

DESAFIOS DA INTEGRAÇÃO

REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS DE INTEGRAÇÃO FÉ, ENSINO
E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO ADVENTISTA

Francislê Neri de Souza
Creriane Nunes Lima
Fábio Augusto Darius
(orgs.)



UNASPRESS



Igreja Adventista
do Sétimo Dia



Educação
Adventista

Presidente da Divisão Sul-Americana: *Stanley Arco*

Diretor do Departamento de Educação para a Divisão Sul-Americana: *Antônio Marcos da Silva Alves*

Presidente do Instituto Adventista de Ensino (IAE), mantenedora do Unasp: *Maurício Lima*

UNASP | EAD

Reitor: *Martin Kuhn*

Vice-reitor para a Educação Básica e Diretor do Campus Hortolândia: *Henrique Karru Romaneli*

Vice-reitor para a Educação Superior e Diretor do Campus São Paulo: *Afonso Ligório Cardoso*

Vice-reitor Administrativo: *Telson Bombassaro Vargas*

Pró-reitor de Pesquisa e Desenvolvimento Institucional: *Allan Macedo de Novaes*

Pró-reitor de Graduação: *Edilei Rodrigues de Lames*

Pró-reitor de Pós-Graduação lato sensu e Pró-reitor da Educação à Distância: *Bruno Fortes*

Pró-reitor de Desenvolvimento Espiritual e Comunitário: *Wendel Tomas Lima*

Pró-reitor de Desenvolvimento Estudantil e Diretor do Campus Engenheiro Coelho: *Carlos Alberto Ferri*

Pró-reitor de Gestão Integrada: *Claudio Valdir Knoener*

UNASPRESS

Editora Universitária Adventista

Conselho editorial e artístico: *Dr. Adolfo Suárez; Dr. Afonso Cardoso; Dr. Allan Novaes;*

Me. Diogo Cavalcanti; Dr. Douglas Menslin; Pr. Eber Liesse; Me. Edilson Valiante;

Dr. Fabiano Leichsenring, Dr. Fabio Alfieri; Pr. Gilberto Damasceno; Dra. Gildene Silva;

Pr. Henrique Gonçalves; Pr. José Prudêncio Júnior; Pr. Luis Strumiello; Dr. Martin Kuhn;

Dr. Reinaldo Siqueira; Dr. Rodrigo Follis; Me. Telson Vargas

Editor-chefe: *Allan Macedo de Novaes*

Engenheira de produção: *Rhayane Storch*

Responsável editorial pelo EAD: *Jéssica Lisboa Pereira*

DESAFIOS DA INTEGRAÇÃO

REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS DE INTEGRAÇÃO FÉ, ENSINO
E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO ADVENTISTA

Francislê Neri de Souza
Creriane Nunes Lima
Fábio Augusto Darius
(orgs.)

1ª Edição, 2023 – Engenheiro Coelho, SP

UNASPRESS

Editora Universitária Adventista

UNASPRESS

Editora Universitária Adventista

Caixa Postal 88 – Reitoria Unasp
Engenheiro Coelho, SP CEP 13448-900
Tels.: (19) 3858-5171 / 3858-5172

www.unasp.com.br

Desafios da integração: reflexões e experiências de integração fé, ensino e aprendizagem na educação adventista.

1ª edição – 2023

Coordenação editorial: Max Pfeffer

Revisão: Edley Matos

Projeto gráfico e diagramação: Felipe Rocha

Pareceristas *ad hoc* para a presente obra:

Dra. Silvia Cristina de Oliveira Quadros

Dr. Everson Muickenberger

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Desafios da integração [livro eletrônico]: reflexões e experiências de integração fé, ensino e aprendizagem na Educação Adventista / organização Francislê Neri de Souza, Crieriane Nunes Lima, Fábio Augusto Darius. – 1. ed. – Engenheiro Coelho, SP: Unasp, 2023.
PDF

ISBN 978-65-5405-056-2

1. Educação Adventista 2. Ensino e aprendizagem 3. Ensino religioso I. Souza, Francislê Neri de. II. Lima, Crieriane Nunes. III. Darius, Fábio Augusto.

23-158515

CDD-371.071

OP 00227

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação adventista : Filosofia 371.071

Tábata Alves da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9253

Editora associada:



ABEU Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Todos os direitos reservados à Unasp - Editora Universitária Adventista. Proibida a reprodução por quaisquer meios, *sem prévia autorização escrita da editora*, salvo em breves citações, com indicação da fonte.

SUMÁRIO

PREFÁCIO..... 7

APRESENTAÇÃO..... 9

Capítulo 1

**DIMENSÕES DA INTEGRAÇÃO FÉ, ENSINO E APRENDIZAGEM
NO ENSINO SUPERIOR ADVENTISTA: QUATRO FRENTES DE ATUAÇÃO..... 15**

Adriani Milli Rodrigues
Ellen Nogueira Rodrigues

Capítulo 2

**O ENSINO DA LINGUAGEM EM CONTEXTO
REMOTO E SUA INTEGRAÇÃO COM A FÉ..... 33**

Creriane Nunes Lima

Capítulo 3

PEDAGOGIA ADVENTISTA EM TEMPOS DE CRISE EPISTEMOLÓGICA..... 51

Fábio Augusto Darius

Capítulo 4

**ESCALA DE PERCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS
SOBRE INTEGRAÇÃO FÉ, ENSINO E APRENDIZAGEM:
UM ESTUDO COM PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR..... 65**

Francislê Neri de Souza

Capítulo 5	
FICÇÃO COMO LEITURA DA REALIDADE: UMA ABORDAGEM NA PERSPECTIVA DA INTEGRAÇÃO FÉ, ENSINO E APRENDIZAGEM.....	99
Afonso L. Cardoso	

Capítulo 6	
INTEGRAÇÃO FÉ, ENSINO E APRENDIZAGEM NO <i>STRICTO SENSU</i>: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	117
Gina Andrade Abdala	
Elias Ferreira Porto	
Maria Dyrce Dias Meira	
Flávia dos Santos Souza Almeida	
Norton José Barbosa Caldeira	
Fábio Marcon Alfieri	

Capítulo 7	
METODOLOGIAS ATIVAS E TECNOLOGIA NO ENSINO RELIGIOSO	129
Francisco Luiz Gomes de Carvalho	
Dayse Karoline S. S. de Carvalho	

Capítulo 8	
PLANEJANDO A INTEGRAÇÃO DA FÉ	143
Janaina Silva Xavier	

Capítulo 9	
QUIASMOS HEBRAICOS NA LITERATURA UNIVERSAL: INSIGHTS PARA A INTEGRAÇÃO FÉ E ENSINO	153
Júlio Leal	

ANEXOS.....	161
--------------------	------------

ÍNDICE REMISSIVO	177
-------------------------------	------------

SOBRE OS AUTORES E ORGANIZADORES	181
---	------------

PREFÁCIO

A educação adventista tem crescido no mundo e em especial nos países que fazem parte da Divisão Sul-Americana da Igreja Adventista. A relevância deste crescimento se fundamenta na nossa crença de que Deus é o Criador e mantenedor do universo, e que Ele tem um plano de salvação para cada ser humano. Os princípios da educação adventista são baseados na Bíblia e no estudo da natureza. Assim, praticamos uma educação holística, buscando o desenvolvimento integral do ser humano nas suas dimensões: física, mental, emocional e espiritual. Para alcançar este desenvolvimento integral, a educação adventista ensina valores cristãos e foca na formação do caráter, no pensamento crítico, na aplicação do conhecimento à vida real e no encorajamento do serviço às pessoas.

Servir a Deus e ao próximo é o fim último da educação adventista. Todas as ações educativas são emolduradas por uma perspectiva bíblica. Assim, posicionamos nosso conceito de qualidade, visando um ensino de alto nível e preparando os alunos para esta vida e para a vida futura ao lado de Jesus. Estamos sob o solene compromisso de fazer educação de alta qualidade com uma clara identidade adventista.

Os ideais da educação adventista encontram desafios num mundo cada vez mais relativista, humanista e evolucionista. Assim, integrar a fé, ensino e a aprendizagem, só se torna possível com planejamento e intencionalidade espiritual e didática. Neste contexto, este livro é uma valiosa contribuição para toda a rede de educação adventista, pois destaca a importância dos fundamentos bíblicos para a integração entre a fé, o ensino e a aprendizagem. Esta integração é essencial para formar cidadãos mais completos e conscientes, capazes de compreender e aplicar os valores cristãos em suas vidas diárias. Mas, principalmente, para formar cidadãos para o céu.

A obra aborda de forma abrangente os fundamentos teóricos e práticos da integração entre a fé e o ensino, apresentando caminhos a serem seguidos para uma formação integral. Por meio de fundamentos bíblicos e exemplos concretos, o livro procura mostrar como é possível colocar em prática essa integração em todas as áreas do conhecimento, em todos os níveis de ensino e em todas as esferas da vida escolar.

É importante ressaltar que a integração entre a fé, o ensino e a aprendizagem, não se restringe a uma única disciplina ou área de estudo. Ela deve ser vista como um processo dinâmico e interdisciplinar, que envolve todos os aspectos da educação e que contribui para a formação de pessoas mais conscientes, éticas e comprometidas com os valores bíblicos-cristão e úteis à sociedade em que vivem.

Nesse sentido, este livro é uma leitura indispensável para todos os profissionais da educação adventista, bem como para os pais e responsáveis pelos alunos, que buscam uma formação mais completa e integral para seus filhos. Com sua abordagem clara e objetiva, a obra certamente contribuirá para aprimorar a qualidade do ensino e da aprendizagem nas instituições adventistas de todo o mundo.

Antonio Marcos Alves

*Diretor do Departamento de Educação da Divisão
Sul-Americana da Igreja Adventista do Sétimo Dia*

APRESENTAÇÃO

A realidade diária da prática educacional pode ser esmagadora para as concepções e aplicações da integração fé, ensino e aprendizagem (Ifea). Esta realidade pode estar presente principalmente em instituições confessionais que não possuem uma estrutura curricular e pedagógica claramente e intencionalmente definida para uma abordagem de Ifea.

No âmbito da Ifea temos desafios em vários níveis e em vários setores educacionais. Um deles está relacionado aos professores que muitas vezes não possuem a formação necessária para lidar com questões religiosas, éticas e didáticas na forma adequada de Ifea. Este desafio está relacionado a outros, como a necessidade de equilibrar as exigências acadêmicas com as demandas religiosas e espirituais, o que pode ser difícil em instituições que buscam uma integração mais profunda da fé no currículo.

Naturalmente, a base de toda a Ifea é o relacionamento do professor, do educador, e do gestor educacional com Deus. Esta dimensão espiritual é fundamental, tornando difícil de conciliar uma percepção de Ifea equivocada com uma prática ou experiência de Ifea para uma educação redentora. Assim, é importante compreender quais as percepções de Ifea destes agentes educacionais, e quais a sua relação com a sua experiência prática de Ifea.

Mas o que vem a ser integração fé, ensino e aprendizagem na educação confessional, especialmente na educação adventista? Qual é a percepção e experiência Ifea dos professores da rede de educação adventista? Compreender estas percepções e experiências é fundamental para elaborar ações e formações continuadas para apoiar o desenvolvimento destas competências em todos os agentes educacionais e nos nossos alunos. Isso porque tradicionalmente colocamos ênfase na integração da fé no ensino, e por vezes esquecemos que a integração da fé se faz também no aprendizado. Aprendizado dos alunos e aprendizado dos professores em formação continuada para a Ifea.

A integração entre fé, ensino e aprendizagem é uma abordagem que tem como objetivo oferecer uma educação holística que abrange a dimensão espiritual, além da dimensão intelectual e física. A integração da fé ao ensino e aprendizagem tem maior chance de ocorrer se for planejada e intencionalmente aplicada de diversas maneiras, desde a abordagem de temas religiosos em sala de aula até a incorporação de valores religiosos nas práticas pedagógicas.

A educação para a integração da fé, ensino e aprendizagem pode discutir o pensamento relativista, a pós-verdade e a sociedade líquida, e, ao mesmo tempo, desenvolver o pensamento crítico dos professores e alunos. Isso pode ser feito através de uma abordagem interdisciplinar que envolve diferentes áreas do conhecimento, mas que tenha o centro nos pilares da educação adventista: a revelação da Bíblia e revelação na natureza. Assim, para discutir o pensamento relativista, a educação pode enfatizar a importância de valores absolutos e universais, bem como a necessidade de fundamentar os valores em bases sólidas. Pode-se também discutir os limites do relativismo e como ele pode levar à falta de coerência e consistência. No que diz respeito à pós-verdade, a educação pode enfatizar a importância de buscar a verdade, independentemente das consequências ou das opiniões populares. Pode-se também discutir a influência das mídias sociais e da tecnologia na formação da opinião pública e como isso pode afetar a busca pela verdade e o desenvolvimento do pensamento crítico. Para isso, é necessário oferecer oportunidades para que os alunos aprendam a analisar e avaliar informações de forma crítica e objetiva, e a desenvolver suas próprias opiniões e argumentos com base na revelação especial da Palavra de Deus.

Propomos essas palavras iniciais para contextualizar e motivar o leitor com algumas questões sobre o conteúdo deste livro. O teor do que será aqui

apresentado se inclui em um contexto mais amplo de reflexão e busca por fortalecer as percepções e ações de fusão da fé, do ensino e do aprendizado entre educadores adventistas. Infelizmente, depois do pecado neste mundo e até a volta de Jesus, a intencionalidade, o planejamento e o esforço de integração Ifea estará sempre presente como um desafio para a educação adventista.

A escrita destes capítulos deu-se pela discussão, reflexão e experiências práticas de integração Ifea ao longo de dois anos, por ocasião do 7º e do 8º Simpósio de Integração Fé, Ensino e Aprendizagem, entre os anos de 2021¹ e 2022². A participação dos autores nesses eventos, através de palestras, relatos de experiência Ifea, mesas redondas e pesquisas resultaram na elaboração e estruturação das reflexões dos capítulos que apresentaremos a seguir.

No capítulo 1, “Dimensões da integração fé, ensino e aprendizagem no ensino superior adventista: quatro frentes de atuação”, os autores Adriani Milli e Ellen Rodrigues apresentam quatro frentes de atuação na integração Ifea: i) pessoal, ii) social, iii) pedagógica e iv) epistemológica. Essas frentes dialogam com outros pilares da educação, como por exemplo na educação superior, os pilares do ensino, da pesquisa e da extensão. A dimensão pessoal é o ponto de partida das outras frentes, porque a integração Ifea ocorre primeiramente na vida dos servidores, professores, coordenadores e outros que trabalham em ambientes institucionais. A frente social trabalha a contribuição da educação adventista em termos de serviço à comunidade. A frente pedagógica associa conteúdos curriculares com o pensamento bíblico e a filosofia adventista, e a frente epistemológica envolve a construção do conhecimento em si. A disposição, afinidade e interligação das frentes de integração depende dos dons ou aptidões de cada professor, e diferentes professores podem liderar diferentes frentes de trabalho.

No capítulo 2, “O ensino da linguagem em contexto remoto e sua integração com a fé”, a professora Crieriane Lima aborda o tema da fusão do ensino da linguagem com a fé e o ensino, em um contexto educativo atual de reflexão e análise. O trabalho é organizado em três tópicos interligados: a filosofia da linguagem, incluindo suas fascinações e limitações; o ensino da linguagem em um ambiente remoto; e a integração da linguagem com a fé. A reflexão sobre as

¹ <https://www.even3.com.br/sIfea2021/>. Acesso em 07 maio 2023.

² <https://www.even3.com.br/sIfea2022/>. Acesso em 07 maio 2023.

atrações e limitações da linguagem é considerada crucial para diminuir as deficiências na formação e desenvolvimento linguístico dos alunos. O objetivo do texto é apresentar reflexões e práticas relevantes para o ensino da linguagem e a formação linguística em um ambiente remoto.

No capítulo 3, “Pedagogia adventista em tempos de crise epistemológica”, o professor Fábio Augusto Darius discute a importância e o papel da pedagogia adventista como resposta a um tempo convulsionado por tensões e inseguranças de toda sorte. Ele reforça o peso escatológico de um período de angústia existencial em que vivemos e destaca, como de importância decisiva, a boa compreensão e aplicação da pedagogia adventista como alento e refúgio.

No capítulo 4, “Escala de percepções e experiências sobre integração fé, ensino e aprendizagem: um estudo com professores do ensino superior”, o professor Francislé Neri de Souza aborda a importância da Ifea no contexto educacional. Defende também que para uma melhor integração dessas dimensões na educação, é necessário compreender as percepções e experiências dos agentes educativos. O trabalho concentra-se na criação e validação de duas escalas: a percepção da Ifea e a experiência Ifea de professores do ensino superior de uma instituição privada confessional. Os resultados indicam que a maioria dos professores tem uma percepção alinhada com os princípios de Ifea em termos de diálogo e/ou integração, mas existe um pequeno percentual que apresenta dúvidas ou visões não alinhadas. Concluiu que não há uma visão clara sobre o tipo de ações e o nível de envolvimento necessário para a prática da Ifea. Assim, sugere-se ações específicas e implicações para uma melhor integração da fé no ensino e na aprendizagem.

No capítulo 5, intitulado: “Ficção como leitura da realidade: uma abordagem na perspectiva da integração fé, ensino e aprendizagem”, o professor Afonso Ligório Cardoso parte do fato de que as narrativas são atemporais e não se restringem a questões socioeconômicas e geográficas, daí a sua grande importância em ambientes educacionais. Ele reflete sobre a compreensão e qualificação das tramas narrativas a partir de uma cosmovisão que instrumentaliza a percepção do leitor e favorece uma compreensão da realidade.

No capítulo 6, “Integração fé, ensino e aprendizagem no *stricto sensu*: um relato de experiência”, a professora Gina Andrade Abdala e colaboradores apresentam um relato de experiência sobre como professores do Mestrado

Profissionais em Promoção da Saúde utilizaram a interdisciplinaridade para integrar a fé, o ensino e a aprendizagem nas disciplinas “Qualidade e Estilo de Vida na Promoção da Saúde” e “Filosofia Cristã de Saúde”. O trabalho destaca os desafios enfrentados na busca por essa integração, como as barreiras de trabalho, crenças, status socioeconômico e diferenças culturais pré-arraigadas. Porém, os professores conseguiram superar esses desafios trabalhando em equipe, com transparência e confiança em Deus. Eles relatam como conseguiram expressar a teoria dessas disciplinas de maneira pragmática e atraente, tornando o ensino mais efetivo e impactante. Este relato de experiência pode ser útil para outros professores que buscam integrar a fé em suas práticas pedagógicas, seja qual for o nível ou conteúdo de ensino.

No capítulo 7, “Metodologias ativas e tecnologia no ensino religioso”, os autores Francisco Luiz Gomes de Carvalho e Dayse Karoline S. S. de Carvalho descrevem um projeto formativo para graduandos de Pedagogia no Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp), que culminou na produção de podcasts e histórias em quadrinhos como recurso de divulgação científica no ensino religioso no ensino superior. A disciplina Ciência e Religião foi escolhida como local de realização do projeto, que se baseou nas metodologias ativas e no uso das tecnologias aplicadas à educação. Ao longo do semestre, os alunos tiveram a oportunidade de ler e escrever resenhas sobre o livro “Eles criam em Deus”, participar de aulas especiais e cursos preparatórios e receber orientações para a produção de HQs e podcasts. O projeto foi bem-sucedido e pode servir de exemplo para outras instituições que desejem promover a integração entre ciência e religião no ensino em vários níveis.

No capítulo 8, “Planejando a integração da fé”, a professora Janaina Silva Xavier aborda a importância da educação integral, que é preconizada por grandes pensadores, e envolve o desenvolvimento de aspectos cognitivos, afetivos, emocionais, estéticos, físicos e espirituais do indivíduo. Para que a formação em Ifea seja completa, é necessário que todas as áreas sejam contempladas de forma harmoniosa e igualitária, desenvolvendo habilidades que tornem o indivíduo independente e autônomo. A integração de diferentes áreas não deve ser apenas quantitativa, incluindo conteúdos e informações na grade curricular de forma setorizada, mas também qualitativa, em que os conhecimentos dialoguem e façam sentido. No contexto da educação formal escolar, a integração

Ifea ajuda o aluno a desenvolver sua experiência individual de religião. A educação que une conhecimentos sobre Deus com informações relevantes para adquirir habilidades e competências profissionais é transformadora e restauradora, resultando em um desenvolvimento integral de pessoas melhores. Assim, este capítulo reforça que ao concluir uma série ou curso de estudo, o aluno se torna um indivíduo com qualidades de caráter admiráveis se praticou a Ifea.

No capítulo 9, “Quiasmos hebraicos na literatura universal: insights para a integração fé e ensino”, o professor Júlio Leal apresenta a definição e função dessa figura literária marcante no Antigo e no Novo Testamento: o quiasmo, bem como sua importância histórica e literária secular. As principais evidências dessa importância são apresentadas através de análises e comprovações de Estruturas Quiásticas (EQs) em obras célebres ocidentais como em *Don Quixote*, de Cervantes. Tais análises configuram-se, à vista do autor, um quadro claro da influência da Bíblia como referência literária transcultural.

Em síntese, esperamos que os capítulos deste livro possam inquietar, lançar novas questões sobre a Integração fé, ensino e aprendizagem, e mais do que isso, inspirar novos estudos, reflexões e práticas que resulte em relatos de experiências de boas-práticas de Ifea transformadoras.

Boa leitura!

Os organizadores,
Francislê Neri de Souza,
Creriane Nunes Lima,
Fábio Augusto Darius

CAPÍTULO 1

DIMENSÕES DA INTEGRAÇÃO FÉ, ENSINO E APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR ADVENTISTA: QUATRO FRENTES DE ATUAÇÃO

Adriani Milli Rodrigues
Ellen Nogueira Rodrigues

INTRODUÇÃO

O presente capítulo foi escrito em um contexto de crise: crise sanitária, no contexto pandêmico da covid-19, e a crise financeira que afetou, em especial, a configuração do ensino superior privado no Brasil. Mesmo que você esteja lendo este texto em um contexto diferente, as crises marcam diferentes períodos da história, mesmo que de formas diferentes. No contexto bíblico, observamos a atuação do apóstolo Paulo em contextos de crise, e é a partir dessa reflexão bíblica que desejamos encontrar uma forma de sonhar com a educação superior adventista com frentes de integração fé, ensino e aprendizagem mesmo em tempos de dificuldades e crises. Talvez o cenário da crise propicie um contexto em que tenhamos de refletir ainda mais sobre a essência da educação adventista e passemos a sonhar com mais intensidade com uma profunda integração fé, ensino e aprendizagem no trabalho educacional adventista, especialmente no nível do ensino superior.

A Carta aos Efésios foi escrita em um contexto de crise, visto ser ela uma das chamadas epístolas da prisão. Paulo estava preso, mas é nesse contexto que encontramos uma de suas mais belas orações. De fato, já no capítulo 1 ele fala de ação de graças em suas orações:

Por isso, também eu, tendo ouvido a respeito da fé que vocês têm no Senhor Jesus e do amor para com todos os santos, não cesso de *dar graças* por vocês, mencionando-os nas minhas orações (Ef 1:15-16; grifo nosso).¹

Nesses versos, Paulo indica que tem ouvido muito bem a respeito da fé que os efésios têm no senhor Jesus Cristo e do amor que eles têm para com todos os santos. No verso 16, ele enfatiza que não cessa de dar graças por esses crentes, mencionando o nome deles nas orações. Quando vamos para o capítulo 3, verso 13, conforme indicado abaixo, observamos que, a despeito da gratidão que está no coração do apóstolo, ele fala dos momentos de tribulação e adversidade que está enfrentando:

Portanto, eu peço que *não desanimem por causa das minhas tribulações* em favor de vocês, pois isso é motivo de honra para vocês (Ef 3:13; grifo nosso).

O fato de o apóstolo ser perseguido e estar preso pode gerar desânimo, entretanto ele pede que os irmãos não se desanimem por causa das tribulações. Na sequência, o texto apresenta um aspecto importante sobre os crentes de Éfeso, nos versos 14 a 20:

Por essa razão, eu me ponho de joelhos diante do Pai, de quem toda a família, nos céus e na terra, recebe o nome. Peço a Deus que, segundo a riqueza da sua glória, conceda a vocês que sejam fortalecidos com poder, mediante o seu Espírito, no íntimo de cada um. E assim, pela fé, que Cristo habite no coração de vocês, estando vocês enraizados e alicerçados em amor. Isto para que, com todos os santos, vocês possam compreender qual é a largura, o comprimento, a altura e a profundidade e conhecer o amor de Cristo, que excede todo entendimento, para que vocês fiquem cheios de toda a plenitude de Deus. Ora, àquele que é poderoso para fazer infinitamente mais do que tudo o que pedimos ou pensamos, conforme o seu poder que opera

¹ Todas as referências bíblicas seguem a tradução da Nova Almeida Atualizada (NAA).

em nós, a ele seja a glória, na igreja e em Cristo Jesus, por todas as gerações, para todo o sempre. Amém! (Ef 3:14-20).

A expressão inicial “Por essa razão” remete ao verso anterior que lemos (v. 13), a razão do perigo do desânimo, a saber, o perigo das tribulações diminuir o ânimo daqueles irmãos. É por isso que Paulo sempre se coloca de joelhos e relata, no capítulo 3, versos 14 a 20, sua oração, na qual podemos destacar o desejo de que os crentes conheçam o “amor de Cristo que excede todo o entendimento para que vocês fiquem cheios de toda a plenitude de Deus” (v. 19).

Paulo parece estar preocupado com as tribulações, não em relação a si mesmo, mas com o que elas podem fazer com os irmãos. Porém, em vez de se concentrar na tribulação, isto é, no problema, o apóstolo ora a Deus com sonhos, expressando o desejo do crescimento em amor, graça e, sobretudo, entendimento, compreensão. Esse não é, obviamente, uma compreensão meramente teórica, mas algo experiencial, que envolve as virtudes cristãs. Há um apelo, um desejo, um sonho para que o conhecimento de Deus seja multiplicado, mas esse desejo inclui um intrigante paradoxo, a saber, o desejo de se ter mais compreensão do que excede todo o entendimento. O texto apresenta algo grandioso sobre Deus que nós não podemos entender em toda a sua plenitude, mas precisamos conhecer e crescer nesse conhecimento, e Deus vai fazer muito mais do que sonhamos, do que pedimos, do que pensamos e do que entendemos.

Obviamente, a situação histórica do apóstolo Paulo e da igreja de Éfeso é diferente da situação que nós vivenciamos hoje, em pleno século 21. Contudo, ao tratar de crise, essa passagem de Efésios nos traz princípios para aplicarmos aos nossos tempos de crise, especialmente no contexto do ensino superior. O apóstolo está falando de um tempo de tribulação, e como ele vai responder a esse tempo de crise? É sonhando com algo mais, é desejando mais compreensão, mais entendimento, e até sonhando com aquilo que é maior do que o nosso entendimento. E, ao atender a essa oração, Deus vai fazendo muito mais.

Então, com base nesse princípio, qual deve ser a nossa resposta para os tempos de crise no ensino superior? Nossa resposta deve ser: mais oração, mais desejos, mais sonhos, mais entendimento do que excede o nosso entendimento. Desse modo, Deus vai fazendo algo muito maior do que pedimos, pensamos ou pelo que oramos.

O presente capítulo pretende apresentar o que deve permear nossa oração e nossos sonhos para a educação superior adventista. Em realidade, eles se derivam dos próprios desejos do coração de Deus para a educação superior adventista. Isso inclui pensarmos na integração fé, ensino e aprendizagem, especialmente em momentos de crise em nosso mundo. O capítulo se inicia com uma estruturação de trabalho, a fim de pensarmos as frentes de integração no ensino superior adventista, e depois elabora as quatro frentes selecionadas para a presente reflexão.

ESTRUTURAS PARA FRENTES DE INTEGRAÇÃO FÉ, ENSINO E APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR ADVENTISTA

Inicialmente, vamos pensar a realização do sonho da integração fé, ensino e aprendizagem (Ifea) no ensino superior adventista em três elementos principais: i) a motivação; ii) a articulação teórica; e iii) a estrutura de funcionamento (Figura 1).

Figura 1 — Operacionalizando um sonho de integração fé, ensino e aprendizagem para a educação adventista



Fonte: elaborado pelos autores

Conforme vemos na Figura 1, a realização do sonho de Deus para a educação adventista se inicia com a motivação. A motivação é a mola propulsora

dos outros elementos. Uma vez que haja motivação para articularmos a fé, o ensino e a aprendizagem, precisamos de uma discussão teórica que proveja a base acadêmica. Ao trabalharmos no ambiente acadêmico e concentrarmos nossos esforços para a excelência na educação a partir de uma articulação teórica sólida, podemos avançar para a estrutura de funcionamento ou implementação. Esses três elementos são cruciais, porque se não temos a motivação como ponto de partida de todas as coisas, o sonho a ser realizado não é, de fato, um sonho. Um sonho, por definição, traz vibração. Se tivermos apenas a teoria e um plano de implementação, não temos a vibração do desejo de efetuar a integração.

Por outro lado, se ficamos apenas no campo da motivação, esse sonho não se materializa. Precisamos reconhecer que o Espírito Santo não trabalha apenas no âmbito da motivação. Ele precisa trabalhar também em nosso modo de pensar, em nossa articulação teórica e na estrutura de funcionamento da Ifea, por isso não podemos parar na motivação.

Um problema que podemos encontrar no campo educacional é a presença de uma mentalidade excessivamente prática, que se move da motivação diretamente para a implementação. Quando já estamos motivados e cremos que já sabemos o que queremos, partimos para a prática. Contudo, quando isso acontece nos campos educacional e acadêmico, sem a devida articulação teórica, o plano se esvazia. Ele não tem a devida consistência ao passar diretamente da motivação para o funcionamento, pois é a teoria que vai dar substância e articulação para um funcionamento com intencionalidade.

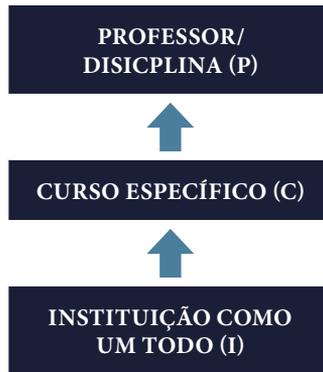
Por outro lado, se ficarmos apenas na motivação e na teoria, é como se tivéssemos um avião que nunca decola. Quando pensamos na integração fé, ensino e aprendizagem, precisamos de muita motivação, de muita articulação teórica e de muito planejamento de funcionamento. Quando colocamos esse processo em andamento, a experiência prática vai retroalimentando nossa motivação, nossa articulação teórica e nossos planos de desenvolvimento, a fim de que tenhamos progressivamente um melhor funcionamento.

NÍVEIS DE OPERAÇÃO DO SONHO

Ao trabalharmos com os elementos motivação, articulação teórica e estrutura de funcionamento para a Ifea, precisamos pensá-los em três níveis

principais de operação: i) a instituição de ensino superior; ii) o curso de ensino superior; e iii) o professor do curso de ensino superior (Figura 2).

Figura 2 — Níveis de operação para a integração fé, ensino e aprendizagem



Fonte: elaborado pelos autores

Observemos que a Ifea é um privilégio não apenas do professor, mas da instituição como um todo, que precisa trabalhar na motivação, na articulação teórica e no planejamento de execução de funcionamento. Uma vez que a instituição tem esse tipo de planejamento, o curso vai se apropriar do planejamento da instituição, a fim de pensar como organizar essa operação. Uma vez que o curso tem algo claro, o professor poderá se encaixar com mais facilidade ao pensar a sua respectiva disciplina.

Vejamos alguns exemplos desses três níveis, em que a instituição traça as linhas principais de integração. Mais especificamente, a instituição trabalha com a filosofia educacional adventista ao elaborar um plano de confessionalidade que vai abarcar todos os ambientes da instituição, inclusive o campo acadêmico, em que a Ifea pode ser pensada no contexto da sala de aula no ensino superior. Para facilitar o trabalho dos cursos, a instituição pode pensar em uma contribuição específica de cada área do conhecimento, em que se situam agrupamentos de cursos oferecidos pela instituição (ou mesmo cursos individuais) para a Ifea. Por exemplo, a instituição pode refletir sobre cada uma das áreas do conhecimento (ciências exatas e da terra, ciências biológicas, engenharias, ciências da saúde, ciências agrárias, ciências sociais aplicadas, ciências humanas, linguística/letras/

artes, multidisciplinar)² relevante para seus cursos e útil para a filosofia e a missão educacional adventista. Nesse sentido, cabe pensar em cada, preparando documentos como exercício de identificação das especificidades e interrelações das áreas de conhecimento para o trabalho de Ifea.

Uma vez que existe um planejamento de como cada área do conhecimento contribui para a filosofia e a missão da educação superior adventista, então o curso pode observar a área e indicar, dentro do planejamento geral de confessionalidade e da área do conhecimento onde o curso se situa, a sua contribuição específica para a filosofia e missão da educação superior adventista. De fato, a preparação de documentos nos cursos propicia a interação dos professores do curso, especialmente os com maior conhecimento na área de Ifea, na discussão da própria dimensão confessional do curso, que se expressa no documento preparado.

Nessa sequência sugestiva, o próximo passo é o professor pensar a sua disciplina dentro do curso, ao articular como ela pode se inserir na filosofia e missão da educação superior adventista.

O que descrevemos até aqui é a construção estrutural da realização de um sonho no ensino superior adventista. Nessa construção, o processo de Ifea é intencional, sistemático e planejado. Quando vemos os níveis de motivação, de teoria e de implementação como um sistema desenvolvido pela instituição, juntamente com o curso específico e os professores, então podemos trabalhar as quatro frentes de atuação da Ifea.

FRENTES DE ATUAÇÃO NA INTEGRAÇÃO FÉ, ENSINO E APRENDIZAGEM

As quatro frentes de atuação na Ifea sugeridos neste capítulo são a: i) pessoal; ii) social; iii) pedagógica; e iv) epistemológica. Essas frentes necessariamente dialogam com os pilares da educação superior, a saber, o ensino, a pesquisa e a extensão. Conforme podemos observar no posicionamento dos tópicos na Figura 3, a frente pessoal é a base para as demais. A figura coloca embaixo não aquilo que é menos importante, mas aquilo que é fundamento para o que vem depois. Na frente

² Categorias derivadas da tabela das áreas de conhecimento da Capes.

pessoal, a Ifea vai ocorrer primeiramente na vida dos servidores, do professor, do coordenador e de outros que trabalham em diversos ambientes da instituição.

Figura 3 — Frentes de integração fé, ensino e aprendizagem no contexto de pesquisa, ensino e extensão do ensino superior



Fonte: elaborado pelos autores

A dimensão pessoal é o ponto de partida das outras frentes, mas a Ifea não pode ficar apenas nessa dimensão. Temos também a frente social, na qual trabalhamos a contribuição daquilo que se estuda na educação superior adventista em termos de serviço à comunidade. Além disso, temos a dimensão pedagógica, na qual procuramos associar o conteúdo geral dos componentes curriculares que devem ser ensinados com o pensamento bíblico e a filosofia adventista de educação no nível superior. Por fim, a quarta frente, o nível da epistemologia, que representa o nível de maior complexidade, que envolve a construção do conhecimento em si.

Essas quatro frentes da Ifea se relacionam nas três colunas do ensino superior, a saber, o ensino, a pesquisa e a extensão. De forma geral, a frente pedagógica se conecta com o ensino, a epistemológica, com a pesquisa, e a social se conecta com a extensão. Ao olharmos para essas quatro frentes, podemos pensar em um planejamento robusto da Ifea no nível institucional e do curso, bem como da disciplina que os professores

lecionam. Ademais, os gestores e os coordenadores podem observar na sua equipe de professores os que mais se identificam com uma dessas quatro frentes.

De maneira geral, todos devem se engajar em cada uma das frentes, mas provavelmente o curso terá professores que se destacam na frente pessoal, considerando o relacionamento que eles têm com os alunos e como promovem a espiritualidade. Outros professores têm a predisposição para liderar o curso na frente social, na qual eles podem planejar formas de o curso se engajar. Certos professores se identificam com a integração em nível do currículo (frente pedagógica), e outros, com a filosofia e a discussão epistemológica (frente epistemológica).

A disposição e afinidade com uma das frentes de integração condiz com os dons ou as aptidões que cada professor tem. Não podemos esperar que todos tenham a mesma predisposição, pois dessa forma a equipe vai sendo organizada de maneira que diferentes professores possam liderar uma das diferentes frentes de trabalho. O Quadro 1 traz uma síntese dos aspectos institucionais e das frentes de Ifea.

Quadro 1 – Aspectos institucionais e frentes de integração fé, ensino e aprendizagem

FRENTES DE INTEGRAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Epistemológico • Pedagógico • Social • Pessoal
REQUISITOS DE IMPLEMENTAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Motivação • Teoria • Funcionamento
NÍVEIS DE OPERAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Professor • Curso • Instituição

Fonte: elaborado pelos autores

Observamos no Quadro 1 as quatro frentes de integração, a saber, o papel da instituição, do curso e do professor, bem como os requisitos de implementação: i) a motivação; ii) a teoria; e iii) o planejamento de funcionamento. Todas essas facetas da Ifea estão entrelaçadas com as frentes pessoal, social, pedagógica e epistemológica.

De forma geral, esse quadro abrangente pode servir como paradigma sugestivo para um pensamento sistemático da Ifea no ensino superior adventista.

Agora passaremos a apresentar cada uma dessas quatro dimensões de forma mais detalhada.

FRENTE PESSOAL

Neste paradigma, a frente pessoal é a base das outras frentes, na qual encontramos o testemunho de fé dos professores e dos servidores da instituição como um todo. Na Figura 5, apresentamos os elementos da frente pessoal de Ifea.

Figura 5 — Frente pessoal de integração fé, ensino e aprendizagem: testemunho de fé dos servidores

PESSOAL (TESTEMUNHO DOS SERVIDORES)

- Espiritualidade: **comunhão** com Deus.
- **Pensamento** bíblico-adventista (leitura): Bíblia, Espírito de Profecia, materiais sobre a Filosofia Educacional Adventista.
- Pensa a sua **área de atuação** em conexão com a Bíblia, o Espírito de Profecia, materiais sobre a Filosofia Educacional Adventista.
- Atua em algum ministério da igreja (do campus ou ao redor).

Fonte: elaborado pelos autores

Conforme indicado na Figura 5, na frente pessoal exercemos nossa espiritualidade, que compreende o sonho de Deus para o ensino superior adventista. Na verdade, o crescimento e a maior compreensão de Deus, Aquele que excede todo o nosso entendimento, fazem uma obra muito maior em nós. Essa é a base bíblica que encontramos na oração paulina de Efésios 3, que lemos no início deste capítulo. A espiritualidade deve ser o ponto de partida para pensarmos a Ifea no nível pessoal, abrangendo a comunhão com Deus, a leitura das Escrituras e a devoção pessoal. Mas essa frente precisa ir também além do nível devocional para desenvolver uma fé que inclui a cognição, o pensamento e a leitura, o que também pode ser devocional.

Essa dimensão inclui pensarmos cada vez mais de maneira bíblica ao formarmos nosso pensamento juntamente com aquilo que estudamos em nossa própria área de conhecimento nos cursos do ensino superior. Como resultado,

isso requer que estudemos muito a Palavra de Deus, não apenas de forma devocional, mas também para a construção do nosso pensamento no contexto do ensino superior. Isso significa também estudar a base da filosofia educacional adventista e o Espírito de Profecia, bem como outros materiais auxiliares acerca do pensamento adventista. A ideia é que o professor reflita cada vez mais sobre a seguinte questão: Como os temas que estou lendo na Bíblia, no Espírito de Profecia e em materiais acerca da filosofia educacional adventista se relacionam com minha área de atuação no ensino superior? Como meu campo de conhecimento e esses conhecimentos bíblicos se conectam? Como posso conectar mais?

Há ainda outro aspecto importante do sonho de Deus para Seus servidores no contexto da educação superior adventista. Nessa construção da Ifea na frente pessoal, é importante que os professores e servidores atuem em algum ministério da Igreja. Essa atuação é, de fato, uma oportunidade de desenvolvimento espiritual dos professores. Em realidade, essa deve ser uma preocupação da própria instituição e de cada curso, que devem pensar em como envolver mais os professores na leitura da Bíblia e do Espírito de Profecia, bem como motivar e aprofundar as discussões da filosofia educacional adventista, especialmente no contexto do ensino superior.

Ao promover a participação dos professores nos ministérios da igreja, a instituição e os cursos contribuem para que os alunos que estão na igreja possam perceber o envolvimento de seus professores e coordenadores com a vida religiosa. Além disso, o professor pode até envolver parte de seus alunos no seu ministério.

Essa construção reflexiva do engajamento do professor nos ministérios da Igreja impacta o seu discurso em sala de aula, porque a construção da fé e do processo de ensino-aprendizagem foi iniciada na vida do próprio servidor. Assim, sonhamos o sonho de Deus para nossa educação, e a frente pessoal é essencial nesse processo de construção do conhecimento.

FRENTE SOCIAL

Na frente social da Ifea, o conceito-chave é o serviço à comunidade. Nessa frente, pensamos no impacto da área de conhecimento sobre a comunidade. Nos diferentes níveis da instituição, do curso e das disciplinas individuais, que benefícios são trazidos para a sociedade? Além disso, a partir da perspectiva

da filosofia adventista de educação, como interpretamos o impacto social da instituição, do curso e de cada disciplina? Mais especificamente, como interpretamos esse impacto com uma linguagem bíblica e confessional adventista? Usando linguagem, como estamos cumprindo a missão adventista por meio da frente social? Nesse tipo de reflexão, pensamos sobre como nossa instituição, seus cursos e cada disciplina contribuem para o reino de Deus.

Conforme a oração do Pai Nosso, oramos para que a vontade de Deus seja feita na terra assim como no céu. Ao desejarmos que a vontade de Deus se faça na terra, como a instituição, seus cursos e as disciplinas estão sendo instrumentos para que a vontade de Deus se faça na terra? Essas perguntas podem receber ainda maior especificidade: à luz da noção bíblica da vontade de Deus sendo realizada na terra, como é que vidas humanas, no contexto da sociedade e da comunidade, podem ser regidas pela soberania, pelo senhorio de Cristo? Em que sentido o impacto da nossa frente social consegue se adequar aos planos que Deus tem para os Seus filhos? Em outras palavras, como isso pode se adequar ao ideal de Deus para a restauração de Seus filhos enquanto nobreza criada à Sua imagem? Na Figura 6, apresentamos os elementos da frente social da Ifea por meio de questionamentos.

Figura 6 — Frente social da integração fé, ensino e aprendizagem: serviço à comunidade

SOCIAL (SERVIÇO, COMUNIDADE)

- Qual é o **impacto** positivo dessa área do conhecimento, curso, disciplina na sociedade?
- Como esse impacto é **interpretado** confessionalmente à luz do pensamento bíblico-adventista?
- Como isso contribui para o **reino de Deus**?
- Como esse serviço **desenvolve o caráter** dos alunos? Como usa profissão é entendida como serviço para o **enbrecimento** de outro?

Fonte: elaborado pelos autores

Essas são perguntas importantes. Ao pensarmos sobre o nosso impacto social e o interpretamos à luz da filosofia e confessionalidade do ensino superior adventista, que é informado pela perspectiva bíblica, nos perguntamos sobre como a frente social colabora com a sociedade em si. Não apenas isso,

mas, em última instância, vislumbramos a restauração dos filhos de Deus por meio desse impacto. De fato, a pergunta deve ser feita também para os nossos próprios alunos. Como é que, nessas ações de impacto social, o caráter dos nossos alunos está sendo desenvolvido?

Essa reflexão nos remete a um elemento central no pensamento educacional de Ellen White, que é a noção de serviço (SUÁREZ, 2012).³ De acordo com esse pensamento, o serviço é uma das principais formas de desenvolvimento do caráter, imitando o serviço maior de Cristo Jesus, que deu a própria vida para nossa salvação. Esse pensamento nos faz refletir sobre como o serviço está desenvolvendo o caráter dos nossos alunos nos diferentes cursos de ensino superior adventista. Em realidade, isso é a Ifea no seu mais alto grau.

Como é que a profissão que nossos alunos estão aprendendo no campo, a exemplo das letras, das engenharias, da agronomia etc., está sendo um caminho de desenvolvimento de seu caráter? Nessa óptica, a aprendizagem de um campo profissional no ensino superior não pode ser entendida meramente do ponto de vista do mercado de trabalho. Certamente, a consideração do mercado é importante para inserção dos alunos no mundo do trabalho. O emprego e o salário são importantes e fazem parte da vida, porém, a partir de uma compreensão mais ampla, como essa profissão é entendida na forma de serviço para enobrecer outras pessoas? Ademais, como é que essas coisas são entendidas à luz do serviço para outros e para Deus?

Pensando na instituição de forma mais abrangente, os cursos poderiam apresentar na igreja do campus, em um culto da sexta-feira à noite ou do sábado à tarde, por exemplo, testemunhos de como Deus tem guiado a missão do curso e concretizado Seus planos para a educação adventista em nível superior. Nesse sentido, os membros da igreja, tanto da comunidade quanto do corpo discente em geral, poderão ouvir o testemunho das ações do curso em termos de serviço. Essa apresentação se valeria especialmente da linguagem e da perspectiva bíblicas e confessionais de como o curso tem cumprido os propósitos de Deus na missão adventista de restaurar pessoas nas comunidades atendidas, bem como desenvolvido o caráter dos alunos no curso no contexto do envolvimento no serviço.

³ Para uma discussão educacional do conceito de serviço em Ellen White, ver Suárez (2012).

É provável que muitos alunos que tenham uma perspectiva diferente — e talvez até resistente — da confessionalidade adventista possam se apaixonar também pelas ações de serviço dessa confessionalidade e participar delas com um orgulho sadio do seu curso e de sua instituição.

FRENTE PEDAGÓGICA

Não basta haver ações externas do serviço do curso nas ações de Ifea. É necessário desenvolver a integração também na frente pedagógica. Aliás, uma boa integração na frente pedagógica vai proporcionar melhores fundamentos para a frente social, tornando-a mais conectada e significativa no contexto da área de conhecimento do curso e de suas implicações práticas. Na Figura 7, apresentamos os elementos da frente pedagógica da Ifea.

Figura 7 — Frente pedagógica da integração fé, ensino e aprendizagem — ensino da disciplina

PEDAGÓGICO (ENSINO DA DISCIPLINA)

- Como o conteúdo se **relaciona** com conceitos bíblico-adventistas, no sentido específico (teorias) e/ou amplo (impacto prático)?
- Como esse conteúdo impacta/enobrece a **vida** do aluno?
- Plano de Ensino: **valores** (quais são os valores da sua disciplina? Como a Bíblia “pensa” esses valores?)
- Demanda **domínio**: da área e do pensamento bíblico-adventista.

Fonte: elaborado pelos autores

A frente pedagógica envolve o ensino da disciplina em si que estamos lecionando para o nosso curso de ensino superior. Como é que a disciplina se relaciona com os conceitos bíblicos adventistas? Veja que podemos relacioná-la com textos bíblicos. Isso é correto, mas não basta. É preciso relacioná-la com os conceitos bíblicos. Aqui está a importância da leitura bíblica para cada vez mais desenvolvermos conceitos bíblicos em nossa mente, o que pode ser usado na sala de aula de forma explícita ou implícita. Pode ser que nem comentemos, logo de início, que esse conceito vem da Bíblia, mas depois podemos indicar

isso. É possível que muitos alunos digam: “Que interessante esse conceito! Eu não sabia que ele está na Bíblia!”.

É curioso notar, por exemplo, que no livro de Ester o nome de Deus não é mencionado diretamente. No entanto, o livro está cheio de conceitos e afirmações sobre a atuação de Deus. Portanto, não é apenas a integração explícita que pode ser utilizada no contexto da sala de aula, mas, em muitos casos, a integração pode ser, pelo menos inicialmente, também implícita. Tudo vai depender da estratégia empregada para integrar os conceitos. Em alguns momentos, apresentamos o conceito primeiro, depois revelamos sua fonte bíblica.

Entretanto, pode ser que um professor diga: “Minha disciplina é da área de exatas, envolvendo números e contas. Não há muito o que trazer em termos de conceitos bíblicos”. Nesse caso, lembre-se de que o professor não ensina apenas conteúdo, mas ensina pessoas. Por isso, a essência da aprendizagem não se resume à maneira como o aluno vai usar, em sua profissão, o conteúdo que está aprendendo. Temos de inverter um pouco a pergunta, que deve ser: como é que o ensino impacta a vida dos alunos, seja no sentido técnico, seja no sentido mais amplo de sua vida? Como o que estou ensinando enobrece a vida dos alunos? É no ponto do enobrecimento que precisamos dos valores bíblicos adventistas. São esses valores que enobrecem a vida dos alunos de um ponto de vista confessional, em conexão direta com o que está sendo ensinado.

É importante destacar que o plano de ensino das disciplinas do ensino superior adventista lista alguns valores que devem ser trabalhados na disciplina ao longo do semestre. Para que isso seja uma realidade no ensino da disciplina, é preciso pensar em como a Bíblia apresenta esses valores e como a sociedade atual os entende. É dessa maneira comparativa que ocorre a conexão do conteúdo explorado com os valores que são selecionados pela instituição para ser explorados no semestre, conforme consta no plano de ensino das disciplinas. Para isso, quanto maior for o domínio dos ensinamentos bíblicos e da compreensão de valores na sociedade contemporânea, maiores serão as possibilidades de conexão com a disciplina que está sendo ensinada.

FRENTE EPISTEMOLÓGICA

Ao passo que na frente pedagógica consideramos a necessidade de integrar os conhecimentos do conteúdo com os valores bíblicos, a frente epistemológica dá um passo adicional para pensar a construção e reconstrução do conhecimento em si. Em muitos casos, as frentes pessoal, social e pedagógica são importantes exercícios de integração que preparam o terreno para um nível mais profundo de integração, que é extremamente necessário para a consolidação da confessionalidade e da filosofia adventista no nível do ensino superior adventista. Essa frente requer o trabalho conjunto de grupos de pesquisa, produção de pesquisas e materiais, e justifica a necessidade do avanço da educação adventista para o nível de *stricto sensu* e a solidificação da cultura de universidade. Na Figura 8, apresentamos os elementos da frente epistemológica para a Ifea.

Figura 8 – Frente epistemológica da integração fé, ensino e aprendizagem – a (re)construção do conhecimento

EPISTEMOLÓGICO: (RE)CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

- Nível de pesquisa e produção de materiais.
- Pressuposições: cosmovisão, epistemologia, natureza humana, fundamentos metodológicos das disciplinas.
- Construção acadêmica de conteúdos/disciplinas: compatibilidade, ajuste, reconstrução (nível de pressuposições).
- Uma das importantes justificativas de uma Universidade Adventista (*stricto sensu*).

Fonte: elaborado pelos autores

As diferentes áreas do conhecimento científico são marcadas por discussões epistemológicas e metodológicas profundas, que são cruciais para o avanço da própria área. Essas discussões são extremamente pertinentes para a Ifea na frente epistemológica e se relacionam com a questão de pressuposições teóricas que informam debates nas diferentes áreas de conhecimento. Um exemplo da importância dessas pressuposições no contexto da Ifea é o tipo de visão da natureza humana

que está sendo pressuposto na elaboração conceitual e nas implicações práticas em teorias influentes de determinada área de conhecimento ou disciplina.

Como essa visão se relaciona com a perspectiva bíblica da natureza humana? Temos, nessa comparação, possibilidades de compatibilidade, diálogo e integração? Ou temos incompatibilidades e a necessidade de reconstrução teórica a partir de variações epistemológicas e/ou metodológicas, conforme observamos em debates sobre pressuposições e paradigmas no âmbito da filosofia da ciência?⁴

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando nos lembramos de que todas as realidades que estudamos se relacionam com algum aspecto da criação de Deus, mesmo que a relação seja com o potencial inventivo do ser humano, então os cristãos deveriam ser os mais interessados em fazer ciência. Mesmo que essas realidades tenham sido tocadas pelo problema do pecado, uma vez que todo o mundo criado que conhecemos foi afetado por tal problema, fazer ciência pode ser considerado, a partir de uma perspectiva confessional e educacional bíblica adventista, um ato de mordomia: cuidar melhor da criação de Deus, especialmente em termos de restaurarmos/enobrecermos pessoas para o Seu reino enquanto mordomos no âmbito acadêmico. Em síntese, a proposta deste capítulo é de que a concepção e prática da mordomia cristã no ambiente do ensino superior adventista se configure especialmente pelas ações da Ifea nas frentes pessoal, social, pedagógica e epistemológica.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. **Filosofia da ciência**: introdução ao jogo e suas regras. São Paulo: Loyola, 2012.

SUÁREZ, A. S. **Redenção, liberdade e serviço**: Ellen G. White e o processo de construção humana. 2. ed. Engenheiro Coelho: Unaspress, 2012.

⁴ Para uma introdução à filosofia da ciência, ver Alves (2012).

CAPÍTULO 2

O ENSINO DA LINGUAGEM EM CONTEXTO REMOTO E SUA INTEGRAÇÃO COM A FÉ

Creriane Nunes Lima

INTRODUÇÃO

Quando pensamos em filosofia da linguagem, é relevante ressaltar que a Linguística enquanto ciência é bastante moderna. A língua só passou a ser uma ciência a partir da segunda metade do século 19, com os estudos de Ferdinand de Saussure. Contudo, sabemos que a linguagem é um objeto pelo qual os homens sempre se interessaram. Mesmo uma análise superficial dos registros nas cavernas mostra que aquela linguagem visual pode ser uma prova da necessidade do homem de significar o mundo e as coisas, suas vivências e experiências.

Considerando o contexto o atual, muitas áreas do conhecimento já declararam seu fascínio pela linguagem, como, por exemplo, a psicologia, a religião, a filosofia, a sociologia e até mesmo a computação, já que a linguística computacional é um campo vasto da era tecnológica. Isso sem contar a literatura, as narrativas e os poetas que deixaram registrado seu encanto pela linguagem.

O livro de João, na Bíblia Sagrada (1993), começa com a expressão “No princípio era o Verbo”, ou seja, no princípio era a palavra, era a linguagem, “e o Verbo estava com Deus, e o Verbo era Deus”. Vemos, aqui, a revelação de que não existe separação entre a palavra, a linguagem e o próprio ser divino. O Verbo estava com Deus, mas Ele também era Deus. Ele estava no princípio com Deus, tudo foi feito por meio dEle, e nada do que existe foi feito sem Ele. Nos

relatos da criação de quase todas as culturas, bem como das grandes religiões, o que se vê é uma relação muito forte entre a palavra e o divino, pois ela está sempre unida ao mais alto Deus criador.

Deus disse e houve. Nasceu aí o poder da palavra. Sabemos que antes da linguagem precisa haver uma motivação, e esta é sublime, o amor de Deus disposto a criar o ser humano. No início, havia o amor de Deus, e foi ele que motivou e ditou as primeiras vozes. É realmente encantador pensar a linguagem a partir desse princípio.

A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM

Ainda sobre o fascínio provocado pela linguagem, podemos abordar a questão do poder relacionado a ela, conforme Benjamin (1992), pois confere o poder de nomear. Quando Deus criou Adão, deu-lhe o poder dar nome. Era como se Deus estivesse dando um pedaço de Si ao homem, e como se o homem agora tivesse o poder de criar também. Assim, o que se via ali era a imagem de Deus no ser humano ao conferir a este a possibilidade de também dar nome aos animais e trazê-los à existência, já que sem nomes as coisas não existem. Benjamin (1992, p. 187) aponta: “Deus fez as coisas reconhecíveis pelo seu nome, e o homem, porém, denomina-as segundo o reconhecimento [...] O homem é reconhecedor da mesma língua em que Deus é criador”. Conforme Derrida (2002, p. 64):

A tradução promete um reino à reconciliação das línguas. Essa promessa, acontecimento propriamente simbólico ajuntando, acoplando, casando duas línguas como as duas partes de um todo maior, chama a uma língua da verdade (*sprache der wahrheit*).

Hoje, depois de tanto tempo desde a criação da linguagem, ela ainda nos dá a capacidade de preservar as memórias, de trocar experiências sobre o passado, o presente, e, o que é incrível, nós temos a capacidade de pensar sobre o futuro. Temos a capacidade de pensar no *nonsense*, na ficção, no que ainda não existe, se considerarmos a esperança religiosa nas promessas de Deus sobre uma nova terra,

uma nova dinâmica de sociedade, conforme apresentada no livro de Apocalipse. Ainda hoje é possível, por meio da linguagem, criar todas essas coisas.

De fato, a linguagem não é algo pequeno na vida do ser humano; não é algo menor. Ela merece o mesmo peso e o mesmo destaque da vida. O conhecimento sobre os mistérios da linguagem humana é, ao mesmo tempo, fonte de saber e de poder, já que entender o funcionamento da linguagem é um caminho para nos relacionarmos conosco, com os outros e com o divino. Benjamin (1992, p. 182) confirma:

O homem é quem denomina e, por essa razão, reconhecemos que dele emana a linguagem pura. Toda a natureza, na medida em que se comunica, fá-lo na linguagem e portanto, finalmente, no homem. Por isso ele é o senhor da natureza e pode denominar as coisas. Só através da essência linguística das coisas ele alcança, por si próprio, o conhecimento delas — no nome. A criação empreendida por Deus atinge a sua perfeição, na medida em que as coisas recebem o seu nome do homem, do qual, no nome, só a linguagem fala.

É também por meio da linguagem que seres humanos dominaram e dominam o outro (FOUCAULT, 2008). Por meio do uso da linguagem, um pode controlar, e o outro, ser controlado; um pode conquistar, e o outro, ser conquistado. Contudo, não utilizamos a linguagem só para exercer poder, mas também como fonte de prazer, como, por exemplo, quando lemos poemas, um livro literário, quando ouvimos músicas (ou quem tem o dom pode usar a linguagem para escrever músicas), ou quando a usamos para despertar o humor. O uso da linguagem pode fazer rir ou chorar, despertar emoções, construir, mas também pode destruir o desenvolvimento de uma pessoa. Estudiosos que pesquisam a psicolinguagem comprovam quanto as palavras têm poder na formação e no desenvolvimento de um ser humano.

Os estudos de Vygotsky (1978) reforçam a linguagem como um aspecto fundamental no desenvolvimento humano. Em sua teoria sociocultural do desenvolvimento, ele aponta a aquisição da linguagem como um processo fundamental no desenvolvimento da mente e um meio pelo qual a cultura é transmitida de geração a geração. Foucault (2014) argumenta que o poder também

é exercido por meio de práticas discursivas e da linguagem. O discurso não apenas reflete a realidade, mas também a cria e a molda, podendo interferir fortemente na formação de um indivíduo e de uma sociedade quando práticas discursivas são usadas para moldar as percepções da realidade e estabelecer normas e padrões sociais.

Além disso, podemos refletir sobre quando usamos a linguagem para pensar em nossa própria existência, perguntas como: quem sou eu? Quais são as minhas características distintivas? Como é o meu mundo? Qual é o meu propósito na vida? É preciso destacar que é também por meio da linguagem que o ser humano se constitui. A linguagem é o meio pelo qual o ser humano se constrói e constrói seus relacionamentos com o mundo. Só conseguimos entender e apreender as coisas ao nosso redor por meio dela. As noções que temos de nós mesmos, daquilo que nos define, só temos ao lidar com a linguagem. Não há como dissociar a noção de sujeito, linguagem e mundo sem a relação entre esses elementos.

Vale ressaltar que os destaques aqui se voltam para a linguagem verbal, oral ou escrita, mas muito poderia ser dito e estudado sobre a linguagem não verbal, aquela que predomina nas imagens, nos sons, gestos, na linguagem corporal (no sorriso ou no riso, no olhar, na postura corporal). Há situações, por exemplo, em que alguém fala algo, mas o contexto, a linguagem corporal, o olhar, o tipo de sorriso vão para outra direção. Numa situação como essa, impressiona mais a linguagem não verbal, mais do que a linguagem verbal. Mehrabian (1972), em seus estudos sobre comunicação não verbal, afirma que a comunicação efetiva envolve 7% de palavras e 93% de linguagem não verbal, sendo 38% de tom de voz e 55% de linguagem corporal.

Sem dúvida, quando falamos em linguagem, falamos mais do que simplesmente de língua. A língua é uma parte da linguagem; ela é apenas uma das manifestações da linguagem. A linguagem é bem mais ampla, extrapola o nível das palavras. Então, a linguagem é, de fato, uma marca de Deus em nós; é uma marca de que somos criados à imagem de Deus.

Gênesis diz que Deus criou o homem à Sua imagem e semelhança, e todas as vezes que somos desafiados a refletir sobre o fato de sermos à imagem de Deus, a que conclusão chegamos? O que significa carregarmos a imagem

de Deus em nós? Não seria um exagero admitirmos que uma das marcas das digitais divinas que os seres humanos ainda carregam é a linguagem.

OS LIMITES DA LINGUAGEM

Inversamente verdadeiro, nesses encantamentos, é também o fato de experimentarmos as limitações da linguagem. Invertendo o rumo do raciocínio, partimos da seguinte questão: “Por que o ser humano foi dotado com o dom da linguagem?”. A resposta que vem facilmente à mente seria que temos a linguagem para nos expressar; temos a necessidade de nos comunicarmos a todo tempo. Mas será que, de fato, nos comunicamos?

No livro *Até Que Ponto de Fato Nos Comunicamos?* (2007), o prof. Marcondes Filho defende a ideia de que, infelizmente, a despeito de tentarmos nos traduzir e extravasar o que temos dentro de nós e as impressões que temos em contato com o mundo, com os relacionamentos, o que há é um trancamento dentro de nós mesmos. Ele afirma que esse trancamento no qual nos encontramos é o resultado de uma época de convivência na qual ninguém conhece ninguém: “apesar do volume intenso de aparelhos postos à nossa disposição [...] a vida de cada um ainda é uma caixinha fechada, um universo oculto, um mundo trancado” (p. 7).

Essa comunidade de mudos, surdos e cegos, de pessoas que nada veem, mas tampouco são vistas, é a sociedade moderna industrial em que nós (uns mais e outros menos) estamos envolvidos; isolados, trancados e sós. A partir desse raciocínio, já partimos para uma ligação entre essa ideia e a realidade da sala de aula que enfrentamos; o desafio da comunicação entre professor e aluno e do ensino da linguagem.

Se partimos desse princípio de Marcondes Filho (2007) — e, realmente, é fácil nos identificarmos com o retrato apresentado —, assumimos que vivemos em uma realidade de aprisionamento pela limitação de uso da linguagem. É como quereremos voar e não termos asas. Quantas vezes já vivemos situações em que tentamos explicar um ponto de vista, um posicionamento, buscando nos traduzirmos, e nos sentimos incapazes, e o outro permanecia igualmente trancado, fechado, não entendendo o que estávamos falando?

Trazendo esse pensamento para o texto escrito, é justo assumirmos que lutamos com as palavras para nos expressarmos por meio da escrita. Vários poetas já registravam essa luta. “Lutar com as palavras é a luta mais vã. Entanto lutamos, mal rompe a manhã”, conforme registrou Carlos Drummond de Andrade. Tentamos escrever, passar uma ideia para o papel, e como isso é árduo, como isso é moroso, sendo para alguns até impossível.

Wittgenstein (1996, p. 439) reconhece que não é possível falar de realidade senão pela linguagem:

[...] uma reflexão lógica sobre a forma do pensamento pode fundar conclusões ontológicas acerca da forma essencial do ser. Assim, o poema não só pressupõe a harmonia formal entre pensamento e ser, como faz dela premissa fundamental no estabelecimento do que é, por essência, o ser.

Por outro lado, ele traz à tona a verdade de que há coisas das quais não podemos falar, quando nos referimos, por exemplo, a questões míticas ou morais. Segundo ele, nunca podemos chegar ao sentido pleno dessas ideias. É como se a linguagem fosse uma partitura, mas dentro de nós existe uma sinfonia. Quando tentamos nos comunicar, o que sai são simplesmente notas musicais numa partitura. Mas a nota, a partitura não contempla a grandeza da música, da sinfonia que há em nós.

O prof. Marcondes Filho (2007) considera que é equivocado dizer que tudo é linguagem, ou que tudo está subordinado às formas linguísticas, pois a realidade está além das linguagens; é maior que a linguagem. Ele diz que é incomunicável, por exemplo, a vivência do Holocausto, o inconsciente, a vida solitária da alma. É como um sonho muito vivo e nítido dentro de nós, mas quando acordamos e o sonho se mistura com a realidade; quando tentamos contá-lo com palavras; quando tentamos estruturá-lo dentro da linguagem, parece que ele perde a força, fica sem graça. Não é possível colocar dentro das palavras aquele turbilhão que estávamos vivendo no sonho.

Podemos acrescentar a essa ideia qualquer experiência repleta de sentimento, como, por exemplo, a de dar à luz. Esse é um momento incomunicável. Não é possível alguém expressar em palavras o momento de sentir sair de

dentro de si uma vida. Como vamos comunicar isso? Este é o mesmo pensamento de Wittgenstein: de que a linguagem é intangível ao outro.

Neste ponto, sob uma cosmovisão bíblico-cristã, cabe bem a pergunta: Será que isso não está relacionado com a entrada do pecado no mundo? Foucault, em seu livro *As Palavras e as Coisas* (2002, p. 48), afirma:

[...] sob sua forma primeira, quando foi dada aos homens pelo próprio Deus, a linguagem era um signo das coisas completamente certo e transparente, porque se lhes assemelhava. Os nomes eram depositados sobre aquilo que designavam, assim como a força está estampada, escrita no corpo do leão, assim como a realeza pode ser vista no olhar da águia, a beleza está no corpo de um cavalo.

No entanto, na medida em que se apagou a semelhança com as coisas que haviam sido a primeira razão de ser da linguagem, essa transparência foi destruída em Babel para punição aos homens. Uma única língua se transformou em muitas, as quais se tornaram incompatíveis. A ideia de Foucault é que depois de Babel jamais será possível restaurar a completude, a compatibilidade entre querer se expressar e o se expressar de fato por meio da linguagem. Segundo ele, nunca mais será possível essa harmonia, a transparência perfeita da linguagem diante o mundo. Todas as línguas que conhecemos, só as falamos agora com base numa similitude perdida e no espaço por ela deixado vazio pela língua primeira.

É interessante que na Bíblia há prova disso quando o apóstolo Paulo fala que, ao nos comunicarmos com Deus, precisamos de um tradutor. Depois do pecado, e depois de Babel, perdemos a conexão perfeita de comunicação com Deus, mas o Espírito Santo “nos ajuda em nossa fraqueza [...] o próprio Espírito intercede por nós com gemidos inexprimíveis” (Romanos 8:26), e esses gemidos são a linguagem perfeita, a linguagem divina original.

Babel é, portanto, segundo Foucault, a pedra primeira da impossibilidade de uma linguagem que conseguisse refletir o mundo de uma forma plena. E Jacques Derrida, no livro *Torre de Babel*, nos lembra que Babel significa “mistura”, “confusão”, uma metáfora, nos mais variados contextos, sobre a comunicação e tradução, conforme Derrida (2002, p. 21):

Seja por um jogo de palavras ou por uma associação confusa, pouco importa: “Babel” podia ser entendida numa língua com o sentido de “confusão”. Por conseguinte, da mesma forma que Babel é ao mesmo tempo nome próprio e comum, Confusão torna-se também nome próprio e nome comum, um como o homônimo do outro, o sinônimo também, mas não o equivalente, pois não seria questão de confundi-los no seu valor. É para o tradutor sem solução satisfatória.

Depois de Adão e Eva, segundo ele, o episódio da Torre de Babel representaria uma versão genérica de uma segunda rebelião humana contra a divindade. A princípio, Deus oferece Sua própria linguagem perfeita ao homem ao criá-lo à Sua imagem, porém, após o pecado e após Babel, essa linguagem será para sempre estranha, estrangeira para os homens, apesar de permanecer dentro de nós aquele desejo da perfeição, da comunicação perfeita.

Por essa perspectiva, estamos condenados a essa falibilidade e incompletude, à vontade de nos expressarmos, de nos revelarmos, de nos comunicarmos, mas sem sucesso. Sendo assim, o trabalho com a linguagem está ligado a uma melancolia. Triste é admitir isso sobre um tema tão encantador. De fato, experimentamos a realidade de que a linguagem está ligada à experiência de imperfeição diante da grandeza da vida.

Walter Benjamin (1992) endossa essa melancolia, e os estudiosos a chamam de melancolia benjaminiana, que surge da perda da força da linguagem quando buscamos nos comunicar de forma pura, na vontade de que a palavra fosse o espelho da coisa e vice-versa.

O ENSINO DA LINGUAGEM EM CONTEXTO REMOTO

Voltando a Jacques Derrida (2002), ele apresenta a questão da Torre de Babel de maneira diferente, e tenta fazer isso de forma a dar uma guinada. Para ele, a destruição da Torre de Babel deveria fazer com que os que trabalham com a linguagem não olhem para esse episódio como uma ruína, um fracasso, um aprisionamento do ser humano. Esse episódio deveria ser visto como uma esperança, pois os homens da Torre de Babel não foram destruídos. Existe,

sim, um tom de juízo, mas também de bênção pelo fato de Deus não os ter destruído, oferecendo uma alternativa; e essa alternativa para a humanidade é o que sobrou para nós hoje: a tradução. O fato de ainda nos comunicarmos na medida do possível, por meio da tradução, inclusive, é razão de esperança e motivação em busca da compreensão do outro e da autoexpressão.

Assim, a despeito de haver uma quebra da linguagem perfeita por causa da rebelião do homem contra Deus, desde Babel, com o surgimento das múltiplas línguas, podemos ver a humanidade tentando alcançar uma língua universal no desejo de se comunicar, de conhecer o outro, de se revelar a ele. Heidegger (2003, p. 7) traz essa universalidade da língua da seguinte forma:

A linguagem encontra-se por toda parte. Não é, portanto, de admirar que, tão logo o homem faça uma ideia do que se acha ao seu redor, ele encontre imediatamente também a linguagem, de maneira a determiná-la numa perspectiva condizente com o que a partir dela se mostra. O pensamento busca elaborar uma representação universal da linguagem. O universal, o que vale para toda e qualquer coisa, chama-se essência.

Existe, mesmo hoje, uma busca por uma linguagem universal, pré-babélica. Já estão se popularizando as pesquisas que vão para a área do estudo do léxico e da fonologia buscando descobrir o que seria essa linguagem primeira, universal, pré-babélica. Podemos fazer referência ao latim, que foi considerado língua internacional no passado, o italiano, o francês e, mais atualmente, de forma instituída e legalizada, o inglês.

Num planeta em que temos mais de cinco mil idiomas, em um contexto capitalista de globalização, a busca por uma língua única faz muito sentido, e assim podemos fazer uma associação dessa busca com o que Marshall McLuhan chama de aldeia global, a ideia de uma sociedade única. E por que não trazermos, também, como exemplo desse anseio a própria internet? Ela veio, aboliu fronteiras políticas, geográficas, culturais, sociais e instituiu um caminho único que liga as pessoas. Podemos estar aqui e, ao mesmo tempo, conversando com outra pessoa no Japão, na Austrália, Rússia, e, por meio da tradução automática, conversamos com quem não conhece nada da língua do outro. É esse o anseio de uma língua universal.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, BRASIL, 2017) da língua inglesa legitima a importância do aprendizado desse idioma como língua internacional. Sendo assim, a língua inglesa não deve mais ser apresentada aos alunos como um idioma de um país específico, mas como uma língua internacional, que une todas as nações. Esta é a vontade do ser humano: de encontrar um caminho aberto de comunicação com todos.

Hoje, o ensino da língua, que tem como matéria-prima as palavras, se vê num contexto híbrido ou remoto. E como formar um cidadão e um profissional competente nessa área para a segunda metade do século 21? Experimentamos um momento de crise, mas não é a primeira vez que o homem se depara com uma dificuldade como essa.

Com a entrada do pecado no Éden, houve a quebra de conexão do homem com Deus, que vinha pessoalmente conversar com Adão e Eva, e isso afastou o divino e o humano completamente. A partir dali, podemos dizer que Deus precisou assumir o ensino a distância; precisou Se desdobrar, assim como o fazem os educadores atuais neste momento de revolução no ensino. Ficamos naquela busca por um caminho para comunicar algo aos nossos alunos; e assim foi Deus Se desdobrando também, por meio do santuário, dos profetas, da encarnação do próprio Cristo, da história do povo de Israel, das cartas do apóstolo Paulo...

Ao refletirmos sobre a questão didático-pedagógica do ensino da língua, podemos citar a professora Lúcia Santaella, ao escrever sobre o estado atual da relação do ser humano com a linguagem. Em seu livro *O Advento do Pós-Humano*, ela afirma que o número de informações que se recebem hoje e o estímulo à aceleração do pensamento são fatos que levam a modificações “não apenas mentais, mas também modificações corporais e moleculares” (2003, p. 31). Eis o impacto biológico da era remota: o nosso corpo se transformando diante dessa avalanche da cibercultura na qual nós e nossos alunos estamos inseridos.

O que destacamos como eficaz para esse desafio de lidar com a linguagem em um mundo digital é o que essa realidade de ensino remoto não limita: o método e o ritual. Bourdieu (1998) discute a importância dos rituais na construção e manutenção das relações de poder. Existe dentro de nós essa necessidade, e isso não é diferente com os alunos. Ajuda e faz muita diferença no ensino se os eles estiverem de uniforme durante as aulas remotas, por exemplo.

O professor Celso Ferrarezi, em uma palestra aos alunos da Faculdade de Letras do Unasp, em novembro de 2021, disse que, no contexto da pandemia, sugeriu que seus alunos que eram vizinhos colocassem duas carteiras a certa distância, como se estivessem numa sala de aula, e assistissem às aulas juntos. Ele orientou que esses alunos se preparassem, se penteassem e se sentassem na carteira de frente para o computador, como se estivessem na sala de aula.

É sobre essa questão da retomada do ritual e sobre o método que vale retomar o conceito de *embodied cognition*. Trata-se de uma teoria recente que considera que as abstrações que recebemos não vêm simplesmente por meio da mente, mas o corpo inteiro está envolvido no processo de aprendizagem.

O ser humano processa a informação com o corpo, e não somente com a mente. Dessa forma, a questão de inserir o ritual faz diferença, por exemplo, quando queremos nos lembrar de como escrevemos certa palavra. É comum vermos as pessoas pegando um pedaço de papel e escrevendo a palavra para tirar a dúvida. Por quê? Porque existe uma memória muscular, isso é, o corpo aprende junto com a mente. Não é só a cabeça que aprende. Alguns olham para cima para tentar se lembrar de algo. A postura do corpo, quando se está muito interessado em aprender algo, mostra que o corpo inteiro está envolvido no momento de aprendizagem. O corpo, então, não é periférico, quando se trata de processos de mente e cognição, por isso o ritual deve ser respeitado, mesmo em aulas remotas.

O processo da aprendizagem exige a experiência com o corpo por completo, porém, se há uma crise, só existem duas opções: ou o lado do negacionismo, da descrença, do desespero, a ponto de desacreditar da educação, ou o lado da aceitação, da resignação e reconstrução, em que se faz o que se pode e o que dá para ser feito. Em um contexto de guerra, no qual todos estão desestruturados e sem condições, o que se busca é a sobrevivência.

Os professores deste momento social, e que carregam a bandeira da educação adventista, farão com que esta aconteça da melhor maneira que conseguirem, com o que têm nas mãos. Ao olharmos para trás na história, vemos que justamente as gerações que enfrentaram as maiores crises foram as que se mostraram mais fortes. White (2007, p. 216) afirma:

[...] um dos ramos fundamentais do saber é o estudo da língua. Em todas as nossas escolas deve-se ter o cuidado especial de ensinar aos

estudantes o uso correto da língua materna, no falar, ler e escrever. Não se pode exagerar por mais que se diga com relação à importância da perfeição nestas matérias.

Os educadores não podem menosprezar isso nem diminuir o valor da linguagem. Em trinta anos, muitas das profissões de hoje já estarão extintas, mas o que é que nunca sairá de moda? Quais as habilidades do futuro? Com certeza, o domínio da linguagem está no topo de importância. Uma pessoa que sabe lidar com a linguagem conseguirá ser representante do reino de Deus e uma boa cidadã na segunda metade do século 21. Qual é essa essência prática da linguagem que não pode faltar em nossas aulas? A esse respeito, destacamos cinco pontos.

Primeiro, o que não pode faltar, ao lidarmos com a linguagem em sala de aula, é a enxergarmos como interação. Este é um princípio destacado por Bakhtin (2009, p. 98):

Assim, na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto de contextos possíveis de uso de cada forma particular. Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática linguística.

Assim, vemos que é por meio da interação e do diálogo que se consegue o desenvolvimento da linguagem. Interagir com a linguagem significa dizer algo, mas dizer de determinada forma, em determinado contexto histórico e em determinada circunstância de interlocução. Não basta dizer. Para analisar, entender e interpretar uma situação de linguagem é necessário levar tudo isso em consideração. Assim, ao lidarmos com a linguagem em sala de aula, precisamos destacar essa base constituinte da linguagem para e com os nossos alunos, e até mesmo por nós próprios ao interpretarmos os discursos ao nosso redor.

Um segundo ponto de destaque, ao falarmos da essência da linguagem, é a ênfase na semântica, pois o significado é mais importante que a forma, já que uma palavra pode assumir um significado diferente dependendo do contexto

em que é dita. A frase “Ele coloriu nas eleições de 1989” precisa de uma análise de contexto para ser bem interpretada. Somente quem viveu nessa época, ou quem estudou sobre ela, poderá compreendê-la, caso contrário corre o risco de pensar que alguém, de fato, pegou uma cédula e a coloriu, e não que o voto foi direcionado a Fernando Collor de Melo, ex-presidente do Brasil. Assim, a linguagem é filha de um tempo e de um lugar, e isso precisa ser considerado ao interpretarmos as situações.

O terceiro ponto que merece destaque é a linguística textual, principalmente pelo fato de Deus ter escolhido deixar texto para o ser humano. Ele poderia ter nos deixado somente a oralidade, mas não. Deixou-nos também o texto escrito. Koch (2022, p. 9) aponta o que é essencial ao lidar com o texto:

[...] pensar o texto como lugar de constituição e de interação de sujeitos sociais, como um evento, portanto, em que convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais [...], ações por meio das quais se constroem interativamente os objetos-de-discurso e as múltiplas propostas de sentidos, como funções de escolhas operadas pelos co-enunciadores entre as inumeráveis possibilidades de organização textual que cada língua oferece.

Então, estudar os critérios de textualidade, destacar com os alunos a importância da coesão, da coerência, da intencionalidade, da intertextualidade, dentre outros, é elementar.

Quanto ao lugar da gramática, quarto ponto, sempre presente no trabalho com a linguagem em sala de aula, ao estudarmos a linguagem com os alunos não se concebe apresentarmos simplesmente a gramática pela gramática nem a sintaxe pela sintaxe, isso porque interagimos o tempo todo mediante o uso de gêneros discursivos (escrever uma reclamação sobre uma operadora de telefonia, escrever um e-mail para um superior, criar e alimentar um perfil numa rede social, escrever uma receita de bolo para uma amiga, escrever a ata de uma reunião, enviar uma mensagem pelo WhatsApp para um amigo), e cada um dos gêneros tem seu formato e suas próprias regras.

E, por último, quinto ponto, precisa ficar claro em nossas aulas que é na essência da linguagem que encontramos a expressão de valores, mesmo

em contexto remoto de ensino. No livro *Testemunhos Seletos* (vol. 1, p. 572), Ellen White diz que a mente humana fica raquítica e debilitada quando se ocupa apenas de assuntos triviais. A principal essência da linguagem é que é por meio dela que se trabalha a questão dos valores. No livro *Pedagogia Adventista* (2009, p. 41), lemos:

[...] a formação do caráter do educando à semelhança do Criador é o grande alvo da educação cristã. Isso lhe permitirá criar e desenvolver um conjunto de princípios que o capacitarão a julgar de maneira autônoma entre o certo e o errado, o bem e o mal, o sagrado e o profano, o eu e o outro, o eu e Deus.

Sim, existe certo e errado, sagrado e profano, e isso apresentamos aos alunos por meio do uso e do desenvolvimento correto da linguagem.

O ENSINO DA LINGUAGEM E A FÉ

Nossos alunos não são apenas seres racionais e cartesianos. O ser humano é mais do que isso: sono seres estéticos, éticos e com elementos de sublimidade. Precisa ser desenvolvida em nós essa sublimidade à imagem de Deus, e a questão dos valores é o diferencial da sala de aula, seja ela presencial, seja ela remota. A linguagem deve ser desenvolvida para a honra e glória de Deus. Nossos alunos não devem usar a linguagem para subjugar os outros nem para exercer poder, nem para tirar vantagem em coisa alguma. Devemos agir sob o pressuposto de que Deus é o criador da linguagem humana, e a Ele devemos dedicar o trabalho com a linguagem.

White (2003, p. 186) afirma: “[...] pais e professores devem constantemente procurar métodos aperfeiçoados e o ensino da Bíblia deve ter os nossos mais espontâneos pensamentos, nossos melhores métodos e o nosso mais fervoroso esforço”. Destacamos, aqui, algumas expressões: “métodos aperfeiçoados”, “melhores métodos” e “o nosso mais fervoroso esforço”. Isso revela que a fusão envolvendo o trabalho com a linguagem e a fé não irá acontecer

naturalmente. Isso exige esforço, esforço fervoroso e intencionalidade dos educadores. Contudo, devemos usar os melhores e mais aperfeiçoados métodos.

Para tanto, uma opção é usar um método de sucesso, rico e incontestável, que é o uso de narrativas em sala de aula. Quando deixou o texto escrito para nós, Deus não deixou uma tese de doutorado nem um artigo jornalístico. Ele deixou poesia, histórias, narrativas. A narrativa tem um apelo universal; independentemente do lugar, da época ou da situação, ela esclarece pontos, fortalece identidades, apresenta soluções. A Bíblia apresenta suas verdades mediante a compilação de muitas histórias, e todas elas são apresentadas debaixo do leque dessa grande batalha cósmica entre o bem e o mal. Na prática religiosa, as pessoas expressam sua fé por meio das histórias, do seu testemunho de vida, que solidifica um sentimento de pertencimento, de comunidade de fé e influencia a ação de outros.

No ano de 2018, no 24º Congresso Internacional de Educação a Distância, foi apresentado um trabalho intitulado “Educação a Distância: As (Im) possibilidades de uma Rede Confessional”. Os estudos e as pesquisas mostram que os fóruns de discussão on-line têm o seu poder. Quando professores procuram despertar reflexão em seus alunos por meio de temas a serem discutidos e debatidos, isso tem o seu lugar reconhecido; quando propõem soluções com base nos princípios bíblicos ou levantam questões para a introspecção levando para o lado da contemplação, pedindo que os alunos documentem esses processos; quando estes têm a oportunidade de refletir sobre suas próprias ações, revisar, esclarecer seus pensamentos, sua forma de se colocar diante do mundo, são marcados e é feita a diferença na vida deles.

Essa pesquisa de 2018 foi refeita em 2021. Seguem-se algumas respostas de 30% dos alunos do curso de Letras EAD do Unasp: você se sentiu motivado(a) a conhecer mais de Cristo e a viver uma vida cristã depois de entrar em contato com o conteúdo do curso de Letras EAD? “Com certeza! Parece um novo mundo o curso de Letras!” Em que situação você percebeu a presença da filosofia adventista no curso de Letras? “Sempre percebo, desde que fiz a inscrição, na aula inaugural, a cada estudo, na gentileza, nas orações. Isso me animou ainda mais a perseverar”; “Na forma de atender os alunos e nas aulas”; “Na história do surgimento da literatura”. E destacamos essa última

frase. Na narrativa do surgimento da literatura, o aluno viu uma fusão com a filosofia adventista.

O envolvimento dos alunos no serviço voluntário on-line, em uma escola sabatina on-line, na criação de vídeos especiais, na apresentação de um devocional on-line, todas essas opções são oportunidades para o desenvolvimento da linguagem e o amadurecimento de um profissional e um ser humano pleno.

Portanto, conscientes das limitações do momento presente, o que nos resta é acreditar e darmos o melhor para que a educação aconteça com sucesso. Há um caminho possível de ser trilhado com sabedoria ao continuarmos lidando com o ensino da linguagem em contexto remoto, fazendo a fusão desse ensino com a fé.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BENJAMIN, W. Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem humana. *In*: BENJAMIN, W. **Sobre arte, técnica, linguagem e política**. Traduções de Maria Luz Moita, Maria Amélia Cruz e Manuel Alberto. Lisboa: Relógio D'Água, 1992.

BÍBLIA SAGRADA. **Bíblia Almeida Revista e Atualizada**. Tradução de João Ferreira de Almeida. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Editora Bertrand Brasil, 1998.

BRASIL. 2017. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. MEC/Consed/Undime. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 3 out. 2021.

DERRIDA, J. **Torres de Babel**. Tradução de Junia Barreto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2008.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2014.

HEIDEGGER, M. **A caminho da linguagem**. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2003.

IASD, Igreja Adventista do Sétimo Dia. **Pedagogia Adventista**. 2. ed. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2009.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCONDES FILHO, C. **Até que ponto, de fato, nos comunicamos?** São Paulo: Paulus, 2007.

MEHRABIAN, A. **Nonverbal communication**. Aldine Transaction, 1972.

SANTAELLA, L. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista Famecos**. Porto Alegre, n. 22, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes**. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

WHITE, E. G. **Educação**, Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2003.

WITTGENSTEIN, L. “A harmonia essencial”. *In*: NOVAES, A. (org.). **A crise da razão**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

CAPÍTULO 3

PEDAGOGIA ADVENTISTA EM TEMPOS DE CRISE EPISTEMOLÓGICA

Fábio Augusto Darius

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa aborda questões relacionadas à pedagogia adventista a partir de uma premissa sociofilosófico-historiográfica em um contexto temporal contemporâneo cravejado de múltiplas crises. No entanto, não se afirma que a pedagogia adventista se encontra em crise. Pelo contrário, entende-se que ela, desde sua constituição até os dias atuais, se bem compreendida e aplicada, serve como solução e alento a um mundo em crise. De fato, o mundo atual rapidamente caminha para seu desfecho, conforme se conhece por meio das profecias.

Desde a segunda metade do século 20, uma angústia existencial se instaurou e, até então, não foi contida. Ao contrário, vem atingindo uma magnitude tremenda. A pergunta que se propõe, então, é simples, mas de resposta provavelmente complexa: como os educadores adventistas, à luz dos tempos de exaustão, estão vivenciando tudo isso? Enquanto adventista do sétimo dia, como é possível refletir acerca dessas questões problemáticas no mundo a partir de múltiplas agendas, fontes e visões?

Martin Dreher (2010, p. 5), um historiador da Igreja Luterana, afirmou que cada geração tem de dar contas de sua fé, ou seja, é responsável pelas necessidades de sua época e sua influência exercida no tempo em que vive. Ou seja, ainda

que a fé cristã possua princípios atemporais, em cada momento da história existem necessidades específicas, e para elas a Bíblia possui respostas especialmente aplicáveis a determinado tempo da história. Isso também se aplica à educação adventista, que responde às necessidades atuais da humanidade.

EPISTEMOLOGIA SECULAR E ADVENTISTA

A crise moderna, ou pós-moderna, conforme alguns dirão, é também epistemológica. Cabe, neste ponto, definir o termo “epistemologia”. Essa área estuda as fontes do conhecimento/da verdade, sendo que, desde os filósofos pré-socráticos, helênicos, medievais, modernos, ou até mesmo contemporâneos, tal busca tem sido realizada. O questionamento a respeito da(s) fonte(s) do conhecimento se dirige aos polos imanente ou transcendente. Essa área abarca também a perspectiva ontológica, ou seja, o sentido do ser, que direciona a busca do conhecimento como algo que está imanente ao ser humano ou como algo que transcende a esfera humana da realidade. Para o pós-moderno, o ser ôntico (a realidade) existe na relação do homem consigo mesmo, sendo que ser-aí, no mundo e sua experiência existencial, é elemento ativo na produção do que é real e verdadeiro.

Até à contemporaneidade inicial, ou seja, até o século 18, as metanarrativas (respostas mais abrangentes) eram aceitas a partir da perspectiva de verdade totalizante que o cristianismo trouxe. A ontologia específica, que é a definição a respeito de quem é Deus, o mundo ou o ser humano, não era questionada, pois a autoridade e a tradição da Igreja respondiam a esses questionamentos mais básicos da existência humana.

Um objetivo de vida parte de uma visão de mundo ou de um ponto de vista inicial. Essa visão mais elementar do ser humano, ou sua cosmovisão e seus pressupostos ontológicos, está relacionada com a filosofia. Esta, por sua vez, envolve um conjunto de crenças sobre a natureza da realidade e formula o conjunto de valores de cada indivíduo, sociedade ou sistema. Portanto, a filosofia de uma escola e de seus professores é um constituinte básico na fundação da prática educacional.

É impossível separar a filosofia da educação, uma vez que as práticas pedagógicas, e qualquer prática da vida, são fruto de um sistema filosófico. O que cabe verificar é a base de cada sistema filosófico. No contexto da educação

adventista, é assumido que a base de toda filosofia deve ser a Bíblia. Lendo sistematicamente Ellen White (que não foi sistemática), percebe-se que a Bíblia contém um sistema completo de teologia e filosofia.

A crise cultural no Brasil tem relação com a questão da educação e está baseada na colonização, uma cultura católica que não tem a Bíblia como base de sua epistemologia e, conseqüentemente, de sua cosmovisão. A cosmovisão católica, por exemplo, é construída a partir da filosofia grega e no dualismo corpo-alma. Nesse sentido, a educação enfatiza mais uma linha idealista, na qual a aprendizagem intelectual e a repetição de ideias transmitidas por meio da erudição e tradição são mais enfatizadas do que a educação das partes físicas e sociais.

A visão bíblica e criacionista aponta para um Deus físico, temporal e pessoal, totalmente diferente de outros modelos, como o *logos* do gnosticismo e da filosofia grega, ou do deus impessoal de Agostinho, e até mesmo do deus em evolução do teísmo aberto moderno. Na cosmovisão da educação adventista, portanto, os alunos não são levados a entrar somente em contato com ideias (gnosticismo) nem com um sentimento de confiança, segundo pressupõe parte considerável da perspectiva de Scheleirmacher. Antes, são guiados pelos professores a se relacionar com um ser pessoal, o Deus da criação, por meio da oração, do estudo da Bíblia e de observação e contato com as obras criadas na natureza, e a desenvolver todas as áreas da vida (física, mental, moral), em semelhança com o divino.

CRISE CONTEMPORÂNEA E ADVENTISMO

No século 21, vivendo na contemporaneidade liquidificada com suas múltiplas agendas e a suposta variedade de verdades, ainda é possível perceber a angústia do ser humano em sua busca pelo que é real, verdadeiro e que dá sentido à vida. Essas angústias já foram percebidas por sociólogos como Durkheim, Webber e Marx. Com tantas propostas epistemológicas, percebe-se ainda uma angústia e tristeza. A partir da mudança ocorrida no período contemporâneo em que um paradigma estático foi alterado pela verdade que se constrói a partir da perspectiva de cada indivíduo, pode-se concluir que não se encontrou a solução para os problemas da humanidade ao se enfatizar a experiência do ser no mundo.

Autores da Filosofia Contemporânea, por mais que falem da contemporaneidade como uma sociedade pós-cristã, não comprovam seu argumento quando se analisa o fenômeno da realidade e as angústias humanas. Além do sentido técnico do Iluminismo, o século 20, devido aos desenvolvimentos técnicos e tecnológicos, deveria ser o Século das Luzes, ainda mais após a descoberta de Thomas Edson. É sabido que Ellen White, um ano antes de sua morte, festejou a chegada da luz elétrica em sua casa.

No século 20, ainda, dentro de uma perspectiva de criação ou de maximização dos estados nacionais, houve um otimismo em relação ao futuro. O século anterior preparou o mundo para isso por ser um século com menos guerras e conflitos armados, isso aliado a um desenvolvimento maior e mais rápido de medicamentos e instrumentos que, tecnicamente, facilitariam a vida das pessoas. Além disso, o desenvolvimento digital, que prometia o avanço da humanidade, provocou, em certa medida, um retrocesso humano.

Quando iniciei os estudos de filosofia, um aluno disse ao professor que seu objetivo acadêmico era descobrir o que é a verdade. Então o professor, com ironia, disse que ele havia iniciado o curso errado. Até mesmo nessa área existem visões culturais que apontam um Deus que seria a alta transcendência humana. A teologia, por sua vez, já foi relacionada com os campos da moral, pedagogia, arte etc. Dentre diversas vertentes teológicas, é possível perceber que ela é a busca racional pela fé do ser humano no desejo de uma compreensão acerca de si mesmo em seus sentidos e significados e, acima de tudo, de Deus.

Trazendo respostas sobre a realidade e as questões básicas da existência, pode-se afirmar, então, que a epistemologia do cristão é bíblica e pode trazer respostas às questões contemporâneas. Em outras palavras, a epistemologia cristã, ou epistemologia adventista, se encontra na Bíblia Sagrada, sendo que a fonte cristã de conhecimento, de saber e significado começa e termina na Bíblia Sagrada. Dali partem perguntas, buscas, desejos, sonhos, adorações e, inclusive, os planos de ensino para a área pedagógica. Se o verdadeiro conhecimento vem das Escrituras como fonte autoritativa da verdade, então o conhecimento obtido nas escolas deve partir dessa base epistemológica.

Ao lecionar história, por exemplo, os alunos não sabiam se o tema das aulas era teologia histórica ou história teológica. Alguns questionavam se a função exercida por mim era pastoral ou pedagógica. Tendo a Bíblia como

fundamento da educação e da busca pelo conhecimento, portanto, todos os professores devem ser líderes espirituais e auxiliar os alunos em sua busca por sentido. Não basta ter um bom professor de ética cristão, por exemplo. Acima de tudo, o professor tem de ser ético ao aplicar os conhecimentos provenientes da Bíblia em sua experiência prática.

No livro *Educação*, de Ellen White, no primeiro parágrafo, pode-se observar que o conceito de educação, no adventismo, visa atingir uma perspectiva mais alta do que simplesmente a graduação em determinado curso. Além disso, ela visa transformar o ser humano como um todo. O conceito de verdade, segundo a Bíblia, deve ser *vivenciado*, e não somente ensinado verbalmente. Não é um conceito meramente filosófico, mas ontológico, espiritual e bíblico.

Nesse sentido, a busca pela Verdade, na epistemologia adventista, enfatiza o V maiúsculo, enquanto Cristo diz que é a verdade personificada. A Verdade como um ser pessoal pode e deve ser vivenciada na experiência dos professores cristãos adventistas nos colégios. O conhecimento, então, mais que teórico, é vivo e prático. Todas as áreas da educação, filosóficas, históricas, teológicas, físicas, matemáticas, geográficas etc. devem ser compreendidas a partir do prisma bíblico, que contém os ensinamentos do autor da Verdade acerca de todos os assuntos.

Dessa forma, indivíduo que entra em contato com a educação adventista não deve somente aprender conteúdo, nem pode sair da sala da mesma forma que entrou, pois a epistemologia bíblica atua no nível das motivações e dos objetivos para a vida, transformando o indivíduo por meio do contato com os outros que vivem o caráter de Cristo. Os alunos devem ter o coração e a mente transformados pela verdade.

PARADIGMA FILOSÓFICO E ADVENTISTA

Um pouco mais filosófico é o conceito de paradigma. Paradigmas são realizações científicas universalmente reconhecidas e que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modulares para uma comunidade de praticantes de uma ciência. Em determinado grupo de pessoas ou sociedade em que há algumas perguntas e algumas respostas, e essas respostas fazem sentido às perguntas que se fazem, então se formam paradigmas. Essas perguntas,

existenciais e ontológicas, são as mesmas desde que Adão saiu do Éden, passando pelos pré-socráticos e chegando até hoje.

Contudo, a partir do momento em que as respostas mudam, mudam-se os paradigmas. Assim foi na passagem da antiguidade para o período medieval, e deste para a modernidade. Assim também ocorreu na transição da modernidade para a contemporaneidade, depois para a pós-contemporaneidade. Nos dias da última época citada, há um rompimento com as metanarrativas e respostas universais, reinando uma pluralidade de experiências e supostas verdades. Como o adventismo é totalmente baseado em uma grande metanarrativa, o grande conflito, os fundamentos do adventismo são abalados nessa época em que se rejeitam respostas universais.

O Grande Conflito é o livro mais vendido da história da Igreja e tem mudado vidas porque responde exatamente às perguntas fundamentais da existência humana: de onde o ser humano saiu e para onde ele está indo dentro de uma perspectiva histórica. Em meio a uma sociedade que rompe com os paradigmas ou fundamentos, a história do grande conflito confere segurança, apesar das crises epistemológica e paradigmáticas do mundo.

As reflexões filosóficas de Nietzsche, que nasceu em 1844, uma data profeticamente importante e singular, abrem espaço para a pós-modernidade. De um lado, há o adventismo, rompendo com o paradigma de sua época e propondo novas respostas para as questões relacionadas à natureza de Deus, do homem, do mundo e das histórias humana e divina. De outro, Nietzsche propõe a ruptura dessas forças religiosas a partir de uma análise das próprias denominações que não vivem mais de acordo com as verdades bíblicas. Ironicamente, o próprio Nietzsche vai perceber, mais tarde, o fato de que os adventistas protestam contra os protestantes acomodados.

George Knight ainda aponta para o fato de que, na condição de remanescentes, o conceito epistemológico e paradigmático responde às crises atuais. Para corroborar tais afirmações, faz-se necessário um exemplo. Conforme diria o próprio Kant (2022), o Iluminismo é a saída do homem de sua menoridade, ou seja, se liberta das forças religiosas utilizando sua razão independente do poder religioso. Ellen White, no livro *Educação*, considera que o pensamento e o julgamento do ser humano devem ser críticos e individuais, porém de um paradigma diferente daquele que Kant utiliza.

A Bíblia, segundo Ellen White, é o que nos dá o verdadeiro esclarecimento e a maioridade. A educação adventista deve levar o aluno a se tornar um ser independente, não dependente de outros para pensar e decidir. Por outro lado, sua dependência se ancora em Deus para tomar decisões corretas e individuais baseadas em princípios universais. Em Kant, a expressão em latim *sapere aude* (ouse fazer uso do próprio entendimento), isto é, seja crítico, leva também o adventismo a ousar criticar as propostas que deixam a Bíblia de lado e causam angústia existencial para a humanidade que vive sem certeza do futuro e da morte. Na proposta adventista, o ser humano se esquece de si mesmo e vive sem angústias existenciais porque, ainda que morra, seu legado continuará nos estudos bíblicos lecionados, em livros escritos e ideias ensinadas.

A respeito dessa angústia mundial, Max Weber escreveu, em *Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*, que o mundo hoje está desencantado. Isso ocorre com os desenvolvimentos tecnológico e industrial, em que nada mais tem o poder de encantar o ser humano, que já se acostumou com os constantes processos revolucionários e lançamentos. Os adventistas, por outro lado, farão o uso dessas tecnologias, mas não com objetivo de reverenciar o avanço científico. Por mais que a Igreja seja a favor de todo verdadeiro desenvolvimento realizado, o propósito (*telos*) dos adventistas, pautado em seu paradigma bíblico, faz com que, desde 1844, se utilize o que existe de melhor em termos técnicos e tecnológicos para proclamar a verdade. Tanto é que a Igreja foi pioneira no rádio, na televisão e na internet.

O adventismo, nesse sentido, vem mostrar que a verdadeira educação não exclui o espiritual do mundo material. Na verdade, o conceito histórico e linear de espiritualidade faz com que o adventismo responda a Kant e mostre que a espiritualidade afeta todas as áreas da vida social e cotidiana. Uma ilustração desse fato é que, enquanto Guilherme Miller pregava a respeito da volta de Jesus, ele o fazia a partir de premissas matemáticas, sendo que pessoas desinteressadas em tópicos bíblicos e apocalípticos simplesmente iam atrás de seus estudos devido à lógica técnica e aos cálculos que ele fazia, relacionando espiritualidade com a história do mundo (um ramo do conhecimento pedagógico).

No Unasp, campus Engenheiro Coelho, por exemplo, a igreja fica diante do prédio das faculdades, indicando que o Jesus que é proclamado no púlpito

da igreja é também proclamado na sala de aula, sendo que os pastores são basicamente professores, e os professores são pastores. É nesse sentido que a pedagogia adventista é integral, pois separa os estudos históricos e científicos da vida espiritual. Ela responde aos anseios e desafios dos tempos atuais de crise simplesmente pregando a Bíblia, a fonte de toda ciência.

Na Idade Média, Deus não era o centro, segundo acusam alguns filósofos modernos, mas a Igreja era o centro. Na modernidade, a razão humana se torna o centro. Na contemporaneidade, a experiência do indivíduo é o centro da verdade. No modelo pedagógico adventista, Deus é o centro da educação, o objetivo final de todas as disciplinas. Enquanto professor de História Eclesiástica, por exemplo, os livros utilizados nas aulas lecionadas por mim são os mesmos de alguns colegas que lecionam em outras universidades, contudo o paradigma a partir do qual esse material é enxergado e interpretado é diferente. A mente, que deve ser transformada pela palavra de Deus, é que vai modificar a interpretação da história, vista, então, a partir do ponto do agir divino.

Enquanto imersos na pedagogia adventista, faz-se necessário saber se nossa missão enquanto docentes não é meramente acadêmica, mas espiritual. O fim da disciplina não se dá no término de um ano nem de um semestre, mas na aplicação das verdades aprendidas na vida cotidiana dos alunos em sua caminhada com Deus.

Os professores adventistas não devem ser apenas refletores de pensamentos filosóficos passados de geração a geração ou de professor para professor. O uso de autores não adventistas nas salas de aula ou em matrizes curriculares deve ser feito com muita análise e oração. Dentre os autores não recomendados, é possível que alguns deixem vislumbres que podem ser utilizados como uma ponte ou como um argumento dentro de nosso sistema de crenças. Por outro lado, adotar um sistema de pensamento estranho às Escrituras sem filtro causará danos aos alunos e à instituição como um todo.

NA SALA DE AULA

Na sala de aula, quando os professores de qualquer disciplina fazem uma oração, estudam uma parte da Bíblia e, durante a aula, percebem

as preocupações dos alunos e os auxiliam nos questionamentos individuais, esses docentes estão levando à prática a verdadeira educação. Sem buscarmos métodos extravagantes e exotéricos para chamar a atenção dos alunos, os professores devem entender que o maior método ou projeto que Deus deseja usar para instruir os alunos é a vida e o caráter dos professores adventistas.

O autor do livro *A Essência do Cristianismo*, ateu e professor de Marx, questiona para que serve o cristianismo e qual é a diferença que protestantes fazem no mundo. É possível ainda levantar outro questionamento nesse sentido: qual é a diferença que a educação adventista faz no mundo? Se somente está formando doutores e mestres, mas não cristãos e melhores cidadãos que beneficiarão a sociedade por meio de um viver abnegado e em prol de outros, então são vãs as escolas.

Outro aspecto é que, de acordo com Ellen White, os professores são mestres e autoridades na sala de aula. Obviamente, os professores não devem confiar em seu currículo como garantia de que não há mais nada a aprender. Pelo contrário, eles devem interagir com os alunos e questionar suas pressuposições, mesmo sendo professores. Por outro lado, o termo “mestres” não é utilizado aqui no sentido estrito e acadêmico, mas no sentido amplo, como sacerdotes e líderes espirituais da classe.

Os professores são facilitadores à medida que disponibilizam o conteúdo e conseguem levar os alunos à reflexão, mas não se deve esquecer de que eles são mestres. Eles podem ajudar também no sentido de auxiliar os alunos a formar uma opinião crítica quanto ao conteúdo de filósofos e pensadores cristãos que não possuem a mesma cosmovisão bíblica e adventista. Assim, se for necessário que os jovens entrem em contato com tal material, a educação oferecida pelas instituições adventistas pode orientá-los e nortear suas respostas quanto à origem, ao propósito e ao destino da existência humana.

O problema em si não é estudar em outras universidades nem se especializar em uma área secular, mas o orgulho acadêmico que pode contaminar os professores adventistas aliado à atrativa filosofia especulativa. É necessário, sim, que existam pessoas com estudo formal e avançado, desde que sejam cristãos humildes, coerentes e não percam a fé nos antigos marcos da fé adventista.

Existe uma ideia concebida no meio acadêmico de que os assuntos espirituais estão separados dos teológicos. No curso de Teologia, entretanto, que

também tive a oportunidade de estudar, os assuntos espirituais são altamente intelectuais e exigem esforço, tempo, oração e estudo para serem compreendidos. Na Bíblia, por exemplo, pode-se encontrar Paulo, um homem altamente espiritual e versado em filosofia e línguas gregas. Por outro lado, Amós, no Antigo Testamento, era um fazendeiro que cuidava das vacas e que, da mesma forma, recebeu a inspiração. Portanto, seguir determinado curso de estudos não incapacita ninguém de ser usado por Deus, assim como o contrário também é verdade. O que capacita uma pessoa a ser educada por Deus e se tornar um gigante na escola de Cristo é a humildade, tendo títulos neste mundo ou não.

É possível observar, por exemplo, que, ao Deus chamar Martinho Lutero para começar a Reforma, no século 16, na Alemanha, é válido ter em mente que ele era um doutor em teologia, que conhecia as línguas bíblicas e que lecionava disciplinas teológicas na recém-fundada Wittenberg. A Bíblia, como base epistemológica que fornece a cosmovisão cristã, é o elemento que blinda a mente dos estudiosos de se atraírem por conteúdo estranho ao pensamento bíblico-cristão. Dessa maneira, será possível separar aquilo que deve daquilo que não deve ser utilizado nas aulas. A obra *O Peregrino*, por exemplo, envolve conteúdo não adventista que pode ser utilizado e contém diversos princípios que não destoam dos ensinamentos bíblicos. Além disso, há uma infinidade de materiais didáticos e pedagógicos preparados pela Casa Publicadora Brasileira.

Quando fui realizar os estudos de mestrado em teologia, ingressei na melhor instituição do País com a nota 7 de 7. Conversando com um dos primeiros reitores da universidade, fui tachado de adventista e, por isso, fundamentalista. Isso ocorre, pois, segundo a teologia evangélica e protestante atual, os pressupostos epistemológicos e paradigmas adventistas são ultrapassados. Por esse motivo, apesar de, em alguns casos, ser necessário, não deve ser considerado um privilégio estudar em grandes instituições alheias à fé adventista.

Nesse contexto, decidi estudar mais a Bíblia e ler mais Ellen White, firmemente convicto de ser mais adventista e não ser levado por aquilo que Ellen White denomina “a má filosofia”. Na condição de adventista doutor, após concluir os estudos, foi necessário evitar algum possível orgulho acadêmico e pensar de outra maneira. A partir da conclusão dos estudos doutorais, decidi fazer uso dessa oportunidade para levar a filosofia e o pensamento adventistas para aqueles com quem entrasse em contato.

Fez-se necessário, nesse caso, conhecer os demais pensamentos para dialogar ou, até mesmo, quando necessário, refutar. O problema da filosofia especulativa é que ela fascina e seduz, oferecendo um ramo do conhecimento que dá ao ser humano a impressão de que é superior aos demais, e é aí que se torna necessário compreender a fonte de autoridade na educação adventista.

CRISE CULTURAL, AUTORITÁRIA E ADVENTISMO

Há, ainda, uma crise de formação cultural. O objetivo é dizer que o conhecimento dos indivíduos é formado a partir de fontes midiáticas, e não de fontes primárias e confiáveis. Em vez de por meio de livros e estudos demorados sobre determinado assunto, na sociedade líquida atual a epistemologia se dá no contato com filmes, séries e redes sociais. Outro nome para esse processo seria o analfabetismo funcional, formado por pessoas que leem e escrevem, mas não se aprofundam em alguma área do estudo nem a interpretam.

Em vez do desenvolvimento do pensamento e julgamento individuais, conforme Ellen White descreve ao discorrer sobre a “verdadeira educação”, o conhecimento é transmitido por tradição e de maneira superficial, sem se buscar compreender o outro lado da questão nem questionar a respeito da validade da afirmação lida ou escutada. A literatura informativa, nesse contexto, é substituída por entretenimentos, como no caso da literatura meramente fictícia. O tempo e o dinheiro são gastos por alguns com tais fontes superficiais de conhecimento, mas quando se questiona a respeito do tempo dedicado aos estudos da Bíblia, muito se diz que não há tempo suficiente nem recursos a serem gastos com materiais.

Tal crise de informação cultural faz com que diversos jovens entrem na faculdade e dela saiam sem possuir os fundamentos elementares da verdadeira educação, discernimento pessoal, domínio próprio e abnegação. A crise cultural, então, é uma crise espiritual. Paulo, em Romanos 12, afirma que a mente precisa ser renovada para servir a Deus, indicando que o estado racional de um indivíduo está relacionado com sua espiritualidade. Como a religião bíblica é cognitiva, o estado da mente afeta seu relacionamento com Deus.

É nesse contexto que a educação adventista traz alternativa à formação cultural, com seu objetivo de elevar a mente humana na direção de Deus, fonte

de toda autoridade. Os alunos devem ser estimulados a estudar profundamente acerca dos temas pelos quais se interessam e pensarem por si, não sendo meramente refletores do senso comum, superficial e relativo.

Como os indivíduos, nesta época, possuem fácil acesso a todo tipo de informação, crê-se que o conhecimento superficial elimina a necessidade de líderes pedagógicos e tutores intelectuais. Também os professores perdem uma de suas principais funções. Por mais que estes não devam, como no modelo escolástico clássico, transmitir tradições para os alunos sem levá-los a refletir sobre as questões de maneira individual, também é perigoso deixar que diferentes indivíduos, de diferentes culturas e contextos familiares, se autoeduquem sem a orientação de um líder espiritual que maneje bem a Bíblia, que conheça a natureza humana, a história do mundo e saiba lidar com a mente humana, orientando-a nos princípios da Bíblia.

No contexto pós-moderno, então, em que as autoridades são rejeitadas, os professores adventistas surgem como líderes que precisam orientar os alunos, e não somente auxiliá-los em seu desenvolvimento. Sem autoridade, ou sem um exemplo a ser seguido, há uma crise pedagógica. Se nos lares isso é uma realidade, na escola, com intensidade ainda maior, certamente o será. A pedagogia adventista, então, busca oferecer respostas bíblicas para essa atual crise mundial, epistemológica, cultural e de autoridade.

CONCLUSÃO

Portanto, uma vez que Ellen White fala sobre a questão do preparo antes da universidade, indicando que deve haver com a família, a igreja e os filhos reflexão e oração antes do ingresso em um ramo de estudos, o foco da vida dos cristãos que desejam ingressar na verdadeira educação é a submissão à vontade de Deus, e não o desejo por uma titulação acadêmica.

É mais honroso dar um passo atrás e não ingressar na academia do que iniciar um curso de estudos e desonrar a Deus por uma vida que perdeu a fé. Não é vergonhoso, então, estar fora de uma faculdade. É necessário ter em mente que, ao proibir o conhecimento do bem e do mal no Éden, Deus indicou que existem áreas do conhecimento que não são necessárias para a existência

humana. Por outro lado, dificilmente é possível atingir o objetivo da educação adventista somente mantendo as pessoas na ignorância, fazendo-as temer todo conteúdo alheio a fé.

Conclui-se que a ignorância é, de fato, um grande problema, mas o conhecimento proibido por Deus não é menos preocupante nem maléfico. Nesse sentido, o objetivo da educação adventista é ensinar a verdade oferecida por Deus em Sua palavra e todos os ramos do conhecimento úteis que estão em harmonia com essas verdades (história, música, fisiologia etc.), dando à pessoa uma base suficientemente para enfrentar qualquer questionamento em uma possível instituição acadêmica.

Em resumo, a história é uma guerra de cosmovisões, e a educação adventista, com sua cosmovisão peculiar, está em conflito com os diferentes modelos educacionais que possuem diferentes bases ontológicas e epistemológicas. Seguindo a Bíblia como grande livro pedagógico e tendo Deus como supremo professor, a educação adventista conseguirá atingir seu objetivo e preparar um povo para servir ao mundo e estar pronto para se encontrar com esse Deus.

REFERÊNCIAS

DREHER, M. Introdução. *In*: WACHHLOZ, W. **História e Teologia da Reforma**. São Leopoldo: Sinodal, 2010.

KANT, I. **Resposta à pergunta**: o que é esclarecimento e outros textos. São Paulo: Penguin & Cia. das Letras, 2022.

CAPÍTULO 4

ESCALA DE PERCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS SOBRE INTEGRAÇÃO FÉ, ENSINO E APRENDIZAGEM: UM ESTUDO COM PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR

Francislê Neri de Souza

INTRODUÇÃO

Porque estudar a percepção e a experiência de professores universitários sobre a Integração Fé, Ensino e Aprendizagem (Ifea)? As instituições confessionais têm em um de seus diferenciais de ensino a clara e intencional relação entre ciência e religião, bem como entre a fé, o ensino e a aprendizagem, por isso existe um esforço de formação continuada e propositada nessa área. Assim, seus docentes são desafiados a construir uma cosmovisão holística, questionadora e equilibrada entre áreas do conhecimento que por muito tempo foram vistas como antagônicas.

Ao propor ações de formações para uma prática de Ifea, é imprescindível obter previamente informações, por meio de pesquisas, sobre as ideias, as percepções (construção de um pensamento teórico) e a *práxis*, ou experiências de integração na prática docente na instituição. Por isso, e após constatar a ausência de instrumento validado apropriado, desenvolvemos duas escalas (ou questionários) com base nestas duas dimensões: i) a percepção Ifea; e ii) experiências Ifea. Dessa forma, nossa questão de pesquisa é: qual é a percepção e a experiência dos professores e líderes educacionais sobre a integração da fé, do ensino e da aprendizagem?

Neste capítulo, iremos apresentar, inicialmente, as dimensões teóricas para a construção das escalas, depois a parte de metodologia e a análise inicial da aplicação a 123 professores e líderes educacionais de três campi universitários de uma instituição de ensino superior privada confessional de São Paulo, Brasil. Embora essa aplicação e validação inicial tenha sido realizada no ensino superior, ela também foi aplicada na educação básica. Aqui, iremos apresentar somente a análise dos dados do ensino superior.

FUNDAMENTOS DE UMA VISÃO HOLÍSTICA DE IFEA

Quando estudamos os fundamentos e o desenvolvimento das universidades no Brasil e no mundo, estruturamos um tripé: i) Ensino; ii) Pesquisa; e iii) Extensão. Qualquer universidade, pública ou privada, construiu historicamente suas metas, funções e missões com base no ensino, na pesquisa e na extensão para fazer inovação, servir e ser relevante na sociedade (SÁ-CHAVES *et al.*, 2019). Contudo, as instituições confessionais têm um quarto elemento, que são transversais aos anteriores e lhes dão razão de existência, que é a sua “Missão Confessional”. Por isso, a instituição que estamos estudando tem o Núcleo de Integração Fé, Ensino e Aprendizagem (Nife), que é uma estrutura ligada à reitoria e que tem por objetivo construir conhecimentos e promover a excelência dos princípios educacionais da instituição. Esses princípios são baseados na revelação bíblica, no dom profético e no estudo da natureza por meio da ciência. Para essa instituição confessional, o professor cristão promove a integração fé, ensino e aprendizagem e tem as seguintes características:

- O professor deve aprender com o Mestre (Jesus).
- O professor exerce uma forma de ministério.
- O professor é responsável diante de Deus.
- O professor deve ter preparo cuidadoso e completo.
- O professor deve ser escolhido dentre os melhores profissionais.
- O professor deve saber lidar com a mente humana.
- O professor precisa do constante auxílio do Espírito Santo.

- O professor deve formar homens e mulheres de sólidos princípios.
- O professor deve ser exemplo, tornando-se o que deseja que os alunos sejam.
- O professor deve controlar seu temperamento (SUÁREZ, 2007).

Além dessas características docentes, a instituição confessional que estamos estudando deseja desenvolver em seus estudantes características gerais de cidadania e específicas da sua confessionalidade, tais como:

- Lealdade para com Deus e valorização das questões espirituais.
- Caráter íntegro.
- Equilíbrio emocional.
- Capacidade de fazer escolhas e tomar decisões.
- Pensamento crítico e reflexivo.
- Obediência consciente aos princípios e normas.
- Conhecimento e vivência das leis da saúde.
- Relacionamentos saudáveis.
- Comprometimento e responsabilidade.
- Desprendimento de si mesmo e solidariedade (SUÁREZ, 2007).

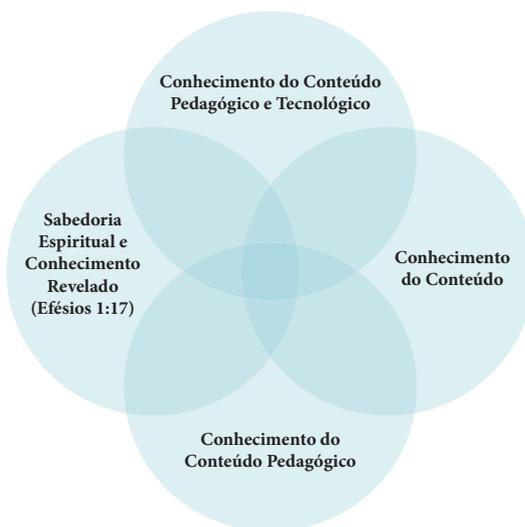
É importante perceber que o professor cristão é um exemplo para o estudante. Ele exerce sua profissão como uma forma de ministério e é responsável diante de Deus e diante da sociedade. Contudo, essa dimensão religiosa ou espiritual não serve de desculpa para falta de conhecimento técnico, teórico e prático sobre o conteúdo e as competências que necessita ensinar. Para as instituições confessionais, a dimensão espiritual confere uma responsabilidade ainda maior no preparo acadêmico.

Assim, o professor cristão necessita de um preparo cuidadoso nas áreas acadêmicas do conteúdo, mas também no âmbito didático, nas relações humanas e, mais ainda, sobre a integração fé e ensino. Isso inclui um terceiro elemento, ainda mais desafiador ao lidar com a mente humana e sua ligação espiritual com Deus: ele necessita ter sólidos princípios espirituais e morais para se tornar um exemplo de temperança, sensatez e honestidade para os seus alunos.

Necessita, ainda, ser um exemplo de saúde física e de relacionamento saudável. Ou seja, ter saúde física, mental e espiritual é fundamental para desenvolver a capacidade de fazer escolhas e tomar decisões com pensamento crítico-reflexivo. O pensamento crítico e o equilíbrio emocional não são possíveis sem saúde plena nem consciência de princípios e normas do mundo, tanto do mundo secular quanto das normas divinas reveladas na Bíblia e na natureza. Esses princípios educacionais estão fundamentados não só nessas duas listas, mas, e principalmente, na missiologia, que é educar para a eternidade e levar as pessoas a conhecer a Cristo para uma vida melhor.

Considerando esses objetivos e essas características de um docente cristão que deseja formar estudantes melhores, percebemos que seus desafios são ainda maiores do que os de um docente laico. Na Figura 1, apresentamos o que compreendemos ser a complexidade dos desafios de ser um docente que pratica a Ifea.

Figura 1 – Desafios da docência que pratica a integração fé, ensino e aprendizagem



Fonte: elaborado pelo autor

Na década de 1980, Lee Shulman formulou quatro questões: quais são as fontes da base de conhecimento para o ensino? Em que termos essas fontes podem ser conceituadas? Quais são os processos de raciocínio e ação pedagógica? Quais são as implicações para a política de ensino e reforma educacional? (SHULMAN, 1987). Para responder a essas e outras perguntas por meio de artigo em revistas como a *Education Researcher* e *Harvard Educational Review*, construiu-se o conceito de “conhecimento pedagógico do conteúdo”, cuja sigla em inglês é PCK (*Pedagogical Content Knowledge*).

Shulman estabelece o PCK para caracterizar e reconhecer uma forma especializada de conhecimento profissional possuída pelos professores que os diferencia de outros profissionais. Esse conhecimento geralmente necessita de anos de teoria e prática e cresce com a experiência em sala de aula. Assim, os docentes eficientes e eficazes que desenvolvem o PCK são capazes de ensinar o conteúdo (*Content*) que dominam de maneira a apoiar e melhorar a compreensão dos alunos.

A ideia do PCK elimina a concepção ingênua de pensar que apenas o conhecimento do conteúdo (*Content Knowledge*) é suficiente para exercer a profissão de docente. É necessária uma forma especializada de conhecimento profissional crucial para desempenhar a docência de forma plena. A especialização no ensino ressoou bem nos meios acadêmicos, de modo que o PCK foi rapidamente explorado, adotado e adaptado de diversas maneiras por pesquisadores da área em diferentes domínios. Além disso, uma quantidade muito grande de variações e acréscimos ao PCK foi introduzida, como o *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPCK), *Personal PCK*, *Canonical PCK*, *Content Knowledge for Teaching* (CKT), *Disciplinary CKT-D*, *Pedagogical CKT-P* etc., além de vários métodos para medir o PCK do professor. Tudo isso já seriam desafios e complexidades suficientes para o professor moderno laico, mas para o professor cristão, numa instituição confessional que realiza a Ifea, teríamos ainda mais uma dimensão transversal que poderíamos representar pela seguinte expressão:

CK + PCK + TPCK + SWRK = Ifea

- **CK:** *Content Knowledge* (Conhecimento do Conteúdo)
- **PCK:** *Pedagogical Content Knowledge* (Conhecimento do Conteúdo Pedagógico)
- **TPCK:** *Technological Pedagogical Content Knowledge* (Conhecimento do Conteúdo Pedagógico e Tecnológico)
- **SWRK:** *Spiritual Wisdom & Revelation Knowledge* (Sabedoria Espiritual e Conhecimento Revelado)
- **Ifea:** Integração Fé, Ensino e Aprendizagem

Para os professores cristãos em instituições confessionais, o conhecimento não vem apenas da experimentação empírica nem do suposto “método científico”, mas também é revelado, tal como declara o apóstolo Paulo: “Para que o Deus de nosso senhor Jesus Cristo, o Pai da glória, vos dê em seu conhecimento o espírito de sabedoria e de revelação” (Ef 1:17). Essa visão de sabedoria espiritual e conhecimento revelado para a integração fé, ensino e aprendizagem traz articulações de algo que não é trivial na operação, mas tem intrínseco o poder sobrenatural de Deus, que está fora do professor, à sua disposição e o ajuda a realizar a Ifea.

Diante desse quadro, é necessário desenvolver uma cosmovisão holística sobre a relação entre ciência e religião, que, naturalmente, vai fundamentar uma cosmovisão entre fé, ensino e aprendizagem. Na Figura 2, apresentamos um resumo das quatro visões sobre a relações entre fé, ensino e aprendizagem: i) Conflito; ii) Independência; iii) Diálogo; e iv) Integração.

Figura 2 — Quatro visões da relação entre fé, ensino e aprendizagem

INTEGRAÇÃO	Aqui, a Integração Fé, Ensino e Aprendizagem é plena. Vai para além do simples diálogo ou de pontos de interações. Está relacionada às competências acadêmicas na vida prática dos envolvidos na educação e sua relação com Deus e com o próximo.
DIÁLOGO	Visão mais favorável na relação entre fé e o ensino. Existe um diálogo entre essas duas áreas, mas como metáfora ou como princípios morais para a excelência e dedicação para a prática acadêmica.
INDEPENDÊNCIA	Não existe relação entre fé e ensino, mas a fé não é antagônica. É algo pessoal e interior. São vistas como duas áreas independentes uma da outra. O estudo acadêmico e a ciência são independentes da fé de cada indivíduo.
CONFLITO	Não existe relação entre fé e ensino. Fé e ensino são vistos como antagônicos, e a fé, como anticientífica e obscura.

Fonte: adaptado de Barbour (1990) e Rodrigues (2017)

Uma primeira percepção sobre as relações entre fé, ensino e aprendizagem é aquela que afirma que existe um *conflito* entre essas partes. Afirmam também que não existe uma relação entre os três elementos, os quais são vistos como antagônicos. A fé é declarada como anticientífica e que obscurece uma leitura clara da realidade. A epistemologia da ciência tem lançado luz sobre essa área ao afirmar algumas concepções deturpadas da ciência, tais como: i) Concepção descontextualizada, socialmente neutra. Tende a demarcar a ciência do contexto sistêmico em que se desenvolve, não valorizando, por exemplo, as relações entre a ciência, a tecnologia e a sociedade; ii) Concepção

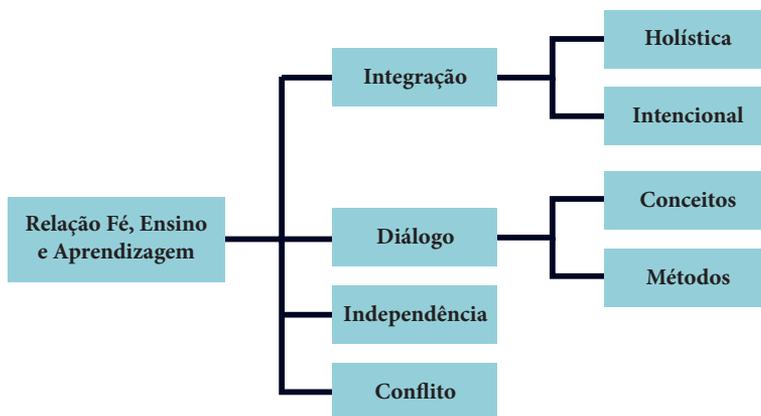
empírico-indutivista, ateuórica. Tende a sobrevalorizar o papel da observação e da experimentação (supostamente “neutras” e objetivas) em detrimento de referentes conceituais (COUTINHO *et al.*, 2014; FERNÁNDEZ *et al.*, 2002; GIL PÉREZ *et al.*, 2001).

Uma visão para além do conflito entre ciência e religião, e entre fé e ensino, é uma visão de *independência*. Nessa visão, a fé e o ensino não estão em conflito. Embora não sejam antagônicas, elas não têm uma relação. A fé seria algo pessoal, interior e independente da ciência e do ensino formal. Cada indivíduo exerce sua fé de forma independente da ciência, pois são ramos diferentes que andam em paralelo e nunca se cruzam.

Uma visão mais favorável da relação entre fé e ensino é o *diálogo*. Essa visão admite um diálogo entre as duas áreas, mas como metáfora ou como princípios morais para a excelência e dedicação para a prática acadêmica. Na visão de diálogo, é possível perceber pelos mesmos dois tipos de relação: i) *Diálogo de conceitos* — diálogo das semelhanças de conceitos (morais, éticos); e ii) *Diálogo de métodos* — diálogo no questionamento metodológico, em termos da objetividade e subjetividade; análise lógica, metáforas e modelos. Nesse caso, é comum o professor cristão usar o texto bíblico para ilustrar e fazer metáforas de conceitos científicos, e conceitos das ciências serem usados como modelos para conhecimentos da fé e da religião. Embora alguns possam desprezar os vários processos de diálogo entre fé e ensino, numa cosmovisão Ifea ela é válida como preparação e priorização da linguagem para uma integração plena.

A visão mais elevada e mais favorável da relação entre fé, ensino e aprendizagem é a de integração, a qual poderia ser vista em, pelo menos, dois níveis: i) *Integração intencional* — embora seja uma experiência pontual no processo de ensino, não é somente uma interação. É uma sequência didática ousada e intencional; uma forma de interpretar o conteúdo, e não somente a inclusão do tema da fé no ensino e na aprendizagem; e ii) *Integração holística* — o ensino é estruturado pela fé, e não somente inclui a fé no processo de ensino e de aprendizagem. Existe uma integração sistemática e plena. Na Figura 3, representamos todas essas relações em suas dimensões e subdimensões.

Figura 3 — Subníveis de relação de diálogo e de integração fé, ensino e aprendizagem



Fonte: elaborado pelo autor

Nesse sistema hierárquico, compreendemos que, para os professores e educadores subirem ou mudarem de visão na direção de uma integração holística, são requeridas energia e intencionalidade plenas. Não é possível realizar a Ifea de forma automática nem acidental. É necessário haver inovação didática, valor moral e poder sobrenatural do Alto para contrariar os baixos instintos da natureza caída do ser humano.

Outra consequência desse sistema é lançar bases para compreendermos a percepção e a prática dos professores e educadores sobre a Ifea. Qual é o nível de aplicação didática da Ifea? É a percepção declarada coerente com a experiência Ifea da prática docente? Qual é o nível de relação Ifea mais praticado nas instituições de ensino confessional? Como as formações continuadas podem atuar no amadurecimento das visões e das práticas Ifea nos docentes?

Toda a Ifea só pode ser plenamente alcançada num contexto de inovação didática, principalmente levando em consideração as dimensões apresentadas na Figura 1. Embora a melhoria do CK, PCK, TPCK e da prática de inovação didática não seja suficiente para a melhoria da Ifea sem SWRK, são esses elementos que dão suporte à integração holística. Por exemplo, ao estabelecermos diálogos nas semelhanças ou em analogias entre conceitos éticos e morais necessários para o exercício de determinada profissão com os elementos da justiça, da compaixão e

do amor ao próximo próprios da religião, é possível articularmos conhecimentos das áreas de conteúdo pedagógico e tecnológico com a fé dos atores educacionais.

Uma prática de Ifea que dialoga com uma didática intencional constrói caminhos palpáveis para os docentes e alunos na integração. Longe de ser algo somente em nível da religiosidade e vida espiritual particular, criamos ações concretas, mensuráveis e intencionais. Assim, o amor ao próximo se torna em atenção aos alunos, em mensagens que lhes questionam sobre suas dificuldades acadêmicas para além da pergunta “Alguma dúvida?” no final de uma aula expositiva. A intencionalidade didática, nesse caso, é dar oportunidades, diversidade de contextos e centralidade às perguntas dos alunos (NERI DE SOUZA, 2006).

METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa de natureza quantitativa e qualitativa, com a criação e validação de escala na área de educação. Assim, criamos um questionário com questões fechadas (duas escalas) e abertas (análise de conteúdo qualitativa). Neste capítulo, apresentaremos a análise quantitativa das escalas. Para isso, seguimos um procedimento em três fases: i) Teórica — fundamentação para a criação do questionário e das escalas; ii) Empírica — para aplicação experimental em uma amostra-piloto); e iii) Analítica — para estatística (ver Figura 4).

Figura 4 — Fases de criação, aplicação e análise estatística de questionário para avaliar as percepções e experiências Ifea

FASE 1 TEÓRICA

- Fundamentação teórica Ifea para a criação do questionário e das escalas.
- Escala de percepção e experiência Ifea.

<p>FASE 2 EMPÍRICA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo empírico para aplicação experimental das escalas em uma amostra-piloto. • Aplicado aos professores e líderes em três campi de uma instituição confessional de Ensino Superior.
<p>FASE 3 ANALÍTICA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Análise estatística para avaliação da consistência interna das escalas. • Cálculo inicial por meio do alfa de Cronbach para avaliar a confiabilidade.

Fonte: Elaborado pelo autor

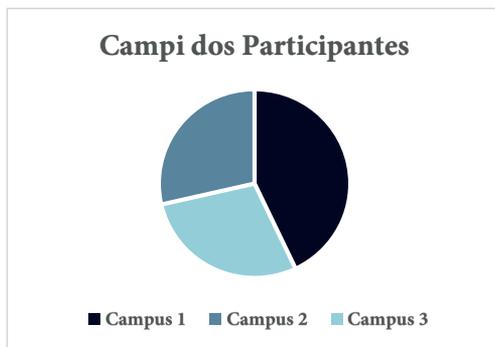
A escala de “percepções Ifea” teve inicialmente vinte variáveis agrupadas em quatro categorias: i) Conflito; ii) Independência; iii) Diálogo; e iv) Integração (ver Anexo 1). Cada categoria é caracterizada por cinco frases, a serem respondidas numa escala de concordância do tipo Likert com a seguinte designação: 1 — Discordo totalmente; 2 — Discordo; 3 — Sem opinião; 4 — Concordo; e 5 — Concordo totalmente.

A escala de “experiência Ifea” teve, inicialmente, trinta variáveis não agrupadas, ao que também deveria ser respondido numa escala de concordância do tipo Likert com a seguinte designação: 1 — Discordo totalmente; 2 — Discordo; 3 — Sem opinião; 4 — Concordo; e 5 — Concordo totalmente (ver Anexo 2). A seguir, analisaremos a aplicação-piloto, e, com base nesse resultado, iremos propor duas novas escalas para percepção e experiência Ifea. Foram utilizados os softwares Excel e Jasp para realizar a análise estatística dos dados.

RESULTADOS

A aplicação-piloto do questionário teve por resposta uma amostra de 123 professores e líderes de três campi de uma instituição de ensino superior confessional. Aproximadamente 50% dos que responderam eram: masculinos (n=62); e femininos (n=61). Na Figura 5, apresentamos a distribuição da amostra pelos três campi da instituição: campus 1 (N=53, 43%); campus 2 (N=35, 28%); e campus 3 (N=35, 28%).

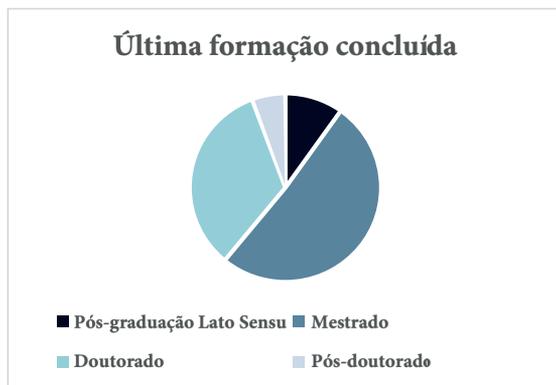
Figura 5 — Distribuição da amostra nos três campi



Fonte: elaborado pelo autor

Além da distribuição relativamente uniforme dessa aplicação-piloto em termos de campi, foi possível estudar a última formação concluída dos participantes no estudo. Mais de 50% têm mestrado, 34% têm doutorado e 6% têm pós-doutorado. Somente 10% do corpo docente que responderam ao questionário têm somente pós-graduação lato sensu (ver Figura 6).

Figura 6 — Formação dos participantes do estudo-piloto



Fonte: elaborado pelo autor

Este grupo de professores universitários e líderes (coordenadores de cursos e alguns diretores) tem uma excelente formação acadêmica concluída, sendo que mais de 90% são mestres e doutores em sua área. Essas áreas são distribuídas de acordo com a Tabela 1.

Tabela 1 — Área de atuação e formação acadêmica da amostra estudada

ÁREA DE ATUAÇÃO	N	%
Ciências Humanas e Sociais	52	42,3%
Ciências Exatas	23	18,7%
Ciências da Saúde	24	19,5%
Ciências da Educação	12	9,8%
Combinações: Ciências Humanas e Sociais, Educação, Saúde, Exatas	12	9,8%
Total	123	100,0%

Fonte: elaborado pelo autor

UMA VISÃO DE CONFLITO ENTRE FÉ, ENSINO E APRENDIZAGEM

Para caracterizar uma visão de conflito entre fé, ensino e aprendizagem, analisamos as cinco variáveis apresentadas na Tabela 2.

Tabela 2 – Variáveis sobre conflito na relação entre fé, ensino e aprendizagem

	1. Discordo Totalmente	2. Discordo	3. Sem Opinião	4. Concordo	5. Concordo Totalmente	Total
1. Em sala de aula, o foco deve ser no conhecimento científico, que é contrário ao conhecimento religioso.	90 (73.2%)	28 (22.8%)	2 (1.7%)	1 (0.82%)	2 (1.7%)	123 (100%)
2. Acredito que fé e ensino estão em conflito.	93 (75.7%)	22 (17.9%)	2 (1.6%)	4 (3.26%)	2 (1.7%)	123 (100%)
3. Como a ciência e a religião não se misturam, o ensino e a fé também não se misturam.	89 (72.5%)	26 (21.2%)	1 (0.82%)	6 (4.9%)	1 (0.82%)	123 (100%)
4. Ciência é a única forma aceitável de conhecimento.	99 (80.5%)	17 (13.9%)	4 (3.26%)	1 (0.82%)	2 (1.7%)	123 (100%)
5. As crenças religiosas oferecem um quadro mais amplo de significado na vida profissional.	9 (7.5%)	10 (8.2%)	6 (4.9%)	37 (30.09%)	61 (49.6%)	123 (100%)

Fonte: elaborado pelo autor

Ao estudar as quatro primeiras variáveis da Tabela 1, percebemos que a maioria discorda ou discorda totalmente da frase em aproximadamente 95%. Mesmo sendo um resultado esperado para o conjunto de professores universitários de uma instituição confessional de ensino, é possível perceber aproximadamente 5% de professores sem uma opinião formada ou mesmo com uma visão de que a fé e o ensino estão em conflito. Essa visão é mais marcante na quinta e última variável, com respostas muito mais dispersas, com valores discordantes de 15,7%. Como é uma variável nitidamente invertida, e tínhamos como objetivo diminuir o número de variáveis da escala, calculamos a consistência interna com e sem a quinta variável por meio do

alfa de Cronbach (ver Tabela 3). Assim, obtivemos um alfa acima de 0.7 com as quatro primeiras variáveis.

Na escala de conflito, percebemos que essa última variável tem maior dispersão do papel das crenças religiosas. Compreender que a religiosidade está ligada ao ser humano como um todo e que oferece um quadro mais amplo de significado na vida profissional é um passo em que muitos têm dúvidas ou discordam. Ou seja, toda vez que tentamos relacionar as crenças religiosas com a vida profissional, aumenta a dúvida sobre o valor prático da fé em questões práticas da vida. Será que essa hipótese pode ser confirmada em outros contextos?

Tabela 3 — Cálculo da consistência interna das quatro primeiras variáveis sobre Conflito na Ifea

ESTATÍSTICAS DE CONFIABILIDADE — CONFLITO	
ESTIMATIVA	CRONBACH'S A
Ponto estimado	0.843
95% Limite inferior	0.791
95% Limite superior	0.885

*Foi retirada a variável 5 da escala de conflito.

Fonte: elaborado pelo autor

O resultado da Tabela 3 nos leva a sugerir uma nova versão da escala sem a quinta variável para essa dimensão da visão de conflito Ifea (ver Anexo 3).

UMA VISÃO DE INDEPENDÊNCIA ENTRE FÉ, ENSINO E APRENDIZAGEM

Para caracterizar uma cosmovisão de independência entre fé e ensino, criamos a escala de independência. Essa escala é composta de cinco variáveis, apresentadas na Tabela 4.

Tabela 4 – Variáveis sobre Independência na relação entre fé, ensino e aprendizagem

	1. Discordo Totalmente	2. Discordo	3. Sem Opinião	4. Concordo	5. Concordo Totalmente	Total
6. É necessário saber que o ensino é uma atividade humana diferente e separada da fé.	89 (72.36%)	19 (15.45%)	5 (4.07%)	6 (4.9%)	4 (3.25%)	123 (100%)
7. Para evitar o conflito entre ciência e religião, ou entre fé e ensino, é melhor tratar essas duas áreas de forma independente.	74 (60.2%)	34 (27.64%)	8 (6.5%)	6 (4.9%)	1 (0.82%)	123 (100%)
8. A ciência baseia-se na observação e na razão humana, já a religião tem suas bases na teologia e na revelação divina, portanto são independentes.	73 (59.35%)	40 (32.52%)	4 (3.25%)	6 (4.9%)	0	123(100%)
9. A Bíblia e a natureza são dois “livros” que podem ser lidos no processo de ensino.	2 (1.63%)	1 (0.82%)	7 (5.7%)	37 (30.09%)	76 (61.79%)	123 (100%)
10. Como o ensino e a fé usam diferentes métodos, linguagens e têm diferentes funções, devem ser trabalhados separadamente.	68 (55.29%)	39 (31.71%)	6 (4.9%)	8 (6.5%)	2 (1.63%)	123 (100%)

Fonte: elaborado pelo autor

Dessa vez, destacamos a variável 9, que diz: “9. A Bíblia e a natureza são dois ‘livros’ que podem ser lidos no processo de ensino”. As respostas a essa

frase estão invertidas na escala de concordância, e por isso escolhemos para calcular o alfa de Cronbach sem essa variável (ver Tabela 5).

Tabela 5 — Cálculo da consistência interna das variáveis sobre Independência na Ifea

ESTATÍSTICAS DE CONFIABILIDADE — INDEPENDÊNCIA	
ESTIMATIVA	CRONBACH'S A
Ponto estimado	0.813
95% Limite inferior	0.751
95% Limite superior	0.862

*Foi retirada a variável 9 da escala de Independência.

Fonte: elaborado pelo autor

UMA VISÃO DE DIÁLOGO ENTRE FÉ, ENSINO E APRENDIZAGEM

Sendo o diálogo uma visão mais favorável para a relação entre fé e ensino, elaboramos cinco afirmativas para caracterizar essa visão. Na Tabela 6, apresentamos essas variáveis e seus resultados.

Tabela 6 — Variáveis sobre Diálogo na relação entre fé, ensino e aprendizagem

	1. Discordo Totalmente	2. Discordo	3. Sem Opinião	4. Concordo	5. Concordo Totalmente	Total
11. A fé traz importantes princípios morais para o ensino formal.	2 (1.63%)	0	2 (1.63%)	30 (24.4%)	89 (72.35%)	123 (100%)

	1. Discordo Totalmente	2. Discordo	3. Sem Opinião	4. Concordo	5. Concordo Totalmente	Total
12. Existe um diálogo claro entre o ensino, a aprendizagem e a fé dos professores e alunos.	5 (4.06%)	8 (6.5%)	20 (16.26%)	33 (26.82%)	57 (46.34%)	123 (100%)
13. Assim como existem metáforas e modelos no ensino (ciência) e na fé (religião), é possível estabelecer diálogos nessas duas áreas.	2 (1.63%)	1 (0.81%)	9 (7.32%)	35 (28.45%)	76 (61.79%)	123 (100%)
14. Considerando que existem paralelos conceituais, metodológicos e de questionamento comuns, que aproximam a ciência e a religião, assim a fé e o ensino podem desenvolver um diálogo construtivo.	2 (1.63%)	1 (0.81%)	6 (4.88%)	34 (27.64%)	80 (65.04%)	123 (100%)
15. Assim como o princípio da complementaridade, enunciado por Niels Bohr na física quântica (matéria que tem natureza corpuscular e ondulatória), é possível encontrar complementaridade entre ensino (ciência) e fé (religião).	5 (4.06%)	4 (3.25%)	11 (8.94%)	41 (33.33%)	62 (50.40%)	123 (100%)

Fonte: elaborado pelo autor

Novamente, retiramos uma variável dessa dimensão. Dessa vez, retiramos a frase 12: “Existe um diálogo claro entre fé, ensino e aprendizagem dos

professores e alunos”. Na Tabela 7, apresentamos o cálculo para o alfa de Cronbach sem essa variável.

Tabela 7 — Cálculo da consistência interna das variáveis sobre Diálogo na Ifea

ESTATÍSTICAS DE CONFIABILIDADE — DIÁLOGO	
ESTIMATIVA	CRONBACH'S A
Ponto estimado	0.813
95% Limite inferior	0.754
95% Limite superior	0.860

*Foi retirada a variável 12 da escala de diálogo.

Fonte: elaborado pelo autor

UMA VISÃO DE INTEGRAÇÃO ENTRE FÉ, ENSINO E APRENDIZAGEM

No nível mais elevado, o relacionamento entre fé, ensino e aprendizagem está na integração plena ou holística. De forma geral, elaboramos novamente cinco variáveis para caracterizar essa visão. Na Tabela 8, apresentamos essas variáveis iniciais e seus respectivos resultados para essa amostra-piloto de professores.

Tabela 8 — Variáveis sobre Integração na relação entre fé, ensino e aprendizagem

	1. Discordo Totalmente	2. Discordo	3. Sem Opinião	4. Concordo	5. Concordo Totalmente	Total
16. A Ifea não é somente uma experiência pontual no processo educativo.	3 (2.44%)	4 (3.25%)	14 (11.39%)	35 (28.45%)	67 (54.48%)	123 (100%)

	1. Discordo Totalmente	2. Discordo	3. Sem Opinião	4. Concordo	5. Concordo Totalmente	Total
17. A Ifea é um conjunto de interações estratégica e intencionalmente pensadas para propósitos educativos.	5 (4.06%)	4 (3.25%)	11 (8.95%)	36 (29.26%)	67 (54.48%)	123 (100%)
18. A verdadeira Ifea é praticada espontaneamente por um professor conectado com o poder de Cristo.	7 (5.7%)	7 (5.7%)	18 (14.63%)	36 (29.26%)	55 (44.71%)	123 (100%)
19. A Ifea é plena na didática e na vida do professor cristão.	4 (3.25%)	6 (4.88%)	22 (17.9%)	41 (33.33%)	50 (40.65%)	123 (100%)
20. A Ifea é plena quando o ensino e a aprendizagem são estruturados pela fé, e não somente inclui a fé no processo educativo.	5 (4.06%)	8 (6.5%)	16 (13%)	30 (24.4%)	64 (52.03%)	123 (100%)

Fonte: elaborado pelo autor

Para o cálculo alfa de Cronbach dessa dimensão, retiramos a variável 16. “A Ifea não é somente uma experiência pontual no processo educativo”, tal como apresentamos na Tabela 9.

Tabela 9 – Cálculo da consistência interna das variáveis sobre Integração na Ifea

ESTATÍSTICAS DE CONFIABILIDADE — INTEGRAÇÃO	
ESTIMATIVA	CRONBACH'S A
Ponto estimado	0.792

ESTATÍSTICAS DE CONFIABILIDADE — INTEGRAÇÃO	
ESTIMATIVA	CRONBACH'S A
95% Limite inferior	0.725
95% Limite superior	0.845

*Foi retirada a variável 16 da escala de integração.

Fonte: elaborado pelo autor

Depois desse estudo inicial, no Anexo 3 apresentamos uma nova versão da escala de percepção Ifea. Essa nova escala com consistência interna é a redução das primeiras vinte variáveis para dezesseis variáveis, ou seja, quatro variáveis para cada dimensão: i) Conflito; ii) Independência; iii) Diálogo; e iv) Integração.

EXPERIÊNCIA DOS PROFESSORES SOBRE INTEGRAÇÃO FÉ, ENSINO E APRENDIZAGEM

Conforme sabemos, uma vertente é a percepção ou a visão sobre determinado assunto, outra, diferente, mas completar, é a prática ou a experiência aplicada dessa visão. Assim, neste estudo também estamos interessados em responder às seguintes questões: Qual é a experiência prática dos professores sobre a Ifea? Será que eles são afetados pelas percepções? O que eles realmente pensam que praticam para realizar a Ifea? Naturalmente, uma escala de experiências declaradas pode não corresponder plenamente às experiências praticadas, mas, mesmo assim, nos ajuda a construir um panorama do tipo de ações práticas para a Ifea que os participantes do estudo dizem que praticam. No Anexo 2, apresentamos uma escala de experiência Ifea. Criamos um total de trinta variáveis que apresenta uma grande consistência interna com alfa de Cronbach acima de 0.9 (ver Tabela 10).

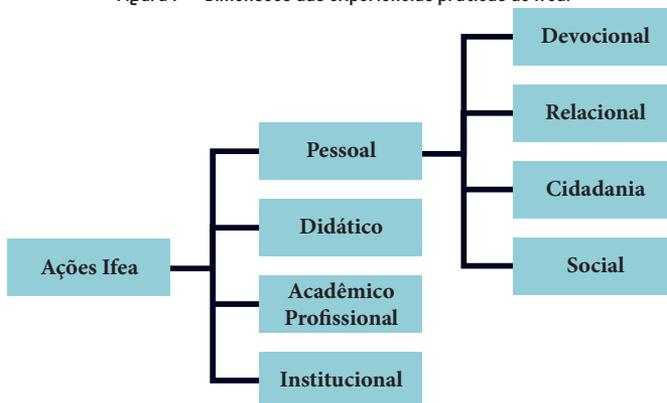
Tabela 10 — Cálculo da consistência interna das variáveis sobre Experiência Ifea

ESTATÍSTICAS DE CONFIABILIDADE — EXPERIÊNCIA	
ESTIMATIVA	CRONBACH'S A
Ponto estimado	0.936
95% Limite inferior	0.919
95% Limite superior	0.951

Fonte: elaborado pelo autor

Para melhorar a discussão, agrupamos essas trinta variáveis em quadro grandes dimensão de ações e contextos de ação na experiência prática de Ifea: i) *Pessoal* — ações em nível pessoal para a Ifea em nível devocional, relacional, de ações sociais ou de cidadania; ii) *Didática* — ações didáticas e/ou de metodologia de ensino do próprio agente da ação; iii) *Acadêmico profissional* — ação nos processos acadêmicos de pesquisa, extensão e de preparação profissional; e iv) *Institucionais* — as ações não realizadas pela instituição como um todo ou por alguns departamentos da instituição (ver Figura 7).

Figura 7 — Dimensões das experiências práticas de Ifea.



Fonte: elaborado pelo autor

Essa organização inicial de variáveis tem como essência estudar como os professores e demais intervenientes praticam — ou acham que praticam — a Ifea. São essas práticas por meio de atos pessoais ou profissionais no relacionamento com alunos? É por meio do exemplo de cidadania no seu relacionamento social? É fazendo visitas aos alunos? É orando com eles ou ajudando financeiramente seus alunos? É dessa forma que praticam a Ifea? ou suas ações focam na inovação didática com a Ifea? Essas ações podem ser praticadas por meio da influência realizada na vida acadêmica e profissional, dando ênfase na moral e na ética da profissão. Será que as ações são vistas como um problema da instituição, que atua por meio dos professores de religião no ensino religioso? Dos programas e eventos institucionais? Percebemos que todas essas possibilidades requerem estudo, e não são triviais quando se fala em teoria e prática na Ifea.

Apresentamos, a seguir, as variáveis para cada dimensão e categoria de análise da Figura 7. Na Tabela 11, agrupamos as cinco variáveis na categoria “Pessoal Devocional”. Essa categoria apresentou um alfa de Cronbach de 0,583.

Tabela 11 – Variáveis sobre “Pessoal Devocional” na experiência Ifea

	1. Discordo Totalmente	2. Discordo	3. Sem Opinião	4. Concordo	5. Concordo Totalmente	Total
1. O propósito da minha vida é dedicar tempo e vida em favor dos meus alunos.	1 (0.82%)	18 (14.63%)	5 (4.06%)	56 (45.52%)	43 (34.95%)	123 (100%)
5. Costumo compartilhar meu testemunho de superação e felicidade verdadeira, e assim contagiar meus alunos.	0	3 (2.43%)	8 (6.5%)	42 (34.14%)	70 (56.91%)	123 (100%)
9. Minha experiência de Ifea é praticada por meio dos devocionais realizados nas aulas.	6 (4.88%)	12 (9.75%)	22 (17.8%)	48 (39.02%)	35 (25.45%)	123 (100%)

	1. Discordo Totalmente	2. Discordo	3. Sem Opinião	4. Concordo	5. Concordo Totalmente	Total
16. Minha experiência de Ifea é praticada por meio da minha vida exemplar de bom cidadão e de bom cristão.	2 (1.62%)	3 (2.43%)	16 (13%)	51 (41.46%)	51 (41.46%)	123 (100%)
23. Minha experiência de Ifea é praticada por meio de atividades relacionadas à Igreja (cultos, capelas etc.)	2 (1.62%)	16 (13%)	25 (20.32%)	29 (23.57%)	51 (41.46%)	123 (100%)

Fonte: elaborado pelo autor

O nível de concordância, somando os que concordam e concordam totalmente, é alto em todas as frases (acima de 70%), com exceção das frases 1, 9 e 23. Essas variáveis apresentam nível de discordância de aproximadamente 14%, sendo um nível de indecisão de quase 20% nas variáveis sobre os devocionais realizados em sala de aula e nas atividades relacionadas à igreja. Na Tabela 12, apresentamos a categoria “Pessoal Relacional” com um total de quatro variáveis. Essa categoria apresentou um alfa de Cronbach de 0,815.

Tabela 12 — Variáveis sobre “Pessoal Relacional” na experiência Ifea

	1. Discordo Totalmente	2. Discordo	3. Sem Opinião	4. Concordo	5. Concordo Totalmente	Total
27. Minha experiência de Ifea é praticada por meio de orações com os alunos.	1 (0.82%)	7 (5.69%)	9 (7.32%)	53 (43.08%)	53 (43.08%)	123 (100%)

	1. Discordo Totalmente	2. Discordo	3. Sem Opinião	4. Concordo	5. Concordo Totalmente	Total
28. Minha experiência de Ifea é praticada por meio de visitação aos alunos.	19 (15.45%)	23 (18.7%)	31 (25.20%)	23 (18.7%)	27 (21.9%)	123 (100%)
29. Minha experiência de Ifea é praticada por meio de grupo em WhatsApp com os alunos.	18 (14.63%)	17 (13.82%)	25 (20.32%)	37 (30.08%)	26 (21.13%)	123 (100%)
30. Minha experiência de Ifea é praticada por meio da ajuda financeira aos alunos mais carentes.	14 (11.39%)	16 (13%)	21 (17.07%)	43 (34.95%)	29(23.57%)	123 (100%)

Fonte: elaborado pelo autor

Poderíamos imaginar que uma forma fácil de praticar a Ifea seria por meio de grupo de WhatsApp ou de visitação aos alunos. No entanto, a primeira dessas modalidades é mais impessoal e pontual, e a segunda requer presencialidade e dedicação de tempo considerável. Pela tabela 12, percebemos que 40,6% dos professores declaram que visitam os alunos e que 51,2% dizem interagir com intencionalidade Ifea, sendo a oração pessoal pelos alunos praticada em 81% dos professores respondentes. Outra ação prática de Ifea é a ajuda financeira aos alunos carentes (58.5%). No entanto, é importante notar uma grande dispersão de respostas com um percentual elevado de professores que se declaram sem opinião sobre essas variáveis que implicam algum nível de relacionamento pessoal. Para aprofundar ainda mais essa dimensão da Ifea com ou sem relacionamento pessoal, questionamos a postura de envolvimento social com os alunos como parâmetro de Ifea (ver Tabela 13 com alfa de Cronbach de 0,568).

Tabela 13 — Variáveis sobre “Pessoal Social” na experiência Ifea

	1. Discordo Totalmente	2. Discordo	3. Sem Opinião	4. Concordo	5. Concordo Totalmente	Total
14. Minha experiência de Ifea é praticada por meio da minha atitude positiva diante dos alunos.	2 (1.62%)	4 (3.25%)	9 (7.32%)	39 (31.70%)	69 (56.09%)	123 (100%)
20. Minha experiência de Ifea é praticada por meio da interação com os alunos fora da sala de aula.	6 (4.88%)	7 (5.69%)	19 (15.45%)	41 (33.33%)	50 (40.65%)	123 (100%)
25. Minha experiência de Ifea é praticada por meio de programas de ação social junto com os alunos.	8 (6.5%)	15 (12.19%)	15 (12.19%)	47 (38.21%)	38 (30.9%)	123 (100%)

Fonte: elaborado pelo autor

Nesse conjunto de variáveis, temos níveis de concordâncias relativamente próximos, a saber: i) atitude positiva diante dos alunos (87,8%); ii) interação com os alunos fora da sala de aula (73,9%); e iii) programas de ação social junto com os alunos (69,1%). Observemos que essas ações podem ter um âmbito mais social e público, gerando um nível de Ifea um pouco mais distante do que no conjunto de variáveis anterior. Seguindo esse gradiente de maior proximidade ou distanciamento do aluno para com as ações Ifea do professor, apresentamos, na Tabela 14, um conjunto de ações que iremos discutir em nível de cidadania. Essa categoria apresentou um alfa de Cronbach de 0,784.

Tabela 14 — Variáveis sobre “Pessoal Cidadania” na experiência Ifea

	1. Discordo Totalmente	2. Discordo	3. Sem Opinião	4. Concordo	5. Concordo Totalmente	Total
2. Quando ministro as aulas, sinto que estou preparando meus alunos para se tornarem cidadãos do bem.	1 (0.82%)	0	3 (2.43%)	29 (23.57%)	90 (73.17%)	123 (100%)
3. Estou preparando meus alunos para o serviço ao próximo.	1 (0.82%)	0	5 (4.06%)	33 (26.82%)	84 (68.29%)	123 (100%)
6. Compartilho os resultados e as alegrias da vida de serviço, inspirando meus alunos.	1 (0.82%)	3 (2.43%)	9 (7.32%)	39 (31.70%)	71 (57.72%)	123 (100%)
7. Mesmo nas aulas mais técnicas, sempre encontro pretexto para ensinar sobre o significado da vida e realização plena do nosso propósito neste mundo.	1 (0.82%)	10 (8.13%)	14 (11.39%)	49 (39.83%)	49 (39.83%)	123 (100%)
24. Minha experiência de Ifea é praticada por meio de atividades sociais.	6 (4.88%)	8 (6.5%)	19 (15.45%)	42 (34.14%)	48 (39.02%)	123 (100%)

Fonte: elaborado pelo autor

Ao analisarmos a Tabela 14, é possível percebermos o alto nível de concordância com as frases, que varia de 80% a 90%. Todas essas ações são éticas e desejáveis no processo educacional, mas uma Ifea plena deve ir além de todas elas. Numa educação integral, a cidadania é importante, mas não é suficiente

para a formação plena e completa. Notemos que todas essas ações têm por base uma educação de princípios e exemplos necessários, mas que, ao mesmo tempo, pode ser excedida de forma demonstrativa e distante da personalização da educação integral.

Toda educação eficaz necessita de ações didáticas inovadoras que construam conhecimentos e competências em diversos aspectos da vida. Isso não é diferente se quisermos construir um projeto de Ifea de êxito na educação. Assim, procuramos compreender se os professores utilizam em suas ações didáticas processos de Ifea. Na Tabela 15, apresentamos algumas variáveis sobre didática na experiência de Ifea.

Tabela 15 – Variáveis sobre “Didática” na experiência Ifea

	1. Discordo Totalmente	2. Discordo	3. Sem Opinião	4. Concordo	5. Concordo Totalmente	Total
8. Costumo usar analogias e metáforas do conteúdo que ensino com partes da Bíblia.	4 (3.25%)	21 (17.07%)	17 (13.82%)	42 (34.14%)	39 (31.70%)	123 (100%)
11. Minha experiência de Ifea é praticada por meio de minhas palestras.	13 (10.57%)	14 (11.39%)	31 (25.20%)	40 (32.52%)	25 (20.32%)	123 (100%)
12. Minha experiência de Ifea é praticada por meio de discussões em pequenos grupos.	10 (8.13%)	24 (19.5%)	30 (24.3%)	40 (32.52%)	19 (15.45%)	123 (100%)
13. Minha experiência de Ifea é praticada por meio de discussões envolvendo toda a sala sobre temas da fé.	15 (12.19%)	22 (17.8%)	26 (21.13%)	34 (27.64%)	26 (21.13%)	123 (100%)

	1. Discordo Totalmente	2. Discordo	3. Sem Opinião	4. Concordo	5. Concordo Totalmente	Total
17. Minha experiência de Ifea é praticada na minha disciplina por meio de discussões em sala sobre assuntos éticos.	4 (3.25%)	8 (6.5%)	17 (13.82%)	44 (35.77%)	50 (40.65%)	123 (100%)
18. Minha experiência de Ifea é praticada por meio de projetos e apresentações sobre ciência e religião.	19 (15.45%)	27(21.9%)	26 (21.13%)	25 (20.32%)	26 (21.13%)	123 (100%)
19. Minha experiência de Ifea é praticada por meio de trabalhos em grupo fora do período de aulas.	20 (16.26%)	21 (17.07%)	26 (21.13%)	33 (26.82%)	23 (18.7%)	123 (100%)

Fonte: elaborado pelo autor

Embora não seja uma lista exaustiva de ações didáticas nem de estratégias de ensino, é possível ter uma ideia clara sobre como pensam que agem esses professores sobre Ifea com uso de: i) analogias e metáforas (65,8%); ii) palestras (52,8%); iii) discussões em pequenos grupos (49%); iv) discussões envolvendo toda a sala sobre temas da fé (48,8%); v) discussões em sala sobre assuntos éticos (76,4%); vi) projetos e apresentações sobre ciência e religião (41,5%); e vii) trabalhos em grupo (45,5%). Nesse conjunto de variáveis, embora haja um percentual elevado de concordância (trazido anteriormente entre parênteses), existe uma grande dispersão de discordantes e de professores sem opinião ou que não souberam responder, o que provavelmente reflete a falta de ações com intenção de Ifea na prática didática docente. Esse resultado preliminar aponta para a necessidade de um estudo observacional e interventivo mais profundo sobre a didática da Ifea.

Ainda seguindo um gradiente de ações de Ifea de mais pessoais para dimensões mais impessoais, apresentamos, na Tabela 16, um conjunto de variáveis focado na vida acadêmica e profissional dos estudantes. Essa categoria apresentou um alfa de Cronbach de 0,696.

Tabela 16 — Variáveis sobre “Acadêmico Profissional” na experiência Ifea

	1. Discordo Totalmente	2. Discordo	3. Sem Opinião	4. Concordo	5. Concordo Totalmente	Total
4. Nas minhas aulas, costumo falar de liberdade e responsabilidade profissional num contexto bíblico cristão.	1 (0.82%)	8 (6.5%)	17 (13.82%)	38 (30.9%)	59 (47.96%)	123 (100%)
15. Minha experiência de Ifea é praticada por meio de artigos e livros que escrevo.	19 (15.45%)	30 (24.3%)	29 (23.57%)	22 (17.8%)	23 (18.7%)	123 (100%)
21. Minha experiência de Ifea é praticada por meio de reuniões profissionais.	9 (7.32%)	14 (11.39%)	23 (18.7%)	39 (31.70%)	38 (30.9%)	123 (100%)
22. Minha experiência de Ifea é praticada por meio de experiências relacionadas ao trabalho/emprego.	4 (3.25%)	12 (9.75%)	19 (15.45%)	44 (35.77%)	44 (35.77%)	123 (100%)

Fonte: elaborado pelo autor

Embora a maioria das variáveis da Tabela 16 apresente níveis de concordância acima de 60%, a variável que diz “Minha experiência de Ifea é praticada por meio de artigos e livros que escrevo” apresenta somente uma concordância de 36,5%. Esse resultado pode ser um indicador de falta de reflexão escrita e construção de pesquisas sobre Ifea na prática docente desses professores. A necessidade de formação de professores reflexivos na Ifea no contexto de uma prática didática inovadora é uma urgência para essa e todas as outras dimensões que estamos estudando.

Na Tabela 17, apresentamos apenas duas variáveis para estudar se os professores consideram que a Ifea é uma obrigação institucional. Essa categoria apresentou um alfa de Cronbach de 0,587.

Tabela 17 – Variáveis sobre “Institucional” na experiência Ifea

	1. Discordo Totalmente	2. Discordo	3. Sem Opinião	4. Concordo	5. Concordo Totalmente	Total
10. Minha experiência de Ifea é praticada por meio dos devocionais realizados pelos colegas da Pastoral.	13 (10.57%)	22 (17.8%)	23 (18.7%)	43 (34.95%)	22 (17.8%)	123 (100%)
26. Minha experiência de Ifea é praticada por meio da Semana de Oração da instituição.	4 (3.25%)	13 (10.57%)	13(10.57%)	45 (36.59%)	48 (39.02%)	123 (100%)

Fonte: elaborado pelo autor

Observemos que as variáveis foram construídas para confrontar as ações pessoais de Ifea em relação às ações institucionais. Essas ações não são — ou não deveriam ser — antagônicas nem substitutivas, mas complementares para uma Ifea plena no contexto educativo confessional. Contudo, essa categoria também mostra a necessidade de estudarmos se os professores consideram que os esforços de Ifea deveriam ser obrigação institucional por meio das ações pastorais alheias aos processos de docência propriamente.

CONCLUSÕES

Neste capítulo, apresentamos parte de um estudo para a criação e validação de duas escalas a fim de responder à seguinte questão de investigação: “Qual é a percepção e experiência dos professores e líderes educacionais sobre a Integração Fé, Ensino e Aprendizagem (Ifea)?”. Para isso, criamos e validamos duas escalas, sendo uma para a percepção e outra para a experiência de Ifea. Este estudo visa lançar os alicerces para uma discussão e sistematização de formação de professores e líderes educacionais sobre a Ifea no contexto de instituições de ensino confessionais. As principais e gerais conclusões apresentadas foram:

- Tanto a escala de percepção Ifea quando a de experiência Ifea têm índices satisfatórios de confiabilidade interna (alfa de Cronbach acima 0.7) para um estudo exploratório inicial.
- Com base neste estudo, concluímos a análise com novas escalas, com menos variáveis, para a percepção e experiência Ifea (ver anexos 3 e 4).
- A maioria dos professores (>90%) da instituição de ensino superior estudada tem uma percepção alinhada com os princípios de Ifea no nível do “diálogo” e/ou da “integração”.
- Existe um percentual pequeno de professores que tem dúvidas ou visão não alinhada com os princípios de Ifea plena ou holística.
- Provavelmente não exista uma visão clara sobre os tipos de ação nem sobre o nível de envolvimento para Ifea na prática docente.
- Em termos de experiência Ifea, foi possível estruturar uma escala num gradiente decrescente de envolvimento nas ações Ifea de mais pessoais para mais institucionais (ver Figura 8).

Figura 8 — Gradiente de envolvimento nas experiências práticas de Ifea



Fonte: elaborado pelo autor

As implicações desejadas deste trabalho envolvem a construção de uma plataforma de ações de Ifea baseada em princípios da instituição confessional — nesse caso, os princípios e a identidade da educação adventista. A construção dessa plataforma de ação passa pela formação de professores, que, por sua vez, passa pela compreensão dinâmica das percepções dos professores sobre a Ifea. Assim, a criação de um observatório avaliativo das nossas percepções sobre a integração fé,

ensino e aprendizagem deveria ser uma constante na salvaguarda da identidade de educação adventista ou de qualquer outra instituição confessional.

Essas escalas aqui criadas poderiam, entre outros instrumentos, ser usadas por esse observatório para acompanhar constantemente a evolução da percepção Ifea, bem como as experiências e ações práticas que se dizem executar nas ações educativas. Esse observatório deveria, então, indicar focos e necessidades mais urgentes para a formação e promoção de estudos qualitativos, como estudos de caso de boas práticas de Ifea. Esse realinhamento, ou a melhoria das percepções e ações que condizem com experiências duradouras, representa desafios que os educadores necessitam enfrentar. Nas palavras de Ellen White:

Nossas ideias acerca da educação têm sido *demasiadamente acanhadas*. Há a necessidade de um objetivo mais amplo e mais elevado. A *verdadeira educação* significa mais do que avançar em certo curso de estudos. É muito mais do que a preparação para a vida presente. Visa o ser todo, e todo o período da existência possível ao homem. É o desenvolvimento harmônico das faculdades *físicas, intelectuais e espirituais*. Prepara o estudante para a satisfação do *serviço* neste mundo, e para aquela *alegria mais elevada* por um mais dilatado *serviço no mundo vindouro* (WHITE, 2008, p. 13, grifo nosso).

Esse observatório poderia também emitir alertas amarelos ou sinais vermelhos para todo o sistema educacional que estivesse desalinhado com os princípios de integração fé, ensino e aprendizagem da instituição. Naturalmente, esses sinais diagnósticos não mudam a realidade, mas deveriam conduzir a liderança e os educadores a tomar decisões claras sobre ações para integração e realinhamento com os princípios educacionais desejados.

REFERÊNCIAS

BARBOUR, I. G. **Religion in an Age of Science**. São Francisco: HarperCollins, 1990.

COUTINHO, R. P.; BRANDÃO, M. A. G.; DIAS, B. F. PEIXOTO, M. A. P. Crenças epistemológicas ingênuas e sofisticadas: diferenças entre estudantes de Enfermagem, Medicina e Nutrição em currículo integrado. **Ciências & Cognição**, v. 19, n. 2, p. 242–255, 2014.

FERNÁNDEZ, I.; GIL, D.; CARRACOSSA, J.; CACHAPUZ, A.; PRAIA, J. Visiones deformadas de la ciencia transmitidas por la enseñanza. **Enseñanza de las Ciencias**, v. 20, n. 3, p. 477–488, 2002.

GIL PÉREZ, D.; MONTORO, I. F.; ALÍS, C. J.; CACHAPUZ, A.; PRAIA, J. Para uma imagem não deformada do trabalho científico. **Ciência & Educação**, v. 7, n. 2, p. 125–153, 2001.

NERI DE SOUZA, F. **Perguntas na aprendizagem de química no Ensino Superior**. Aveiro: [s.n.].

RODRIGUES, A. M. Fé e ensino: a audácia da integração. **Revista Escola Adventista**, v. 1, p. 1–3, 14 nov. 2017.

SÁ-CHAVES, I. ; ARROTEIA, J. C.; NERI DE SOUZA, F.; NERI DE SOUZA, D. Missão da universidade: análise do discurso de doutores *honoris causa*. **Revista Lusófona de Educação**, v. 44, p. 11–27, 2019.

SHULMAN, L. Knowledge, and Teaching: Foundations of the New Reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1–23, 01 abr. 1987.

SUÁREZ, A. S. Educação adventista: objetivos, características do educador e dos educandos. **Acta Científica – Ciências Humanas**, n. 1, p. 71–89, 2007.

WHITE, E. G. **Educação**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2008.

CAPÍTULO 5

FICÇÃO COMO LEITURA DA REALIDADE: UMA ABORDAGEM NA PERSPECTIVA DA INTEGRAÇÃO FÉ, ENSINO E APRENDIZAGEM

Afonso L. Cardoso

INTRODUÇÃO

Este capítulo resulta de um diálogo do qual participei no 8º Seminário de Integração Fé, Ensino e Aprendizagem. Mantendo a linguagem em forma de diálogo, proponho três objetivos básicos para este capítulo: 1) verificar como a narrativa literária expressa uma cosmovisão, assumindo o papel de intérprete da realidade social; 2) auxiliar o docente e pessoas em geral na abordagem da ficção a partir da cosmovisão bíblica; e 3) aplicar a cosmovisão na leitura de narrativa literária na perspectiva integradora da fé.

Os três objetivos têm a finalidade de proporcionar ao docente estratégia para análise da literatura. Entendo que, com esses objetivos e essa finalidade, estarei dentro da proposta do “8º Seminário”, cujo subtítulo é “Construindo uma cosmovisão integradora”.

Desejo que este capítulo seja de interesse não só de docentes da área da literatura ou ficção, mas também de pessoas sem formação técnica em narrativa literária. É um desafio grande, por isso abordarei o tema numa linguagem sem jargões da tecnicidade das estruturas narrativas. Mas vale afirmar que estou analisando narrativas como: romance, conto, parábola e crônica impressa encenada, falada ou apresentada nas telas. Atualmente, somos consumidores

assíduos de seriados. Em tempo: sempre que usar a palavra “literatura” sem determinantes, refiro-me à narrativa de ficção.

Quando apresento temas ligados a narrativas de ficção impressa ou na telinha (minissérie) no meio confessional, sei que o público tem duas expectativas apressadas: a) espera que eu afirme que a literatura é coisa do diabo; b) considera uma discussão desnecessária, uma vez que, entendem, já temos uma clara definição sobre o assunto.

Em vez disso, prefiro apresentar uma reflexão do tema e pensar a respeito da complexidade da literatura. Tenho consciência de que estou discorrendo sobre o assunto em meio à desconfiança de quem tem opinião contrária, pois algumas leituras levaram tais pessoas a conclusões totalizantes. Em virtude dessa atitude, elas ficam confusas com as conclusões pessoais que conflitam com a realidade dos fatos. Quais são eles?

Inicialmente, lembro que a educação superior adventista oferece o curso de Letras, em que um dos eixos é a ficção nas disciplinas de Teoria Literária, Literatura Infanto-Juvenil, Literatura Brasileira, Literatura Norte-Americana, Literatura Portuguesa e Literatura Angolana. Além disso, a editora CPB possui dezenas de obras de ficção em seu catálogo para todas as faixas etárias. Ainda há o fato de que as escolas básicas da rede adventista, no segmento fundamental, possuem livro de língua portuguesa com capítulos sobre ficção, e o ensino médio oferece, obrigatoriamente, a disciplina específica de literatura. Finalmente, a Bíblia contém centenas de narrativas ficcionais, e, em muitos programas e eventos da igreja, lá estão as encenações e narrativas literárias.

O conceito de cosmovisão ajuda-nos a evitar esse conflito pessoal e institucional entre nossa interpretação sobre o que se entende sobre literatura e o que se pratica com essa arte.

COSMOVISÃO CRISTÃ

Por que estudar cosmovisão aliada à narrativa literária? O depoimento pessoal de James Sire (2018) explica a questão: “[...] através desse continuado estudo de cosmovisões é que minha fé tem sido plenamente identificada, elaborada e confirmada”. A história da fé chegou até nós por meio de narrativas

(MAGALHÃES, 2000, p. 181), dentre elas algumas na forma de literatura, que alimentam a fé continuamente ao longo das eras. A narrativa que embala a criança no berço na hora de dormir tem o objetivo de construir uma cosmovisão na mente do infante. Com o leitor jovem e o adulto não é diferente no fortalecimento da identidade. Muitas vezes, uma breve narrativa destrava um conceito abstrato, comove um coração que estava insensível, leva à decisão os indecisos e restaura relacionamentos. O inverso dessas reações também pode ocorrer.

Considerando que é pela narrativa que as cosmovisões se expressam na maioria das vezes na trama literária, é muito importante entender a relação entre elas. A cosmovisão, ou seja, o entendimento que se constrói do mundo e da sociedade, a convicção e as certezas sobre a vida e os fenômenos são firmados pelas histórias, narrativas e pela literatura de ficção, por isso apresentarei, inicialmente, dois breves conceitos de cosmovisão e sua ligação com a narrativa literária e o conceito de verdade. Em seguida, demonstrarei como promover a integração fé e ensino em obras literárias.

A cosmovisão cristã tem sua base na Bíblia, que não é um texto teórico sobre o tema, mas existem excelentes obras sobre os fundamentos da cosmovisão bíblica. Inicialmente, destaco que cosmovisão é “um conjunto de suposições em que se crê consciente ou inconscientemente, pela fé, com respeito à composição básica do universo e como ele funciona” (MILLER, 2003, p. 34).

A fé está no centro do conceito de cosmovisão elaborado por Miller. A fé sustenta o entendimento a respeito do funcionamento do cosmo. Ela é uma orientação convincente a respeito também da vida social. Muitos conhecimentos não são verificados e são impossíveis de o serem, mas isso não impede nossa compreensão a respeito do funcionamento do mundo.

O segundo conceito é este:

Uma cosmovisão é um comprometimento, uma orientação fundamental do coração, que pode ser expressa como uma história ou um conjunto de pressuposições [...], que detemos [...] sobre a constituição básica da realidade e que fornece o alicerce sobre o qual vivemos, movemos e possuímos nosso ser (SIRE, 2009, p. 16).

Destaco os termos “comprometimento” e “história” e a expressão “conjunto de pressuposições”. Chamo a atenção para o fato de que, além de conhecimento baseado na fé, a cosmovisão é um comprometimento. Isso é forte! O indivíduo age a partir do compromisso com a cosmovisão em que está inserido. Na maioria das vezes, a pessoa nem conhece a palavra cosmovisão, mas age com base nela, pois sua identidade constituiu-se dentro de determinada crença.

COSMOVISÃO BÍBLICA EXPRESSA COMO HISTÓRIA

Os fatos históricos, narrados sob determinada perspectiva, atendem à concepção de mundo do historiador. Se a história é ficcional, existe também, no ato da sua criação e leitura, uma perspectiva. Quando a pessoa lê, ouve a (ou assiste à) história na telinha, está consolidando ou alterando valores que a orientam na jornada da vida.

A narrativa fundante da cosmovisão cristã está na Bíblia. Os três primeiros capítulos são a base dessa cosmovisão. O capítulo primeiro narra a origem do universo e do ser humano. Deus criou todas as coisas com Sua palavra. As origens resultam de um ato criador cujo resultado é cheio de plenitude, beleza e equilíbrio, que podemos resumir na palavra perfeição. No ambiente perfeito, Deus criou o ser humano, o casal Adão e Eva, para uma vida eterna na companhia um do outro. No final da semana da criação, o Criador descansou.

Nessa pequena narrativa, encontramos uma cosmovisão milenar composta por: existência de um criador, a origem do ser humano, o casamento monogâmico, composto por um homem e uma mulher, e o valor do trabalho alternado com o descanso.

Na sequência da narrativa, ao homem é dada a tarefa de cultivar a terra, significando que o trabalho compõe a perfeição. Além disso, por ter sido criado à imagem de Deus, o homem também pode desenvolver a criatividade, o que está demonstrado quando ele nomeia os animais, e ao casal são dados também o prazer e o atributo da concepção pela relação sexual no casamento.

Na parte final dessa narrativa das origens, a trama mostra a ruína do ser humano, depois da desobediência de Adão e Eva ao comeram do fruto proibido. Com a imagem da perfeição trincada, o casal se viu nu, perdido e com medo.

Então o Criador, como sempre fazia diariamente ao pôr do sol, visita Adão e Eva e anuncia que eles sofreriam, mas teriam a oportunidade de reaver a perfeição pelo filho da mulher que esmagaria a cabeça da serpente enganadora. Enquanto isso não acontecesse, eles teriam uma jornada dolorosa fora do jardim.

Essa narrativa, então, nos informa sobre a origem e o fim de todas as coisas, o viajar e o destino do ser humano. O leitor de narrativas literárias, com essa informação bem clara, mas, acima de tudo, comprometido com a cosmovisão bíblica, terá forte perspicácia no entendimento da trama das narrativas literárias.

COSMOVISÃO EXPRESSA COMO UM CONJUNTO DE PRESSUPOSIÇÕES

A pressuposição constitui-se numa crença implícita ou suposição não confirmada, mas que pode ser considerada verdadeira ou correta em determinada situação ou dado contexto. Ela é baseada em experiências, conhecimentos prévios, expectativas culturais e sociais e outros fatores, e influi na forma como o leitor reage a informações e situações e as interpreta.

Sire (2009, p. 19) destaca sete pressuposições pelas quais a cosmovisão se expressa. Para cada pressuposição indicada pelo autor, sintetizei a resposta que atende à cosmovisão cristã.

1. Qual é a realidade primordial? Deus.
2. Qual é a natureza da realidade do mundo que nos rodeia? Uma realidade criada organizadamente.
3. O que é o ser humano? Ser criado à imagem de Deus.
4. O que acontece a uma pessoa quando morre? Vira terra.
5. Por que é possível conhecer alguma coisa? Porque fomos criados pelo Deus onisciente.

6. Como sabemos o que é o certo e o errado? Fomos criados por um Deus que é bom.
7. Qual é o significado da história humana? A compreensão dos propósitos de Deus.

Em outras palavras, essas pressuposições circunscrevem a questões desta forma:

[...] quem está no comando deste mundo — Deus, os seres humanos ou ninguém, afinal? Como seres humanos, somos limitados ou livres? Apenas nós é que determinamos os valores? Deus é realmente bom? Deus é pessoal ou impessoal? Afinal de contas, Deus existe? (SIRE, 2009, p. 21).

Seguindo a orientação do coração, dentro da cosmovisão cristã, a pessoa responderá e se comprometerá com a seguinte convicção: Deus existe e está no comando deste mundo; Ele criou os seres humanos livres; Deus é a referência da moral e dos valores; Ele é totalmente bom; é um Deus pessoal.

FIÇÃO, COSMOVISÃO E VERDADE

Tanto nos fatos históricos quanto nos fatos estéticos, quando apresentados numa narrativa literária, a cosmovisão alcança as diversas mentalidades. As histórias factuais ou de ficção correspondem às metanarrativas, que são macronarrativas, na medida em que consolidam e legitimam uma verdade. As metanarrativas também são histórias ou teorias que fornecem uma explicação abrangente e totalizante para a realidade e a existência humana. Para a cosmovisão cristã, por exemplo, o homem é a imagem de Deus; mas para o marxismo, é proletário. Os escritores, ao criarem uma narrativa, estão atendendo a uma cosmovisão e, ainda que inconscientemente, estão criando conceitos fundamentais.

Algumas metanarrativas são baseadas em lendas, crenças fundantes, mitos, relatos reais e religiões que são consideradas como verdades por aqueles

que as seguem. Outras metanarrativas são teorias ou ideologias baseadas em fatos históricos e observações sociais.

Em ambas as situações, a metanarrativa oferece uma interpretação da realidade e da história humana, mas isso de forma subjetiva, pois nem sempre é considerada como fato objetivo por todos. No entanto, a literatura supera as formulações teóricas para expressar a cosmovisão. Por que a narrativa consegue tal feito? E, dentre as narrativas, por que a ficcional é a mais poderosa para expressar a cosmovisão?

Há diferentes formas de responder a essa proposição. Destaco uma citação que nos ajuda na questão: A literatura “nos alcança nos níveis afetivo e cognitivo simultaneamente [...], seu conteúdo lida com temas filosófico e religioso” (KNIGHT, 2001, p. 229). Os acontecimentos, as metanarrativas, teses e demais estudos e descobertas científicas nos afetam. Contudo, somente a arte literária, em especial a narrativa, afeta a mente e o coração simultaneamente.

E qual é o impacto dessa força narrativa sobre o indivíduo? De um lado, a narrativa, ainda que singela, mas bem construída, trata de paixão, geralmente relacionada ao amor, ao carinho e à compaixão. De outro, veicula conhecimento sobre o mundo, seus valores, suas lutas existenciais, questionamento de conceitos e comportamentos de toda ordem. Na leitura, o leitor precisa decidir de que lado deve se posicionar. Esse exercício de julgamento da trama exige do leitor um processo que envolve o pensamento lógico. Em toda narrativa, há um problema cuja resolução construída pelo escritor pode encontrar consenso ou dissenso na mente do leitor. Na luta mental de decidir as ações de cada personagem, o leitor decidirá sobre si mesmo: seus valores, suas crenças, convicções. A bússola que o orienta nessa tomada de decisão é a cosmovisão.

Conforme podemos observar, a narrativa de ficção tem sua importância no fazer intelectual. Por alguns anos, esse gênero literário esteve desacreditado por conta do rigor imposto pelo Iluminismo, que relegou ao esquecimento tudo que não estivesse no novo rigor do método científico. Porém, em plena luz do saber, a considerada obscura forma de conhecimento, a narrativa ficcional, brilhava. Hoje, ela continua presente em todos os círculos de entretenimento, ofício religioso, jornalístico e publicitário e em todos os níveis escolares, para a criança e para o adulto. Ela não é só entretenimento.

Quando um romancista, por exemplo, elabora a narrativa, ele o faz buscando a verdade conforme sua cosmovisão. Isso nos leva a entender que a literatura é busca da verdade pelo entretenimento. É do escritor Salman Rushdie (OLIVEIRA, 2014) a seguinte afirmação: “A literatura tem se tornado a memória coletiva da raça humana, e o poder quer destruir essa memória. Cada vez mais os escritores estão sendo ameaçados por dizer a verdade”. Rushdie têm consciência de que cada narrativa está fortemente expressando uma cosmovisão, promovendo a unidade e a memória de um povo.

Até aqui, pude afirmar que os pressupostos e a narrativa literária buscam legitimar verdades. O que está em jogo é sempre a verdade sobre as questões fundamentais da existência humana. A cosmovisão orienta o que uma pessoa defende como verdadeiro ou falso, e, ao final de uma narrativa literária, o leitor concluirá como verdade a correspondência entre o que a trama lhe mostrou e a realidade.

Nesse sentido, como as narrativas tratam das pessoas com todos os seus paradoxos, a cosmovisão põe no enredo narrativo os personagens com a complexidade própria do ser humano. Elas envolvem o leitor nos níveis afetivo e cognitivo; existe lógica nos afetos e na razão. A emoção filtra a razão, e esta avalia os afetos. Seria a avidez pela narrativa, portanto, somente para entreter o coração e relaxar a mente? Certamente que a resposta é: não.

Assim, é importante perceber a força da literatura na sociedade atual. Os livros de literatura estão sempre entre os mais vendidos. Quando falam que o brasileiro não lê, essa afirmação é duvidosa, e deveríamos perguntar: não lê o quê? Isso porque quem escreve ficção logo se torna reconhecido e rico, pois há um grande público que consome essas leituras. Será que os livros vendidos aos milhões são para enfeitar a estante de casa? Estão sendo consumidos. O serviço de streaming de maior sucesso é o dos seriados. As minisséries das telas são uma nova forma de leitura da atualidade.

Vimos que o que há de especial na atração das narrativas na tela e no livro é o espelhamento da verdade que o leitor defende como tal, e isso graças à sua cosmovisão. Na narrativa, existe uma combinação de fatos para atender tanto aos sistemas racionais quanto emocionais. Embora venha numa moldura ficcional, a narrativa mescla diferentes atividades intelectuais no raciocínio, na memória e na emoção, de modo interconectado numa constante interação entre si.

COSMOVISÃO E FICÇÃO EM PLATÃO E ARISTÓTELES

É antiga a discussão acadêmica sobre a importância e os riscos da literatura para a vida das pessoas. Antes de apresentar citações dos filósofos sobre ficção, é importante trazer à tona a cosmovisão pela qual Platão se guiava. Qual era a orientação do coração dele a respeito da existência? Esse filósofo tinha como crença a elevação da alma ao plano das essências. A ascese era o meio para alcançar a verdade e a restauração da alma.

Ciente dessa cosmovisão grega, destaco o posicionamento dos filósofos Platão e Aristóteles concernente à literatura.

Os poetas [...] são simples imitadores das aparências da virtude e dos outros assuntos de que tratam, mas que não atingem a verdade. [...] criador de imagens, o imitador não entende nada da realidade, só conhece a aparência (PLATÃO, 1997, p. 327).

Platão usa a palavra “poeta” designando o escritor da arte literária, e a palavra “poesia” pode indicar o poema ou a narrativa literária. Para o filósofo, a literatura não alcança a verdade, por isso o poeta não entende nada da realidade, mas somente das aparências. Ele põe em questão o valor da literatura: “Podemos, com razão, censurá-lo [o escritor por] só produzir obras sem valor, do ponto de vista da verdade, e [...] por estar relacionado com o elemento inferior da alma, e não com o melhor dela” (PLATÃO, 1997, p. 333).

Nesse sentido, qual é o valor da literatura em relação à verdade? Para o filósofo, nessa citação, nenhum. Como o poeta não pode construir uma obra de valor em relação à verdade, tudo que produz puxa a alma para baixo, desviando, pois, as pessoas do caminho da purificação. A literatura, portanto, prejudica a alma em sua jornada ao plano elevado. O escritor literário “só produz fantasias e se encontra a uma distância enorme da verdade” (PLATÃO, 1997, p. 334).

O filósofo afirma ainda: “E vê que ainda não acusamos a poesia do mais grave dos seus malefícios. O que mais devemos rezear nela é, sem dúvida, a capacidade que tem de corromper, mesmo as pessoas mais honestas” (PLATÃO, 1997, p. 334).

A literatura corruptora é a ficcional. Mesmo as pessoas mais honestas são levadas ao erro, à falsidade, pela literatura. Platão não confia na capacidade do espectador, do leitor ou ouvinte. Há, nesse filósofo, o pressuposto de que as pessoas, não importa o caráter delas, são facilmente enganadas pela ficção.

Já o filósofo Aristóteles apresenta posicionamento diferente a respeito da literatura. Para ele, o escritor literário escreve “o que poderia ter acontecido. Por tal motivo a poesia [ficção] é mais filosófica e de caráter mais elevado que a história” (ARISTÓTELES, 2007, p. 54).

Essa afirmação traz a literatura ao nível da filosofia. Sendo assim, o filósofo entende que a literatura ajuda a transmitir valores e a ensinar as pessoas a se relacionarem com o mundo. A ficção faz isso porque envolve o leitor e o espectador na empatia e compaixão vivenciadas pelos personagens; ela ensina e educa mais que a história.

A tarefa do poeta não é contar os fatos, mas sim o que poderia ter acontecido e o que é possível segundo a verossimilhança e a necessidade. O historiador e o poeta não se diferenciam por escrever em prosa ou verso (pois é possível colocar em verso as obras de Heródoto e não seria menos história com métrica ou sem métrica), mas sim porque o historiador conta o que aconteceu, e o poeta, o que poderia ter acontecido. Por isso, a poesia é mais filosófica do que a história, pois a poesia conta melhor o universal e a história o particular (ARISTÓTELES, 2007, 4.151a)

A diferença entre história e ficção está no fato de esta apresentar algo que poderia ter acontecido e o que é possível segundo a verossimilhança. O campo das possibilidades é um caminho de descobertas. Sendo uma representação da realidade, a literatura ajuda na criatividade intelectual. A literatura, desse modo, se constitui numa forma de conhecimento e expressão humanas, posto que fonte valiosa de ensinamento, por exemplo, da moralidade e da justiça. Não é, portanto, responsável pelo rebaixamento da alma. O filósofo acredita que o espectador tem condições de distinguir a realidade dentro da *mimesis*, isto é, dentro de uma obra imaginativa de representação do mundo. A ficção pode ser mais filosófica, capaz, portanto, de responder a questões existenciais.

A trama das narrativas literárias traz uma representação do que é possível e desejável. Os romances constroem imagem de resiliência, ataque à falsidade, à moda, aos estereótipos e às formalidades; questionam os padrões de beleza e da moda, a indiferença e o comodismo; criticam a injustiça e o empoderamento sustentado por recursos públicos ou exploração comercial; reprovam a infidelidade e valorizam a superação do divórcio, do abandono, da violência, do abuso e das tragédias urbanas; castigam a mentira e a injustiça, mas também brincam com o mal, o demônio e a bruxaria. Arrolar todos os romances em características comuns de degeneração da verdade não corresponde ao que muitas obras apresentam.

RETOMADA GREGA PELO ILUMINISMO

Dando um salto para a época do Iluminismo, que pretendeu sintetizar o conhecimento humano, definindo a verdade sem o subjetivismo, observemos como a literatura é considerada fonte de conhecimento.

Faz-se com que todas as crianças apresentem as fábulas de La Fontaine, e não há uma só que as entenda; e se as entendessem seria ainda pior, pois a moral nelas está turvada e é tão desproporcional à sua idade que as conduziria antes ao vício que à virtude (ROUSSEAU, 1999, p. 352).

Dentro do Iluminismo, percebemos que o entendimento a respeito da ficção retoma a perspectiva platônica. A diferença está na faixa etária: as crianças incorrem no risco de serem conduzidas ao vício, e não à virtude, caso sejam expostas às fábulas, que representam um gênero literário. Em vez de adquirir bom conhecimento, a criança acaba aprendendo o erro:

Observe-se as crianças a aprender suas fábulas e ver-se-á que quando estão em condição de aplicá-las elas fazem quase sempre uma aplicação contrária à intenção do autor; e que, em vez de observar em si mesmas os defeitos dos quais se pretende curá-las ou preservá-las,

elas tendem a amar o vício com o qual se tira partido dos defeitos dos outros (ROUSSEAU, 1999, p. 356).

Nessa posição teórica, Rousseau defende que a ficção é incapaz de ilustrar a realidade para as crianças. Por essa citação rousseauiana, as fábulas ensinam corretamente as questões da vida, mas as crianças entendem erradamente as imagens que a literatura constrói da realidade, pois acabam aplicando o contrário do que leem na literatura. Seria o caso de saber se a falha está na literatura.

FIÇÃO LITERÁRIA EM ELLEN WHITE E NA BÍBLIA

A leitura dos livros de White a respeito da literatura de ficção precisa ser feita considerando os mesmos princípios hermenêuticos adotados na leitura da Bíblia. Este capítulo não tem espaço para explicá-los, mas lembro que um trecho isolado não reflete o pensamento global da autora. Há nela muito equilíbrio, nem sempre encontrado em muitos de seus leitores.

Vejam esta citação dela: “A verdadeira educação não desconhece o valor dos conhecimentos científicos ou aquisições literárias” (WHITE, 2008, p. 225). A expressão “aquisições literárias” diz respeito ao saber científico presente nos livros e textos diversos, nos quais podemos incluir a literatura. No que se refere ao conhecimento veiculado na ficção, a autora afirma o seguinte: “Há obras de ficção que foram escritas com o objetivo de ensinar verdade ou expor algum grande mal. Algumas dessas obras têm feito bem. Têm, por outro lado, operado indizível dano” (WHITE, 2007, p. 196).

Pergunto: por que muitos leitores de Ellen White não veem esse trecho? São muitas causas, como, por exemplo, a inabilidade de perceber a novidade sobre o tema por conta da crença pessoal a respeito da ficção. O leitor acaba enxergando somente os trechos em que a autora afirma que a literatura ficcional é maléfica. Aplicando os princípios hermenêuticos de “um pouco aqui outro ali” (Isaías 28:10), o leitor perceberá o equilíbrio da autora. Devemos sempre nos lembrar da historicidade do texto, da coesão global, da literalidade e da ênfase que a autora dá nalgumas citações. Se não considerar a ênfase textual, o leitor da Bíblia, por exemplo, poderá afirmar que Jesus defendeu a mutilação, pois aconselhou

os seguidores a arrancarem um braço ou um olho se estivessem conduzindo a pessoa ao inferno (Mateus 5:20, 30). A hermenêutica evita tal conclusão.

A citação de White sobre a poesia pode ser aplicada à narrativa literária: “A Bíblia tem algo para interessar a todo espírito e apelar a cada coração. [...] Contém a mais profunda filosofia, a poesia mais doce e sublime, mas apaixonada e patética” (WHITE, 1992, p. 133). Sim, poesia patética, que é caracterizada pela expressão da dor, do sofrimento, da perda, mas também da alegria e paixão sublime. Recortes extraídos do livro de Cantares, capítulos 1 e 2, ilustram essa afirmação:

Acorde, minha querida – venha comigo!
Olhe a sua volta: o inverno já acabou.

Beije-me – bem na boca!
Sim! Pois o teu amor é melhor que o vinho.

O livro de Cantares é uma poesia doce, sublime e apaixonante. No que se refere à narrativa, na Bíblia, há fábulas e tramas de amor em meio a situações complexas e paradoxais. O exemplo a seguir foi transcrito do livro dos Juízes, capítulo 9:

Ouvi-me a mim, cidadãos de Siquém, e Deus vos ouvirá a vós.
Foram uma vez as árvores a ungir para si um rei e disseram à oliveira:
– Seja o nosso rei!
A oliveira, porém, respondeu:
– Deveria eu renunciar ao meu azeite, com o qual se presta honra aos deuses e aos homens, para dominar sobre as árvores?
Então as árvores disseram à figueira:
– Venha ser o nosso rei!
A figueira, porém, respondeu:
– Deveria eu renunciar ao meu fruto saboroso e doce, para dominar sobre as árvores?
Depois as árvores disseram à videira:
– Venha ser o nosso rei!
– A videira, porém, respondeu:

– Deveria eu renunciar ao meu vinho, que alegra os deuses e os homens, para ter domínio sobre as árvores?

Finalmente todas as árvores disseram ao espinheiro:

– Venha ser o nosso rei!

O espinheiro disse às árvores:

– Se querem realmente ungir-me rei sobre vocês, venham abrigar-se à minha sombra; do contrário, sairá fogo do espinheiro e consumirá até os cedros do Líbano!

Essa fábula tem muitas lições para o contexto imediato da controversa constituição de um homem mau, Abimeleque, como rei de Siquém. O leitor precisa consultar os capítulos adjacentes da fábula para saber que a narrativa mostra a ganância e a maldade humanas por trás dos fatos. Entretanto, como se trata de uma narrativa literária, criativa, pois árvores não falam, seu significado se estende a outros contextos e nos leva a refletir também sobre a bondade e o bem.

Outra narrativa literária na Bíblia é o romance do livro de Ezequiel 16 (A Mensagem). Na trama, o rei se apaixona e se casa com uma mulher pobre cuja beleza chama a atenção de todos. Ela traiu o rei. Destaco os seguintes trechos:

Mas sua beleza subiu à cabeça, e você se tornou uma prostituta vulgar, pegando qualquer um que passava pela rua levando-o para cama. Com seus vestidos finos, você fez tendas, transformando-as em bordéis, nos quais pratica seu ofício. Isso nunca deveria acontecer. Nunca. Em seguida, você pegou todas aquelas joias finas, presentes meus – meu ouro e minha prata –, e fez delas imagens pornográficas para seus bordéis. Você decorou sua cama com sedas [...] nas suas casas de prostituição. [...]. Como se não bastasse, você pegou nossos filhos e os matou [...]. E, durante todos esses anos de obscenidades e prostituição, você não se lembrou uma única vez de sua infância, quando estava nua e desamparada, quando era uma recém-nascida ensanguentada (PETERSON, 2019, p. 1.179).

Essa ficção literária é chocante, mas é a representação de uma realidade. A narrativa chega a ter elementos grotescos. Como o leitor pode julgar o que é

bom nessa narrativa? Ele tem como ferramenta a cosmovisão de Gênesis, cujos três primeiros capítulos estabelecem a base da cosmovisão cristã. Pois bem, sendo a imagem de algo ruim, ela nos leva a refletir sobre a bondade: como seria essa família se não houvesse a traição por parte da esposa!

Depois dos exemplos da poesia, da fábula e do romance, cabe a pergunta: Por que Deus usou a linguagem literária para revelar realidade a Seu povo e aos leitores da atualidade? A resposta de Knight (2001, p. 165) ajuda no entendimento: “porque elas confrontam com o poder e o drama ausentes no discurso teórico analítico. Elas fornecem experiências pessoais que nem sempre é possível alcançar intelectualmente”.

O discurso teórico-analítico alcança poucas mentes, mas a literatura, em especial a narrativa, tem o poder de alcançar tanto o nível analítico quanto o emocional simultaneamente, conforme dissemos. Outra pergunta importante: por que as narrativas literais na Bíblia não evitam o grotesco? “Os extremos que ignoram o mal de um lado do espectro e o glorificam do outro não são verdadeiros nem confiáveis e certamente não deixam lugar para um conceito viável de justiça” (KNIGHT, 2001, p. 153). E uma das máximas da filosofia da educação adventista é o desenvolvimento crítico do aluno para que seja capaz de refletir e decidir.

Assim se expressa White (2008, p. 17): “É a obra da verdadeira educação desenvolver este poder, treinar os jovens para serem pensadores e não meros refletores do pensamento de outros homens”. Como julgar personagens de uma narrativa que não têm problemas de toda ordem, próprios dos seres humanos em um mundo caído?

O professor deve levar em consideração que as narrativas, com tramas que confrontam a cosmovisão cristã, estão na Bíblia não para apetercer a mente doentia, mas para mostrar a condição humana após a queda e revelar o amor redentor de Cristo.

CONCLUSÃO

Ao concluir o capítulo, valho-me da citação sobre as narrativas bíblicas:

As narrativas funcionam poderosamente na vida do leitor para reforçar, desafiar e moldar cosmovisões. Isto é verdade nas sociedades contemporâneas tanto quanto nas antigas. Devemos manter em mente que a leitura das narrativas bíblicas não era simplesmente uma diversão dos desafios da vida (algo para ser lido quando não havia nada de bom na TV!), mas, ao invés disso, fazia parte dos meios pelos quais a identidade do povo de Deus era nutrida e mantida (VOGOT, 2015, p. 58).

Incluem-se nessas narrativas as factuais e as criadas literariamente. Ambas moldam as cosmovisões. É assim em toda cultura e sociedade. A cosmovisão encontra expressão ao alcance de todos nas narrativas.

Reforçada essa ideia, apresento duas orientações de posturas do docente em sala de aula ou de qualquer pessoa no círculo familiar na leitura e análise literária. Ao leitor, telespectador e professor de literatura, sugiro que observem questões que podem ser discutidas, tendo em vista a cosmovisão bíblica, em duas orientações:

ORIENTAÇÃO I

1. Após a leitura, o docente precisa responder, com os alunos, às seguintes questões centrais da cosmovisão cristã:
2. Qual é a postura moral da obra?
3. Qual a ideia de Deus?
4. O que é verdadeiro, ou seja, aceitável biblicamente?
5. O que deve ser rejeitado?
6. Valoriza ou reprova o pecado?
7. É sedutora e atrativa no sentido pecaminoso?

8. A desobediência é valorizada?

ORIENTAÇÃO II

O professor precisa orientar os alunos nas seguintes atividades após a leitura:

1. Julgar as atitudes das personagens;
2. Opinar sobre o enredo;
3. Quebrar a empatia com o protagonista (herói); e
4. Submeter o enredo aos pressupostos da cosmovisão bíblica.

Por fim, em conclusão ao capítulo, deixo esta reflexão ao professor: se seu aluno estivesse cativo na Babilônia, na mesma leva do cativo Daniel, que se tornou profeta, qual seria sua orientação para ele estudar toda a cultura da cidade, incluindo a magia, a fim de realizar a prova que o rei impusera aos prisioneiros?

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução de Ana Maria Valente. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

KNIGHT, G. R. **Mitos na educação adventista**. Engenheiro Coelho: Unaspress, 2001.

MAGALHÃES, A. **Deus no espelho das palavras: teologia e literatura em diálogo**. São Paulo: Paulinas, 2000.

MILLER, D. L. **Discipulando nações: o poder da verdade para transformar culturas**. Curitiba: Fato É, 2003.

PETERSON, E. H. **Bíblia de estudos //A Mensagem**. São Paulo: Vida, 2019.

PLATÃO. **A república**. Tradução de Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

OLIVEIRA, S. **Em Porto Alegre, Salman Rushdie diz que o escritor deve enfrentar os grandes desafios de seu tempo**. Sul21. [s. l.], 13 maio 2014.

Disponível em: <https://sul21.com.br/noticias-em-geral/2014/05/em-porto-alegre-salman-rushdie-diz-que-o-escritor-deve-enfrentar-os-grandes-desafios-de-seu-tempo/>. Acesso em: 03 maio 2023.

SIRE, J. W. **O universo ao lado**. São Paulo: Hagnos, 2009.

VOGOT, P. T. **Interpretação do Pentateuco**. Tradução de Meire Portes Santos. São Paulo: Cultura, 2015.

WHITE, Ellen G. **Ciência do bem viver**. Tatuí: CPB, 2007.

WHITE, Ellen G. **Educação**. Tatuí: CPB, 2008.

WHITE, Ellen G. **Exaltai-O**. Tatuí: CPB, 1992.

SUGESTÕES DE LEITURA

DOMINGUES, G. S. O impacto das cosmovisões na educação: em busca do(s) sentido(s). In: **Revista Batista Pioneira**. Ijuí: Faculdade Batista Pioneira, n. 2, 2012, p. 271-281.

MILLER, D. L. **Discipulando Nações**: o poder da verdade para transformar culturas. Curitiba: Fato É, 2003.

SCHAFFER, Francis. **A arte e a Bíblia**. Viçosa, MG: Ultimato, 2010.

CAPÍTULO 6

INTEGRAÇÃO FÉ, ENSINO E APRENDIZAGEM NO *STRICTO SENSU*: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Gina Andrade Abdala
Elias Ferreira Porto
Maria Dyrce Dias Meira
Flávia dos Santos Souza Almeida
Norton José Barbosa Caldeira
Fábio Marcon Alfieri

INTRODUÇÃO

O Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp) tem como Missão “educar no contexto dos valores bíblicos para um viver pleno e para a excelência no serviço a Deus e à humanidade”. Sua Visão é “ser uma instituição educacional reconhecida pela excelência nos serviços prestados, pelos seus elevados padrões éticos e pela qualidade pessoal e profissional de seus egressos”, e seu Lema é “Educar e Servir” (PDI, 2021-2025, p. 20).

Um dos objetivos do Unasp é promover a integração entre os diversos ramos do saber, bem como a integração entre a ciência e a fé (PDI, 2021-2025, p. 29). Na educação adventista, é recente o projeto de investigação, que data a partir dos anos 1990, quando começaram as pesquisas sobre a história e o desenvolvimento dessa iniciativa (GROSS, 1996). Em 1997, foi produzido o primeiro volume do livro *Cristo na Sala de Aula: Uma Abordagem Adventista sobre Integrar a Fé (confessionalidade) à Prática Pedagógica*, com a promessa de que teria seus outros volumes produzidos ao longo dos primeiros anos do século 21.

A Igreja Adventista do Sétimo Dia (IASD) sempre se preocupou com a questão curricular, pois é nesse campo que se assentam as bases para a Integração Fé, Ensino e Aprendizagem. O conceito de integração fé e ensino

apresentado por Stencl (2005, p. 27), ao dissertar sobre a prática da pedagogia adventista em sala de aula, afirma que:

[...] é um processo contínuo e sistemático mediante o qual se enfocam todas as atividades educativas de uma perspectiva bíblico-cristã, a fim de que os alunos, ao completarem seus estudos, tenham internalizado voluntariamente uma visão de vida, do conhecimento e seu destino. Essa visão se centraliza em Cristo, orienta-se para o serviço e projeta-se até o reino do Céu.

Um currículo equilibrado leva ao desenvolvimento integral da vida espiritual, intelectual, física, social, emocional e vocacional na educação adventista. O currículo, além de promover a excelência acadêmica, deve contar com disciplinas espirituais que guiarão o viver cristão e a formação do cidadão (RASI, 2001).

Com isso, outros desafios surgiram em relação à aplicação da integração fé, ensino e aprendizagem no *stricto sensu*. Os primeiros mestrados em escolas adventistas surgiram em 1934, com o intuito de preparar professores para preservar a perspectiva adventista desse corpo docente. Existia uma preocupação, por parte dos líderes, de que os professores fossem “contaminados” se eles seguissem carreira em escolas seculares, e esse desafio se estendeu até 1949. Em 1950, a administração resolveu escolher professores maduros e seguros de sua convicção para serem preparados em outras instituições (KNIGHT, 2010).

Roth (1987) afirma que um dos empreendimentos intelectuais mais admirados e respeitados da humanidade é a busca da ciência. Ele recomenda que, para os níveis mais elevados, é necessário elaborar temas mais complexos, baseados na ciência, com aulas preparadas de forma atraente.

Hammerly (1987) aconselha que uma série de várias semanas sobre “Estilo de Vida Saudável” pode ser uma das melhores maneiras de “quebrar o gelo” com os “não religiosos”, porque abrange todos os aspectos de uma vida boa, incluindo a vida espiritual. Esses tópicos podem incluir: como controlar o estresse; escolas de culinária; como prevenir o câncer; por que os adventistas vivem mais; e a importância de evitar o álcool, o fumo e outras drogas, além de tópicos de felicidade, tais como: sugestões para uma vida de sucesso e personalidade íntegra; como se comunicar melhor; e dicas para um casamento feliz e vida familiar.

É preciso lembrar que as pessoas não mudam até que elas queiram mudar ou até que elas enxerguem que a mudança será benéfica em suas necessidades e em seus desejos (COX, 1987). Muitas pessoas, em sociedades seculares, estão abertas para a abordagem espiritual. Elas estão em busca de algo melhor, alguma coisa que ainda não possuem (FINLEY, 1987).

CONTEXTUALIZAÇÃO

Lecionamos as disciplinas de Qualidade e Estilo de Vida na Promoção da Saúde e Filosofia Cristã de Saúde para o curso de Mestrado Profissional em Promoção da Saúde.

A primeira disciplina aborda tópicos de estilo e qualidade de vida, relacionando-os com os contextos histórico-culturais nos quais foram constituídos, numa perspectiva multidisciplinar. Trabalha a relação entre meio ambiente, sustentabilidade e boa qualidade de vida. Investiga medidas de prevenção e controle de fatores de risco ambientais relacionados às doenças ou a outros agravos à saúde. Propõe ações de promoção da saúde de acordo com os diferentes fatores que determinam as condições de saúde da população (PPC, 2019).

Inicialmente, pensamos em fazer algo diferente, principalmente por estarmos em um contexto de pandemia. Um dos objetivos dessa disciplina é o de reconhecer a importância de se adotar um estilo de vida saudável para melhor qualidade de vida pessoal e profissional, repercutindo no meio ambiente.

Nessa disciplina, tínhamos como sugestão, trabalhar a integração com a filosofia institucional da Igreja Adventista do Sétimo Dia, que se caracteriza por defender e promover um estilo de vida baseado nos princípios bíblico-cristãos. Acredita-se que, durante o processo de produção de um trabalho científico, princípios como honestidade, integridade, fidelidade e veracidade sejam trabalhados. Os alunos são orientados e incentivados a assumir uma conduta ético-cristã no relacionamento com os colegas, com seu(sua) orientador(a) e com os sujeitos de pesquisa por meio de diálogos e momentos de reflexão e oração.

Também temos em nosso plano de ensino as competências e habilidades do perfil de aluno que gostaríamos de formar, tais como: domínio do conteúdo a ser socializado, seus significados em diferentes contextos e articulação

interdisciplinar (alunos com várias formações acadêmicas: médicos, enfermeiros, educadores físicos etc.); gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional; habilidades para pesquisar, conhecer, compreender, analisar e avaliar a realidade social para nela intervir acadêmica e profissionalmente, a fim de aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida saudável; aptidão para produzir conhecimento no contexto do estilo de vida saudável compreendendo a importância e a contribuição dessa área do conhecimento no contexto da ciência e da pesquisa; ações profissionais que demonstrem domínio técnico aliado aos valores ético-cristãos defendidos durante o processo formativo; e, por fim, capacitação para empreender esforços no sentido de transformar a sociedade por meio de competente intervenção profissional, aliando as questões relativas ao ensino e à produção de conhecimento, bem como às atividades direcionadas à comunidade (PPC, 2019).

Com isso em mente, tivemos a ideia de motivar os alunos a visitar, em algum lugar do País, uma clínica adventista que aplica a prática de hábitos saudáveis relacionados aos Oito Remédios Naturais (8RN) em suas dependências e em seus tratamentos. Assim, todos eles foram distribuídos conforme seu local de moradia. Temos alunos de diversas partes do Brasil: Manaus/AM, Rio de Janeiro/RJ, Belo Horizonte/MG, São Paulo/SP, Recife/PE, Salvador/BA e Capim Grosso/BA.

Para nós, foi uma experiência exitosa porque não bastava ter o conteúdo teórico dos princípios de saúde, mas nós vislumbramos que os mestrandos pudessem visualizar/vivenciar uma prática pelo menos de quinze horas em um ambiente do qual emanava saúde e qualidade de vida.

Outra tarefa estipulada para eles foi a de realizar uma análise de bioimpedância e responder ao Questionário Oito Remédios Naturais (Q8RN), construído e validado por Abdala *et al.* (2018), disponível no site www.q8rn.com, para que o aluno pudesse sentir quais eram suas dificuldades e como poderia melhorar no período de quatro meses de duração da disciplina.

A disciplina de Filosofia Cristã de Saúde, instituída no currículo do curso em 2020, oportunizou aos discentes da turma conhecer a proposta filosófica que orienta as práticas de saúde adotadas pela Clínica Espaço Vida Natural para promover a saúde de forma integral. A visita foi planejada com a concordância dos catorze alunos matriculados, que foram levados em um ônibus

fretado pela escola. O grupo foi recebido de forma acolhedora por um profissional da clínica, o qual apresentou todos os tratamentos oferecidos.

Em seguida, eles tiveram a oportunidade de experimentar uma alimentação saudável, vegetariana, deliciosa e preparada de forma atraente. O médico responsável pela clínica fez uma palestra abrangente, contextualizando a filosofia adventista de saúde. Ele apresentou alguns pacientes que relataram os benefícios que obtiveram com a abordagem terapêutica baseada em uma visão holística do ser humano.

Essa visita ocorreu poucos dias antes de ser declarada a pandemia da covid-19, sendo que nos anos posteriores (2021 e 2022), por não ter sido possível realizar a visita presencial, foi planejado um tour virtual, apresentado por uma das discentes que é enfermeira e trabalha em outra clínica/SPA, a qual abraçou a filosofia adventista de saúde e tem atraído um público diferenciado devido ao seu requinte e à cientificidade em apresentar a proposta de saúde integral.

O testemunho dos alunos sobre as visitas realizadas em 2021, no contexto da disciplina de Qualidade e Estilo de Vida na Promoção da Saúde, e, em especial, de um dos alunos, o qual pertence a outra religião do segmento evangélico, demonstrou a importância da estratégia utilizada. Essa experiência nos motivou a pedir-lhe que apresentasse sua percepção da visita aos colegas ingressantes em 2022 que demonstraram muito interesse em conhecer as diferentes propostas das clínicas que trabalham com a medicina do estilo de vida visando à promoção da saúde.

METODOLOGIA APLICADA NAS DISCIPLINAS

Para a disciplina de Qualidade e Estilo de Vida na Promoção da Saúde, utilizamos a metodologia do “estudo do meio” e da “resolução de problemas” (ANASTASIOU; ALVES, 2010), sendo consideradas metodologias efetivas a serem estudadas no ensino superior (SUTIL *et al.*, 2018) e na pós-graduação e *stricto sensu* (LACERDA, 2021). Os alunos deveriam fazer um relatório da visita técnica realizada em uma clínica naturista postando fotos e relatos pessoais de sua visão obtida no local. Solicitamos também um planejamento de mudança de hábitos baseado no resultado do teste do Q8RN. Assim, eles fizeram um

plano de ações/mudanças que deveriam ser realizadas em virtude do próprio diagnóstico referente às deficiências encontradas quanto à adesão aos 8RN.

Para a disciplina de Filosofia Cristã da Saúde, a abordagem metodológica adotada foi embasada na prática profissional reflexiva, defendida por Schön (2016), que visa promover debates interdisciplinares e o compartilhamento de saberes multidisciplinares para guiar as ações transformadoras da realidade.

RESULTADOS OBSERVADOS

Os alunos do mestrado em curso entregaram os relatórios (n=21) sobre as visitas técnicas às clínicas naturistas de várias partes do País. Dentre os relatos, pôde-se observar que os alunos apreciaram muito a experiência e demonstraram muita satisfação ao realizar essa tarefa. Demonstraram que as clínicas adotam tratamentos semelhantes baseados em hidroterapia, trofoterapia, exercícios físicos, ingestão de água, utilização da luz solar, temperança, ar puro, descanso e confiança em Deus.

Observaram também que as clínicas se diferenciam em algumas atividades que representam o perfil “curador” de seus donos ou gerentes, adaptadas à cultura de cada região, trazendo uma riqueza diversa de tratamentos simples e eficazes. Algumas clínicas têm horta própria, com cultivo natural, sem agrotóxicos, respeitando, assim, o equilíbrio da natureza. Algumas delas utilizam, além dos 8RN, o cuidado sobre bons relacionamentos e a prática do amor.

Após as visitas, percebemos que os alunos se tornaram mais engajados com a responsabilidade de transmitir esse conhecimento em um processo de educação em saúde sobre os 8RN, empoderando as famílias e a sociedade quanto a buscarem uma saúde integral.

Ao conhecer essas clínicas, eles constataram, de forma explícita, quanto o planejamento de Deus para com Suas criaturas é perfeito. Não só os clientes são beneficiados, mas o próprio funcionário se sente bem em poder ajudar de maneira integral, pois os pacientes demonstram bons resultados em poucos dias. Eles percebem em seus pacientes mudanças físicas, mentais, sociais e espirituais.

Em todos os relatórios, os alunos do mestrado demonstraram que há uma abordagem espiritual sutil e respeitosa, mas claramente sentida nessas clínicas,

e que a vida deles também precisa estar pautada na prática de um estilo de vida mais saudável, pois compreenderam que são a morada do Espírito Santo. Alguns alunos pararam para pensar na própria rotina que levam, reconhecendo a importância de cuidar de si para dar exemplo aos outros, principalmente no remédio “confiança em Deus”, o qual representa ser o mais importante para eles.

Os alunos consideraram a experiência “única” como um investimento que pode salvar vidas. Visitar clínicas naturistas que utilizam os 8RN como base para o tratamento foi considerado um divisor de águas para a compreensão da promoção da saúde de forma prática e para melhor compreender a vontade de Deus para a saúde do nosso corpo em suas dimensões física, mental, social e espiritual.

Quanto ao plano de ações para as mudanças que deveriam ser realizadas pelos alunos, em virtude do próprio diagnóstico do questionário de estilo de vida relacionado à adesão aos 8RN, percebeu-se que todos os alunos tinham algum item a melhorar. Alguns se sentiram motivados para a mudança, chegando a perder seis, oito, nove e até dezessete quilos durante o período de quatro meses da disciplina. Vários alunos relataram ter dificuldade com a nutrição e a prática de exercícios, mas se empenharam em alcançar esses objetivos. Afirmaram que precisam ter perseverança, resiliência e uma dose extra de sacrifício, contando com a ajuda divina.

Alguns mencionaram a questão espiritual e quanto precisam dedicar tempo para esse princípio, o que fez com que alguns deles até voltassem a frequentar a igreja novamente. Os planos de mudanças estavam muito bem elaborados e ilustrados, denotando esmero e capricho, pois percebiam quanto pequenas mudanças poderiam beneficiá-los física, mental e espiritualmente, além de sensibilizá-los para a transmissão do conhecimento e compartilhamento da experiência com outras pessoas. Consideraram a tarefa como um agente motivador para sair do comodismo e da inércia, aumentando a disposição e diminuindo o estado depressivo de alguns.

Para demonstrar a importância dessas iniciativas, apresentamos, a seguir, o depoimento de uma aluna (coautora deste texto) que recebeu os colegas na clínica/SPA, demonstrando sua aplicação da integração fé e ensino em sua vivência profissional:

Penso que ao longo da história, a busca por saúde e qualidade de vida permeia o ser humano, seus desejos e aspirações. Viver uma rotina de hábitos saudáveis é uma estratégia importante para o alcance desse objetivo e os 8RN apresentam como proposta a prevenção e tratamento de questões da área física, mental e espiritual, ou seja, o indivíduo como um todo, em sua integralidade é “tocado” por esta estratégia de transformação de vidas. Nos Centros de Vida Saudáveis (CVS), os 8RN são aplicados na rotina, ensinado e vividos pelos “pacientes” enquanto internados ou hospedados. Trata-se de uma verdadeira “práxis”, [...] a teoria junta com a prática. Dessa forma, os pacientes podem entender por meio das reações que o seu próprio corpo lhes proporciona, os benefícios de uma vida pautada na rotina de hábitos saudáveis e uma vez compreendido e sentido isso, torna-se mais fácil aplicá-los no dia a dia. De acordo com o livro “O poder do hábito”, o ciclo de um hábito é formado pelo gatilho, a rotina e a recompensa, portanto, uma vez sentida a recompensa em forma de bem-estar, disposição, melhor funcionamento intestinal, entre outros benefícios, fica mais fácil a implementação dessas estratégias. No interior do estado do Rio de Janeiro está situado um CVS de alto padrão, que tem como público-alvo indivíduos de classe econômica alta. Trata-se da mesma proposta terapêutica, utilizando os 8RN e as Terapias Naturais. No entanto, a “embalagem” para este público tem alguns diferenciais, o que torna o espaço encantador e único. Os hóspedes são abordados desde a sua chegada de maneira cortês e amistosa, passam por um ritual de boas-vindas, que se traduz em um tratamento terapêutico chamado “escalda-pés”, seguido de uma massagem breve nos pés. Logo após são atendidos pelos profissionais de saúde que irão elaborar uma proposta terapêutica e de imersão em uma dieta vegetariana estrita, programa de exercício físico, palestras, reflexões e workshops, além de terapias naturais de acordo com a necessidade de cada indivíduo. Receber os alunos do curso do Mestrado de Promoção de Saúde do Unasp e proporcionar um pouco desta vivência no CVS vai além de uma oportunidade de multiplicação de saber, torna-se a oportunidade de impactar com

uma “paixão”. Uma vez que o profissional de saúde se “apaixona” por essa estratégia, ele conseguirá transmitir de forma genuína a sua importância aos seus pacientes, melhorando a adesão e adoção dos hábitos saudáveis. Além disso, também vive a oportunidade de contato mais próximo com as terapias naturais, bem como o conhecimento da ação e aplicação de cada uma delas. Ou seja, vai além de compartilhar um saber, trata-se de compartilhar um legado.

O relato do discente (também coautor deste texto) que apresentou sua impressão sobre a visita à clínica de tratamentos naturais para os novos alunos ingressantes do curso transmite, de forma surpreendente, a satisfação dele em conhecer os princípios que norteiam a filosofia de saúde adventista no que diz respeito à integração fé, ensino e aprendizagem, também aplicado na clínica visitada:

Em setembro de 2021 fiz uma visita técnica a uma clínica de estilo de vida e qualidade de vida, como parte de uma das disciplinas do Mestrado em Promoção da Saúde do Unasp, São Paulo. Trata-se de um Centro de Vida Saudável que tem como proposta oferecer cuidados de saúde, com base nos 8RN, para a promoção da saúde no contexto da filosofia de saúde adventista. A clínica recebe pessoas com queixas, adoecimentos e diagnósticos bastante diversificados e conta com um médico clínico, enfermeira, nutricionista e vários auxiliares de terapias naturais. Uma parte importante da minha visita foi observar e ao mesmo tempo vivenciar alguns dos remédios naturais empregados. A minha surpresa recaiu sobre um deles: a confiança em Deus. Aos pacientes é oferecido aconselhamento religioso como opção ou escolha de cada pessoa, o que mantém os que são evangélicos ou não num patamar mais tranquilo e até mesmo mais reflexivo e contemplativo, facilitando a sua recuperação. Na clínica existe também uma escola missionária com a participação de jovens, e também mais velhos, que chegam de vários lugares do Brasil para se submeterem a um “curso imersivo” que é oferecido com a finalidade de formar educadores em estilo de vida, auxiliares de terapias naturais e terapeutas naturais, com tempo e duração variados na

sua permanência e aprendizagem. A presença dessa escola promove o estilo de vida saudável, baseado na espiritualidade cristã, como complemento educacional importante e que parece refletir de forma muito evidente na saúde e na chamada vida saudável de cada um dos participantes da escola e da clínica.

REFLEXÕES FINAIS

Integração fé e ensino no *stricto sensu* também é uma tarefa a ser pensada, planejada e executada com intencionalidade sob a guia do Espírito Santo. Não importa a idade dos alunos, sua crença nem seu status social, pois a intenção foi fazê-los enxergar, de maneira bem simples, o que Deus deixou para o nosso bem-estar, nossa saúde e qualidade de vida. Queremos repetir essa experiência com os novos alunos, remanejando as datas com antecedência para melhor desfrutar dos benefícios de cada clínica em um tempo maior. Pretendemos implementar a experiência futura para que ela seja sentida na vida de cada um deles.

Como vantagens, citamos o feedback positivo por parte deles e das decisões tomadas por meio do plano de mudanças individuais de cada aluno. Percebemos que alguns firmaram o propósito de continuar com suas empreitadas de implantar centros de influência de saúde em sua cidade. Como limitação, citamos o desconforto de adaptar horários, saindo da rotina deles para estarem totalmente conectados e engajados na visita a esses centros de reabilitação natural. Também não conseguimos fazer a reavaliação da bioimpedância no final da disciplina nem a aplicação do questionário do estilo de vida por meio dos 8RN no final da disciplina. É nossa intenção, na próxima oferta da disciplina, realizar essas duas práticas com maior esmero.

REFERÊNCIAS

ABDALA, G. A.; MEIRA, M. D. D.; ISAYAMA, R. N.; RODRIGO, G. T.; WATAYA, R. S.; TERTULIANO, I. W. Validação do questionário Oito Remédios

Naturais – Q8RN – Versão Adulto. **LifeStyle Journal**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 109-134, 2018.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Processos de Ensino na Universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 9. ed. Joinville: Univille, 2010.

COX, K. Evangelistic Problems and Suggestions. *In*: RASI, H.; GUY, F. **Meeting the secular mind**: some Adventist perspectives. 2. ed. Berrien Springs: Andrews University Press, 1987.

FINLEY, M. Target and Tactics. *In*: RASI, H.; GUY, F. **Meeting the secular mind**: some Adventist perspectives. 2. ed. Berrien Springs: Andrews University Press, 1987.

HAMMERLY, H. A strategy for public evangelism. *In*: RASI, H.; GUY, F. **Meeting the secular mind**: some Adventist perspectives. 2. ed. Berrien Springs: Andrews University Press, 1987.

KNIGHT, G. R. As raízes missiológicas do ensino superior adventista e a contínua tensão entre missão adventista e visão acadêmica. **Revista de Educação Adventista**, v. 29, 2010. Disponível em: <http://circle.adventist.org/files/jae/po/jae2010po291009.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2023.

LACERDA, G. D. **Metodologias ativas para educação em saúde na escola**. São Paulo: Dialética, 2021.

PDI – **Plano de Desenvolvimento Institucional**. 2021-2025. Coordenado por Tânia Denise Kuntze. Engenheiro Coelho: Unasp, 2019. 160p.

PPC. **Projeto Pedagógico do Curso**. Mestrado Profissional em Promoção da Saúde. Disponível em: <https://cdn1.unasp.br/mestrado/saude/2021/04/05122555/Projeto-Pedagogico-do-Mestrado-em-Promocao-da-Saude.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2022.

RASI, H. **Declaração da filosofia educacional adventista do sétimo dia.** Berrien Springs : Andrews University, 2001.

RASI, H. BRANTLEY, P.; AKERS, G.; FOWLER, J. M.; KNIGHT, G.; MATTHEWS, J.; THAYER, J. A Statement of Seventh-Day Adventist Educational Philosophy Version 7.8. **Journal of Research on Christian Education**, [s.l.], v. 10, p. 347–355, 2001. Disponível em: https://education.adventist.org/wp-content/uploads/2017/10/A_Statement_of_Seventh-day_Adventist_Educational_Philosophy_2001.pdf. Acesso em: 23 abr. 2023.

ROTH, A. A. Scientific approaches to the secular mind at various levels of education. *In*: RASI, H.; GUY, F. **Meeting the secular mind**: some Adventist perspectives. 2. ed. Berrien Springs: Andrews University Press, 1987.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner**: how professional think in action. Routledge, Nova Iorque: Routledge, 2016.

STENCEL, R. Fazendo a integração fé e ensino. *In*: UNGLAUB, E. **A prática da pedagogia adventista em sala de aula**: tornando a teoria uma realidade eficaz no ambiente escolar. Engenheiro Coelho: Editora Paradigma, 2005.

SUTIL, T.; FREITAS, M. D.; LIMA, B. F.; BITTENCOURT, R. L. O estudo do meio como estratégia de ensino na educação superior. **Rev. Int. de Form. de Professores**, v. 3, n. 1, p. 109–121, 2018.

CAPÍTULO 7

METODOLOGIAS ATIVAS E TECNOLOGIA NO ENSINO RELIGIOSO

Francisco Luiz Gomes de Carvalho
Dayse Karoline S. S. de Carvalho

INTRODUÇÃO

No que tange às instituições escolares confessionais, convém indicar que elas mantêm como idealidade a formação integral a partir de concepções educacionais e práticas escolares calcadas na filosofia denominacional, sendo que estas exercem influência motriz sobre uma gama de atividades que buscam contribuir para uma formação ética, social e moral dos estudantes (BORGES, 2008). Além da filosofia educacional que rege essas instituições, destaca-se a cultura escolar, que fomenta um ambiente propício às vivências educacionais com ênfase na formação integral dos estudantes.

As disciplinas de Ensino Religioso (ER) ofertadas nos cursos de graduação do Unasp constam em todos os semestres das matrizes curriculares, e sua oferta se dá com base numa concepção que emoldura as práticas pedagógicas, a saber: integração fé, ensino e aprendizagem¹. A disciplina de Ciência

¹ Na apresentação do verbete proposto por Marcos Silva sobre a integração da fé e do ensino/aprendizagem, compreende-se que esta é uma “Categoria central na perspectiva de educação Adventista. A integração da fé e do ensino/aprendizagem é encarada como um processo intencional e sistemático mediante o qual se enfocam todas as atividades educativas a partir de uma perspectiva bíblico-cristã. O objetivo é que o aluno, ao terminar seus estudos, haja internalizado voluntariamente uma visão da vida orientada para os objetivos espirituais da

e Religião é componente curricular na matriz do curso de Pedagogia e é ofertada no terceiro semestre (PPC-2018). No que se refere à ementa da disciplina, afirma-se que o itinerário formativo dos estudantes deve contemplar, dentre outros aspectos, as “visões de mundo e as relações da Bíblia com a Ciência” (CONSU, 20/2016, p. 7).

Neste capítulo, apresentamos o relato de experiência empreendida com estudantes do terceiro semestre do curso de Pedagogia do Unasp, campus SP, unidade Vila Matilde, localizada na Zona Leste de São Paulo. O objetivo que norteou a proposta se deu com base na Ciência da Religião Aplicada ao Ensino Religioso (JUNQUEIRA, 2013), cuja finalidade foi oportunizar aos estudantes vivências baseadas na construção do conhecimento com foco na divulgação científica por meio da produção de histórias em quadrinho (HQs) e produção de podcasts, tendo como referência o diálogo entre ciência e religião (BARBOUR, 2004), referendado pelo uso das metodologias ativas (MORAN, 2018), numa perspectiva de uso das tecnologias digitais.

METODOLOGIA

O capítulo em questão resulta de um projeto desenvolvido no âmbito da docência de uma disciplina confessional tida como ensino religioso no ensino superior de uma instituição de educação adventista, a saber, o Unasp, Unidade Vila Matilde, com estudantes de licenciatura em Pedagogia que, na época (2020/1), cursavam a disciplina de Ciência e Religião no terceiro semestre. No que tange à metodologia aplicada ao projeto, consistiu em uma abordagem que dividiu o semestre em duas partes: a) teórica; e b) prática.

Na primeira parte, tivemos aulas (dialogadas, expositivas, estudos dirigidos, *cases*, trabalho em grupos etc.) acerca da temática Ciência e Religião, agregando elementos da perspectiva confessional da instituição. No que

.....
comunidade cristã a que pertence. O processo da integração fé e ensino/aprendizagem em um colégio ou universidade adventista pretende abranger todos os aspectos da tarefa educativa, tanto áulicos como extra-áulicos”. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_integracao_da_fe_e_do_ensino.ht. Acesso em: 2 fev. 2022.

concerne à segunda parte, ela se efetivou na divisão de grupos, orientada pela proposta de produção acadêmica de conteúdo com ênfase na divulgação de conhecimento científico sob a égide da relação ciência e religião e com foco no diálogo entre ambas, conforme os apontamentos teóricos advindos dos estudos de Barbour (2004).

Os grupos foram orientados segundo a proposta de cada um com vistas à apresentação dos resultados no final do semestre e à avaliação qualitativa entre os pares. Cabe destacar que a proposta geral da disciplina esteve fundamentada teoricamente nos ditames da relação ciência e religião, conforme indicada por Barbour (2004), desenvolvida na perspectiva da instrumentalização das metodologias ativas (MORAN, 2018) e conformada pela epistemologia da Ciência da Religião aplicada ao ensino religioso (PASSOS, 2007), sob as diretrizes para o ER propugnadas por Knight (2010).

Informamos que nas páginas deste capítulo compartilhamos a produção final apresentada por dois grupos no tocante ao cumprimento final dos requisitos da disciplina de Ciência e Religião, sendo uma HQ (“Herschel. Olhos no Céu”) e uma série de podcast (“Ciência & Religião”). Cabe considerar que, referente ao podcast, bem como a outras produções acadêmicas relevantes apresentadas por discentes, seria de grande valia que pudessem ser publicados com a chancela da instituição de ensino superior (Unasp), o que, por sua vez, contribuiria para fomentar a pesquisa e a divulgação científica de produções alinhadas à filosofia institucional.

RESULTADOS OBSERVADOS

A primeira demanda que se impôs referente à previsão do caminho curricular da disciplina se deu na formulação do plano de ensino, cuja elaboração foi pautada em atendimento às diretrizes institucionais, porém em estreita relação com as perspectivas educacionais da atualidade que relevam “a função intelectual do ensino religioso” (KNIGHT, 2010, p. 176) para além da visão reducionista comumente aplicada no magistério das disciplinas de ER, cuja confessionalidade institucional é marcadamente hermética (PASSOS, 2007), bem como promover a superação de uma concepção de ER que, em grande

medida, se dá perpassada pelo viés que considera os estudantes nas marcas da incultura religiosa (TEIXEIRA, 2011).

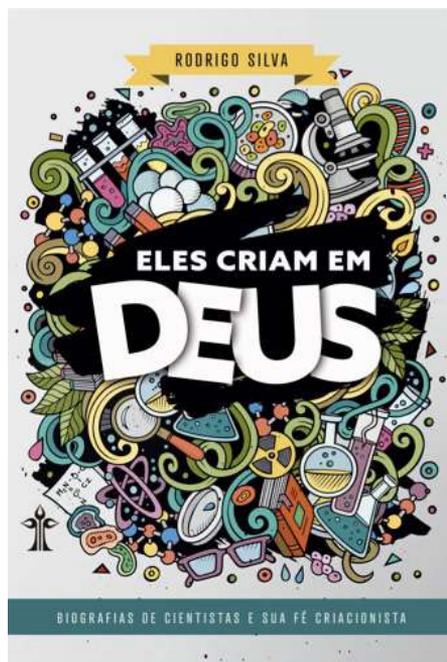
A apresentação do plano de ensino aos estudantes destacou, dentre outros elementos, aqueles que se referiam aos instrumentos avaliativos e à indicação do peso que seria atribuído a cada um deles. Dessa forma, foi imperioso ressaltar que a leitura e a produção de uma resenha crítica se constituiriam como atividade preliminar para que os estudantes se apropriassem de elementos imprescindíveis à criação das HQs, bem como pudessem se alinhar ao norte teórico segundo o qual é possível compreender as áreas de conhecimento, ciência e religião sob o prisma do diálogo (BARBOUR, 2004).

A proposição da leitura do livro *Eles Criam em Deus* (SILVA, 2017) se deu no horizonte de um processo integrado à aprendizagem, aliando-se às perspectivas da pesquisa-ação presentes no itinerário formativo com ênfase na busca pela relação entre o aprender a ler e a produzir textos e a criação de podcasts sob os ditames da atual cultura avaliativa com base numa proposta de avaliação formativa (PERRENOUD, 1999). Nesses termos, a ação docente foi balizada por meio de um itinerário didático que implicou tomada de decisão e mediação sobre novos desafios no caminho percorrido pelos estudantes (VYGOTSKY, 1998).

É bem verdade que o fomento à leitura do livro recomendado tinha um duplo objetivo, sendo, por uma via, propiciar pontos de ancoragem para as discussões que eram empreendidas ao longo do semestre letivo e, por outra, a subjacência da intencionalidade docente de promoção da circulação de literatura especializada na temática Ciência e Religião. Nesses termos, a proposição da atividade de leitura do livro estava atravessada pela intencionalidade de promover a apropriação de informações referentes à relação entre as duas áreas, focando especialmente na alfabetização acadêmica (CARLINO, 2005).

A leitura do livro em questão e a produção de resenha se efetivaram como atividades formadoras de uma concepção interativa do texto que, por sua vez, se desdobravam na consolidação de competência leitora segundo a qual os estudantes relacionassem conhecimento linguístico com conhecimento textual e conhecimento de mundo (KOCH; ELIAS, 2007).

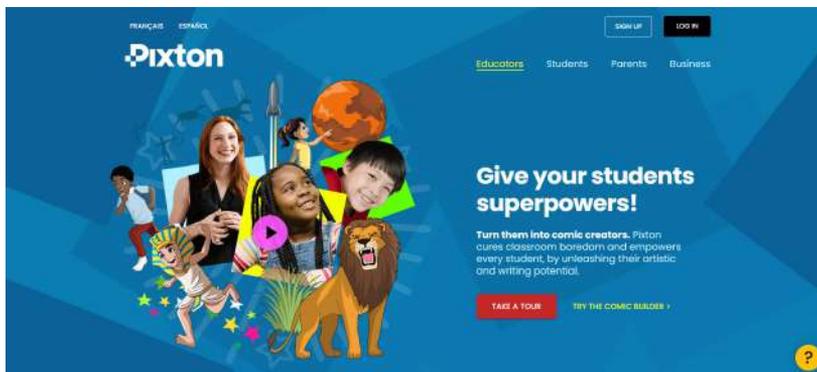
Figura 1 – Livro utilizado para leitura e produção da resenha crítica



Fonte: Silva (2017)

O processo de produção de HQs e dos episódios do podcast para a disciplina de Ciência e Religião resultou em bastante interesse por parte dos estudantes, especialmente na medida em que os alunos atribuíram sentido às aprendizagens. A motivação, o empenho e a postura acurada foram aspectos notórios ao longo da produção e finalização da atividade proposta, afinal as metodologias ativas “dão ênfase ao papel de protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo” (MORAN, 2018, p. 4), seja pela apropriação do conteúdo ministrado ao longo do semestre, seja pela mobilização de conhecimentos para pesquisa e sistematização das informações.

Figura 2 — Site utilizado para criação de HQs



Fonte: Pixton (2023)

Ao apresentarmos as plataformas de produção de HQs e a proposta de cumprimento parcial dos requisitos da disciplina, uma dupla optou por produzir uma HQ baseada na vida de uma personagem abordada no livro *Eles Criam em Deus* (SILVA, 2017). Nesse espectro, as estudantes se inscreveram em site de criação de HQs, além de terem se apropriado de conhecimentos referentes à criação de *storyboard*, diagramação e gerador de HQs com marcação de quadrinhos, dentre outros que foram imprescindíveis à construção e finalização do projeto. Quando empregadas de forma adequada e planejada, as HQs contribuem para a democratização do acesso a conteúdo por um público com menos fluência leitora.

Figura 3 — HQ produzida com base em personagem do livro Eles Criam em Deus



Fonte: Débora Lima Mateus e M^a Lúcia de Jesus

No esteio da proposta indicada no plano de ensino da disciplina de Ciências e Religião, os estudantes empreenderam uma abordagem de realização da atividade baseada nos princípios da *cultura maker*, cuja premissa é aproximar o pensar do fazer com foco no desenvolvimento da imaginação, reflexão, inovação e criatividade na construção e/ou transformação de objetos, produtos e projetos.

No que se refere à produção de podcast, alguns estudantes se inscreveram em plataformas de criação de podcast, após terem se apropriado de conhecimentos que os instrumentalizaram a criar *storyboard*, diagramação e gerador de podcasts

com marcação da âncora, bem como outros conhecimentos e outras competências que se evidenciaram de grande valia à implementação do projeto, conforme indicação inicial e desdobramentos que se efetivaram ao longo do processo.

Os episódios do podcast *Ciência & Religião*, produzidos pela estudante Tamiris Vieira Rasquini, tiveram a intenção de apresentar as duas áreas do conhecimento a partir da área de formação dos especialistas que foram entrevistados sob o prisma da relação do diálogo entre ciência e religião. O processo de produção dos episódios resultou em bastante engajamento, especialmente na medida em que os estudantes atribuíam sentido às aprendizagens. Nessa direção, tanto a motivação quanto o empenho e a postura acurada foram aspectos notáveis ao longo de toda a jornada do semestre letivo, o que, por sua vez, destaca que as metodologias ativas “dão ênfase ao papel de protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo” (MORAN, 2018, p. 4).

Figura 4 — Podcast *Ciência & Religião*, produzido no Anchor e publicado no Spotify



Fonte: <https://open.spotify.com/show/4rctfcaRY44CDTMMdbhrhu>. Acesso em: 28 abr. 2023.

O uso das tecnologias digitais aplicadas à educação teve como arcabouço a intencionalidade de dialogar com a sociedade da informação (CASTELLS, 2000),

além de propor um redesenho no qual fosse possível incluir as linguagens audiovisual e digital em seu espaço (ABREU, 2001) como instrumento de mobilização de conhecimentos adquiridos e a produção de outros que pudessem resultar em divulgação científica. Nessa direção, as duplas de estudantes receberam orientação direcionada durante algumas semanas do semestre letivo pelo docente, que, por sua vez, empreendeu uma abordagem mediadora da aprendizagem (PARZIANELLO; MAMAN, 2010), propondo caminhos que indicassem aos estudantes possibilidades teóricas para a utilização de metodologias adequadas a um processo interativo, contextualizado e significativo (SEEGGER; CANES; GARCIA, 2012).

REFLEXÕES FINAIS

A efetivação de uma proposta de ER no Ensino Superior da educação adventista é um empreendimento institucional que cumpre um papel preponderante no projeto denominacional. No entanto, a confessionalidade que marca o ER deve receber contornos advindos de uma concepção própria do processo de integração fé, ensino e aprendizagem, cuja fundamentação se ancora numa cosmovisão bíblico-cristã preconizada pela denominação, mas que dialogue com as demandas da educação na contemporaneidade.

Nesse horizonte, o magistério das disciplinas de ER deve contribuir para a afirmação da identidade denominacional, além de fomentar a formação científica que estabeleça diálogo entre ciência e religião como atitude responsiva aos questionamentos inerentes à profissão reflexiva de crenças e doutrinas religiosas (BARBOUR, 2004). Assim, há uma mudança na condição do observador — aqui entenda-se estudante — “que tanto na experiência científica como na experiência religiosa se comportam mais como agentes do que simplesmente como observadores” (SANCHES; DANILAS, 2012, p. 104).

Destacamos, ainda, a importância da superação de uma abordagem tradicional calcada na transmissão do conhecimento, na docência, das disciplinas de ER e a adoção de uma perspectiva teórico-metodológica que leve em conta os avanços pedagógicos advindos da associação entre as metodologias ativas e o uso de tecnologias como formas de apropriação, mobilização e produção de conhecimentos, o que se traduz não somente como um novo conceito

pedagógico, mas principalmente que os professores “[...] assumam uma nova responsabilidade e um papel central como intermediadores do processo de aquisição e elaboração do conhecimento” (RIPPER, 1996, p. 63).

O emprego das metodologias ativas e das tecnologias digitais se apresenta como arcabouço intencional de diálogo com a sociedade do conhecimento (CASTELLS, 2000), propugnando um redesenho de possibilidades para a inclusão de linguagem visual e digital na instrumentalização de aprendizagens para a produção de conhecimento que possa resultar em divulgação científica. Afinal, a criação de HQs se fundamenta em práticas da divulgação científica que “informam, entretêm os leitores e alfabetizam cientificamente todos os envolvidos no processo de produção no formato proposto” (LUPETTI; IWATA, 2016, p. 287).

Por sua vez, a produção dos podcasts demanda modos de ação e produção de conhecimento cuja relevância se calca na estreita relação entre informação, aprendizagem e comunicação. Os podcasts promovem a circulação e oportunizam o acesso ao conhecimento, além de possibilitar “a comunicação, a disseminação, o compartilhamento e mesmo a produção de informação entre pessoas do mundo todo, em qualquer tempo e local” (FERRARINI; SAHEB; TORRES, 2019, p. 7).

Vislumbra-se um horizonte promissor para que os docentes do ER, comprometidos com a filosofia denominacional, avancem em direção à adoção das premissas teóricas e metodológicas da ciência da religião aplicada como fundamento epistemológico para o ER (PASSOS, 2007) no âmbito do Ensino Superior da educação adventista. Nesse sentido, cumpre afirmar que a proposição desse modelo de ER que se nutre dessa área de conhecimento oportuniza relativa autonomia epistemológica e pedagógica (SOARES, 2009), com pontos de ancoragem nas diretrizes denominacionais da filosofia da educação adventista, com destaque para o “valor teórico, social, político e pedagógico do estudo da religião para a formação do cidadão” (PASSOS, 2007, p. 76).

REFERÊNCIAS

ABREU, L. C. Da voz à tela: a nova linguagem docente. *In*: XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação. **Anais[...]**. Campo Grande, 2001, p. 1–12.

Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2001/papers/NP11ABREU.PDF>. Acesso em: 27 fev. 2022.

BARBOUR, I. **Quando a ciência encontra a religião**: inimigas, estranhas ou parceiras? São Paulo: Cultrix, 2004.

BORGES, I. A. **Confessionalidade e construção ética na universidade**. São Paulo: Mackenzie, 2008.

CARLINO, P. **Escribir, leer y aprender en la universidad**: una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.

CASTELLS, M. **A era da informação**: economia, sociedade e cultura. *In*: A Sociedade em rede, v. 1, São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CONSU-20/2016. Conselho de Educação Superior. **Diretrizes Institucionais para o Ensino Religioso**. Reunião 29/09/2016. Disponível em: <https://docplayer.com.br/68499765-Centro-universitario-adventista-de-sao-paulo-unasp-diretrizes-institucionais-para-o-ensino-religioso.html>. Acesso em: 27 fev. 2022.

FERRARINI, R.; SAHEB, D.; TORRES, P. L. Metodologias ativas e tecnologias digitais: aproximações e distinções. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 57, n. 52, e-15762, abr./jun. 2019, p. 1–30. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/15762>. Acesso em: 20 jun. 2022.

JUNQUEIRA, S. R. A. Ciência da Religião aplicada ao ensino religioso. *In*: PASSOS, J. D.; USARSKI, F. **Compêndio da Ciência da Religião**. 1. ed. São Paulo: Paulinas; Paulus, v. 1, p. 603–614, 2013.

KNIGHT, G. R. **Mitos na educação adventista**: um estudo interpretativo da educação nos escritos de Ellen G. White. Engenheiro Coelho: Unaspress, 2010.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2007.

LUPETTI, K. O.; IWATA, A. Y. Produção de histórias em quadrinhos como processo de alfabetização científica: a Química em foco. **Revista Temporis**, v. 16, n. 2, p. 265-288, 2016. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/article/view/4615> . Acesso em: 25 ago. 2022.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem profunda. *In*: MORAN, J.; BACICH, L. (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

PARZIANELLO, J. K.; MAMAN, D. Tecnologias na sala de aula: o professor como mediador. *In*: II Simpósio Nacional de Educação. XXI Semana de Pedagogia. Infância, sociedade e Educação. **Anais[...]**. Cascavel, 2010, p. 1-15.

PASSOS, J. D. **Ensino religioso**: construção de uma proposta. São Paulo: Paulinas, 2007.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIXTON. **Pixton Comic & Storybuilder for Education**. 2023. Disponível em: <https://www.pixton.com>. Acesso em: 04 maio 2023.

PPC-2018. **Projeto Pedagógico do Curso**. Pedagogia. Unasp, campus São Paulo, 2018.

RIPPER, A. V. O preparo do professor para as novas tecnologias. *In*: OLIVEIRA, V. B. (org.). **Informática em Psicopedagogia**. São Paulo: Editora Senac, 1996.

SANCHES, M. A.; DANILAS, S. Busca de harmonia entre religião e ciência no Brasil: reflexões a partir do ano de Darwin. **Teocomunicação**, v. 42, n. 1, jan./jun. 2012, p. 98-118. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/teo/issue/view/595>. Acesso em: 28 fev. 2022.

SEEGGER, V.; CANES, S. E.; GARCIA, C. A. X. Estratégias tecnológicas na prática pedagógica. **Revista Monografias Ambientais**, v. 8, n. 8, 2012, p. 1.887-1.899. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/remoa/article/view/6196/3695>. Acesso em: 27 ago. 2022.

SILVA, R. P. **Eles Criam em Deus**. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2017.

SOARES, A. M. L. Ciência da Religião, Ensino Religioso e Formação Docente. **Rever** (PUCSP), 2009, v. 3, p. 01-18. Disponível em: https://www.pucsp.br/rever/rv3_2009/t_soares.htm. Acesso em: 20 abr. 2022.

SOARES, A. M. L. **Religião & educação**: da ciência da religião ao ensino religioso. São Paulo: Paulinas, 2010.

TEIXEIRA, F. L. C. O “ensino do religioso” e as Ciências da Religião. **Horizonte**: Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião, 2011, v. 9, n. 23, p. 839-861. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.2175-5841.2011v9n23p839>.

VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1998.

CAPÍTULO 8

PLANEJANDO A INTEGRAÇÃO DA FÉ

Janaina Silva Xavier

Nos últimos anos, os debates sobre a educação têm se voltado para a chamada formação integral ou integradora. No caso brasileiro, o próprio marco legal da educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), compromete-se com a educação integral, entretanto o tema não é uma novidade. Aristóteles já defendia uma educação capaz de desabrochar todas as capacidades humanas, mas foi somente no século 19 que educadores europeus, como o suíço Édouard Claparède (1873–1940) e o francês Célestin Freinet (1896–1966), sustentaram uma educação integral ao longo de toda a vida. No Brasil, o educador e filósofo Paulo Freire (1921–1997) também apresentou uma visão integral da educação que fosse transformadora e cidadã, e no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) a educação integral foi colocada como um direito do indivíduo (GADOTTI, 2009).

Porém, inicialmente é preciso definir os termos integral, integrador e integração. A palavra integral deriva do latim *integrāle*, que se refere a algo a que não falta nenhum elemento, que está completo, inteiro. O termo integrador, por sua vez, tem sua origem no latim *integratōre*, que significa restaurador, aquele que torna inteiro, enquanto a integração é o ato de juntar e tornar inteiro. A educação integradora (restauradora, inteira), portanto, é aquela que busca integrar (somar) o desenvolvimento dos aspectos cognitivo, afetivo, emocional, estético, físico e espiritual, a fim de que a formação do indivíduo seja integral (completa). Na Figura 1, Casimiro e Taylor (2020) apresentam as esferas da educação integral:

Figura 1 — Educação Integral: desenvolvimento da pessoa completa



Fonte: adaptado de Casimiro e Taylor (2020)

A educação é, por si só, integradora no sentido de que o ser humano está sempre se educando na escola, em casa, na rua, em todo o tempo, e mobilizando diferentes processos e habilidades. Não existe um tempo, um local e um componente específico a aprender. Nos ambientes escolar e acadêmico, a educação integradora deve ocorrer por meio de práticas educativas permanentes, associando a escola, a família e a comunidade. Por meio de relações de trocas e convivências, os sujeitos experenciam espaços de formação e transformação. Assim, o desafio está na articulação de todos esses fatores, a fim de garantir, de fato, a formação integral.

Caso uma das áreas — cognitiva, afetiva, emocional, estética, física ou espiritual — seja negligenciada ou suprimida, não se pode falar de uma educação integral, e, nesse caso, os agentes integradores das escolas, universidades etc. não estariam oportunizando uma formação holística. A integração, na

educação, deve colocar o aluno como protagonista, processo em que ele participa do planejamento e da execução das propostas pedagógicas. Essa orientação permite a formação de hábitos de autodireção e cooperação social.

Integrar não significa apenas incluir conteúdo e informações na matriz curricular de forma setorizada, observando uma dimensão quantitativa. É preciso pensar na questão qualitativa, em que os conhecimentos precisam dialogar e fazer sentido, ensinando o sujeito a pensar, comunicar-se, ser independente e autônomo. Os princípios teóricos da educação integradora incluem:

- **Desenvolvimento holístico:** aborda o desenvolvimento de todas as dimensões da pessoa — emocional, mental, social e espiritual.
- **Aprendizagem baseada na experiência:** enfatiza a importância da aprendizagem por meio da vivência prática e da reflexão sobre essas experiências.
- **Aprendizagem autodirigida:** dá ao aluno a oportunidade de tomar decisões e ser responsável pela própria aprendizagem.
- **Conectividade:** prioriza a conexão entre diferentes áreas de conhecimento e como elas se relacionam entre si.
- **Equilíbrio:** busca equilibrar o desenvolvimento intelectual, emocional, físico e espiritual para criar indivíduos saudáveis e equilibrados.

A formação completa do ser humano abrange aspectos amplos e profundos de aprendizado do domínio próprio (submissão), da capacidade de decisão assertiva (orientação), do exercício da cidadania (ação) e do controle das emoções (resolução), conforme apontam Casimiro e Taylor (2020):

Figura 2 – Desenvolvimento holístico para a educação integral.



Fonte: adaptado de Casimiro e Taylor (2020)

A educação integral envolve a criação de metodologias, recursos e estratégias de ensino para atender às necessidades individuais dos alunos, além de permitir a colaboração, o trabalho em equipe e o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. A educação integradora pode melhorar o desempenho acadêmico, aumentar a autoestima e a socialização dos estudantes com necessidades especiais e promover a inclusão na sociedade.

A integração pressupõe a harmonia e paridade entre as áreas de formação, desenvolvendo-se algo coerente. Portanto, ao relacionar os conhecimentos, o professor deve buscar pontes e diálogos contextualizados, de forma que a integração faça sentido e possa ser bem assimilada pelo aluno. Uma boa integração é aquela que não privilegia um conteúdo e torna o outro um apêndice, apenas como uma curiosidade ou informação de pouca importância. A integração apropriada amplia o conhecimento e dá sentido a ele, especialmente de sua aplicação prática. A educadora Ellen White salienta:

A cada jovem se deve ensinar a necessidade e o poder da aplicação. Disto, muito mais do que do temperamento ou talento, depende o êxito. Sem aplicação, os mais brilhantes talentos pouco valem, enquanto pessoas de habilidades naturais muito comuns têm realizado maravilhas, mediante esforço bem-orientado. E a criatividade, por

cujas concepções nos maravilhamos, está quase invariavelmente unida ao esforço incansável, concentrado (WHITE, 1997, p. 232).

Para tanto, a integração não deve ocorrer apenas de maneira espontânea, mas precisa ser planejada pelo docente de forma intencional e contínua, de modo que haja um prosseguimento das ações pedagógicas com um objetivo definido a ser alcançado ao longo do programa de estudos.

Outro aspecto relevante a ser observado é a avaliação do processo de integração. É importante que o professor inclua em seus instrumentos avaliações que acompanhem a aprendizagem por parte do aluno. Para esse procedimento, as avaliações formativas são as mais indicadas, pois elas permitem observar o progresso do aluno e seus desafios com resultados mais qualitativos, que fornecem informações que ajudam no aprimoramento dos métodos de ensino. São exemplos desse tipo de avaliação: seminários, autoavaliações, fóruns, estudos de caso, enquetes, debates e reflexões.

O aluno deve envolver-se no seu processo de educação, sendo estimulado a pensar criticamente a partir da construção de relações entre os conhecimentos, de forma que seja preparado para atuar e transformar a realidade. A partir dessas breves reflexões sobre a educação integral, passemos a pensar sobre a integração da fé ao ensino.

A FÉ

De acordo com a Bíblia, “a fé é a certeza daquilo que esperamos e a prova das coisas que não vemos” (Hb 11:1), e o apóstolo Pedro aconselhou os cristãos “a saberem dar as razões de sua fé a quem o solicitar” (1Pe 3:15). Desses textos, depreendemos que a fé se apoia em juízos racionais. A compreensão da fé se dá pela consciência da existência de uma esfera humana de natureza espiritual, que precisa ser desenvolvida de modo consistente e satisfatório.

A fé deve estar disposta a argumentar e dialogar na busca pela verdade. A Bíblia explica que “a fé vem pelo ouvir, e o ouvir pela palavra de Deus” (Rm 10:17). Desse modo, o texto bíblico é a base para o exercício individual da fé. “A Bíblia deve tornar-se o fundamento e o assunto da educação” (WHITE, 1996,

p. 474). Ao estudar as Escrituras, “a mente se expande e fica mais equilibrada do que se estivesse ocupada em obter informações de livros que não têm relação com a Bíblia” (WHITE, 2000, p. 452).

A prática da fé também exige mudança da mente (*metanoia*), que pode ser observada em comportamentos e ações do sujeito: “E não vos conformeis com este mundo, mas transformai-vos pela renovação da vossa mente, para que experimenteis qual seja a boa, agradável, e perfeita vontade de Deus” (Rm 12:2). Para tanto, é necessário um processo continuado no qual o indivíduo precisa ser preparado com recursos para o progresso de sua fé. “Os alunos de nossas escolas e todos os nossos jovens devem receber uma educação que os fortaleça na fé” (WHITE, 1905, s.p.).

No âmbito da educação formal escolar, o objetivo de integrar a fé ao ensino está em auxiliar o aluno a desenvolver essa experiência própria de religião, pois “sem fé é impossível agradar a Deus” (Hb 11:6). A Bíblia está repleta de exemplos de personagens que avançaram em sua caminhada de fé por meio do conhecimento e da prática das orientações dadas por Deus, transmitidas pelos pais, profetas, mestres, discípulos e líderes religiosos. Na contemporaneidade, a escola confessional pode se somar aos esforços das famílias e igrejas na condução de crianças e jovens às verdades espirituais.

Para incluir a fé no trabalho escolar, o professor será mais assertivo se observar diversas abordagens, procurando apresentar os princípios cristãos como padrão de comportamento: “Fui instruída a dizer aos alunos: Elevai-vos na busca de conhecimento acima da norma estabelecida pelo mundo, segui por onde Jesus tem guiado” (WHITE, 2000, p. 402). Para Rodrigues (2015), a integração deve ser uma proposta de diluição entre as fronteiras da fé e do ensino que tendem a separar o conhecimento humano do divino: “[...] a instrução na verdade de Deus desenvolveria a mente, comunicando também conhecimento secular; pois o próprio fundamento da verdadeira educação está no temor do Senhor” (WHITE, 1996, p. 135).

O ENSINO

O ensino, por sua vez, compreende uma série de conhecimentos que o aluno precisa internalizar seguindo metodologias e recursos próprios da educação.

O primeiro aspecto a ser considerado, quando se pensa em um ensino que integre a fé, é a promoção de uma atmosfera que favoreça e privilegie os princípios e a ética cristã. Todas as relações e o trabalho pedagógico precisam ser permeados pela afetividade, igualdade, equidade e integridade. Preocupações com a vida e a natureza precisam ser fortemente incentivadas e praticadas na cultura escolar.

Ao promover aulas e avaliações justas, favorecendo o desenvolvimento de valores como responsabilidade, compromisso, humildade, colaboração e pontualidade, o professor está demonstrando, na prática, o exercício da fé cristã, pois “a fé, se não se traduzir em obras, é morta em si mesma” (Tg 2:17). É essencial que o aluno identifique esses princípios e essas ações no trabalho escolar e se sinta seguro, confortável e confiante. Toda ação inadequada, que fira os direitos do próximo ou esteja em desacordo com a ética, deve ser corrigida pela escola.

A educação cristã é inclusiva, pois, segundo seus princípios, “não há judeu nem grego, escravo nem livre, homem nem mulher; pois todos são um em Cristo Jesus” (Gl 3:28). O convite de Jesus “vinde a mim” era para todos. Sendo assim, qualquer projeto pedagógico cristão parte de uma afirmação do humano. Outro fundamento do cristianismo é a “vida plena e abundante” (Jo 10:10), que deve ser oferecida a todos que a desejarem e por meio do ensino: “Ide e ensinai a todas as nações” foi a ordem dada por Jesus aos discípulos (Mt 28:19).

Cabe ao professor exemplificar, em suas atitudes e aulas, o domínio do conhecimento humano, mas também a vivência da fé, demonstrando coerência entre discurso e prática. No convívio com os estudantes, o professor promove um trabalho relevante para a formação do aluno, apresentando uma visão positiva e atraente de Deus e da vida cristã. Paciência, simpatia e bondade são exemplos assertivos que o docente precisa oferecer aos alunos.

A Bíblia orienta: “Portanto, quer comais, quer bebais, ou *façais outra coisa qualquer*, fazei tudo para glória de Deus” (1Co 10:31, grifo nosso). E, mais adiante, acrescenta: “E *tudo o que fizerdes*, seja em palavra, seja em ação, fazei-o em nome do Senhor Jesus” (Cl 3:17, grifo nosso). Desses textos, concluímos que não é possível uma educação cristã que separe a fé do ensino.

No início de cada dia de trabalho escolar, “os exercícios devocionais e o estudo das Escrituras não devem ser negligenciados” (WHITE, 1886, p. 6). Os devocionais devem encorajar os alunos a compartilhar sua fé ou fortalecer a fé uns dos outros em Deus, apoiando, assim, o desenvolvimento de uma

comunidade de fé, incluindo histórias inspiradoras e testemunhos. Esses momentos devem proporcionar aos estudantes oportunidades de praticar os valores ou estilo de vida cristão e se engajar na missão. Com relação aos componentes curriculares, White esclarece que todo entendimento e todo saber vêm por meio de Deus, e dEle derivam todas as fontes do conhecimento:

Todo saber e desenvolvimento real tem sua fonte no conhecimento de Deus. Para onde quer que nos volvamos, seja para o mundo físico, intelectual ou espiritual, no que quer que contemplemos, afora a mancha do pecado, revela-se este conhecimento. Qualquer que seja o ramo da investigação a que procedamos com um sincero propósito de chegar à verdade, somos postos em contato com a Inteligência invisível e poderosa que opera em tudo e através de tudo. A mente humana é colocada em comunhão com a mente divina, o finito com o Infinito (WHITE, 1997, p. 14).

Sendo assim, todas as disciplinas podem ser relacionadas à fé, conforme ilustrado na Figura 3, que aponta a Bíblia como elemento curricular central para toda a educação adventista.

Figura 3 — O lugar da Bíblia na educação adventista do sétimo dia



Fonte: adaptado de Casimiro e Taylor (2020)

Para os cursos on-line, o professor conteudista deve elaborar a matriz instrucional tendo em mente a integração da fé e do ensino na aprendizagem dos alunos. Considerando que não serão realizados os momentos devocionais das aulas presenciais, o design das videoaulas, e-books e atividades de aprendizagem devem promover o — e conduzir ao — desenvolvimento espiritual do aluno. Como criador do ambiente de aprendizagem, o professor pode direcionar as reflexões e práticas com o objetivo de nutrir a fé dos estudantes. Tarefas e projetos têm o potencial de oportunizar aos alunos a aplicação dos valores cristãos. Os trabalhos de pesquisa e fóruns permitem a reflexão sobre a vida e a espiritualidade.

Destarte, todo aprendizado e toda competência desenvolvidos pelo aluno resultam em uma responsabilidade e um compromisso. O estudante deverá decidir que caráter, atitudes e comportamentos ele irá aperfeiçoar e desenvolver a partir do que aprende. O professor tem a oportunidade de conduzir os alunos a essas reflexões e ajudá-los a cultivar o domínio próprio, o envolvimento pessoal e a consciência crítica.

A cosmovisão cristã fornece ao professor crenças e prioridades que devem ser observadas ao ele interagir com o conteúdo e suas aplicações. Motivar os estudantes e fornecer feedbacks que sejam úteis ao seu desenvolvimento, bem como demonstrar valores morais e promover a autorreflexão, são ações essenciais de um educador cristão eficaz. A educação que funde conhecimento sobre Deus com informações relevantes para a aquisição de habilidades ou competências profissionais é transformadora e restauradora de vidas, resultando no desenvolvimento integral de pessoas. Assim, o aluno não conclui simplesmente uma série ou um curso de estudo, porém, mais importante, surge como um indivíduo com louváveis qualidades de caráter.

REFERÊNCIAS

CASIMIRO, L. T.; TAYLOR, J. W. Nutrindo a fé por meio do aprendizado on-line. **Journal of Adventist Education**, v. 82, n. 3, 2020. Disponível em: <https://www.journalofadventisteducation.org/pt/2020.82.3.2>. Acesso em: 28 mar. 2023.

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

RODRIGUES, W. G. Integração fé e ensino: conceitos e métodos na educação adventista. *In*: SUAREZ, A. **Manual do Educador**: princípios adventistas para integrar a fé e o ensino-aprendizagem. Engenheiro Coelho: Unaspres, 2015.

WHITE, E. G. **Conselhos aos Professores, Pais e Estudantes**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2000.

WHITE, E. G. **Educação**. 7. ed. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 1997.

WHITE, E. G. **Fundamentos da Educação Cristã**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 1996.

WHITE, E. G. **Manuscrito 106**, 1905.

WHITE, E. G. **Signs of the Times**. EUA, 26 de agosto de 1886, p. 6.

CAPÍTULO 9

QUIASMOS HEBRAICOS NA LITERATURA UNIVERSAL: INSIGHTS PARA A INTEGRAÇÃO FÉ E ENSINO

Júlio Leal

A FIGURA DO QUIASMO E SUA IMPORTÂNCIA HISTÓRICA E LITERÁRIA

Os quiasmos estão presentes na *Iliada* e na *Odisseia*, de Homero, e nas *Histórias* de Heródoto, bem como nos clássicos latinos e em textos sagrados, como o Alcorão e a Bíblia. O Antigo Testamento, por exemplo, contém muitas porções compostas de acordo com o princípio quiástico, que consiste em ordenar as ideias ou os elementos de maneira progressiva, orientando-os em direção a um ponto principal e, em seguida, distanciando-se do centro no sentido inverso. Essa antiga técnica produz textos que seguem o padrão ABBA. O exemplo abaixo apresenta um microquiasmo neste padrão, ABBA, ilustrado na poesia semítica, observe em Salmos 124:7:

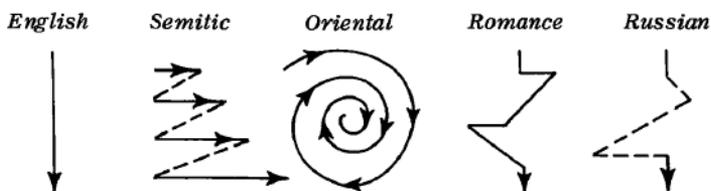
A Salvou-se a nossa alma,
B como um pássaro do laço dos passarinhos;
B' quebrou-se o laço,
A' e nós nos vimos livres.

Durante séculos, muitos tradutores, eruditos e hermeneutas ignoraram a presença dos quiasmos nos textos antigos (BOGAERS, 1988; CHRISTENSON, 1988;

HULL, 2020). Mesmo os reformadores protestantes passaram por alto esses padrões literários porque sua atenção estava mais voltada para o conteúdo da Bíblia do que para sua forma. Outros os trataram como mera evidência de paralelismo poético ou como simples figura de repetição. Não obstante, seu efeito *sui generis* e sua função como dispositivo literário e retórico estrutural foram, finalmente, redescobertos no século 18. Mais tarde, na década de 1930, Nils Lund sugeriu que o “quiasmo como um princípio de construção literária no Antigo Testamento é um fato, e não uma fantasia”¹ (1930, p. 106, tradução nossa). Ele demonstrou que as repetições quiásticas não eram acidentais nem aleatórias, mas um selo ou signo cultural próprio do pensamento e modo de expressão típicos dos povos do Oriente Médio.

Há, contudo, certos quiasmos que, por sua extensão e complexidade, são difíceis de detectar. Em fragmentos curtos, como os de Salmos 124:7, as palavras e os sons em contraste chamam facilmente a atenção do leitor, fazendo-o parar para analisar melhor o enunciado a fim de poder entendê-lo (TSUMURA, 2007). Isso, porém, não ocorre com as estruturas quiásticas (EQs) ou macroquiasmos, os quais só com algum esforço são identificados pela audiência. A razão da dificuldade é o padrão discursivo linear que, no transcurso dos séculos, se impôs no ocidente. Disso trata um conhecido estudo no âmbito da retórica contrastiva feito por Kaplan (1966), em cuja opinião o modo típico de organizar as ideias em um texto escrito ou discurso oral varia conforme a origem cultural e linguística dos indivíduos.

Figura 1 – Padrões transculturais de pensamento



Fonte: Kaplan (1966, p. 14)

Note-se, na Figura 1, que o padrão semítico se ajusta como uma luva ao princípio quiástico que herdamos da tradição judaico-cristã, mas não é

¹ “chiasmus as a principle of literary construction in the Old Testament is a fact and not a fancy”

o mais popular na literatura contemporânea. Por isso, apesar da importância hermenêutica e histórica dos quiasmos, o primeiro problema relacionado à exploração das EQs, nos textos literários, será o desafio de reconhecer sua presença. Segundo afirmou Rivera, as mentes modernas “não foram treinadas no uso, na valorização e nem mesmo no reconhecimento dessa antiquíssima forma de pensar e escrever”² (2014, p. 202, tradução nossa).

ORIGEM, USO E FUNÇÃO DAS ESTRUTURAS QUIÁSTICAS

Alguns estudiosos declaram que “a origem desse tipo de composição reside em suas raízes hebraicas e clássicas”³ (TREANOR, 2011, p. 28, tradução nossa). Afirmam, inclusive, que a motivação inicial das EQs pode ter sido religiosa, pois “a relação do palíndromo com o sagrado parece ter começado com as antigas Escrituras hebraicas”⁴ (TREANOR, 2011, p. viii, tradução nossa). Isso fica claro quando estudamos a literatura sagrada, mas também ao explorarmos as raízes do humanismo moderno, cujos precursores eram, muitos deles, homens e mulheres de fé, que concebiam o mundo a partir de uma cosmovisão cristã.

Em *The Symmetrical Patterning in Franciscan Writings of the Late Middle Ages*, sóror Lucía Treanor mostra que EQs, ou “palíndromos”, se acham presentes em importantes escritos medievais e na literatura que vai desde a Antiguidade Clássica (500–338 a.C.) até o período do Renascimento. Os franciscanos e outros religiosos do século 13 usaram e adaptaram as estruturas palindrômicas. Entre eles, estavam Buenaventura de Bagnoregio (1217-1274) e Tomás de Aquino (1225-1274), em cuja *Summa Theologiae* — na Objeção 1, Artigo 9, Questão 1 — aparece um exemplo de EQ⁵. Esses indivíduos eram homens finamente educados e, ao mesmo tempo, fortemente comprometidos com o movimento

² “no están entrenadas en el uso, aprecio y aun en el reconocimiento de esta antiquísima forma de pensar y escribir”

³ “the genesis of this type of composition lies in its Hebrew and classical roots”

⁴ “the palindrome’s relationship to the sacred seems to have begun with ancient Hebrew Scripture”

⁵ Consta que (A) los miembros del cuerpo distan más de (B) la razón que (C) las fuerzas del alma vegetativa. Pero (C’) las fuerzas del alma vegetativa no obedecen a (B’) la razón como se dijo (a.8). Luego mucho menos (C’) los miembros del cuerpo.

em prol da perfeição espiritual. Eles consideravam sua vocação intelectual como “o caminho de Deus” (TREANOR, 2011, p. 57). Também criam que as formas literárias predominantes na Sagrada Escritura — entre elas, as EQs — eram “divinas”, e que usá-las e interpretá-las era parte de seu dever como pessoas de fé interessadas em encontrar e deixar na natureza “as digitais do Criador”.

Longe de ser meramente um ornamento superficial decorativo, o quiasmo é uma das convenções mais artísticas usadas para narrativas na Bíblia. Como tal, pode ser uma chave para detectar os alvos do autor, pois o acontecimento ou ideia principal tipicamente aparece no ápice — ou seja, no meio da história (KAISER; SILVA, 2002, p. 72).

O livro veterotestamentário de Lamentações ilustra bem esse conceito. A obra foi elaborada pelo profeta Jeremias em um período trágico para Israel, e traz em seu conteúdo uma ênfase no luto e no infortúnio diante do cativo babilônico (605–536 a.C.). No entanto, sua EQ, que culmina em 3:23, desloca o texto do pranto e das lágrimas para a esperança baseada na fé, que é seu ponto central, conforme é evidenciado a seguir:

- A Sião (1:4)
- B portas (1:4)
- C príncipes (1:6)
- D mulheres... [comer] o fruto de si mesmas (2:20)
- E esperança (3:18)
- F Senhor (3:22)
- G [misericórdias] renovam-se cada manhã (3:23)
- F' Senhor (3:24)
- E' esperança (3:29)
- D' mulheres... cozeram seus próprios filhos (4:10)
- C' príncipes (5:12)
- B' portas (5:14)
- A' Sião (5:18)

Por tudo isso, diante do desafio de interpretar um texto composto mediante a técnica do paralelismo reverso, levar em consideração sua EQ pode trazer um olhar próprio sobre o discurso e os fatos. Assim, é possível visualizar ou enfatizar certos aspectos textuais pouco evidentes, ampliando e aprofundando a interpretação do texto.

A PRESENÇA DE ESTRUTURAS QUIÁSTICAS EM DON QUIJOTE DE LA MANCHA

Entre outras obras célebres, *Don Quijote de la Mancha* é um exemplo de narrativa cuja leitura atenta nos permite identificar visíveis padrões quiásticos estruturais. Alguns de seus macroquiasmos poderiam ser classificados como *enfáticos*, isto é, destinados a ressaltar ou sugerir uma ideia, proposição, imagem ou princípio concreto que representa a postura ou voz privilegiada do autor (como em Lamentações, de Jeremias). A fim de exemplificar essa função, tomemos o capítulo quinto do volume 1 de *Don Quijote*, um texto em cujo vértice é possível localizar o tema central do relato: a identidade do protagonista:

- A acertó a pasar por allí un labrador (56)
- B Don Quijote (56)
- C su jumento... Rocinante (57)
- D el labrador... Rodrigo de Narváez, ni el marqués de Mantua (57)
- E estos malditos libros (58)
- F a mi señor tío (58)
- G dos días con sus noches (58-59)
- H arrojaba el **libro** de las manos (59)
- H' y ponía mano a la **espada** (59)
- G' cuatro gigantes como cuatro torres (59)
- F' de mi señor tío (59)
- E' estos descomulgados libros (59)
- D' el labrador... marqués de Mantua... Rodrigo de Narváez (59)
- C' Rocinante, su caballo (60)
- B' don Quijote (60)
- A' informó muy a la larga del labrador (60)

Ora, a identidade do protagonista, desde o princípio do relato, tem a ver com as armas e “as letras” (nesse caso, os livros de cavalaria cuja intensa leitura afetou o juízo do protagonista). De fato, o vértice da EQ que guia a narrativa (HH’) assinala a conversão do homem que lê sobre a cavalaria andante ao que passa a professá-la e vivê-la, trocando o uso dos livros pelo das armas.

Ao menos nesse episódio, a identidade do personagem se associa não tanto com seus pensamentos (perturbados) quanto com seus atos; não a sua mente, e sim a suas “mãos” (DQI, 5, 59). Chama a atenção que a loucura do protagonista não tenha sua força refletida na EQ do capítulo, algo que, não obstante, se destaca no conteúdo da superfície textual do episódio. Em suma, segundo a EQ incrustada no texto, o fulcro da passagem não é a loucura do protagonista, mas a sua conversão; não é seu são juízo ou sua insanidade mental, mas a transição de uma condição a outra: nada menos que o nascimento de Dom Quixote, o personagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatações como as verificadas na EQ1 de *Don Quijote de la Mancha*, resultantes de uma hermenêutica quiástica, permitem a introdução, no estudo erudito do texto cervantino e da literatura universal, de novos temas, novas percepções e perspectivas até então pouco explorados (LEAL, 2022). O mesmo pode ser dito de outros autores célebres — a exemplo de Shakespeare, Robert Louis Stevenson e Victor Hugo — cujos macroquiasmos já foram objeto de estudos que se acham disponíveis na literatura acadêmica (DAVIS, 2005; RYAN, 2016; SANDERSON; SANDERSON, 2018).

Em todos eles, a marca dos dispositivos literários e retóricos da Bíblia figura como um padrão reconhecível e cuja explicitação não só beneficia o intérprete do texto, mas também revela a fonte da qual beberam ou em que se inspiraram homens e mulheres de grande intelecto e talento que impactaram o mundo com a força da literatura que escreveram.

Explorar essas conexões “arqueoliterárias”, estéticas e epistemológicas profundas pode servir à integração fé e ensino em escolas confessionais nas áreas de história, língua, literatura e ciências humanas em geral, desde que o valor, a

percepção e o significado das formas artísticas não desapareçam em função da voragem conteudista e logocêntrica da qual padece a pedagogia de nosso tempo.

REFERÊNCIAS

- BOGAERS, M. **Chiastische strukturen im St. Trudperter Hohen Lied**. Amsterdam: Rodopi, 1988.
- CERVANTES, M. **Don Quijote de la Mancha**. Barcelona: Alfaguara/Penguin Random House, 2015.
- CHRISTENSON, A. The use of chiasmus by the ancient Maya-Quiche. **Latin American Indian Literatures Journal**, v. 4, n. 2, 1988, p. 125–150.
- DAVIS, W. Structural secrets: Shakespeare's complex chiasmus. **Style**, v. 39, n. 3, 2005, p. 237–257.
- HULL, K. Mirrored poeticity: chiastic structuring in Mayan Languages. *In*: WELCH, J.; PARRY, D. **Chiasmus: the state of the art**. Utah: Brigham Young University, 2020, p. 257–288.
- KAISER, W; SILVA, M. **Introdução à hermenêutica bíblica**. São Paulo: Cultura Cristã, 2002.
- KAPLAN, R. Cultural thought patterns in intercultural education. *In*: CROFT, K. **Readings on English as a second language**. Cambridge: Winthrop, 1966, p. 399–418.
- LEAL, J. **Estructuras quiásticas en Don Quijote: el potencial hermenéutico y retórico de la figura del quiasmo en la novela de Cervantes**. 2022. 135 f. Dissertação (Mestrado) — College of Liberal Arts. Auburn University, Auburn, 2022.

LUND, N. Presence of Chiasmus in the Old Testament. **The American Journal of Semitic Languages and Literatures**, v. 46, n. 2, 1930, p. 104-126.

RIVERA, J. **Paralelismo y quiasmo en el Popol Vuh**: organización, análisis y exégesis. 2014. 252 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Vicerrectoría de Investigación y Posgrado. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, San Pedro Sula, 2014.

RYAN, J. **Shakespeare's Symmetries**: the mirrored structure of action in the plays. Jefferson: McFarland, 2016.

SANDERSON, I.; SANDERSON, M. 'The strangely fanciful device of repeating the same idea': chiasmus in Robert Louis Stevenson's essays. **Journal of Stevenson Studies**, 2018, p. 18-46.

TREANOR, L. **The symmetrical patterning in Franciscan writings of the late Middle Ages**: a study of the palindromic structuring of language. Lewiston: Edwin Mellen, 2011.

TSUMURA, D. **The first book of Samuel**. Grand Rapids: Eardmans, 2007.

ANEXOS

CAPÍTULO 4

ANEXO 1 (PRIMEIRA VERSÃO DA ESCALA DE PERCEPÇÃO IFEA)

Conflito:

1. Em sala de aula, o foco deve ser no conhecimento científico, que é contrário ao conhecimento religioso.
2. Acredito que fé e ensino estão em conflito.
3. Como a ciência e a religião não se misturam, o ensino e a fé também não se misturam.
4. Ciência é a única forma aceitável de conhecimento.
5. As crenças religiosas oferecem um quadro mais amplo de significado na vida profissional.

Independência:

6. É necessário saber que o ensino é uma atividade humana diferente e separada da fé.
7. Para evitar o conflito entre ciência e religião, ou entre fé e ensino, é melhor tratar essas duas áreas de forma independente.

8. A ciência baseia-se na observação e na razão humana, já a religião tem suas bases na teologia e na revelação divina, portanto são independentes.
9. A Bíblia e a natureza são dois “livros” que podem ser lidos no processo de ensino.
10. Como o ensino e a fé usam diferentes métodos, linguagens e têm diferentes funções, devem ser trabalhadas.

Diálogo:

11. A fé traz importantes princípios morais para o ensino formal.
12. Existe um diálogo claro entre o ensino, a aprendizagem e a fé dos professores e alunos.
13. Assim como existem metáforas e modelos no ensino (ciência) e na fé (religião), é possível estabelecer diálogos nessas duas áreas.
14. Considerando que existem paralelos conceituais, metodológicos e de questionamento comuns que aproximam a ciência e a religião, a fé e o ensino podem desenvolver um diálogo construtivo.
15. Assim como o princípio da complementaridade, enunciado por Niels Bohr na física quântica (matéria tem natureza corpuscular e ondulatória), é possível encontrar complementaridade entre ensino (ciência) e fé (religião).

Integração:

16. A Ifea não é somente uma experiência pontual no processo educativo.
17. A Ifea é um conjunto de interações estratégica e intencionalmente pensadas para propósitos educativos.

18. A verdadeira Ifea é praticada espontaneamente por professores conectados com o poder de Cristo.
19. A Ifea é plena na didática e na vida de professores cristãos.
20. A Ifea é plena quando o ensino e a aprendizagem são *estruturados pela fé*, e não somente incluem a fé no processo educativo.

ANEXO 2 (PRIMEIRA VERSÃO DA ESCALA DE EXPERIÊNCIA IFEA)

1. O propósito da minha vida é dedicar tempo e vida em favor dos meus alunos.
2. Quando ministro as aulas, sinto que estou preparando meus alunos para se tornarem cidadãos do bem.
3. Estou preparando meus alunos para o serviço ao próximo.
4. Em minhas aulas, costumo falar de liberdade e responsabilidade profissional num contexto bíblico cristão.
5. Costumo compartilhar meu testemunho de superação e felicidade verdadeira, e assim contagiar meus alunos.
6. Compartilho os resultados e as alegrias da vida de serviço inspirando meus alunos.
7. Mesmo nas aulas mais técnicas, sempre encontro pretexto para ensinar sobre o significado da vida e realização plena do nosso propósito neste mundo.
8. Costumo usar analogias e metáforas do conteúdo que ensino com partes da Bíblia.
9. Minha experiência de Ifea é praticada por meio dos devocionais realizados nas aulas.
10. Minha experiência de Ifea é praticada por meio dos devocionais realizados pelos colegas da Pastoral.
11. Minha experiência de Ifea é praticada por meio de minhas palestras.

12. Minha experiência de Ifea é praticada por meio de discussões em pequenos grupos.
13. Minha experiência de Ifea é praticada por meio de discussões envolvendo toda a sala sobre temas da fé.
14. Minha experiência de Ifea é praticada por meio da minha atitude positiva diante dos alunos.
15. Minha experiência de Ifea é praticada por meio de artigos e livros que escrevo.
16. Minha experiência de Ifea é praticada por meio da minha vida exemplar de bom cidadão e de bom cristão.
17. Minha experiência de Ifea é praticada na minha disciplina por meio de discussões em sala sobre assuntos éticos.
18. Minha experiência de Ifea é praticada por meio de projetos e apresentações sobre ciência e religião.
19. Minha experiência de Ifea é praticada por meio de trabalhos em grupo fora do período de aulas.
20. Minha experiência de Ifea é praticada por meio da interação com os alunos fora da sala de aula.
21. Minha experiência de Ifea é praticada por meio de reuniões profissionais.
22. Minha experiência de Ifea é praticada por meio de experiências relacionadas ao trabalho/emprego.

23. Minha experiência de Ifea é praticada por meio de atividades relacionadas à igreja (cultos, capelas etc.)
24. Minha experiência de Ifea é praticada por meio de atividades sociais.
25. Minha experiência de Ifea é praticada por meio de programas de ação social junto com os alunos.
26. Minha experiência de Ifea é praticada por meio da sSemana de oração da instituição.
27. Minha experiência de Ifea é praticada por meio de orações com os alunos.
28. Minha experiência de Ifea é praticada por meio de visitação aos alunos.
29. Minha experiência de Ifea   praticada por meio de grupo no WhatsApp com os alunos.
30. Minha experiência de Ifea   praticada por meio da ajuda financeira aos alunos mais carentes.

ANEXO 3 (NOVA VERSÃO DA ESCALA DE PERCEPÇÃO IFEA)

1. Em sala de aula, o foco deve ser no conhecimento científico, que é contrário ao conhecimento religioso.
2. Acredito que fé e ensino estão em conflito.
3. Como a ciência e a religião não se misturam, o ensino e a fé também não se misturam.
4. Ciência é a única forma aceitável de conhecimento.
5. É necessário saber que o ensino é uma atividade humana diferente e separada da fé.
6. Para evitar o conflito entre ciência e religião, ou entre fé e ensino, é melhor tratar essas duas áreas de forma independente.
7. A ciência se baseia na observação e na razão humana, já a religião tem suas bases na teologia e na revelação divina, portanto ambas, ciência e religião, são independentes.
8. Como o ensino e a fé usam diferentes métodos, linguagens e têm diferentes funções, devem ser trabalhadas separadamente.
9. A fé traz importantes princípios morais para o ensino formal.
10. Assim como existem metáforas e modelos no ensino (ciência) e na fé (religião), é possível estabelecer diálogos nessas duas áreas.
11. Considerando que existem paralelos conceituais, metodológicos e de questionamento comuns que aproximam a ciência e a religião, a fé e o ensino podem desenvolver um diálogo construtivo.

12. Assim como o princípio da complementaridade, enunciado por Niels Bohr, na física quântica (matéria tem natureza corpuscular e ondulatória), é possível encontrar complementaridade entre ensino (ciência) e fé (religião).
13. A Ifea é um conjunto de interações estratégica e intencionalmente pensadas para propósitos educativos.
14. A verdadeira Ifea é praticada espontaneamente por professores conectados com o poder de Cristo.
15. A Ifea é plena na didática e na vida de professores cristãos.
16. A Ifea é plena quando o ensino e a aprendizagem são *estruturados pela fé*, e não somente incluem a fé no processo educativo.

ANEXO 4 (NOVA VERSÃO DA ESCALA DE EXPERIÊNCIA IFEA)

1. Costumo compartilhar meu testemunho de superação e felicidade verdadeira, e assim contagiar meus alunos.
2. Compartilho os resultados e as alegrias da vida de serviço, inspirando, assim, meus alunos.
3. Minha experiência de Ifea é praticada por meio de visitação aos alunos.
4. Minha experiência de Ifea é praticada por meio de programas de ação social junto com os alunos.
5. Quando ministro as aulas, sinto que estou preparando meus alunos para se tornarem cidadãos do bem.
6. Estou preparando meus alunos para o serviço ao próximo.
7. Minha experiência de Ifea é praticada por meio de discussões envolvendo toda a sala sobre temas da fé.
8. Minha experiência de Ifea é praticada por meio de projetos e apresentações sobre ciência e religião.
9. Costumo usar analogias e metáforas do conteúdo que ensino com partes da Bíblia.
10. Minha experiência de Ifea é praticada por meio de minhas palestras.
11. Minha experiência de Ifea é praticada por meio de reuniões profissionais e acadêmicas.

12. Minha experiência de Ifea é praticada por meio de artigos e livros que escrevo.
13. Minha experiência de Ifea é praticada por meio dos devocionais realizados pelos colegas da pastoral.
14. Minha experiência de Ifea é praticada por meio da Semana de Oração da instituição.

CAPÍTULO 9

ANEXO 1 – ATIVIDADE DIDÁTICA BASEADA EM UM QUIASMO – AULA DE RELIGIÃO (8º ANO)

Student: _____ 8th Grade Sept, _____, 2021

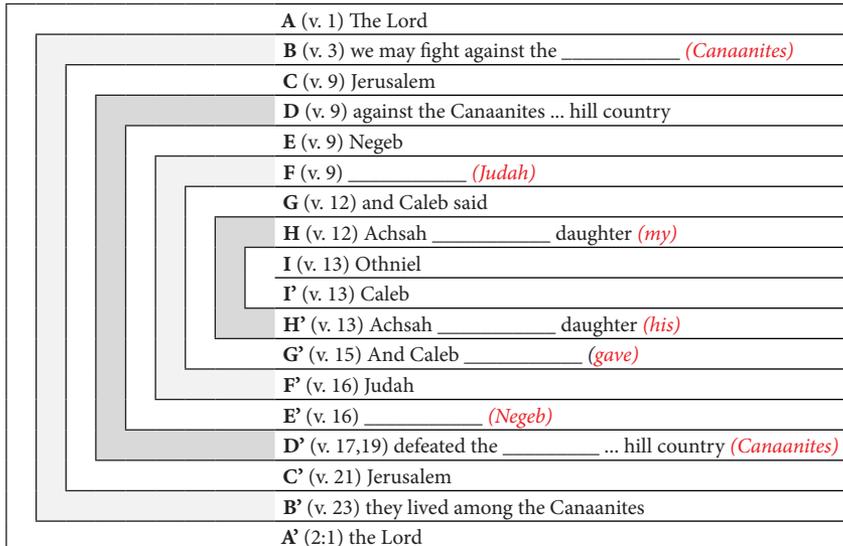
BIBLE CLASS

Fill the blanks in the diagram and complete the keywords of this chapter.

Answers in red for teachers.

Judges chapter 1: The victorious tribe

Keywords: Judah and _ A _ E _ (*Caleb*)



QUESTIONS

1. Just after Joshua's death, which other spy is still alive and serving as a great leader in Israel? (Judges 1:12-13)
2. What tribe did Othniel, Achsah, and her father belong to? (Judges 1:8; Numbers 13:6)
3. What tribe of Israel did conquer Jerusalem and turned it into the capital of the nation? (Judges 1:8)
4. Many centuries before the conquest of the Promised Land, who pronounced a special prophecy about Judah's leadership among their brothers? (Genesis 49:1, 8)
5. What two wrong decisions did many tribes take regarding the pagan peoples living in the Promised Land at that time? (Judges 1:21, 27, 28, 30, 32, 33, 35)
6. Do you believe that the Bible supports and stimulates slavery? Why?

ANEXO 2 – ATIVIDADE DIDÁTICA BASEADA EM UM QUIASMO, AULA DE LITERATURA (8º ANO)

Estudiante: _____ 8.º Año Septiembre, _____, 2021

LITERATURA

Lee este fragmento de *Don Quijote* (DQI, cap. 9, p. 84-85) y traslada al diagrama de la próxima página las palabras subrayadas que hagan falta, componiendo su estructura quiástica.

CAPÍTULO IX

Donde se concluye y da fin a la estupenda batalla que el gallardo vizcaíno y el valiente manchego tuvieron

Dejamos en la primera parte de esta historia al valeroso vizcaíno y al famoso don Quijote con las espadas altas y desnudas, en guisa de descargar dos furibundos fendientes, tales, que, si en lleno se acertaban, por lo menos se dividirían y fenderían de arriba abajo y abrirían como una granada; y que en aquel punto tan dudoso paró y quedó destroncada tan (A) sabrosa historia, sin que nos diese noticia su autor dónde se podría hallar lo que de ella faltaba.

Causome esto mucha pesadumbre, porque el gusto de haber leído tan poco se volvía en disgusto de pensar el mal camino que se ofrecía para hallar lo mucho que a mi parecer faltaba de tan sabroso cuento. Pareciome cosa imposible y fuera de toda buena costumbre que a tan buen caballero le hubiese faltado algún sabio que tomara a cargo el escribir sus nunca vistas hazañas, cosa que no faltó a ninguno de los caballeros andantes,

de los que dicen las gentes
que van a sus aventuras,

porque cada uno de ellos tenía uno o dos sabios como de molde, que no solamente escribían sus hechos, sino que pintaban sus más mínimos pensamientos y niñerías, por más escondidas que fuesen; y no había de ser tan desdichado

tan buen caballero, que le faltase a él lo que sobró a Platir y a otros semejantes. Y, así, no podía inclinarme a creer que tan **(B)** gallarda historia hubiese quedado manca y estropeada, y echaba la culpa a la malignidad del tiempo, devorador y consumidor de todas las cosas, el cual, o la tenía oculta, o consumida.

Por otra parte, me parecía que, pues entre sus libros se habían hallado tan modernos como *Desengaño de celos y Ninfas y pastores de Henares*, que también su historia debía de ser moderna y que, ya que no estuviese escrita, estaría en la memoria de la gente de su aldea y de las a ella circunvecinas. Esta imaginación me traía confuso y deseoso de saber real y verdaderamente toda la vida y milagros de nuestro famoso español don Quijote de la Mancha, luz y espejo de la caballería manchega, y el primero que en nuestra edad y en estos tan **(C)** calamitosos tiempos se puso al trabajo y ejercicio de las andantes armas, y al de desfacer agravios, socorrer viudas, amparar doncellas, de aquellas que andaban con sus azotes y palafrenes y con toda su virginidad a cuestras, **(D)** de monte en monte y **(D')** de valle en valle: que si no era que algún follón o algún villano de hacha y capellina o algún descomunal gigante las forzaba, doncella hubo en los **(C')** pasados tiempos que, al cabo de ochenta años, que en todos ellos no durmió un día debajo de tejado, y se fue tan entera a la sepultura como la madre que la había parido. Digo, pues, que por estos y otros muchos respetos es digno nuestro **(B')** gallardo Quijote de continuas y memorables alabanzas, y aun a mí no se me deben negar, por el trabajo y diligencia que puse en buscar el fin de esta **(A')** agradable historia; aunque bien sé que si el cielo, el caso y la fortuna no me ayudan, el mundo quedara falto y sin el pasatiempo y gusto que bien casi dos horas podrá tener el que con atención la leyere. Pasó, pues, el hallarla en esta manera: [...].

ACTIVIDAD

Basándote en el texto de página anterior, llena os vacíos del diagrama a continuación y completa las dos palabras-clave del fragmento, componiendo su estructura quiástica.

Respuestas en rojo para los maestros.

Batalla entre el gallardo vizcaíno y el valiente manchego

Keywords: M _ _ _ E y _ _ LL _ (*MONTE y VALLE*)

	A sabrosa _____ (<i>historia</i>)
	B _____ historia (<i>gallarda</i>)
	C _____ tiempos (<i>calamitosos</i>)
	D de _____ en _____ (<i>monte ... monte</i>)
	D' de _____ en _____ (<i>valle ... valle</i>)
	C' _____ tiempos (<i>pasados</i>)
	B' _____ Quijote (<i>gallardo</i>)
	A' agradable _____ (<i>historia</i>)

Don Quijote da Mancha, DQI, cap. 9, p. 84-85.

CUESTIONES

- Considerando los puntos AA' del diagrama, ¿qué importante idea los artistas del tiempo de Cervantes trataban de poner en práctica al componer sus obras? (*Letra "a"*)
 - Enseñar y deleitar juntamente.
 - Repetir para poder aprender.
 - Narrar en orden cronológico.
 - Evitar exageraciones.
- En los puntos DD' del fragmento antedicho, ¿qué hace el autor del texto? (*Letra "c"*)
 - Reprocha el oficio de los caballeros andantes.
 - Evita paralelismos antitéticos.
 - Juega con la semántica y la estética del texto.
 - Ignora la sonoridad de las palabras.

3. Teniendo en cuenta las correspondencias que se hallan en los puntos BB' y CC' del diagrama, presenta, explica y ejemplifica el concepto de “figura etimológica”.

Respuesta: “Figura etimológica” es un recurso retórico que consiste en la repetición de un lexema con una variación gramatical derivativa producto del desdoblamiento interno de un vocablo. Dicho de otra manera, es la presentación de la misma idea por medio de palabras iguales o semejantes que refuerzan el paralelismo y/o el énfasis presente en el texto. En AA' se repiten los vocablos historia/historia y en BB' se repite gallarda/gallardo.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Ação 15, 47, 68, 86, 89, 95, 132, 138, 145, 149, 166, 169

Adventista 5, 7-8, 10-13, 15, 18, 20-22, 24-31, 43, 46-49, 51-55, 57-63, 95-97, 100, 113, 115, 117-121, 125, 127-130, 137-139, 150, 152, 177-182

Análise 11, 33, 45, 56, 58, 65-66, 72, 74-75, 87, 95, 97, 99, 114, 120

Aprendizagem 5-6, 8-15, 18-30, 43, 53, 65-66, 68, 70-72, 77, 79, 81-85, 94, 96-97, 99, 117-118, 125, 129, 132, 137-138, 140-141, 145, 147, 151-152, 162-163, 168, 177, 181

Articulação 18-20, 119, 144

Atividades 87-88, 90, 106, 115, 120, 122, 129, 132, 151, 166

Aula 10, 20, 25, 29, 37, 43-47, 58-59, 69, 73, 77, 88-89, 114, 117-118, 127-128, 140, 161, 165, 167, 171, 173

B

Base 9-10, 17, 19, 21, 24-25, 39, 42, 44, 47-48, 52-54, 60, 63, 65-66, 68,

74, 91, 95, 101-102, 113, 123, 129-130, 132, 135, 143, 147

Busca 10-11, 13, 41-43, 52-55, 62, 106, 116, 118-119, 132, 140, 143, 145, 147-148

C

Ciência 13, 31, 33, 48, 55, 58, 65-66, 70-71, 77, 79-82, 92, 97, 116-118, 120, 129-133, 135-141, 161-162, 165, 167-169, 180-181

Compreensão 12, 17, 24, 27, 29, 41, 54, 69, 95, 101, 104, 123, 147

Confessional 10, 12, 21, 26, 29, 31, 47, 66-67, 69, 73, 75, 78, 94-96, 100, 130, 148

Coração 16, 18, 55, 101, 104-107, 111, 178

Cosmovisão 12, 30, 39, 52-53, 59-60, 63, 65, 70, 72, 79, 99-107, 112-115, 137, 151, 155

Crise 5, 12, 15, 17-18, 42-43, 49, 51-53, 58, 61-62

Cristã 13, 31, 39, 47, 52, 54, 60, 100-104, 113-114, 119-120, 122, 129, 137, 149, 151-152, 154-155, 159

Cristo 16–17, 26–27, 42, 47, 55, 60, 68, 70, 84, 113, 117, 149, 163, 168

D

Diálogo 12, 31, 44, 70–72, 74, 81–83, 85, 99, 115, 130–132, 136–138, 162, 167
 Diferentes 10–11, 13, 15, 23, 25, 27, 30, 62–63, 69, 71, 80, 105–106, 119, 121, 144–145, 162, 167
 Dimensão 9–11, 21–22, 24, 67, 69, 79, 82, 84–87, 89, 145
 Disciplina 8, 13, 20–22, 26, 28–29, 31, 58, 91, 100, 119–123, 126, 129–131, 133–135, 165, 179–180

E

Educação 7–15, 18–19, 21–22, 25–27, 30, 43, 47–49, 52–53, 55–59, 61–63, 66, 70, 73, 76–77, 91, 95–97, 100, 110, 113, 115–118, 122, 127–130, 136–141, 143–152, 160, 177–182
 Educacional 9, 12, 15, 19–21, 24–25, 27, 31, 52, 68, 90, 96, 117, 128–129
 Ensino 5–15, 17–31, 33, 37, 40, 42, 46, 48, 54, 65–75, 77–86, 91–92, 94–97, 99–101, 117–121, 123, 125–132, 135, 137–141, 146–149, 151–153, 158, 161–164, 167–169, 177–178, 180–181
 Entendimento 17, 24, 57, 101, 103, 109, 113, 150
 Escola 48, 52, 60, 62, 97, 121, 127, 144, 148–149, 179, 182

Espírito 19, 24–25, 39, 57, 70, 111, 123, 126, 177

Estilo 13, 118–121, 123, 126, 150, 180, 182

Estudar 25, 45, 59–60, 62, 65, 75, 78, 86, 93, 100, 115, 148

Estudos 14, 33, 35–36, 47, 54, 57–58, 60–62, 96, 105, 115, 129–131, 141, 147, 158, 177, 181–182

Experiência 6, 9–14, 19, 38, 40, 43, 52–53, 55, 58, 65, 69, 72–75, 83–95, 117, 120–123, 126, 130, 137, 145, 148, 162, 164–166, 169–170, 177–178, 180, 182

F

Fé 5–6, 8–16, 18–26, 28, 30, 33, 46–48, 51–52, 54, 59–60, 62–63, 65–68, 70–73, 77–85, 91–92, 94–97, 99–102, 117–118, 123, 125–126, 129, 137, 143, 147–153, 155–156, 158, 161–163, 165, 167–169, 181

Ficção 12, 34, 99–101, 104–110, 112

Figura 14, 18, 20–22, 24, 26, 28, 30, 68, 70, 72–76, 86–87, 95, 133–136, 143–144, 146, 150, 153–154, 158–159, 176, 179

Formas 15, 23, 27, 38, 105, 137, 156, 159

H

História 15, 42–43, 47, 52, 54, 56–58, 62–63, 100, 102, 104–105, 108, 117, 158, 179–181

Homem 33–34, 36, 40–42, 52, 56, 60, 102, 104, 112, 149, 158

I

Igreja 7–8, 17, 24–25, 27, 49, 51–52, 56–58, 62, 87–88, 100, 117, 119, 123, 166, 178

Indivíduos 61–62, 145, 154–155

Institucional 22, 93–94, 100, 119, 127, 131, 137

Integral 7–8, 13–14, 58, 91, 118, 120–122, 129, 143–144, 146–147, 151–152, 178

L

Leitura 6, 8, 12, 14, 24–25, 28, 71, 99, 102, 105–106, 110, 114–116, 132–133, 157–158, 177

Literatura 6, 14, 33, 47–48, 61, 99–101, 105–110, 113–115, 132, 153, 155, 158, 173, 177, 182

M

Missão 21, 26–27, 58, 66, 97, 117, 127, 150, 177

Mundo 7–8, 11, 18, 27, 31, 33, 36–37, 39, 42, 47, 51–54, 56–57, 59–60, 62–63, 66–68, 90, 101–105, 108, 113, 130, 132, 138, 148, 155, 158, 164, 174

N

Narrativa 47–48, 99–107, 111–113, 157–158

Naturais 120, 125, 127, 180, 182

Nível 7, 12–13, 15, 22–24, 27, 30, 36, 55, 73, 83, 86, 88–90, 95, 108, 113

O

Objetivos 55, 68, 97, 99, 117, 119, 123, 129

Obras 14, 53, 100–101, 107, 109–110, 149, 157, 175

P

Paulo 13, 15–17, 31, 39, 42, 48–49, 60–61, 63, 66, 70, 115–117, 120, 127, 130, 139–141, 143, 152, 159, 178–182

Poesia 47, 107–108, 111, 113, 153

Práticas 10–14, 28, 31, 36, 52, 73, 78, 85–86, 95–96, 120, 126, 129, 138, 144, 151

Princípio 17, 33–34, 37, 40, 44, 82, 123, 153–154, 157–158, 162, 168

Processo 8, 19, 21, 25, 31, 35, 43, 61, 72, 80, 83–84, 90, 105, 119–120, 122, 129, 132–133, 136–138, 140, 145, 147–148, 152, 162–163, 168

Profissional 13, 27, 42, 48, 69, 78, 86, 92–93, 117, 119–123, 127, 161, 164, 179–180

Próprio 25, 33, 39, 42, 56–57, 61, 86, 120, 122–123, 143, 145, 148, 151, 154, 157

R

Razão 17, 39, 41, 49, 56, 58, 66, 80, 106–107, 154, 162, 167

Reflexão 11, 15, 18, 26–27, 47, 59, 62, 93, 100, 115, 119, 135, 145, 151, 179

Relação 9, 17, 31, 34, 36, 42, 52–54, 65, 70–73, 77, 79, 81, 83, 94, 101–102, 107, 118–119, 131–132, 136, 138, 148, 150, 155

Religião 13–14, 33, 61, 65, 70–73, 77, 79–82, 86, 92, 121, 130–133, 135–141, 148, 161–162, 165, 167–169, 171, 178, 180

S

Saúde 13, 20, 67, 76–77, 119–123, 125–127, 178, 180–182

Sistema 21, 52–53, 58, 72–73, 96

Superior 5, 11–13, 15, 17–18, 20–22, 24–31, 45, 61, 65–66, 74–75, 79, 81, 83–85, 95, 97, 100, 121, 127–128, 130–131, 137–139, 177, 179–181

T

Teórica 17–20, 31, 74, 110, 130

Termos 11–12, 22, 27, 29, 31, 37, 57, 68, 72, 75, 95, 102, 132, 143

V

Variável 78–84, 93

Visão 12, 30–31, 52–53, 66, 70–72, 77–79, 81, 83, 85, 95, 117, 121, 127, 129, 131, 143, 149

W

White 27, 31, 43, 46, 49, 53–57, 59–62, 96–97, 110–111, 113, 116, 139, 146–150, 152

SOBRE OS AUTORES E ORGANIZADORES

ADRIANI MILLI RODRIGUES

Professor de teologia sistemática da graduação e da pós-graduação da Faculdade de Teologia do Unasp. Coordenador de graduação do curso de Teologia do Unasp. Natural do Espírito Santo, possui doutorado em Teologia Sistemática pela Andrews University (EUA). Antes de trabalhar na Faculdade de Teologia, atuou como professor de ensino religioso na educação básica e nos cursos de ensino superior do Unasp. Além disso, durante alguns anos coordenou o Nife do Unasp. Nessa combinação de atuações, as reflexões sobre Ifea se tornaram o centro do seu pensamento acerca da essência da identidade e da missão do ensino superior adventista.

AFONSO L. CARDOSO

Possui doutorado (2006) e mestrado (2001) em Estudos Literários pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, pós-graduação em Literatura Brasileira pela PUC-Minas e Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mogi Mirim (1989). Na docência, atua como professor-orientador do mestrado e doutorado do programa de Liderança da Andrews University. Tem experiência na área de Letras com ênfase em Teoria Literária e desenvolve estudos principalmente nos seguintes temas: aprendizagem, focalizador e narrador em Guimarães Rosa, leitura e escrita, intertextualidade, livro didático e liderança. É autor de livros didáticos de língua portuguesa da CPB. Doutor em Teoria Literária, atualmente é vice-reitor para a educação superior do Unasp e diretor geral do Unasp SP.

CRERIANE NUNES LIMA

Tem toda sua formação acadêmica na Rede Adventista de Ensino, contando sete anos em dois internatos da Igreja. É professora na Rede Adventista desde 2002, tendo experiência em educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, graduação e pós-graduação. É mestre em Educação pelo Unasp, onde trabalha como obreira de tempo integral. É tradutora com experiência na área de educação e religião. Em parceria, é autora de livros denominacionais e livros didáticos na área de língua inglesa e língua portuguesa pela editora Casa Publicadora Brasileira. Foi apresentadora do programa “180 Graus, o Ponto da Virada” na TV Novo Tempo. É casada com Pr. Valdecir Lima e tem um filho, Samuel.

DAYSE KAROLINE S. S. DE CARVALHO

Mestre em Educação — Psicologia da Educação (PUC-SP), especialista em Psicopedagogia (Unasp-EC) e licenciada em Pedagogia (Faculdades Integradas — Campo Mourão). Docente no Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp-SP).

ELIAS FERREIRA PORTO

Graduação em Fisioterapia (1998) e Engenharia civil (2016) pela Universidade de Guarulhos. Especialização em Fisioterapia Cardiorrespiratória pelo Instituto do Coração (Incor) pela USP (1999). Mestrado em Reabilitação Pulmonar pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) em 2005. Doutorado em Ciências da Saúde (Departamento de Medicina Translacional) pela Unifesp. Atualmente, é docente do Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp) atuando nas áreas de cardiologia, interpretação de exames clínicos e estatística.

ELLEN NOGUEIRA RODRIGUES

Professora titular do Mestrado Profissional em Educação do Unasp e editora associada da Revista *Docent Discunt*, que figura como periódico acadêmico do Mestrado Profissional em Educação do Unasp. Natural do estado de São Paulo, possui doutorado em Educação (*Curriculum and Instruction*) pela Andrews University (EUA). Em seu trabalho como professora do Mestrado Profissional em Educação do Unasp, explora a reflexão curricular, bem como suas relações com a educação moral. Também leciona a disciplina de Filosofia da Educação Adventista no curso de graduação em Teologia. Nessa combinação de atuações, a Ifea se situa no centro da filosofia, do currículo e da formação moral da educação adventista.

FÁBIO AUGUSTO DARIUS

Doutor e mestre em Teologia pela Escola Superior de Teologia de São Leopoldo na área de Teologia Histórica. Graduado em História pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (Furb) e em Teologia pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp). Professor de graduação de pós-graduação no Seminário Latino-Americano de Teologia no Centro Universitário Adventista de São Paulo.

FÁBIO MARCON ALFIERI

Graduação em Fisioterapia pela Universidade Metodista de Piracicaba (2000). Especialização em Atividade Física e Qualidade de Vida pela Unicamp (2002). Mestrado em Fisioterapia pela Unimep (2004) e doutorado em Ciências Médicas pela USP (período de estágio no Serviço de Reabilitação do Hospital Mútua de Terrassa da Universidade de Barcelona — Espanha). Possui dois pós-doutorados pelo Departamento de Medicina Legal, Ética Médica e Medicina Social e do Trabalho da Faculdade de Medicina da USP SP. Em 2022, se tornou livre

docente pelo Departamento de Medicina Legal, Ética Médica e Medicina Social e do Trabalho (disciplina de Tecnologias em Reabilitação e Produtos Assistivos) da Faculdade de Medicina da USP. Atualmente, é professor do Centro Universitário Adventista de São Paulo. É pesquisador do Centro de pesquisa do Instituto de Medicina Física e de Reabilitação (Imrea) do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo e pesquisador colaborador da USP.

FLÁVIA DOS SANTOS SOUZA ALMEIDA

Graduada em Enfermagem pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp) (2006). Especialista em Terapias Naturais, Aconselhamento Familiar e Psicossocial, Educação à Distância e Tutoria On-Line. Mestranda em Promoção da Saúde pelo Unasp-SP. Possui experiência como professora de escolas técnicas e de ensino superior na área de enfermagem. Atuou por quatro anos na área hospitalar, mas a maior parte de sua experiência tem sido construída em clínicas/centros de vida saudável que propõem uma reeducação no estilo de vida.

FRANCISCO LUIZ GOMES DE CARVALHO

Doutor em Educação (USP), mestre em Ciência da Religião (PUC-SP), especialista em Docência Universitária (Unasp-EC) e graduado em História e Pedagogia (Unip). Docente no Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp-SP).

FRANCISLÊ NERI DE SOUZA

Doutor em Didática das Ciências com ênfase em Educação em Química com pós-doutoramento em Integração das Tecnologias na Educação. É mestre em Química Quântica Computacional e licenciado em Química. Atualmente, é professor titular do Mestrado Profissional em Educação (MPE) do Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp) e professor visitante da Andrews University, EUA. É membro do CIDTFF, centro de investigação na Universidade

de Aveiro, Portugal, onde foi investigador e professor. É membro de diversas sociedades científicas e de laboratórios no Brasil e em Portugal. Orienta estudantes de mestrado e doutorado nas áreas em que tem publicações científicas e de divulgação da ciência. É presidente do Núcleo de Integração Fé, Ensino e Aprendizagem (Nife) e do Núcleo de Estudo das Origens (NEO), ambos do Unasp.

GINA ANDRADE ABDALA

Enfermeira pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp-SP). Mestre em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS-BA). Doutora em Ciências pela Universidade de São Paulo (USP SP). Atualmente, é aposentada pelo Unasp e coordenadora do grupo de pesquisa Religiosidade, Espiritualidade na Integralidade da Saúde (Reis), certificado pelo CNPq. É também educadora em Enfermagem na Comunidade de Fé (Faith Community Nursing).

JANAINA SILVA XAVIER

Licenciada em Artes Visuais, especialista em Patrimônio Cultural, mestre em Memória Social e Patrimônio Cultural (UFPEL), Mestre em Museologia (USP) e Doutora em Artes Visuais (Unicamp). É adventista desde os 13 anos de idade. Desde 2012, atua como professora no ensino superior do Unasp, campus EC, nos cursos de História, Pedagogia, Arquitetura e Urbanismo e Comunicação Social. Leciona ainda na Pós-Graduação em História e Arqueologia e em Teologia e Estudos Adventistas. É museóloga e curadora responsável pelo Museu de Arqueologia Bíblica do Unasp.

JÚLIO LEAL

Doutor em Educação e pedagogo pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Psicologia pela Universidad Autónoma de Madrid e em

Estudos Hispânicos (Língua e Literatura) pela Auburn University. Graduado em Teologia pelo Seminário Adventista Latino-Americano de Teologia (Salt-BA) e em Línguas Modernas e Tradução (francês, inglês e espanhol) pela Universidad de Alcalá. Foi professor na Fadba, UFBA, Auburn University, Columbus State University e Meta Language School USA. Foi coordenador da pós-graduação do Salt-BA. Atualmente, faz mestrado em Teologia na Andrews University, é professor na Florida Christian University, tradutor juramentado, escritor, pastor e capelão voluntário no AdventHealth.

MARIA DYRCE DIAS MEIRA

Graduação em Enfermagem e Obstetrícia pela Faculdade Adventista de Enfermagem (1978). Mestrado em Enfermagem pela Universidade de São Paulo (2007). Doutorado em Ciências no programa Gerenciamento em Enfermagem pela Escola de Enfermagem na Universidade de São Paulo (2012). Atualmente, é docente no Centro Universitário Adventista de São Paulo, atuando principalmente nos seguintes temas: educação em enfermagem, avaliação, qualidade de vida, estilo de vida, promoção da saúde e terapias naturais.

NORTON JOSÉ BARBOSA CALDEIRA

Possui graduação em Medicina pelo Centro Universitário de Volta Redonda (1977). Tem experiência na área de psiquiatria clínica com ênfase em psicoterapia. Faz parte do corpo clínico do Hospital Madre Teresa, de Belo Horizonte, desde 1997. Exerce atividade como autônomo em consultório particular desde 1990. Atuou em hospital psiquiátrico da Fhemig de 1979 a 2012 e como psiquiatra da Prefeitura Municipal de Outro Preto de 1982 a 2017. Atua como psiquiatra na UBS do município de Contagem. Psicanalista formado na Escola Brasileira de Psicanálise. Atualmente, é mestrando em Promoção da Saúde no Unasp-SP.

A Integração, Fé, Ensino e Aprendizagem (Ifea) é um processo dinâmico e interdisciplinar, envolve todos os aspectos da educação e contribui para a formação de pessoas mais conscientes, éticas, comprometidas com os valores bíblicos-cristãos e úteis à sociedade em que vivem. Assim sendo, a Ifea é um dos fundamentos da educação adventista. *Desafios da integração* apresenta o que é esse processo, como ele têm sido aplicado e os desafios que ele traz consigo para o ensino confessional.

UNASP



9 786554 050562