE, Recenseamento da População e Habitação

QUADRO 1 – Religiões em Portugal (Instituto Nacional de Estatística, n.d.)

De acordo com a Aliança Evangélica Portuguesa (AEP), os movimentos cristãos evangélicos portugueses enquadram-se na categoria “outra cristã”. Assim, em 2011 existiam em Portugal 163.338 cristãos evangélicos num universo de 10.542.398 pessoas residentes em Portugal, conforme gráfico 1 na próxima página.

O gráfico 2 demonstra que 2% de cristãos evangélicos se identificaram com o movimento cristão evangélico em Portugal e o assumiram na resposta ao Censos 2011.

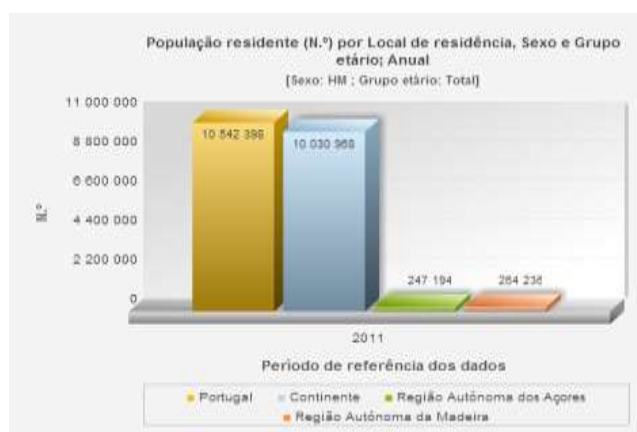


GRÁFICO 1 – População residente em Portugal em 2011 (Instituto Nacional de Estatística, n.d.)

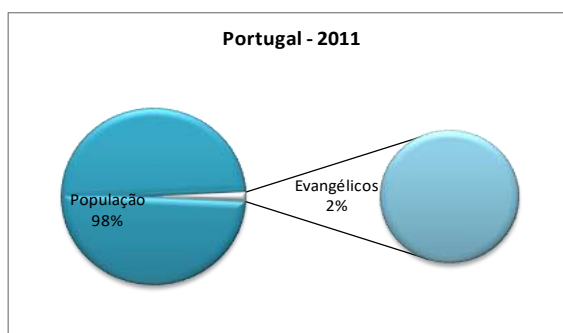


GRÁFICO 2 – Percentagem de evangélicos em Portugal em 2011 (Elaborado em EXCEL)

Segundo o INE residiam em Portugal em 2013 aproximadamente 10.427.301 pessoas, sendo 10.025.981 portugueses e 401.320 estrangeiros, de acordo com INE e registado no gráfico 3.



GRÁFICO 3 – Residentes em Portugal em 2013 (Instituto Nacional de Estatística, n.d.)

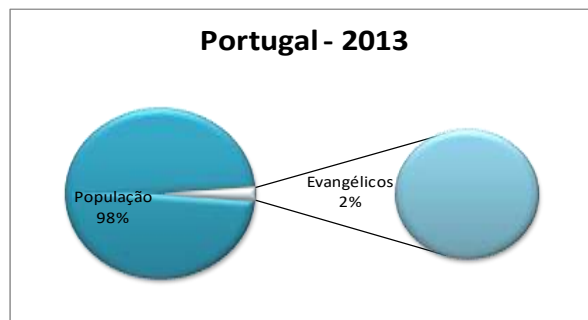


GRÁFICO 4 – Percentagem de evangélicos em Portugal em 2013 (Elaborado em EXCEL)

Em 2013 a AEP (Aliança Evangélica Portuguesa) aponta para 250.000 membros dos movimentos cristãos evangélicos a ela associados. Aparentemente o movimento evangélico português estagnou, na medida em que a percentagem de evangélicos em Portugal se mantém, de acordo com o gráfico 5. Contudo, entre os anos de 2011 e 2013 houve um decréscimo populacional na ordem de 516.417 indivíduos enquanto a AEP apresenta um aumento de 86.662 fiéis nos movimentos associados – ver gráfico 5.

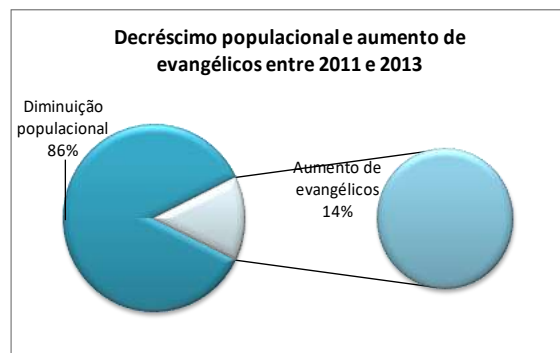


GRÁFICO 5 – Percentagem entre o decréscimo populacional e o aumento de evangélicos (Elaborado em EXCEL)

Será que a discrepância entre os gráficos 2 e 4 com o gráfico 5 revela que os cristãos evangélicos contemporâneos assumem publicamente a sua identidade? O número apresentado pela AEP foi contabilizado internamente. O próximo Censos o confirmará ou não.

1.2 O CONTEXTO SOCIAL DA INVESTIGAÇÃO

O 1º Congresso Internacional sobre Evangelização Mundial ocorreu na cidade de Lausanne em 1974. Deste congresso, Billy Graham fez brotar o *Movimento Lausanne*, reunindo 2.700 líderes evangélicos de 150 nações, com o objetivo de refletirem e cooperarem na evangelização a nível global. Com a coordenação de John Stott, este processo culminou com o *Pato de Lausanne*. Neste documento, considerado o mais importante na história recente da Igreja, encontra-se exarada a sua identidade e missão, abordando o compromisso social do cristão. Nas Filipinas, em 1989, de Lausanne II resulta o *Manifesto de Manila*, com a participação de 3.600 líderes evangélicos e 190 nações, confirmando e desenvolvendo o *Pato de Lausanne*. Em 2010, na Cidade do Cabo, ocorreu o III Congresso Lausanne com a participação presencial de 4.200 líderes de 198 nações e mais de 100.000 indivíduos de 91 nações através de um portal da internet. O tema central foi a *Reconciliação*, com o qual se elaborou o *Compromisso da Cidade do Cabo*, documento onde se encontra explícito o compromisso do cristão contemporâneo com os *Objetivos de Desenvolvimento para o Milénio* (Aliança Evangélica Portuguesa).

A Aliança Evangélica Portuguesa (AEP), organizada em 1921 e institucionalizada somente em 1935, abarca e representa a maioria das igrejas cristãs evangélicas portuguesas. Esta associação teve como primeiros objetivos a luta pela pureza da Fé e da Doutrina Evangélicas, pela legalização da liberdade religiosa e pela exclusão social de que eram vítimas os cristãos evangélicos. A comunidade evangélica da AEP envolve uma população de 250.000 crentes e a sua influência atinge 500.000 indivíduos através de atividades de cariz evangelístico e de valorização da vida humana (Aliança Evangélica Portuguesa).

A *Convenção das Assembleias de Deus em Portugal* (CADP) encontra-se associada à *Aliança Evangélica Portuguesa* (AEP), abarcando todo o movimento das *Assembleias de Deus em Portugal* (ADP). Uma das missões

da CADP consiste em representar as/os suas/seus obreiras/os, missionárias/os e pastores e as suas igrejas.

Na Convenção de Maio de 1965, em Portimão, foi acordado a criação de um Instituto Bíblico para formação dos futuros obreiros das ADP. Um ano depois inaugurou-se no dia 13 de Janeiro o primeiro Instituto Bíblico, na Rua Almirante Reis, em Lisboa, com somente sete estudantes. O *Monte Esperança - Instituto Bíblico da Convenção das Assembleias de Deus em Portugal* (MEIBAD) surge da evolução do Instituto Bíblico, das conjunturais alterações de designação, espaço e conteúdos curriculares. Em Julho de 2000 o MEIBAD assinou um protocolo com a Universidade Lusófona de Lisboa, através do qual se concede o título de licenciatura em Ciências das Religiões aos estudantes que concluírem os três anos de curso. Em curso está a criação de um Centro de Estudos e Investigação para dar resposta às questões pertinentes da atualidade (Convenção das Assembleias de Deus em Portugal; Monte Esperança Instituto Bíblico da Convenção das Assembleias de Deus em Portugal).

Esta investigação incide sobre o movimento cristão evangélico das Igrejas Evangélicas Assembleias de Deus em Portugal.

1.3 DISPOSITIVO METODOLÓGICO

Esta pesquisa, como pesquisa sociocrítica, pode ser classificada da seguinte forma: do ponto de vista da sua natureza trata-se de uma pesquisa aplicada por produzir conhecimentos com vista a resolver o problema específico da Educação para o Século XXI e do Desenvolvimento Local, envolvendo as realidades e os interesses locais do movimento cristão evangélico; os dados recolhidos possuem predominância descritiva, adota a forma de *levantamento*, onde a investigadora, sem intervir, descreve a realidade da população cristã evangélica portuguesa, utilizando como técnicas de recolha de dados entrevistas, questionários, análise de documentos oficiais e a observação sistemática, para a classificar, explicar e interpretar; a análise

dos dados é indutiva, visto não tentar provar evidências expressas *a priori*, antes existe uma preocupação com a descrição, a compreensão e a interpretação do comportamento do cristão contemporâneo face à Educação para o Século XXI e o Desenvolvimento Local; do ponto de vista dos procedimentos técnicos, o *design* elaborado para a recolha de dados pertinentes para a elaboração da pesquisa compreende: técnicas diretas ou interativas – entrevistas, questionários do tipo aberto e observação sistemática; técnicas indiretas ou não interativas - análise de documentos oficiais disponibilizados pela AEP e a CADP que elucidam a sua trajetória social de desenvolvimento local, e dos atuais planos de estudos do MEIBAD; e, uma pesquisa *ex-post-facto*, ou seja, a investigadora analisa os fatos ocorridos a nível da educação e do desenvolvimento local repercutidos pelos cristãos evangélicos portugueses na tentativa de os explicar e compreender (Martins e Theóphilo, 2007; Prodanov & Freitas, 2013).

Aires (2011) considera a entrevista como uma importante técnica para se compreender o ser humano. Devido à proximidade social que a investigadora tem com a amostra e tentando evitar influenciar as respostas, decidiu-se por entrevistas estruturadas pelas suas características e rigor. O processo de recolha de dados passou por uma amostragem não aleatória, escolhendo-se os atores mais representativos – agentes privilegiados, do movimento das ADP, visto este estar integrado na CADP e ser um dos movimentos que constituem a AEP. Assim, as entrevistas recaíram sobre: o presidente da AEP; o presidente da Direção Nacional da CADP; o diretor geral do MEIBAD; um docente e investigador universitário; e, um pastor/missionário agraciado com a Medalha de Mérito Filantrópico e com o grau de Comendador da Ordem do Mérito pelo seu trabalho cristão.

Entrevistas		
Cargos/funções	Data/Hora	Local
Presidente da AEP	22-09-2016 / 15h	AEP - Lisboa
Presidente da Direção Nacional da CADP	21-09-2016 / 14h	MEIBAD - Fanhões
Diretor Geral do MEIBAD	21-09-2016 / 16h	MEIBAD - Fanhões
Docente e investigador universitário	09-09-2015 / 10h	AD - Almada
Pastor/Missionário	09-09-2015 / 11h	AD – Almada

A técnica de análise qualitativa utilizada nas entrevistas foi a de análise de conteúdo (Coutinho, 2013; Prodanov & Freitas, 2013) que consiste em “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 2009, p.44). O processo de análise e tratamento das entrevistas passou por quatro fases distintas: transcrição total das entrevistas e revisão do texto transcrito, onde se eliminou conversas de índole pessoal; leitura para identificação dos temas pertinentes à investigação e que facultaram a categorização da informação recolhida; síntese das informações associadas aos temas; e, categorização da informação recolhida. Posteriormente procedeu-se à sua tabulação pela elaboração de uma grelha que sistematiza a informação obtida.

A investigadora dilatou a amostra enviando, por via eletrónica, questionários do tipo aberto para noventa e oito pastores com cargos de liderança no mesmo movimento. A seleção dos líderes evangélicos mais privilegiados dentro do movimento em estudo, constituiu uma tarefa árdua, visto que os dados disponibilizados no *link* da Convenção do movimento cristão evangélico em estudo se encontram desatualizados, sendo que a última vez que o fizeram foi há quatro anos. Para que fosse possível cobrir todo o território português foi necessário a elaboração de uma tabela com uma lista de líderes por distritos e concelhos, e, depois da sua validação, selecionar os que exercem cargos de presidência e/ou abrangem maiores áreas geográficas. Mesmo assim, a investigadora confirmou novamente toda a informação que selecionou através de contato telefónico direto, atualizando novos dados à medida que se deparou com informação incorreta.

Foram, então, enviados 98 questionários e reencaminhados outros 25, ou seja, contactou-se com os líderes evangélicos, por via eletrónica, 123 vezes. Imediatamente à expedição eletrónica, a investigadora enviou lembretes por telemóvel, reforçando esses lembretes por mais duas vezes e, por fim,

contatou telefonicamente, participando o prazo limite da receção dos questionários - contabilizou-se 276 lembretes e 83 telefonemas. Desta contagem não consta o número de chamadas telefónicas não atendidas, nem o número de mensagens e telefonemas trocados para tirar dúvidas e prestar informações. Foram validados a receção de 49 questionários.

Manteve-se a técnica de análise de conteúdo para o tratamento da informação recolhida pelos questionários rececionados também por via eletrónica. Este processo passou pelas seguintes fases: transferência completa das respostas aos questionários da plataforma de receção; leitura e validação da informação recebida pela confrontação da redação das diferentes respostas; identificação dos temas pertinentes à investigação; síntese das informações associadas aos temas; e, categorização da informação. O procedimento final foi a tabulação com a elaboração de uma grelha que sistematiza a informação recolhida.

Questionários							
Datas	Enviados por via eletrónica	Reenviados por via eletrónica	SMS de Alerta enviados	Telefonemas comunicando o prazo limite: 20-12-2015	Respostas rececionadas		Observações
					Até 20-12-2015	Depois 20-12-2015	
14-10-2015	76		76				Desta contagem não consta o número de chamadas telefónicas não atendidas, nem o número de sms's e telefonemas trocados tirar dúvidas e
15-10-2015	21		21				
31-10-2015	-	1	96				
01-11-2015		2					
03-11-2015	1						
24-11-2015		4	48				
25-11-2015		4	35				
26-11-2015		1					
28-11-2015		1					
17-12-2015		6		46			
18-12-2015		5		37			
20-12-2015		1					
17-02-2016					49	1	
	98	25	276	83	49	1	

A estratégia de observação sistemática baseou-se numa técnica de observação direta, com coleta de informação *in loco*, onde a investigadora participou, porém não se envolveu nas atividades, e recolheu informação

pertinente pelo contato direto, intencional e sistemático que lhe alargou a visão da realidade do cristão contemporâneo face ao objetivo deste estudo. Para que a observação servisse de ferramenta de pesquisa nesta investigação social, sem manipular ou estimular os cristãos evangélicos, a investigação orientou-se em função dos objetivos traçados e, planificou-se em função das reuniões e das atividades públicas da CADP (Aires, 2011).

Observação sistemática				
Designação atribuída	Data	Local	Atividade	Tema
Reunião no Norte	28-06-2015	Pavilhão Multiusos de Gondomar - Gondomar	XIV Conferência Nacional da CADP	<i>Rumo ao futuro</i>
Reunião no Centro	12 a 15-11-2015	AD - Coimbra	39ª Conferência Missionária - área de Coimbra	<i>Espírito Missionário</i>
Reunião no Sul	06-05-2015	MEIBAD - Fanhões	50ª Assembleia Geral da CADP	<i>Missões: de todos, para todos.</i> (A investigadora participou no culto missionário com o subtema: <i>O que tens na tua mão?</i>)

A investigadora analisou alguns documentos oficiais, como acima referiu, por considerar constituírem fontes de informação pertinentes para a investigação em curso, conforme a grelha que se apresenta:

Documentos oficiais disponibilizados			
Origem	Documento	Artigo/Assunto	
AEP	A Aliança Evangélica Portuguesa	A História da AEP	
	Objetivos da AEP		
	COMACEP – Comissão para a Ação Educativa Evangélica nas Escolas Públicas	A História da COMACEP	
	<i>Compromisso da Cidade do Cabo</i>	Declaração de fé e chamada à ação.	
CADP	Revista <i>Novas de Alegria</i>	Nº 869/72 – Junho 2015	<i>XIV Conferência Nacional é este mês – entrevista ao pastor Alexandre Samuel Lopes</i>
		Nº 870/72 – Julho 2015	<i>Uma igreja de vidro ou uma igreja de espelhos?</i>
			<i>Panorama missionário CADP – O Departamento Nacional de Missões</i>
			<i>“Missões: de todos, para todos” – 50ª Assembleia Geral da CADP com foco nas missões</i>
		Nº 872/72 –	<i>O evangelismo no século XXI.</i>
	<i>A fé cristã e o pensamento positivo da nova era</i>		
	<i>Assembleia Geral eletiva em Outubro – Presente</i>		

		Setembro 2015	<i>e futuro do Movimento em perspectiva.</i>
MEIBAD	Licenciatura em Teologia Aplicada.		- Plano de Estudos referentes ao ano letivo de 2015-2016. - Panfleto informativo
	Curso de Escola Dominical – curso de especialização.		Panfleto informativo detalhada do curso.
	Curso de vida cristã		Um só panfleto informativo.
	Curso de serviço cristão		

Por fim, a investigadora ainda utilizou a técnica dos meios audiovisuais, na sequência de ter ouvido na rádio Alfa & Omega, de Maputo, uma entrevista com o diretor da instituição de teologia do movimento congénere nessa cidade, explicando os procedimentos do desenvolvimento comunitário, desde o levantamento de necessidades até à realização de projetos. Assim, solicitou-se a gravação áudio à respetiva rádio que a enviou a gravação áudio em suporte CD. A investigadora analisou o conteúdo do CD e considerou pertinente a utilização dessa informação.

Meios Audiovisuais				
Fonte	Data da emissão 1ª audição	Gravação áudio	Entrevistado	Tema
Rádio Alfa & Omega - Maputo	11-03-2015	CD	Diretor da instituição de teologia movimento congénere em Moçambique.	Desenvolvimento Comunitário.

Sintetizando, a investigadora considerou necessário a utilização de vários tipos de técnicas, recorrendo a diferentes tipos de estratégia e instrumentos que constituíram as ferramentas para o desenvolvimento desta investigação.

Resumo das técnicas utilizadas na recolha de informação pertinente para esta investigação	
Técnicas	Ferramentas
Com base na observação	Observação sistemática.
Com base na conversação	Entrevistas; Questionários.
Análise de documentos	Documentos oficiais.
Meios audiovisuais	Gravação áudio.

2. AUTORREFLEXIVIDADE

Nasci e vivi em Moçambique até 1974. Com apenas seis anos de idade fiquei admiradora de Deus, sem o conhecer, porque Ele agiu miraculosamente curando a minha irmã mais nova de uma doença incurável. Procurei saber mais acerca desse Deus com o prior de Inharrime. Porém, recebia estampas de outras pessoas – eram caras e corpos diferentes mas com os mesmos nomes - isso me confundia cada vez mais.

Fomos viver para Lourenço Marques. A minha mãe levou-nos à igreja dela - a mesma que na África do Sul tinha pedido a Deus pela minha irmã. O calor com que fui recebida, a maneira empolgante como me falavam de Deus, a paz e felicidade que envolvia cada serviço religioso me conquistou. A minha admiração duplicou!

Uma tarde de domingo, na Igreja da Baixa, o irmão Matos, que até não era do mesmo movimento, explicou tão claramente o plano de Deus para a salvação, que até eu, uma menina de oito anos, entendi e me rendi a Cristo. A partir daí subi de escalão: deixei de ser somente criatura de Deus e fui promovida a filha de Deus, através do sacrifício de Jesus no Calvário. Ao longo de vários anos fui educada como Filha do Rei, nos meus direitos e obrigações. Deus me concedeu uma elite maravilhosa de mestres. Assim, Jesus tornou-se a essência da minha cosmovisão e mundividência, pois só através d'Ele é que me vejo e me entendo.

Sintetizarei a meu aprendizado fazendo referência somente ao convívio com o mestre Dino Amado, não querendo menosprezar os outros mestres. Analisando a nossa convivência, a esta distância e entrelaçada com a saudade da promoção do Papá Dino à glória, em Agosto de 2015, torna-se para mim aprazível constatar que a educação que nos transmitiu (através do exemplo, do ensino e levando-nos à prática), na década de 60, se focou em: *ética* cristã – valores e princípios da vida cristã; *capacidade* – construção cognitiva do cristão para agir espontaneamente como Cristo agiria; *liberdade*

– da vivência com Deus evolui no cristão uma liberdade responsável que se reflete no relacionamento com o outro e com o meio ambiente; *justiça* – para o Papá Dino justiça era o reflexo dos pressupostos éticos cristãos, refinados nos ensinamentos bíblicos que capacitam o cristão a agir com a liberdade em prol da justiça social e ambiental.

Entre muitos serviços de cariz social que realizei em Lourenço Marques, destaquei o supervisionamento de três unidades de ensino cooperativo para mães (senhoras), entregues pelo Ministério de Educação à minha Igreja-mãe.

Em Johannesburg mantive-me ligada ao movimento, participando essencialmente de trabalhos evangelísticos. A vida dá voltas que não vale a pena lamentar: como estava fora de questão os meus pais quererem regressar à minha terra, então, e porque parecia mal uma menina solteira viver sozinha, aceitei vir com eles para Portugal.

Deparei-me pela primeira vez com a exclusão, tanto dentro como fora do movimento. Na área da nossa residência, ao ver crianças sozinhas pela rua, comecei por brincar com elas, mais tarde passei a visitá-las para que as famílias me conhecessem e pudessemos criar laços de afeto e confiança. Assim, nasceu o *Clube da Pequeneda*. Foi um trabalho de evangelização infantil, com repercussão na evangelização dos pais e familiares chegados, mas com um cunho social: suprir as necessidades das famílias (afetos, financeiras, emprego e explicação para algumas crianças); usufruir de férias, um mês em cada verão, nas praias do Hospital e Cabedelo, na Figueira da Foz – muitas das nossas crianças nunca tinham tido férias e/ou visto praia; efetuar visitas temáticas; realizar várias festas com a participação das crianças e envolvendo a comunidade. Aqui nasceu também a implicância do movimento cristão evangélico local que demonstrava grande desconforto com esse diferente tipo de agir evangélico.

Simultaneamente, com uma equipa coesa de jovens, iniciámos um trabalho de visita aos hospitais que permaneceu mesmo quando o ministério do

movimento proibiu. Ultrapassei esta barreira com mini seminários em vãos de escadas, capacitando esses jovens para um desempenho com excelência.

Com a chegada dos meus filhos, adotei a minha família como o meu campo de missão. Tentei passar para eles os valores pelos quais me tenho conduzido, o mesmo estilo de vida e o mesmo sentido de serviço ao Rei.

Como Filha de Deus procuro diariamente aumentar o relacionamento com o meu Pai. O meu maior defeito tem sido a desobediência à voz de Deus: abuso do livre arbítrio que Ele me concede, fujo da Sua vontade levantando e inventando tantas desculpas, que só mesmo a Sua grande misericórdia me aguenta. Mas basta!

Em 2001 adoeci e estive em casa seis longos anos, sem que os médicos conseguissem encontrar a relação de causa-efeito entre duas intoxicações respiratórias que tinha sofrido no emprego e os meus sintomas. Um dia, a caminho de mais um exame médico, eu disse a Deus que seria o meu último exame, por considerar a minha vida uma situação insustentável para a minha família. Se o exame mais uma vez fosse inconclusivo, sugeri que me despedisse da terra e me recolhesse na eternidade, pois eu já me sentia realizada e feliz. Estava só, a rua deserta, subia uma calçada e, ao virar para onde iria fazer o exame, ouvi uma voz quente e meiga que disse: “Dos cobardes não reza a história”. Parei, rodopiei para ver se via alguém... Baixei a cabeça, desci para fazer o exame, as lágrimas rolavam pela cara, pedi perdão pela minha falta de confiança e solicitei que me restaurasse para O servir melhor. No dia da consulta, onde tomaria conhecimento do resultado desse exame, a médica recebeu-me mas não houve consulta, mas uma conversa informal sobre nós mulheres, o efeito do peso da idade no nosso metabolismo e, por fim, a médica pergunta porque é que eu não tirava um curso superior e ia para a minha Terra. Pensei se seria Deus a falar através de uma pessoa que não queria nada com Ele... Aguardei pela confirmação.

Deus restaurou as minhas forças e voltei ao trabalho. No ano em que fazia 55, como nasci em 1955, decidi festeja-los em Maputo. Fui inspecionar as necessidades do meu povo: tinha que voltar para continuar o trabalho social. Assim licenciei-me em Animação Socioeducativa, depois de realizar o Estágio na minha Igreja-mãe. Voltei para aprender mais no Mestrado de Educação de Adultos e Desenvolvimento Local. A responsabilidade diante de Deus e do Seu povo, levaram-me a Lhe solicitar o tema – pretendia um tema que glorificasse a Deus e que servisse de bênção para os cristãos. Depois de algum tempo em oração, um dia pela manhã o tema surgiu em *flashes*: eu tinha que desenhar uma investigação com os cristãos e a sua correlação e/ou responsabilidade com a Educação para o Século XXI e o Desenvolvimento Local. Não foi fácil lapidar a ideia e construir o tema, mas Deus sempre me ajuda enviando anjos em meu auxílio. Assim, nasceu o tema desta investigação: *A Educação para o Século XXI e o Desenvolvimento Local: um compromisso cristão contemporâneo*

CONCLUSÃO

Atendendo que, segundo Santos (1987, citado por Santos, 2006, p.129), “a ciência moderna não é a única explicação possível da realidade e não há sequer qualquer razão científica para a considerar melhor que as explicações alternativas da metafísica, da astrologia, da religião, da arte ou da poesia (1987:52)”, optou-se por uma investigação sociocrítica, promovendo o diálogo entre os conhecimentos científicos e não científicos, ou seja, privilegiando a ecologia dos saberes.

A investigadora recorda como a educação que recebeu, inculcada pelos seus mestres cristãos evangélicos, foi determinante no seu crescimento integral, consolidando o seu propósito de vida com o serviço a Deus através do seu próximo, e como ainda hoje ecoam os seus lemas de força e coragem: *não digas não passo de uma criança porque Deus é contigo por*

onde quer que andares... sê forte e corajosa... tem bom ânimo que Deus é contigo... Deus te outorgou poder de ousadia... não temas em responder a razão da tua fé, porque na devida altura Deus colocará na tua boca as palavras certas que deves falar...

A análise da realidade do movimento cristão evangélico em estudo resultará do tratamento dos dados recolhidos, apoiada e esclarecida pelos conceitos trabalhados na revisão de literatura descrita no capítulo anterior. Ética, capacidade, liberdade e justiça são os conceitos de base deste trabalho, extraídos de *Educação: um tesouro a descobrir* (Delors et al, 2003), e das obras publicadas de Amartya Sen e John Stott. De Paulo Freire realça-se os conceitos: ética como conceito universal da conduta humana; educação como consequência da reflexão sobre o ser humano cultural, histórico, inacabado e ciente disso; educação como ato de amor; educação como liberdade; liberdade como comunhão; pedagogia fundamentada na ética, respeito à dignidade e autonomia do educando; teologia como processo pedagógico de libertação e não de sufocação; diálogo como prática educativa; capacitar para agir e refletir levando o ser humano a assumir atos comprometidos; e, consciencializa-lo da sua cultura e história para que se organize e transforme o mundo. A Boaventura de Sousa Santos extraiu-se os conceitos: injustiça epistémica; reivindicação do espaço público para intervenções religiosas como fenómeno universal, tendo como mediador o cristianismo; reconhecimento como forma de harmonizar a sociedade, conferindo inteligibilidade ao presente e ao passado e direção para o futuro; valores cristãos como determinantes na conceção dos Direitos Humanos; capacitar para que a ação seja proveniente de formas de pensamento afáveis às emoções, aos afetos, aos sentimentos e ao corpo; e, ecologia de saberes. Em Teresa Amal consolida-se o conceito de solidariedade como consequência da valorização do ser humano e estrutura de uma sociedade que se distingue pela reciprocidade e equidade.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

INTRODUÇÃO

A Educação para o século XXI e o Desenvolvimento Local: um compromisso cristão contemporâneo foi o fio condutor desta investigação, tendo como objetivo *identificar e compreender os contributos do compromisso social cristão na Educação para o século XXI e o Desenvolvimento Local*. Os passos estratégicos traçados para se atingir o objetivo geral foram os seguintes: 1- *Realizar um estudo qualitativo e crítico com base nas práticas e discursos da organização cristã evangélica em estudo*; 2- *Compreender quais os contributos da organização cristã em estudo para a Educação do Século XXI e o Desenvolvimento Local*; 3- *Desenvolver uma ecologia de saberes entre o pensamento cristão e o pensamento laico sobre Educação e Desenvolvimento Local*.

A observação sistemática foi a técnica mantida ao longo de todo o processo de recolha de dados que se desdobrou em duas fases, visto a primeira não ter sido concludente e haver necessidade de clareza nas conclusões. Nas duas fases pretendeu-se reter a informação de agentes privilegiados do movimento cristão evangélico em estudo, através de amostragem não aleatória, sendo que na primeira fase – entrevistas, a amostra foi constituída por cinco atores mais representativos dessa população cristã evangélica, e na segunda fase – questionários fechados enviados e rececionados por via eletrónica, pretendeu-se que a amostra fosse composta por noventa e oito elementos do mesmo movimento, selecionados entre outros com cargos de liderança, mas abrangendo zonas geográficas mais alargadas em Portugal, porém, rececionou-se somente quarenta e nove questionários.

APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Para simplificar a redação da apresentação dos dados recolhidos, a amostra da primeira fase será designada por *agentes privilegiados* (AP) de um modo

geral, recorrendo-se à numeração romana para sua codificação – Agente Privilegiado I, II, III, IV e V; e, a amostra da segunda fase será apresentada como *líderes evangélicos* (LE).

ENTREVISTAS AOS AGENTES PRIVILEGIADOS

Um dos objetivos das entrevistas foi procurar contextualizar, em termos da sua vida concreta das pessoas inquiridas, o que contribui para formar um quadro compreensivo e completo dos seus contextos familiares. Deste modo, apurou-se que os agentes privilegiados do movimento evangélico em estudo têm família constituída, cujas faixas etárias apresentam um leque bastante abrangente, com maior tendência para a faixa de maiores de 18 anos. As habilitações académicas dos agentes privilegiados repartem-se entre o ensino secundário - 40%, e o ensino superior – 60%. Os percursos profissionais caracterizam-se por funções ministeriais – em 20%, e por funções seculares seguidas das ministeriais – em 80%. Conclui-se que os agentes privilegiados possuem condições pertinentes para estarem contextualizados com a realidade do mundo contemporâneo.

Como esta investigação incide sobre os cristãos evangélicos de um movimento específico, com a transferibilidade a outras populações cristãs evangélicas, torna-se pertinente a sua caracterização, pelo que ao serem inquiridos, os agentes privilegiados forneceram a seguinte informação:

AP I nasceu num lar cristão evangélico - “O cristão evangélico contemporâneo em princípio é uma pessoa que ama o saber, quer conhecer, não quer permanecer na ignorância e fará todo o esforço que estiver ao seu alcance para subir de nível. (...) E depois do conhecimento ajudar os outros. Porque adquirir conhecimento para ficar apenas como armazém ou uma biblioteca não serve de nada.”;

Este agente informou ainda quais as características que a instituição de teologia tenta inculcar nos seus estudantes, utilizando o seguinte discurso: “o ponto dominante é o carácter – a pessoa pode ter muito

conhecimento, se não tiver um bom caráter...” (...) “O caráter... o caráter moldado de acordo com Jesus Cristo.”;

AP II cuja origem é outra vertente cristã não evangélica – “Hoje vive-se muito num trabalho para o exterior. (...) Portanto, e as pessoas têm necessidades de se mostrar, mas um cristão não é isso. (...) Um cristão para mim não é por aquilo que diz, não é por ser um belo papagaio, um grande pregador, etc., mas é por aquilo que ele é na realidade. (...) O amor ao próximo é o que caracteriza o cristão.”;

AP III tinha aversão aos evangélicos, chegando a persegui-los – “O cristão evangélico contemporâneo, no meu ponto de vista, é alguém que tem uma profunda convicção do seu relacionamento com Cristo, comunica a sua salvação e que está voltado, de um modo geral, para as necessidades das pessoas quer... não só no campo espiritual estrito, como também, na área social (...) dentro da comunidade Igreja...(...) ... o que caracteriza o cristão... penso que, está hoje em dia... o cristão evangélico está muito voltado também para a área do louvor e da adoração... (...) Eu estou um pouco preocupado...é que esta nova geração de crentes evangélicos não esteja tão voltada para a evangelização, e a razão é porque muitos deles nasceram num lar cristão...”;

AP IV cresceu numa família de novos evangélicos – “O cristão evangélico contemporâneo é alguém que vem duma circunstância social, talvez duma não-aceitação, tão transversal na sociedade, em termos, às vezes da desconfiança, não necessariamente da aceitação, mas mais às vezes da desconfiança ou do desconhecimento que algumas pessoas têm. (...) ...pela maneira como tem vivido em sociedade, penso que tem conseguido afirmar ente tantas coisas a sua fé em vários meios da sociedade civil e até militar. (...) ...o cristão contemporâneo é absolutamente uma pessoa normal mas que tenta pautar a sua vida por alguns valores sociais, morais, espirituais que obviamente estão baseados nas Sagradas Escrituras. O cristão contemporâneo genericamente e as novas gerações, com incremento ainda maior, são alguém preocupado em estar absolutamente integrado na sociedade mas vivendo a vida numa perspectiva cristã.”;

AP V de raízes evangélicas – “eu tenho que fazer (...) 3 divisões. Ora bem, os cristãos evangélicos mais antigos e estou a falar de pessoas que provavelmente terão neste momento 60 anos (...) para cima. De facto são pessoas que vêm dum background, vêm de um percurso cristão evangélico ainda onde o compromisso, a

presença, o vínculo com a comunidade era muito forte e foram criados com essa identidade, com essa matriz identitária em que não apenas participavam na comunidade, mas viviam a comunidade. (...) Depois temos uma outra faixa etária, que são aqueles que se situam, provavelmente, entre os quarentas e os cinquentas, que já não têm exatamente esta mesma base. Ou seja, são pessoas que já não têm um vínculo (...) com a comunidade cristã: já não têm o vínculo com a Igreja, já não têm um vínculo muito grande, são pessoas um bocadinho perdidas... um bocadinho perdidas em termos dos seus valores, são pessoas um bocadinho perdidas. Muitos deles passaram pela experiência do divórcio, das famílias destruídas, são aqueles que vivem diretamente com... com as consequências da pós-modernidade, do relativismo dos valores, muitos deles têm se calhar filhos já divorciados também... Então, são pessoas que vivem, diria eu, numa angústia de fé (...). Não deixaram de crer, mas de facto balanceiam em termos da sua fé porque estão a ser confrontados com um conjunto de valores que não foram aqueles que receberam da geração a seguir – que são os seus pais, e para os quais não conseguem ter uma resposta bíblica, não conseguem ter uma resposta que vá ao encontro dos desafios e dos problemas que a contemporaneidade traz. E depois, temos o outro grupo que são aqueles que vão dos 15 ou da adolescência até aos 30/35 anos que são absolutamente relativistas, absolutamente relativista, não é? (...) Ah... e aí estamos já a falar de cristãos que foram contaminados claramente pela pós-modernidade, pelo relativismo... o que importa é o que eu creio e não a forma como eu vivo ou os valores cristãos não têm que intervir diretamente na forma como eu vivo. Então, eu não tenho dúvidas nenhuma que, a geração contemporânea... também há gente com valores, com certeza! (...) Mas a grande maioria, nós vivemos naquilo que John Stott chama a invernia da fé. Ou seja, há de facto uma crise de valores. Isto é muito simples, é muito simples. Olhe! a sociedade pré-cristã, estamos a falar da sociedade antes dos valores cristãos a terem influenciado, era uma sociedade pagã, era uma sociedade que tinha um estilo de vida, um comportamento de vida, tinha a sua ética em relação à vida social, às questões de natureza moral, de natureza sexual... O cristianismo influencia tudo isso. Durante dois mil anos o cristianismo influenciou tudo isso, ou seja, os povos foram mudados nos seus comportamentos éticos pela influência cristã. E isso na Europa é tão claro como a água... é por isso que não consigo perceber, como é que, quando da constituição europeia, os deputados tiveram a coragem de rejeitar uma nota introdutória, no preâmbulo da constituição europeia, que a Europa estava estabelecida sobre os fundamentos dos valores cristãos – e os deputados rejeitaram isso. (...) Vivem em estado de agonia espiritual – isso vê-se na forma como as pessoas se relacionam com as comunidades, isso vê-se na forma como as pessoas vivem as sua vida cristã, cada

vez as pessoas estão a ser mais *light*, cada vez estão a ser mais superficiais, cada vez estão a ser mais distantes, cada vez estão a ser menos comprometidas, cada vez estão... têm mais dificuldade em viver a comunidade, em viverem a vida espiritual - isso é claro!”.

Em suma, de acordo com os agentes privilegiados, o cristão evangélico contemporâneo, ancorado numa crise de fé, vive em agonia espiritual que se espelha no modo como vivem e se relacionam nas comunidades de pertença, numa vida superficial, mais distantes e menos comprometidos, com maior dificuldade em viver a comunidade e a espiritualidade. Pese embora os valores cristãos estejam implícitos no discurso destes agentes, contudo não consideraram relevante a sua alusão ao descreverem os seus membros.

Esta investigação incide sobre um movimento cristão evangélico centenar e com comunidades espalhadas pelo território continental e insular português. Torna-se pois interessante perceber que tipo de comunidade se investiga. Os agentes privilegiados, a exercerem cargos de responsabilidade a nível nacional e local (nas igrejas onde são ministros religiosos), consideram que, na sua maioria, são comunidades fechadas, do tipo tribo, utilizando discursos como:

AP I - “Às vezes... em alguns casos até são. (...) ... se calhar também ninguém os ajudou ou não têm essa visão. (...) Trabalha-se muito para dentro.”;

AP II – “...tipo tribo e eu faço à minha maneira, etc.”;

AP III – [Foi tribo] “...a razão porque assim era porque não tínhamos nem reconhecimento nem oportunidade. (...) Não é só para o céu, prepará-los para viverem aqui uma vida, em que eles possam amar a Deus e possam amar o próximo também, naturalmente.”;

AP IV – “... de todo a Igreja não é uma tribo para dentro antes é alguém... é um grupo de pessoas que querem viver em sociedade e ser uma influência na

sociedade e fazer aquilo que chamamos de cidadania ativa de várias formas. (...) Cada vez mais as Igrejas têm uma mentalidade de estarem ativas e influenciadoras na sociedade onde estão integradas. Ah... é verdade que temos um contexto e um percurso histórico em que algumas Igrejas passaram por fases distintas, Igrejas que sempre estiveram focadas no princípio que atrás descrevi, outras que talvez ficaram um pouco fechadas em si mesmo.”

[Do tipo tribo] “Creio que hoje são uma minoria... completamente. Até porque as lideranças têm-se renovado e muitas pessoas, sem abrir mão dos princípios e valores bíblicos têm hoje uma visão completamente diferente - não uma visão apenas do seu grupo ou das pessoas que partilham a mesma fé, mas o seu coração está aberto para todos.”;

AP V - “Enclausurados dentro do nosso próprio gueto. (...) Antigamente nós éramos ostracizados, não há dúvida nenhuma... não há dúvida. Ou seja, o sistema não era simpático para nós. Então nós vivíamos de fato com um pouco essa cultura – não dávamos muito nas vistas, era um evangelismo muito pessoal (...) Só que esse paradigma mudou. Agora há uma diferença muito grande: uma coisa é sermos ostracizados outra é ostracizarmo-nos.”

Inquirindo se, do tipo tribo, seriam a maioria das comunidades do movimento em estudo, este agente afirma: “...eu diria que há uma tendência muito grande para...”.

Ostracizadas e na expectativa que a presente renovação da liderança traga consigo outra visão de modo a facilitar a abertura das comunidades cristãs evangélicas às comunidades sociais onde estão inseridas, torna-se perspicaz captar, pelo discurso dos agentes privilegiados, que tipo de cidadãos estas comunidades têm gerado:

AP I – “...programa para dentro e para fora.” [As comunidades lideradas por este agente privilegiado praticam cidadania ativa e são agentes de educação e de desenvolvimento];

AP II - “...estão a preparar pessoas para uma nova nação, para uma pátria celestial, para o céu.”;

AP III – [Cidadãos do céu?] “... num certo sentido sim.” [Cidadãos da terra?] “...deixando à sociedade civil essa responsabilidade.”;

AP IV - “Queremos preparar pessoas para chegar ao céu mas, enquanto essa altura não acontece, não chega e enquanto estamos vivos e temos saúde, e força, e talentos, e capacidades, queremos animar cada um dos nossos fiéis a poder usar esses talentos essas capacidades para fazer o seu melhor.”;

AP V - “no fundo Jesus ensinou-nos a viver aqui sem perdermos a esperança de um dia estar lá, mas o ensino de Jesus foi sobre como vivermos aqui e não sobre vivermos lá – iremos para lá, mas enquanto não vamos para lá o nosso desafio é vivermos aqui.” [Embora pareça uma resposta ambígua, o tom de voz e o resto do discurso deste agente vai no sentido de a comunidade em estudo promover cidadãos do céu].

Desta forma, torna-se complicada a contextualização dos cristãos evangélicos contemporâneos no mundo atual, na medida em que se preparam para assumir uma cidadania celestial, em detrimento da terrena, ou seja, da dupla nacionalidade. Sendo a educação um catalisador de mudança social, quando direcionada para promover e consolidar valores de cidadania, justiça e solidariedade, facilitadores do desenvolvimento local expectável da melhoria da qualidade de vida, sem destruir nem desenraizar as identidades humanas e promover um futuro sustentável, tentou-se captar o discurso dos agentes privilegiados sobre educação cristã. O discurso dos agentes privilegiados sobre se o sistema educativo evangélico converge no sentido da humanização do cristão contemporâneo, promovendo neste uma liberdade e responsabilidade contínuas, foi o seguinte:

AP I - “...eu tenho alguns receios porque na nossa Europa há algum secularismo muito grande, uma humanização demasiado fechada. (...) Sei que na sua génese deveria ser assim.”

[Em termos reais/práticos, não, mas na instituição de teologia:] “Essa era a nossa preocupação. (...) A nossa maneira de ensinar sempre foi: vocês têm a responsabilidade de ajudarem outros, levarem outros a terem os mesmos valores, e o equilíbrio da sociedade está um pouco naquilo que nós fazemos pelo próximo e pelos outros.”;

AP II – “Pois, eu entendo o que queres dizer, embora eu tenha dificuldade em explicar-te o que sinto. (...) Para te dizer não é...é... Para te dizer sim... eu tenho a minha dúvida, compreende? (...) Hoje não se educa para... entretêm-se mais. (...) Temos uma autoridade representativa... representamos em juízo e fora dele a Convenção. O resto, nós não temos jurisdição, digamos, sob as Igrejas.”;

AP III – “Eu vou responder desta maneira: a Convenção não tem um programa, digamos, nem põe nem sugere às igrejas. (...) ...a Convenção é constituída por Igrejas completamente autónomas. (...) Portanto, cada Igreja é responsável pelo seu próprio governo. Claro que há semelhanças, por isso é que estamos dentro da mesma denominação. Mas, embora havendo semelhanças, (...) não semelhanças por uma autoridade superior que sugira ou que imponha essas semelhanças. São semelhanças, porque todos nós temos a mesma Bíblia e partilhamos de certos valores e princípios inerentes ao cristianismo e somente ao cristianismo pentecostal – está aqui a nossa experiência. Mas, em termos de governo, cada Igreja local tem o seu governo próprio.” (...)

“Na Igreja onde eu pastoreava (...) o aspeto cívico de que me falou não era muito acentuado. Porque, porque nós vivíamos, nessa altura, uma ditadura e, como sabe, um dos lemas da ditadura era – enquanto pessoa devíamos deixar a política para alguns e nós não nos devíamos em política. Portanto, política cidadania. Porque a cidadania estava na altura na ditadura identificada com a política. (...) Ah... a cooperação e a solidariedade... Mas porque também nós éramos perseguidos de uma certa forma, (...) não havia uma liberdade religiosa como devia ser, havia uma tolerância, quando havia... às vezes até havia perseguição, portanto, nesse sentido, porque não tínhamos abertura das autoridades, porque tínhamos uma população hostil, de um modo geral, contra a Igreja o nosso círculo, a nossa esfera de ação era uma esfera de ação voltada para a Igreja. (...) Agora, isso não era muito voltado para fora pelas razões que eu acabei de enumerar. Agora, hoje em dia, as coisas mudaram um pouco, porque nós já temos mais abertura, temos inclusivamente a disciplina de Religião e Moral Evangélica; algumas autarquias abriram-se à cooperação da Igreja – chamando a Igreja a cooperar, e aí já toda aquela situação

que, no início, era feita para dentro, começa agora a ter os seus efeitos para fora – em termos de solidariedade, em termos de... (...) ...de ajudar as pessoas, inclusivamente até em alfabetização dos adultos, etc.”;

AP IV – “Eu creio absolutamente que sim, porque é uma preocupação das Igrejas evangélicas procurar fazer essa transmissão desses valores desde tenras idades...”;

AP V – “Exato [não promove]. (...) Mostre-me uma Igreja onde esses valores... essa abordagem é feita assim de forma intencional... (...) como eu costumo dizer: *se Cristo não ensinou sobre isso, ensinou sobre o quê? Se Cristo não ensinou sobre isso, ensinou sobre o quê?* Quando Jesus disse que nós temos que ser sal e termos que ser luz... termos de ser sal e termos de ser luz envolve esses valores em qualquer desafio de época, de cultura de sociedade. Mas para isso nós precisamos de interpretar a sociedade em que nós vivemos, e se nós não conseguimos interpretar não conseguimos ser sal e não conseguimos ser luz – seremos considerados sempre como *outsiders*, seremos considerados sempre como pessoas que vivemos à margem, marginal... marginalmente, sem ser no sentido pejorativo, não é?”.

A liberdade e responsabilidade do cristão evangélico, transmitidas através da pela educação que recebe na comunidade de pertença, segundo a transcrição do que verbalizaram os agentes inquiridos, tende a ter uma ténue durabilidade. Inquiriram-se os agentes privilegiados no sentido de perceber que aspetos da vida real a educação cristã evangélica abarca. Transcreve-se o discurso captado:

AP I – “Educação cristã evangélica tem vários aspetos, tem um dos aspetos que diríamos na área da teologia que é o conhecimento de Deus e da pessoa de Deus, os Seus atributos, mas também o conhecimento do Homem, dos seus potenciais, das suas limitações...mas também do respeito que esse Homem deve ter pelo Outro, com o seu semelhante, não olhar nem para a raça nem para a cor de pele.”;

AP II – “Hã...” [Este agente tem dificuldade em revelar o que sente/conhece.];

AP III – “Ah... definia a educação cristã voltada para os valores do cristianismo. É assim, voltada para as necessidades da própria comunidade evangélica.”;

AP IV – “A educação cristã evangélica... (...) ...eu defino como uma preocupação, um esforço continuado que as Igrejas evangélicas têm de poder ajudar e inculcar em todos os saberes e valores que vamos aprendendo em sociedade, nas escolas e em tantas áreas, inculcar nisso também os valores bíblicos e morais em termos da ética e da moralidade cristã e definimos essa educação cristã como educação que traz um pleno para o indivíduo, sem a qual achamos que uma pessoa tem algo em falta e que necessita justamente desta vertente, desta formação, desta educação, deste ensino – baseamos muito num texto das Escrituras.”;

AP V – “Basta ler os evangelhos para percebermos que provavelmente nós estamos num extremo oposto. Ou seja, Jesus falou do Céu mas preparou os seus discípulos para os desafios aqui da Terra. (...) E eu acho que as Igrejas nesse domínio espiritualizam demais as coisas, em que faz com que nós sejamos quase pessoas que perdemos a noção do aqui e do agora, quando os nossos desafios são aqui e são agora.”.

A UNESCO considerou indispensável que a educação contribuísse para o desenvolvimento humano e social estável, apontando a comunidade de pertença como um forte agente de educação para a cooperação, solidariedade e cidadania ativa, sendo estes os desafios da Educação para o Século XXI. Pese embora o discurso acima apresentado, a investigadora pretendeu escutar diretamente dos agentes privilegiados se os programas educativos evangélicos abrangiam os temas propostos pela UNESCO, captando a seguinte informação:

AP I: “Ah sim, sem dúvida... sem dúvida. São ensinados, depois inclusive, também valores com o que nós podemos fazer pela sociedade, como é nós podemos desenvolver projetos, como é que nos podemos alcançar todas as pessoas.”

[Em relação à instituição de teologia:] “Essa foi a minha preocupação, em que somos servos e estamos para servir e quando adquirimos conhecimento é para

ajudar sempre os outros, em prol dos outros, em benefício dos outros e nunca, como eu já disse anteriormente, não para sermos uma biblioteca andante, mas para sermos pessoas que estamos no terreno... (...) Não estou a dizer que todos vão fazer, mas a minha preocupação continua ainda hoje a ser essa, porque eu acredito que o conhecimento é importantíssimo para não sermos escravos das ideias dos outros, nós sabemos... sermos livres é sabermos escolher aquilo que queremos e o conhecimento, quanto a mim, liberta o indivíduo.”;

AP II: “É aqui que muitas vezes falha.”;

AP III: “Esses assuntos... Toda essa situação já os nossos alunos, digamos; basicamente aprendem nas escolas escolares.”;

AP IV - [Não se colocou a questão diretamente, na medida em que em todo o discurso este agente privilegiado tem afirmado estar envolvido em, através da educação tanto na instituição de teologia como na sua comunidade local, inculcar hábitos de solidariedade, cooperação e cidadania ativa.];

AP V – “Não, em absoluto. (...) Eu acho que um dos grandes problemas que nós temos hoje é que a maior parte dos movimentos evangélicos, e quando eu falo dos movimentos em si, no geral, também padecem do problema de contextualização. Eu creio que a maioria das pessoas não percebe o mundo em que vive, e, quando nós não percebemos o mundo em que vivemos... (...) ...um dos grandes problemas é que nós vivemos completamente descontextualizados, nós não temos uma noção clara daquilo que se passa à nossa volta – e, por isso, se torna muito difícil influenciar o que quer que seja. Porque, para eu ser efetivo, ou para eu ser incisivo, para eu conseguir influenciar o que quer que seja, eu tenho que perceber o contexto que está à minha volta – é fundamental. Quando eu falo de contexto estou a falar da forma como as pessoas pensam, a forma como as pessoas interagem, o pano de fundo que está por detrás da ação das pessoas. Se eu não perceber isso, então eu tenho muita dificuldade em passar o que quer que seja. Então eu acho que um dos grandes problemas que a Igreja tem hoje é a sua incapacidade de contextualização.”.

Torna-se agora oportuno conhecer, de um modo geral, quais os contributos do movimento evangélico em estudo para a Educação para o Século XXI, pelo que se aferiu dos agentes privilegiados o discurso que se transcreve:

AP I: [Não se colocou a questão, em virtude de serem agentes de educação numa vasta região nacional. Este agente absteve-se, em várias ocasiões de opinar sobre o movimento a nível nacional];

AP II: “A Igreja é sempre agente...mas devia fazer mais...compreende? (...) Também, mas falta. (...) Este é o meu sentimento, compreende?”;

AP III: “A Igreja... a Igreja... não vejo muito a Igreja nesse sentido. A Igreja e os seus líderes, aqueles que ministram a Palavra estão muito mais voltados para a ação espiritual, para a formação espiritual e moral do que propriamente para a ação... digamos, mais de ordem de cidadania... cívica, não é? (...) Extra Igreja, na comunidade fora da Igreja... Não... Não muito, não é? Não muito. (...) Temos também a nível dos jovens uma ação que está relacionada com a disciplina de Religião Moral Evangélica.”;

AP IV: “Nós temos compromisso.”;

AP V: “Eu gostaria que sim que se assumisse. (...) Pois eu acho que não.”.

Obtidos os discursos dos agentes privilegiados sobre o compromisso social cristão na Educação para o Século XXI, tornou-se imperioso conhecer os seus discursos sobre o Desenvolvimento Local. Desenvolvimento Local é um tema do domínio dos agentes privilegiados que o abordaram com clareza. A investigadora pretendeu perceber se a instituição de teologia lecionava os temas pertinentes desta investigação, em particular se o Desenvolvimento Local fazia parte do conteúdo programático de alguma unidade curricular específica. Assim, recolheu a informação abaixo transcrita do ex-diretor e do atual diretor:

AP I – “Diretamente assim...não! (...) mas de vez em quando são convidadas pessoas nessas áreas para falarem sobre essas temáticas.”;

AP IV – “...não temos porque estão integrados transversalmente em outras áreas dos nossos estudos. (...) Quase todas as nossas áreas, tirando as áreas de teologia sistemática. (...) Quase todas as restantes áreas, nomeadamente aqui o que chamamos de *Serviço Cristão...*”.

A ambiguidade das declarações levou a investigadora a analisar os planos de estudo da instituição de teologia do movimento cristão evangélico em estudo, concluindo que na realidade não existe alguma unidade curricular que abranja o tema do Desenvolvimento Local.

Enquadrados os agentes privilegiados no contexto do Desenvolvimento Local, torna-se necessário conhecer as práticas do movimento cristão evangélico sobre o seu compromisso social de agente de Desenvolvimento Local. Transcreve-se os discursos obtidos:

AP I - [Não se colocou a questão, em virtude de serem agentes de educação numa vasta região nacional. Este agente absteve-se, em várias ocasiões de opinar sobre o movimento a nível nacional];

AP II: “...aqui está um pau de dois bicos: há um egoísmo grande – fecham-se no seu cantinho.”;

AP III: “Não estamos muito voltados para isso. (...) Como eu disse... como eu disse... isso está, hoje em dia, na medida da maior abertura e do melhor conhecimento... (...) ...desenvolvemos ação social junto dos Sêniores, apoiando os Sêniores – quer sejam membros da Igreja ou não; junto dos jovens, nós temos vários ATL, vários... temos um orfanato, como sabe... temos várias creches também...”;

AP IV: “Creio que sim... (...) Eu sei que muitas Igrejas têm as suas dificuldades mas, como dizia no início, creio que estamos exatamente a viver um ponto de

viragem, em que algumas Igrejas que ficaram presas até em alguns aspetos da tradição, fechadas em si mesmo, estão a dar estes passos...”

[Confrontado se era na maioria dos casos, responde:] “Eu acredito que sim...”;

AP V: “Eu acho que não”.

Em 1974, mobilizaram-se vários líderes evangélicos a nível internacional para debaterem o tema da evangelização mundial, em Lausanne. Com o 1º Congresso surgiu o *Movimento de Lausanne*. O movimento cristão evangélico em estudo participou e cooperou desde o início, tendo o AP III estado em Lausanne II, nas Filipinas. Não se trata apenas de uma estrutura interdenominacional internacional, mas também de um catalisador de parcerias e alianças no sentido de se promover uma missão integral, com uma enorme tendência para a ação social e o Desenvolvimento Local. Em Lausanne III, realizada na cidade do Cabo, em 2010, foi elaborado o documento *Compromisso da Cidade do Cabo*, onde se encontra explícito o compromisso do cristão contemporâneo para com os *Objetivos de Desenvolvimento para o Milénio*. Torna-se, pois, imprescindível confirmar a aplicação prática em Portugal dos conhecimentos adquiridos e promulgados, ou seja, o que o movimento em estudo concretizou para colmatar esses objetivos. Infelizmente, os agentes privilegiados concordaram unanimemente que o movimento evangélico em estudo não aderiu ao *Movimento de Lausanne* e, conseqüentemente, não aderiram ao *Compromisso do Cabo*. Confrontados com o fato de o movimento ter participado nas Conferências de Lausanne e não terem aderido ao Movimento de Lausanne, os agentes privilegiados justificaram da seguinte forma:

AP I – “As de Portugal não estão. É assim, as AD como organização mundial não existem. Existe uma fraternidade mundial, mas não há uma organização que esteja acima de ninguém. Portanto, porque a nossa maneira de funcionar são por meio de comunidades locais e por vezes nacionais, portanto não há alguém que mande. Ora, isso depende de cada país. (...) Em Portugal, não.”;

AP II – [Billy Graham foi o mentor e mobilizador de Lausanne I, com a coordenação de John Stott. Este agente privilegiado foi convidado para integrar um movimento evangelístico de Billy Graham em Portugal. Por se conhecer o seu envolvimento pessoal e familiar com o Movimento de Lausanne, não se lhe colocou esta questão.];

AP III – “(...) oficialmente não. Agora, como estamos inseridos na Aliança Evangélica (...) estamos a par de todas as decisões que foram tomadas e de certo modo, sem haver o vínculo formal.”;

AP IV – “Não, nem nunca fomos convocados de uma forma formal, mas a nossa adesão tem sido via Aliança Evangélica Portuguesa, onde tivemos alguns representantes e dissemos *sim, os evangélicos estão também comprometidos neste sentido*. Portanto, é muito mais do que uma questão formal, no fundo é a nossa vivência.”;

AP V – “O que eu acho é que se formos apenas nos restringir à Declaração da Cidade do Cabo 99,9% dos cristãos não conhece. (...) diria que 99,9% dos pastores também não a conhece. (...) Deixe-me só explicar isto... porque isto é importante. Ora bem... não conhece por uma razão muito simples: você sabe que nós enquanto evangélicos somos também de uma raça um bocadinho estranha. E porquê? (...) nós sempre tivemos representantes na Conferência de Lausanne, no Congresso de Lausanne: tivemos no primeiro, em Lausanne; tivemos no segundo, que foi nas Filipinas, em Manila, e tivemos no terceiro na África do Sul. (...) Mas nunca tivemos um comitê de Lausanne em Portugal. Esse foi instituído há 3 anos por mim, eu disse *não faz sentido a (...) ser convidada para participar no comitê de Lausanne, o comitê de Lausanne ter uma importância tão grande no mundo e nós não termos um comitê de Lausanne*. O comitê de Lausanne foi instituído a partir daí e funciona, e funciona com as suas reuniões, com as suas atividades, e por aí fora. Então nós temos o comitê de Lausanne. Agora, (...) Ainda ninguém subscreveu nenhum acordo. Sabe porquê? Por uma razão muito simples: é que nós não temos um papa, mas temos muitos papas. Percebes? E cada um acaba por fazer ou por imprimir que quer, o que entende. Já não estou a falar a nível dos movimentos – os presidentes dos movimentos também não mandam nada nas Igrejas locais. Quem são os responsáveis pelas Igrejas locais? São os pastores. (...) A maior parte dos pastores estão apenas e só muito focados nas suas comunidades, nos seus

trabalhos, nas comunidades cristãs, nas suas Igrejas, nas suas paróquias... E não querem, não estão muito disponíveis para aquilo que se passa à sua volta... e não estou a falar do espaço imediato, na sua região, no seu país, quanto mais em relação aquilo que se passa no Mundo.”.

Pretendeu-se auferir dos agentes privilegiados, de um modo direto e generalizando a todo o movimento cristão evangélico português em estudo, a confirmação do tema desta investigação. Assim, foi-lhes colocada a questão:

Existe um compromisso do cristão contemporâneo com a ESXXI e o com o DL?

Transcrevem-se os discursos:

AP I: “Não! É assim: aquilo que nós projetámos e ensinámos...exatamente é isso. Depois que todos o pratiquem... há uma diferença. Mas que há essa ideia, que é ensinada essa ideia...existe e é.”;

AP II: “Não há um compromisso...não há um compromisso leal. Isto é o que eu sinto, compreendes?”;

AP III: “Eu creio que não. (...) Não, não temos. Eu creio que não.”;

AP IV: “Completamente.” [Afirma categoricamente que existe.];

AP V: “Não... não... não existe. Em termos de fundo não existe.” [O líder pensa que já está tudo desligado mas a investigadora ainda regista:] “É, de fato não existe.”.

Embora não fizesse parte do guião da entrevista, pareceu pertinente à investigadora perceber qual a influência da Convenção, do movimento em estudo, sobre a Educação para o Século XXI e o Desenvolvimento Local. A informação recolhida foi a seguinte:

AP I - "...a convenção não gera nada disso, tem de ser os seus membros a gerar. (...) ... temos a liberdade para colocar uma temática qualquer e essa temática será discutida. Claro que poderá ter mais ou menos aceitação, também de acordo com a pessoa que está a expô-la.”;

AP III - "... a convenção não tem um programa (...) nem põe nem sugere às igrejas. (...) Nós funcionamos mais como representativos do que propriamente como executivos. (...) ... não temos jurisdição sob as Igrejas. (...) A convenção é constituída por igrejas completamente autónomas.”;

AP V - “Eu não faço parte dos órgãos sociais da Convenção (...) normalmente são as lideranças que fazem os seus programas.”.

Tornou-se notório, ao longo de cada entrevista e principalmente depois dos gravadores de voz desligados, o desencantamento dos agentes privilegiados, com a exceção do IV, pelo atual estado do movimento cristão evangélico em estudo. Porém, também verbalizaram a esperança de ainda assistirem a mudanças positivas consideráveis.

AP IV assumiu recentemente a direção da instituição teológica do movimento cristão evangélico em estudo. Durante toda a entrevista, IV não conseguiu desligar-se de si próprio, do envolvimento na sua comunidade local, do seu currículo académico e projeções futuras, não conseguindo abstrair-se e focar-se no movimento evangélico como um todo e assim direcionar as suas respostas, que com frequência colocou em causa a opinião e saberes dos restantes entrevistados. Deste grupo de entrevistados, IV é o mais novo em idade. Receosa de que se tratasse de uma conclusão precipitada e que não passasse apenas de uma questão de diferença de gerações, a investigadora alargou a investigação a uma segunda fase para tentar auferir de outros atores privilegiados, do mesmo movimento, informação útil e pertinente.

QUESTIONÁRIOS AOS LÍDERES EVANGÉLICOS

Os líderes evangélicos foram selecionados de entre os que exercem cargos de direção e/ou com áreas de atuação ministerial mais abrangentes. Esta amostra foi encontrada depois da elaboração e validação de uma tabela com a listagem dos líderes por distritos e concelhos – tendo por base o *link* da Convenção deste movimento cristão evangélico, e utilizando os seguintes critérios de seleção: eliminação de todos os que não tinham endereço eletrónico ou outros contatos, os que saíram do movimento, os que foram recentemente transferidos, os entretanto se reformaram, os que tinham falecido, os que pertencentes a outras missões não nacionais, os que foram entrevistados, e, os que já estavam referidos em outros concelhos.

A investigadora enviou questionários aos líderes evangélicos por ocasião da Assembleia Geral Eletiva da Convenção do movimento cristão evangélico em estudo, com o intuito de lhes provocar uma reação surpresa, e, conseqüentemente, obterem informações sobre a investigadora e se motivarem a responderem. Os questionários foram enviados por via eletrónica seguidos de um alerta, no mesmo dia do envio, por mensagem pessoal para o telemóvel de cada líder. Na realidade esta estratégia surtiu efeito - houve um impacto, e os líderes evangélicos confidenciaram que procuraram se informar sobre a investigadora, na medida em que não gostam de prestar informação sem saberem a origem e para que fins será utilizada – toda essa informação fazia parte do corpo do *email*, bem como da introdução ao questionário.

Assim, foram remetidos noventa e oito questionários (76 no dia 14-10-2015; 21 no dia 15-10-2015; e, 1 no dia 03-11-2015), sendo rececionados quarenta e nove dentro do prazo estipulado – 20-12-2015, e um fora de prazo, que não foi considerado em termos deste estudo.

Tornou-se possível verificar que 96% dos líderes evangélicos têm família constituída, isto é, são casados e têm filho. As faixas etárias destes agregados familiares apresentam um leque bastante abrangente, com uma

maior tendência para a faixa de adultos – 51% nos líderes evangélicos, embora, existam ainda: 16% da faixa da infância, 20% na faixa da adolescência e somente 7% são jovens. As habilitações acadêmicas dos líderes evangélicos apresentam-se assim distribuídas: 2% não respondeu, 4% ensino básico, 51% ensino secundário e 43% ensino superior. Os percursos profissionais caracterizam-se por funções ministeriais – 29% dos líderes evangélicos, e por funções seculares seguidas das ministeriais – 63% dos líderes evangélicos. Porém, 8% dos líderes evangélicos não se dispuseram a responder. Conclui-se que os agentes privilegiados possuem condições pertinentes para estarem contextualizados com a realidade do mundo contemporâneo.

Para caracterizarem o cristão evangélico contemporâneo 14% dos líderes evangélicos consideram os valores cristãos, contra 86% que não os utiliza.

As comunidades cristãs evangélicas são do tipo tribo para 93% dos líderes evangélicos.

Os líderes evangélicos consideram que o sistema educativo das comunidades cristãs evangélicas promovem cidadãos para o céu – em 43%, cidadãos da terra – em 22% e, 35% considera que promovem outros aspetos, sem interesse para este estudo.

A educação cristã evangélica contempla aspetos espirituais, conforme 69% dos líderes evangélicos e, para 31% dos restantes, engloba aspetos espirituais e sociais.

Questionados sobre se os programas educativos abarcavam os temas propostos pela UNESCO, apurou-se o seguinte: 14% dos líderes evangélicos estão informados sobre o assunto e concordam; os restantes líderes não concordam, embora 12% estejam informados e 74% não possuem informação.

A comunidade cristã evangélica em estudo não se assume como agente de educação, conforme 55% dos líderes evangélicos. Contudo, 20% posiciona-

se como agente cuja ação passa por lecionar a disciplina de Religião e Moral Evangélica em escolas públicas e 25% realmente demonstra ter uma intervenção direta na sociedade.

Dos líderes evangélicos 59% abordam com clareza o Desenvolvimento Local, contra 41% que não está informado. Questionados sobre se as suas comunidades são agentes de desenvolvimento nas zonas geográficas onde estão inseridas, 12% consideram-se e demonstram serem agentes de desenvolvimento.

O Movimento de Lausanne é do conhecimento de 41% dos líderes evangélicos, sendo que 6% afirmam ter aderido ao movimento e 2% aderiram ao Compromisso do Cabo.

Ao se questionar sobre a existência de um compromisso do cristão contemporâneo com a Educação para o Século XXI, os líderes evangélicos ficam assim divididos: 4% confirma existir; 88% considera que não existe; e 8% desconhece.

Sobre a existência de um compromisso entre o cristão contemporâneo e o Desenvolvimento Local, as opiniões dos líderes evangélicos diferem: 14% demonstra existirem; 84% afirma que não existe; e 2% desconhece.

DISCUSSÃO

Na generalidade, os agentes privilegiados e os líderes evangélicos, do movimento cristão evangélico em estudo, reúnem condições pertinentes passíveis de estarem contextualizados com a realidade do mundo contemporâneo: uma esmagadora maioria tem família constituída; as faixas etárias vão desde a infância à idade adulta, com maior tendência para a faixa de adultos; o grau académico oscila, praticamente, entre o secundário

e o universitário; os percursos profissionais passaram, na sua maioria, por funções seculares seguidas das ministeriais.

A Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (Comissão) considerou a atual dimensão moral ou ética da educação mais pobre do que a do antigo sistema (Delors *et al*, 2003). Segundo Sen (2012), existe uma relação inseparável entre a motivação do ser humano e a ética. Deste modo, para Stott (2012), a ética cristã reflete a responsabilidade do cristão em conciliar ação com saber, ou seja, uma conduta cristã consciente, que se caracteriza pelos seus padrões e valores e que determinam o seu estilo de vida (Stott, 2011a). Os cristãos evangélicos contemporâneos são caracterizados pelos agentes privilegiados sem recurso direto aos valores cristãos, embora estejam implícitos no seu discurso. Contudo, somente 14% dos líderes evangélicos se recorrem dos valores cristãos para os caracterizar. Sendo *pequenos cristos* o significado de cristão, a liderança evangélica considera irrelevante identificar os membros das suas comunidades com Cristo, através dos valores ético-cristãos, tão atuais como os Direitos Humanos que neles se fundamentaram para a sua elaboração. Conforme a análise revela, a ética dos cristãos contemporâneos distanciou-se da ética cristã original. Porém, o objetivo da ética na educação consiste em capacitar e consciencializar o ser humano dos seus direitos e deveres dentro da comunidade promotora desse ensino.

A Comissão pretende que o desenvolvimento humano seja harmonioso e verdadeiro. Pelo que propõe que a Educação para o Século XXI contribua para a estruturação do próprio ser humano e das relações humanas, e se fundamente nos seus quatro pilares: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser*. Assim, o ser humano atingirá a capacidade pertinente para alcançar o estilo de vida que projetou através da concretização dos atos que considera valiosos para si próprio (Sen, 2008a). Stott (2012) previne o cristão para a responsabilidade de usar a sua mente de forma cristã, de modo a tomar decisões com consciência e inteligência. O sistema educativo evangélico, na sua genesis, tende à humanização do

cristão, no sentido do seu desenvolvimento integral, pela aquisição das competências necessárias para agir permanentemente com liberdade e responsabilidade. Atualmente, o sistema educativo evangélico, de acordo com o discurso da maioria dos agentes privilegiados, não cria condições de desenvolvimento para que o cristão atinja uma maturidade com a qual se permita mover no mundo contemporâneo em liberdade e com responsabilidade estáveis. Assim, temos uma educação evangélica mais focada em aspetos espirituais, conforme 40% dos agentes privilegiados e 69% dos líderes evangélicos, promovendo mais cidadãos para o céu, de acordo com 60% dos agentes privilegiados e 43% dos líderes evangélicos, do que cidadãos de dupla nacionalidade (terrena e eterna), que pratiquem uma cidadania ativa de solidariedade e de participação na sociedade onde estão inseridos, ainda que mantendo a esperança de uma vida eterna e, assim, influenciando outros pela sua vivência. Desta forma, a maioria desta comunidade evangélica não vive contextualizada com o mundo real – contrariamente ao que inicialmente foi percebido, na medida em que: se tem forrado com espelhos onde se observa, capta as necessidades internas e tenta colmatá-las, e anseia por se refugiar no céu; ostracizar-se - como ostra, abre-se para recolher as *areias* que queiram *entrar*, trabalha nelas e as transforma em pérolas, cuja beleza ficará vedada ao exterior. Analisando por este prisma, o movimento evangélico em estudo apresenta-se como comunidades do tipo tribo, segundo discurso de 60% dos agentes privilegiados em consonância com 93% dos líderes evangélicos, embora apresentem ainda outras razões para assim atuarem como: o sistema, o secularismo, falta de visão, etc.. Assim, focada nas suas necessidades educativas espirituais, 40% dos agentes privilegiados considera que os programas educativos do movimento evangélico satisfazem as diretrizes da UNESCO, ou seja, educam para a cooperação, a solidariedade e a cidadania ativa. A grande maioria dos líderes evangélicos – 74%, não estão informados sobre o parecer da UNESCO para a Educação para o Século XXI, e dos informados somente 14% assumem terem colocado em prática as suas diretrizes.

Em suma, a comunidade evangélica não está estruturada para intervir como agente de educação, conforme o discurso da maioria dos agentes privilegiados e o parecer de 55% dos líderes evangélicos, pese embora 25% dos líderes evangélicos demonstrarem serem agentes de educação nas zonas geográficas onde se inserem, e outros 20% se considerarem agentes de educação por lecionarem a disciplina de Religião e Moral Evangélica em escolas públicas.

A peculiaridade que cada ser humano deve-se à sua história na procura e na concretização da satisfação do que considera como necessidades a ultrapassarem, motivando o aparecimento das diversas culturas. A mundialização da cultura, ignorando essa especificidade do ser humano, fomenta as tensões entre a tradição e a modernidade e, entre o universal e o singular (Delors *et al*, 2003). Torna-se perceptível, de acordo com Sen (2003), uma reciprocidade entre o ser humano e a sociedade, na medida em que os agentes exercem influência na sociedade e, simultaneamente, a sociedade determina o grau de ação e liberdades aos agentes. Assim, a questão prática da importância da liberdade e da capacidade prende-se com o Desenvolvimento Local Sustentável. Na perspetiva de Stott (2014), torna-se indispensável que o cristão seja uma influência social, preservando a sua identidade cristã – padrões, valores e estilo de vida. O tema Desenvolvimento Local, abordado com clareza pelos agentes privilegiados, não faz parte dos planos de estudos da instituição teológica do movimento evangélico em estudo, conforme verbalizou o ex-diretor e a investigadora comprovou pela consulta dos mesmos. Contudo, o atual diretor insiste em passar uma ideia contrária. Assim, os futuros líderes evangélicos não estão a ser capacitados para agirem no terreno em prol do desenvolvimento das áreas geográficas onde se instalarem. Porém, a rádio evangélica do movimento congénere em Moçambique, colocou no ar, em direto, o diretor da sua instituição de ensino teológico, explicando o desenvolvimento comunitário e todo o processo a desenvolver desde o levantamento de necessidades até à sua concretização nas áreas de residência dos ouvintes.

Utilizando uma linguagem clara, acessível a todos os tipos de pessoas, este diretor expos todo o processo pausadamente, levando a locutora a repetir os pontos mais pertinentes e informando ser uma das disciplinas de um dos cursos de teologia que a instituição leciona. Efetivamente se confirma a tese de Boaventura de Sousa Santos de que o centro do cristianismo se moveu para Sul. A maioria dos líderes evangélicos, 59%, está informada sobre o Desenvolvimento Local, e 12% demonstram serem agentes de desenvolvimento, bem como a maioria dos agentes privilegiados.

O movimento cristão evangélico que se analisa participou no Movimento de Lausanne desde o seu início, estando os agentes privilegiados devidamente informados. Porém, embora participando, este movimento evangélico não aderiu ao Movimento de Lausanne nem ao Compromisso da Cidade do Cabo. O fato de se mobilizar para estar presente nos Congressos, participar, colaborar na elaboração dos Pactos e os assinar e, de seguida, não haver aplicação no terreno nacional nem se debater os temas em reuniões da Convenção, reforça a ilustração de uma comunidade do tipo tribo ou de espelhos, ou seja: a liderança deste movimento não adere a nada que emane do exterior; a informação disponibilizada no seu *link* está obsoleta, não atualizam há quatro anos; e esquiva-se a responder quando questionada sobre os seus saberes e práticas. Naturalmente, torna-se compreensível a falta de abertura do movimento cristão evangélico às diretrizes seculares, como as da UNESCO, na medida em que se submeteram ao secularismo, quando este tentou dizimar a cultura cristã. Contudo, o Movimento de Lausanne é um movimento cristão evangélico internacional e interdenominacional, onde este movimento participa. Então, cada líder, na sua comunidade, age da maneira que pondera ser a mais coerente, não havendo sequer uma hierarquia de monitorização ou reciclagem. Embora exista uma Convenção presidida por um membro eleito por unanimidade em votação, este organismo não emana orientações sobre os procedimentos a seguir, ou seja, cada pastor presidente tem autonomia total na zona geográfica que lidera. A Convenção não desfruta de um

programa próprio, nem se impõe à gestão das suas comunidades, visto que as suas funções passam por representar comunidades completamente autónomas. Mesmo nas reuniões de liderança desta Convenção, com temas perspicazes como *Missão de todos para todos*, a ideia implícita do *de todos* reporta aos missionários e a um suporte de apoio espiritual e/ou financeiro, e a *de para todos*, implica não se discriminar ninguém, mas não passa pela consciencialização do ser humano no seu todo: enquanto possuidor de alma eterna – cidadão do céu, e, enquanto ser humano no seu *habitat* terreno e envolto nas conseqüentes necessidades – cidadão da terra.

O pós-modernismo influenciou de tal maneira a mentalidade evangélica que se acomodou ao harmonizar-se com as épocas que tem vivenciado. Mesmo ostracizada, a comunidade evangélica filtrou o relativismo e, conseqüentemente, permitiu o atrofiamiento do seu desenvolvimento espiritual e social. O presidente da Convenção holandesa do movimento congénere ao que se analisa esteve recentemente em Portugal, a convite do presidente nacional, apresentando vários vídeos que demonstraram a metamorfose do movimento evangélico na Holanda, passando de acomodado a agentes de educação e de desenvolvimento, depois de pressionados, por presidentes das convenções de outras igrejas cristãs, a agirem como pentecostais. Então, a renovação no Espírito os impulsionou a agirem de dentro para fora, como Igreja, ou seja, chamados para fora.

A Comissão da Educação para o Século XXI pondera que, pela recuperação do sentido de liberdade responsável, equidade, respeito pelo seu par, igualdade de oportunidades, defesa dos mais fracos e consideração pela diferença transmitida pela educação e tendo por base os seus pilares, se desenvolvem aptidões cognitivas que levam o ser humano a agir na defesa dos valores democráticos e em conformidade com a justiça social (Delors *et al*, 2003). Porém, a promoção da justiça requer uma reflexão racional pública, ou seja, uma teoria de justiça resulta da pluralidade de juízos sobre os significados de igualdade e liberdade (Sen, 2010). O secularismo excluiu o cristão do espaço público, confiando-o ao seu espaço privado, não

permitindo que este desenvolva a sua personalidade e pratique ações com autonomia e responsabilidade social, ou seja, retirou-lhe o suporte do quarto pilar do conhecimento – *aprender a ser* (Delors *et al*, 2003). Desta forma, o cristão contemporâneo se ostraciza para não perder a sua cultura identitária, onde se permite conduzir dentro da ética cristã, adquirindo as competências espirituais necessárias para se defender do mundo que o hostiliza, usufruindo da liberdade de agir com justiça dentro da sua comunidade de pertença. Mais uma vez se destacam os quatro pilares da arte de bem-viver do ser humano em sociedade – ética, capacidade, liberdade e justiça, só alcançáveis se associados a uma educação alicerçada também em quatro pilares, acima já mencionados. Conjuntamente, estes pilares tenderiam a reforçar os pilares do Desenvolvimento Local – pilar económico, pilar social e pilar ambiental, onde a *cultura* não é contemplada.

O ser humano só se mobiliza para transformar o mundo quando toma conhecimento da sua história, caso contrário acomoda-se (Freire, 1996). A cultura do ser humano o move em busca de “conhecimentos que lhe permita transformar o meio à sua maneira e de acordo com as suas expectativas, mas sem que tal suponha a destruição da Natureza ou o desenraizar das diversas identidades” (Gómez, Freitas & Callejas, 2007, p.243). Contudo a ONU não tem sido sensível ao fator cultural, autorizando, por esta razão, a exclusão das culturas não globalizáveis do espaço social, incluindo as religiosas, em detrimento do desenvolvimento económico e da proteção/preservação ambiental. Assim se justifica o insucesso alcançado na concretização dos *Objetivos do Milénio*.

Pretendia-se, com esta investigação, concluir do compromisso do cristão contemporâneo com a Educação para o Século XXI e com o Desenvolvimento Local. Resumindo, os agentes privilegiados, com a exceção de um deles, ao longo das entrevistas demonstraram algum desencantamento e preocupação com a atual situação do movimento que se analisa, não perdendo a esperança de um avivamento e renovação espirituais que impulse o movimento às práticas cristãs, quer educativas

quer em aumentar a qualidade de vida da sociedade onde estão inseridos. Os mesmos agentes privilegiados concordam que não existe algum compromisso do cristão evangélico com a Educação para o Século XXI e com o Desenvolvimento Local. A opinião dos líderes evangélicos no que concerne ao compromisso do cristão contemporâneo com a Educação para o Século XXI desdobra-se em: 88% afirma não existir, 8% desconhece e 4% considera que existe. Em relação ao compromisso do cristão evangélico com o Desenvolvimento Local os líderes evangélicos assumem a seguinte posição: 84% afirma não existir; 2% desconhece e 14% comprova que o pratica.

CONCLUSÃO

Embora os valores cristãos tenham sido decisivos na elaboração dos Direitos Humanos, o cristão evangélico contemporâneo não os reflete abertamente, por viver numa *invernia da fé*, numa crise de valores que o torna mais frágil tanto espiritualmente como na predisposição em assumir compromissos e integrar-se nas comunidades de referência, camuflando a presumível ética cristã na vivência do cotidiano.

O movimento cristão evangélico acomodou-se diante das adversidades do secularismo e de outras múltiplas barreiras que os restringiram ao seu *gueto*, na tentativa de desraizar a sua cultura identitária. Assim se tem mantido ostracizado: perdendo a visão da Grande Comissão de Jesus, ponderando-a como uma *grande sugestão* e vivendo-a numa *grande omissão*; não pondo em ação a unção de ousadia que lhe foi outorgada, fazendo com que o movimento cresça, floresça e dê os frutos para os quais foi transplantado; e, protegendo-se das influências exteriores. O sistema educativo evangélico não procura inteirar-se das necessidades e desafios do mundo contemporâneo, cujas estatísticas e informações estão disponíveis gratuitamente. Desta forma, não direciona os seus programas educativos

para a cooperação, solidariedade e cidadania ativa, restaurando no cristão o sentido de liberdade, responsabilidade, equidade e respeito pelo próximo para que usufrua de igualdade de oportunidades na defesa dos mais fracos e consideração pela diferença, promovendo no cristão capacidades e competências que lhe permitam agir na defesa dos valores democráticos e em conformidade com a justiça social. Consequentemente, a instituição de ensino teológico não considera pertinente alargar a visão dos seus estudantes, pela inclusão nos planos de estudos, às necessidades educativas para o presente século nem ao Desenvolvimento Local e Sustentável. Assim, a futura liderança continua a não ser capacitada, estimulada e sensibilizada a agir sob a ética cristã de agentes ousados de educação e desenvolvimento nas áreas geográficas da ação ministerial.

A dignidade do cristão evangélico contemporâneo tem sido violada por falta de reconhecimento da sua cultura. Esta humilhação pública de exclusão social desenvolveu no cristão evangélico uma falsa apatia em relação ao mundo terreno, como escudo de defesa a esta hostilidade, restringindo a sua liberdade de ação e de promoção da justiça social. Deste modo, o cristão evangélico contemporâneo não está comprometido com a Educação para o Século XXI nem com o Desenvolvimento Local. Desta forma, torna-se impossível *desenvolver uma ecologia de saberes entre o pensamento cristão e o pensamento laico sobre Educação e Desenvolvimento Local.*

As consequências provocadas pela falta de reconhecimento cultural da comunidade humana que se investigou são passíveis de transferibilidade a todas as populações humanas não globalizáveis, antes da sua extinção.

CONCLUSÃO E SUGESTÃO

“Os modos de vida e os valores, as hierarquias e os sistemas de organização do poder, do trabalho, das interações entre sexos, povos, culturas, e toda a reação da humanidade consigo própria e com o planeta Terra, todas essas são dimensões policromáticas de uma mesma e grande crise que poderemos designar como a da procura da sustentabilidade.”
(Soromenho-Marques, 2005, p.19)

O ser humano é educável desde o útero até à morte e, desde o nascimento e ao longo da vida, experimenta dois sentimentos que determinam as tomadas de posição e decisões: a confiança – força motriz da audácia; e, o medo – a alavanca para se acomodar. Assim, vai construindo a sua cultura pela troca de conhecimentos, pela socialização, criando a coesão dos laços sociais. Durante o processo de socialização o ser humano, através dos agentes de socialização – família, vizinhança, igreja, etc., aprende e interioriza um sistema de valores, normas e comportamentos que determinam a cultura dessa comunidade. Torna-se pertinente considerar que o ser humano adulto entra num processo de aprendizagem com expectativas, não só em relação à aprendizagem como também em relação ao educador (Daines, Daines e Graham, 2006). Entre outros aspetos o educando adulto espera que o nível da aprendizagem corresponda às suas necessidades – que lhe traga algum benefício e que o seu *status* seja reconhecido; e, que o educador lhe transmita confiança - deve ser um modelo de boas práticas, deve praticar o que diz. Desta forma, cada cultura é um processo peculiar e distinto, na medida em que cada ser humano e cada sociedade valoriza, de forma distinta, os conhecimentos à sua disposição e adota saberes e formas culturais para a estruturação da sua própria identidade social. A qualidade e utilidade dos saberes são valorizados tendo em conta as situações contextuais, naturais e humanas. Contudo, a sociedade global de hoje abandonou à apatia e ao conformismo as culturas locais.

O leque de competências da UNESCO abrange a educação, a cultura, a ciência e a investigação e a comunicação. A UNESCO considera a educação como um direito de todo o ser humano e um meio para a

promoção da ideia de paz e do sentido de tolerância e de justiça em todo o mundo. Por este motivo, em 1991, a UNESCO convidou Federico Mayor, o seu diretor geral da Conferência Geral, a formar uma comissão internacional para ponderarem sobre a Educação para o Século XXI, tema debatido nesta dissertação (Delors *et al*, 2003). Contudo a ONU, uma Organização Intergovernamental, com competências suficientes para intervir nas soluções de conflitos internacionais e em assuntos concernentes à humanidade (Chaumont, 1992), tem permanecido indiferente ao conflito cultural do Desenvolvimento Local Sustentável, inibindo-se da responsabilidade de não se terem atingido os Objetivos do Milénio, e ignorando a solicitação de várias Nações em se considerar a Cultura como o quarto pilar do Desenvolvimento. Desta forma, o que supostamente deveria ser um dos pilares do Desenvolvimento ergue-se como uma barreira impeditiva às boas práticas imprescindíveis ao sucesso do Desenvolvimento Local e fragiliza a Educação para o Século XXI. Ou seja, eliminando o aspeto Cultural do contexto do Desenvolvimento Local e voltando a alinhar os pilares da *Educação para o Século XXI* com os da *Arte de Bem Viver em Sociedade* e os do *Desenvolvimento Local*, a barreira Cultural ergue-se a meio desse alinhamento comprometendo o seu objetivo. Assim, ao se fazer a leitura desse alinhamento constata-se que: *educar para aprender* leva o ser humano a compreender o mundo que o rodeia e a adquirir uma conduta *ética*, imprescindível ao *desenvolvimento social*; *educar para fazer* proporciona ao ser humano a prática das competências adquiridas – *capacidades*, que promovem o *desenvolvimento económico*; (aqui se ergue a barreira Cultural) *educar para conviver* - o educando adulto não perspetiva *aprender a viver junto* como um benefício ou necessidade quando a sua própria cultura está ameaçada, mesmo que o educador lhe pareça confiável, e, por esse motivo, não se predispõe a adquirir/usufruir de uma *liberdade* responsável favorável à proteção e preservação *ambiental*; e, por fim, não se permitirá *educar para ser* – pelo que não atingirá o desenvolvimento humano integral que lhe permite agir *ética* e livremente com *justiça*, dentro das suas capacidades, porque lhe pretendem desraizar a sua *cultura*.

A educação e o desenvolvimento são catalisadores de uma consciência social, económica, política e ecológica, na medida em que facilitam o ser humano a um conhecimento integral de si próprio, do legado da sua cultura, também, da natureza e da sociedade, tornando-o simultaneamente o objeto e o sujeito do desenvolvimento.

Dada a relevância que a comunidade de pertença exerce sobre o ser humano, torna-se imperioso reforçar as bases do movimento cristão evangélico – a liderança, pela renovação de mentalidades dentro da cosmovisão cristã, reformular o plano de estudos de ensino teológico pela introdução no plano de estudos unidades curriculares que abranjam temas como as necessidades educativas para o Séc. XXI e o Desenvolvimento Local de modo a estarem aptos a exercerem a influência necessária: fomentar a ética cristã levando-a à prática; educar em toda a doutrina, de modo a capacitar o cristão a pensar e agir em liberdade e em prol da justiça social.

A conclusão desta investigação confirma que a exclusão cultural e o afunilamento ao espaço privado das minorias culturais inibem a ação do ser humano fora da comunidade de pertença pelo acomodamento e apatia em relação à sociedade e meio ambiente.

A investigadora pretende que os resultados desta investigação possam contribuir para que novas investigações aprofundem este conhecimento, sirvam de apoio para a promoção de programas educativos abrangentes onde se incluam os desafios do presente século, e, também, que o movimento cristão evangélico contemporâneo se reveja e assuma a sua responsabilidade enquanto pequenos cristos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Disponível em Junho, 16, 2015, em <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/1/Paradigma%20Qualitativo%20e%20Pr%C3%A1ticas%20de%20Investiga%C3%A7%C3%A3o%20Educacional.pdf>

Aliança Evangélica Portuguesa. *Comité Lausanne Portugal*. Disponível em Junho, 16, 2015, em http://www.aliancaevangelica.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=128&Itemid=539

Aliança Evangélica Portuguesa. *História*. Disponível em Junho, 16, 2015, em http://www.aliancaevangelica.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=76&Itemid=483

Amal, T., Moura, T., Silvestre, S. & Silva, S. (2011). Pirilampa: a mercearia solidária da Granja do Ulmeiro. In T. Cunha, C. Santos, T. Moura & S. Silva (Eds.), *Artigo feminino: Elas no sul e no norte*, (193-202). Granja do Ulmeiro: AJPaz.

Aristóteles (1991). *Ética a Nicômacos. Os pensadores*. (4ª ed.). São Paulo: Nova Cultural.

Aristóteles (1999). *Poética / Organon / Política / Constituição de Atenas*. São Paulo: Nova Cultural.

Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Blamires, H. (2007). *A mente cristã: como um cristão deve pensar?* São Paulo: Shedd Publicações.

Brundtland et al (1991). *O nosso mundo comum - Comissão mundial sobre meio ambiente e desenvolvimento* (2.ª ed.). Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas. Disponível em Maio, 18, 2015, em <https://pt.scribd.com/doc/12906958/Relatorio-Brundtland-Nosso-Futuro-Comum-Em-Portugues>

Carneiro, R. (2003). Educação e comunidades humanas revivificadas – uma visão da escola socializadora no novo século. In Delors, J. (coord.), et al (2003). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, (8ª ed.) (193-195). Porto: ASA.

Carvalho, N, (2009). Desenvolvimento local sustentável: a Agenda 21 Local como instrumento de política privilegiado para a sua implementação. *Barlia*, (n.5), 79-94. Leiria: OIKOS.

Cavaco, T. V. (2015). *Ter fé na cidade – O diálogo entre uma pequena igreja de bairro e a cultura*. Paio Pires: Letras d'Ouro editores.

Chaumont, C. (1992). *A ONU*. Oeiras: Margens.

Convenção das Assembleias de Deus em Portugal. *História*. Disponível em Junho, 16, 2015, em <http://www.cadp.pt/quem-somos/historia>

Convenção das Assembleias de Deus em Portugal. *Missão*. Disponível em Junho, 16, 2015, em <http://www.cadp.pt/quem-somos/missao>

Convenção das Assembleias de Deus em Portugal. *Órgãos sociais*. Disponível em Junho, 16, 2015, em <http://www.cadp.pt/quem-somos/orgaos-sociais>

Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. (2.ª ed.). Coimbra: Edições Almedina, S.A..

Cunha, M. J. (2006). Cosmovisão cristã e transformação social. In Leite, C. A. C., Carvalho, G. V. R. & Cunha, M. J. (org.), *Cosmovisão cristã e transformação: espiritualidade, razão e ordem social*, (57-80). Viçosa, MG: Editora Ultimato.

Cunha, T. (2011). Feminismos de-lá-para-cá-e-para-além do Sul e do Norte. In T. Cunha, C. Santos, T. Moura & S. Silva (Eds.), *Artigo feminino: Elas no sul e no norte*, (193-202). Granja do Ulmeiro: AJPaz.

Daines, J., Daines, C. & Graham, B. (2006). *Adult learning. Adult teaching* (4th ed.). Wales: Welsh Academic Press.

Delors, J. (coord.), et al (2003). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, (8ª ed.) Porto: ASA.

Duluc, A. (2001). *Liderança e confiança. Desenvolver o capital para organizações competitivas*. Lisboa: Gráfica Manuel Barbosa & Filhos, Lda.

Freire, P. (1967). *Educação como prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, Lda.

Freire, P. (1978). *Os cristãos e a libertação dos oprimidos*. Lisboa: Edições BASE.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. (17ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1979a). *Educação e mudança*. (12.ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1979b). *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Cortez & Moraes.

Freire, P. (1996). *Cartas a Cristina: reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (25ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP.

Geisler, N. L. (2006). *Ética cristã: alternativas e questões contemporâneas* (13.ª ed.). São Paulo: Vida Nova.

Geremek, B. (2003). Coesão, solidariedade e exclusão. In Delors, J. (coord.), *et al* (2003). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, (8ª ed.) (201-204). Porto: ASA.

Gómez, J. A., Freitas, O. M., & Callejas, G. V. (2007). *Educação e Desenvolvimento Comunitário Local*. Maia: Profedições, Lda.

Grenz, S. J. (2006). *A busca da moral: fundamentos da ética cristã*. São Paulo: Editora Vida.

Instituto Nacional de Estatística (n.d.). *Censos 2011*. Disponível em Junho, 16, 2015, em http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=censos2011_apresentacao&xpid=CENSOS

Keller, T. (2014). *Igreja centrada*. São Paulo: Vida Nova.

Keller, T. (2015). *A fé na era do ceticismo – Como a razão explica Deus*. São Paulo: Vida Nova.

Lewis, C.S. (2005). *Cristianismo puro e simples*. São Paulo: Martins Fontes.

Lidório, R. (2014). *Comunicação e cultura*. São Paulo: Vida Nova.

Marques, R. (2002). *Valores éticos e cidadania na escola*. Lisboa: Editorial Presença.

Martins, G. A. & Theóphilo, C. R. (2007). *Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas*. São Paulo: Editora Atlas.

Maxwell, J. C. (2013). *A atitude faz a diferença – transforme a sua atitude no seu maior ativo*. Carnaxide: Associação Editorial Nexo Literário.

Miranda, R. (n.d.). [Rio] Cidade Criativa: Cultura como quarto Pilar do Desenvolvimento (versão digital). In *Cidade criativa – transformações culturais*. Arquivos disponíveis: [Rio] Cidade Criativa: Cultura como quarto Pilar do Desenvolvimento – Regina Miranda. Disponível em Dezembro, 04, 2015, em <http://cidadecriativa.org/pt/arquivos-disponiveis>

Monte Esperança Instituto Bíblico da Convenção das Assembleias de Deus em Portugal. Disponível em Junho, 16, 2015, em http://www.meibad.org/index.php?option=com_content&view=article&id=72&Itemid=468

Nanzhao, Z. (2003). Interações entre educação e cultura, na ótica do desenvolvimento económico e humano: uma perspetiva asiática. In Delors, J. (coord.), *et al* (2003). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, (8ª ed.) (229-238). Porto: ASA.

Pascual, J. (2012). Advogando pela cultura como pilar da sustentabilidade no processo de Rio+20. In *Cooperación cultural euroamericana – VIII Campus cultural euroamericana* (163-185). Disponível em Dezembro, 04, 2015, em http://www.oei.es/publicaciones/campus_euroamericano/TOMO_CUENCA_LFINAL090913.pdf

Pinheiro, S. R. (2012). *“O melhor de tudo...” – Descobrimo o melhor da vida*. Lisboa: Edições Novas de Alegria.

Prodanov, C. C. & Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho académico*, (2ª.ed.). Novo Hamburgo – Rio Grande do Sul: Universidade FEEVALE.

Rawls, J. (2000). *Uma teoria da justiça*. São Paulo: Martins Fontes.

Real, A. (2015). Angela Merkel: os europeus deveriam ter coragem de voltar à Igreja e à Bíblia. In Aleiteia, *Mulheres*. Disponível em Dezembro, 04, 2015, em <http://pt.aleiteia.org/2015/10/05/angela-merkel-os-europeus-deveriam-ter-a-coragem-de-voltar-a-igreja-e-a-biblia/>

Robbins, S.P. (2002). *Essentials of organizational behavior*. (7th ed.). New Jersey: Prentice Hall. Disponível em Abril, 02, 2014, em http://issuu.com/eranj/docs/stephen_p_robbins_essentials_of_organizational_beh

Rodrigues, E. (2005). *O que é teologia?* Rio de Janeiro: MK Editora.

Rodrigues, N. (2001). Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. *Educação & Sociedade*, 22, (76), 232-257. Disponível em Junho, 09, 2014, em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302001000300013&script=sci_abstract&lng=pt

Sandroni, P. (1999). *Novíssimo dicionário de economia*. São Paulo: Best Seller.

Santos, B. S. (2001). Seis razões para pensar. In Rodrigues, L. M. (coord.) (2001). *Por que pensar? Lua Nova* (n.54), 13-24. Disponível em Maio, 12, 2015, em <http://www.scielo.br/pdf/ln/n54/a03n54.pdf>

Santos, B. S. (2004). *O fórum social mundial: manual de uso*. Disponível em Maio, 12, 2015, em <http://www.boaventuradesousasantos.pt/documentos/fsm.pdf>

Santos, B. S. (2006). *A gramática do tempo: uma nova cultura política*. Porto: Edições Afrontamento.

Santos, B. S. (2007a). Os direitos humanos na zona de contacto entre globalizações rivais. *Revista Cronos*, vol.8 (n.1), 23-40. Disponível em Abril, 16, 2015, em http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Direitos%20humanos%20globaliza%C3%A7%C3%B5es%20rivais_Cronos2007.pdf

Santos, B. S. (2007b). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (n.78), 3-46. Disponível em Maio, 12, 2015, em http://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/147_Para%20alem%20do%20pensamento%20abissal_RCCS78.pdf

Santos, B. S. (2008). *Um discurso sobre as ciências*, (5ª.ed.). São Paulo: Editora Cortez.

Santos, B. S. (2013). *Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos*. Coimbra: Editora Almedina.

Sempere, A. M. (2012). As relações entre cultura e desenvolvimento no contexto atual. In *Cooperación cultural euroamericana – VIII Campus cultural euroamericana* (57-71). Disponível em Dezembro, 04, 2015, em http://www.oei.es/publicaciones/campus_euroamericano/TOMO_CUENCA_LFINAL090913.pdf

Sen, A. (1985). Well-being, agency and freedom: The dewey lectures 1984. *The journal of Philosophy*, 82, (4), 169-221. Disponível em Janeiro 29, 2015, em <http://bio.freelogy.org/w/images/d/dc/Sen85.pdf>

Sen, A. (1992). Comportamento económico e sentimentos morais. *Lua Nova*. 25, 103-130, São Paulo. Disponível em Janeiro 19, 2015, em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-64451992000100005&script=sci_arttext

Sen, A. (2003). *O desenvolvimento como liberdade*. Lisboa: Grávida – Publicações, Ld.^a.

Sen, A. (2008a). *Desigualdade reexaminada*. (2.^a ed.).Rio de Janeiro: Editora Record.

Sen, A. (2008b). Capability and well being. In Hausman, D.M. (Eds.), *The philosophy of economics – na anthology*, (3.rd.), 270-293. New York: Cambridge University Press. Disponível em Fevereiro 14, 2015, em <http://digamo.free.fr/hausman8.pdf#page=276>

Sen, A. (2010). *A ideia de justiça*. Coimbra: Edições Almedina, SA.

Sen, A. (2012). *Sobre ética e economia*. Coimbra: Edições Almedina, S.A.

Silva, S. (2011). Prática educativa de transformação social: o potencial da investigação-ação participativa. In T. Cunha, C. Santos, T. Moura & S. Silva (Eds.), *Artigo feminino: Elas no sul e no norte*, (95-109). Granja do Ulmeiro: AJPaz.

Smith, A. (1996). *A riqueza das nações – Investigação sobre sua natureza e suas causas*. Volume I. São Paulo: Editora Nova Cultural.

Solow, R. (1992). *An almost practical step toward sustainability*. New York: Resources for the future.

Soromenho-Marques, V. (2005). "Metamorfoses". Lisboa: Europa-América.

Souza, R. A. C. (2006). Cosmovisão: evolução do conceito e aplicação cristã. In Leite, C. A. C., Carvalho, G. V. R. & Cunha, M. J. (org.), *Cosmovisão cristã e transformação: espiritualidade, razão e ordem social*, (39-55). Viçosa, MG: Editora Ultimato.

Stavenhagen, R. (2003). Educação para um mundo multicultural. In Delors, J. (coord.), *et al* (2003). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, (8^a ed.) (219-223). Porto: ASA.

Stott, J. (1981). *Contracultura cristã*. São Paulo: ABU Editora.

Stott, J. (2000). *A verdade do evangelho: um apelo à unidade*. São Paulo: ABU Editora.

Stott, J. (2005). *Ouçá o espírito, ouçá o mundo: como ser um cristão contemporâneo*. (2.ª ed.). São Paulo: ABU Editora.

Stott, J. (2006). *O incomparável Cristo*. São Paulo: ABU Editora.

Stott, J. (2010). *A missão cristã no mundo moderno*. Viçosa, MG: Editora Ultimato.

Stott, J. (2011a). *O discípulo radical*. Viçosa, MG: Editora Ultimato.

Stott, J. (2011b). *O perfil do pregador*. São Paulo: Vida Nova.

Stott, J. (2012). *Crer é também pensar*. (2. ed.). São Paulo: ABU Editora.

Stott, J. (2014). *Os cristãos e os desafios contemporâneos*. Viçosa, MG: Editora Ultimato.

Tylor, E. B. (1920). *Primitive culture: researches into the development of mythology, philosophy, religion, language, art, and custom*, vol. 1 (6th ed.). London: John Murray. Disponível em Junho, 25, 2014, em <https://archive.org/stream/primitivculture01tylouoft#page/n7/mode/2up>

Veiga, J. E. (2009). *Meio ambiente & desenvolvimento*. São Paulo: Editora Senac.

Xiberras, M. (1993). *As Teorias da Exclusão: para uma construção do imaginário do desvio*. Lisboa: Gráfica Manuel Barbosa & Filho, Lda.