

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DOUGLAS JEFERSON MENSLIN

**PERFIL DO PROFESSOR DE ENSINO RELIGIOSO NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE EDUCACIONAL ADVENTISTA NO SUL DO
BRASIL**

**CURITIBA
2009**

DOUGLAS JEFERSON MENSLIN

**PERFIL DO PROFESSOR DE ENSINO RELIGIOSO NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE EDUCACIONAL ADVENTISTA NO SUL DO
BRASIL**

Dissertação de Mestrado apresentada à Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à conclusão do Mestrado em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Rogério de Azevedo Junqueira.

**CURITIBA
2009**

DOUGLAS JEFERSON MENSLIN

**PERFIL DO PROFESSOR DE ENSINO RELIGIOSO NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE EDUCACIONAL ADVENTISTA NO SUL DO
BRASIL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-graduação em Educação da
Pontifícia Universidade Católica do Paraná,
como requisito à obtenção ao título de Mestre.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Sérgio Rogério de Azevedo Junqueira
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
Orientador

Profa. Dra. Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ

Prof. Dr. Renato Gross
UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

Curitiba, 26 de março de 2009.

À minha esposa Dolores, pelo incondicional apoio e incentivo nas horas mais difíceis; aos meus filhos Vinícius e Kimberlly que souberam esperar e sublimar as ausências do pai e ao meu Deus que iluminou o caminho para esta conquista.

AGRADECIMENTOS

À Administração da União Sul Brasileira da IASD que além do incentivo na busca do conhecimento, deu-me o aporte financeiro durante todo o período dessa caminhada.

Ao meu Orientador Prof. Dr. Sérgio Rogério de Azevedo Junqueira, que soube me incentivar em todos os momentos. Que viu em minha inexperiência acadêmica uma possibilidade de crescimento e de descobertas inimagináveis para minha visão de aprendiz.

À Profa. Dr. Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau pela maneira como me auxiliou no trabalho com os dados da pesquisa.

Ao Prof. Dr. Renato Gross, que com sua visão histórica da educação adventista contribuiu para o enriquecimento deste trabalho.

Aos meus colegas de mestrado, que contribuíram para que o aprendizado fosse coletivo e participativo, gerando reflexões significativas nesta trajetória.

Aos amigos Edson e Uilson, pelas reflexões construídas nos momentos que trabalhamos juntos, e que me desafiaram a buscar essa conquista acadêmica.

Ao amigo Roberto César de Azevedo, pelo incentivo à formação acadêmica paralela ao crescimento profissional, nesses 20 anos de aprendizado.

Aos professores da Rede Educacional Adventista que pela experiência praticada em sala de aula tem me ajudado a crescer como educador junto com vocês.

Finalizo agradecendo ao meu Deus, ao qual tenho servido de forma integral nos últimos 20 anos, e pelas oportunidades concedidas a mim, um vaso de barro sendo moldado ao Seu serviço.

“Restaurar no homem a imagem de seu Autor, leva-lo de novo à perfeição em que fora criado, promover o desenvolvimento do corpo, espírito e alma para que se pudesse realizar o propósito divino da sua criação – tal deveria ser a obra da redenção. Este é o objetivo da educação, o grande objetivo da vida.”

Ellen G. White

RESUMO

A partir da homologação da Lei de Diretrizes e Bases n. 9394/96, artigos 20 e 33 que discorrem sobre a educação confessional e a disciplina de Ensino Religioso no currículo escolar das escolas públicas e privadas do Brasil, novos desafios têm gerado uma reflexão sobre a formação de docentes para esta área do conhecimento. Além da conquista oficial da disciplina de ensino religioso como área de conhecimento, a crise de valores presente na relação do homem com o seu próximo e com o transcendente, aponta para a necessidade de uma reorientação no seu modo de pensar e agir. Foi com o objetivo de identificar o perfil do professor de ensino religioso para os anos iniciais da rede educacional confessional adventista que esta pesquisa foi desenvolvida. Para atingir a meta geral da pesquisa, foram propostos os seguintes objetivos específicos: Definir a rede educacional confessional adventista, identificar a ocorrência de um perfil identificatório do professor de Ensino Religioso, analisar a formação dos professores de Ensino Religioso dos anos iniciais do ensino fundamental que atuam na rede educacional confessional adventista, verificar como esta formação se relaciona com os requisitos filosóficos propostos pela instituição para esta disciplina. Os autores que deram sustentação teórica para esta investigação foram Junqueira (2002, 2005, 2006), Tardif (2002), Knight (2001, 2004), Brzezinski (2002), White (2000, 2002, 2008), Gross (1996, 1997), entre outros. Quanto à metodologia, trabalhou-se com a abordagem qualitativa, na qual 50 professores contribuíram respondendo questionários ou cedendo entrevistas para estabelecer uma relação de identidade. Para a otimização dos dados, optou-se pelo uso tecnológico do *software* Atlas Ti, que interagiu com os dados coletados, permitindo uma análise e interpretação dos resultados com melhor fundamentação. A análise revelou que o perfil do professor de ensino religioso está sendo construído através da prática pedagógica, e não primariamente pela formação docente. A pesquisa também provocou reflexões sobre a prática e filosofia, sobre o real e o ideal para a formação docente para o ensino religioso, oportunizando a continuidade deste objeto de pesquisa.

Palavras-chave: Ensino Religioso. Formação Docente. Identidade. Educação Confessional.

ABSTRACT

Ever since the legal ratification of the Law of Guiding and Foundation n. 9394/96, clauses 20 and 33, that discourse about education based on a religious background and religious teaching as a discipline in the academic curriculum in public and private schools in Brazil, new challenges have led the thought to the developing of teachers for this specific area of knowledge. Besides the official conquest of the subject of religious education as an area of knowledge, the crisis of values present in human relationship with their fellow men and with what transcends this, indicates a need of rearrangement in their way of thinking and acting. This research was developed with the objective of identifying the profile of the religious education teacher for the first years of the Adventist based educational system. In order to achieve the general objective of the research, the following objectives were proposed: describe what the Adventist based educational system is, identify the occurrence of an identifying profile of the religious education teacher, analyze the formation of the religious education teachers for the first years of the elementary education that work for the Adventist based educational system, examine how this formation relates to the philosophic requirements proposed by the Adventist educational system for this discipline. The authors used to give theoretical support to this investigation were Junqueira (2002, 2005, 2006), Tardif (2002), Knight (2001, 2004), Brzezinski (2002), White (2000, 2002, 2008), Gross (1996, 1997), among others. As for the methodology, the research worked with a quality determining approach that counted with the participation of 50 teachers that contributed by answering questionnaires or by giving interviews to establish a relationship of identity. The technological use of the Atlas Ti software was chosen for the optimization of the data that interacted with collected data allowing the analysis and interpretation of the results with better founding. The analysis revealed that the profile of the religious education teacher is being constructed through pedagogical practice and not primarily by academic formation. This research also allowed reflection about practice and philosophy, about what is real and what is ideal for the academic formation of religious education, creating opportunities for the continuation of the object of this research.

Key words: Religious education. Academic formation. Identity. Education based on religious background.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Aprendizado obtido na Igreja.....	83
Figura 02 – Não tem dificuldade de trabalhar o ER.....	85
Figura 03 – Dificuldades com temas específicos.....	87
Figura 04 – Não se trabalha o ER em capacitações.....	89
Figura 05 – As capacitações aprimoram as aulas.....	90
Quadro 01 - Colégios Adventistas com Internato no Brasil.....	51
Quadro 02 – Delimitação do Objeto de Pesquisa.....	72
Quadro 03 – Quadro Sinóptico da Educação Adventista.....	94
Quadro 04 – Comparação de Documentos Oficiais.....	96
Tabela 01 – Alunos adventistas distribuídos pelo mundo.....	35
Tabela 02 – Instituições, docentes e alunos adventistas no mundo	35
Tabela 03 – A Educação Adventista no Brasil em 1906.....	42
Tabela 04 – A Educação Adventista no Brasil de 1940 a 1970.....	44
Tabela 05 – A Educação Adventista no Brasil em 2007.....	46
Tabela 06 – Formação Superior dos Entrevistados.....	80
Tabela 07 – Formação em Pós-graduação dos Entrevistados.....	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DSA - Divisão Sul Americana da Igreja Adventista do Sétimo Dia

ER - Ensino Religioso

FONAPER – Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso

IASD - Igreja Adventista do Sétimo Dia

IASBEAS - Instituição Adventista Sul Brasileira de Educação e Assistência Social

IES - Instituição de Ensino Superior

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MEC - Ministério Educação e Cultura

USB - União Sul Brasileira da Igreja Adventista do Sétimo Dia

AC - Associação Catarinense

ACSR - Associação Central Sul Riograndense

ANP - Associação Norte Paranaense

ASP - Associação Sul Paranaense

ASR - Associação Sul Riograndense

MOSR - Missão Ocidental Sul Riograndense

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
PROBLEMATIZAÇÃO.....	15
JUSTIFICATIVA.....	17
OBJETO DE PESQUISA.....	19
ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	20
2. EDUCAÇÃO CONFSSIONAL.....	21
2.1 EDUCAÇÃO CONFSSIONAL NO BRASIL.....	21
2.2 O PENSAMENTO FILOSÓFICO ADVENTISTA.....	27
2.3 A REDE EDUCACIONAL DENTRO DA PROPOSTA ADVENTISTA	30
2.4 A REDE EDUCACIONAL ADVENTISTA NO BRASIL.....	36
3. O PROFESSOR, SUA FORMAÇÃO E SUA IDENTIDADE.....	52
3.1 A (DES)CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA IDENTIDADE.....	53
3.2 CONSTRUINDO A IDENTIDADE PROFISSIONAL.....	58
3.3 A IDENTIDADE DO PROFESSOR DE ENSINO RELIGIOSO.....	61
3.4 O CONCEITO ADVENTISTA SOBRE A IDENTIDADE DO PROFESSOR.....	64
4. METODOLOGIA.....	70
4.1 DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO.....	72
4.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	72
4.3 RELATO DA COLETA DE DADOS E DA ANÁLISE DOS DADOS.....	73
4.3.1 O Processo de Coleta de Dados.....	74
4.3.2 O Processo de Análise de Dados.....	77
4.4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	78
4.4.1 Características Pessoais da População Estudada.....	78
4.4.2 Características Profissionais e Acadêmicas.....	79
4.4.3 Origem de Formação Profissional para o Ensino Religioso.....	82
4.4.4 Dificuldades Encontradas para Atuação Docente.....	84
4.4.5 Necessidades Quanto à Formação Docente.....	87
4.4.6 O Perfil Institucional Encontrados nos Documentos Oficiais.....	90
4.4.7 Comparando o Perfil Ideal com o Perfil Real.....	97
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS, LIMITES E TRABALHOS FUTUROS.....	100
6. REFERÊNCIAS.....	103

APÊNDICES.....	112
APÊNDICE A – Modelo de Questionário.....	114
APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista.....	118
APÊNDICE C – Tabela Referência de Dados.....	121
ANEXOS.....	123
ANEXO 01 – Grade Curricular de um programa de Graduação com ER.....	124
ANEXO 02 – A legislação brasileira e o Ensino Religioso.....	127
ANEXO 03 – O perfil do educador ideal na visão da educação adventista.....	134
ANEXO 04 – Conteúdo programático do o ER para os anos iniciais EF.....	139

1. INTRODUÇÃO

Uma instituição confessional é aquela que adota uma confissão explícita no desempenho de suas atividades, que acredita no que faz e defende sua prática como sendo o modelo ideal a ser desenvolvido quer seja no âmbito educacional, ou em qualquer outro campo de conhecimento.

Ao pensar em uma instituição educacional, esta requer uma filosofia de educação, que, por sua vez, exige idéias, métodos e valores e se orienta para o ideal na educação. Por trás disso, e influenciando cada escolha que se faz, está uma concepção de vida, de mundo, de sociedade, de ser humano, que por fim irá determinar o método (RIBEIRO, 2007). É possível dizer que toda instituição educacional pública ou privada, filantrópica ou lucrativa, religiosa ou leiga, é confessional. Isso pois a ideologia defendida e praticada por todos os envolvidos no processo educativo partem de pressupostos específicos construídos em suas bases filosóficas, caracterizando assim uma confessionalidade.

No entanto, tem-se determinado e identificado a educação confessional como aquela que no seu currículo tem a espiritualidade como base, ligada a uma fé ou mais especificamente a uma religião. Porém, ao exercer o princípio inerente à prática educativa de ensinar, expressar e testemunhar suas crenças, também deve contemplar a pluralidade, a liberdade religiosa e o respeito às crenças individuais e é necessário saber fazer a diferença entre academia e igreja, fé e ciência.

Os objetivos da educação confessional vão além da acumulação de conhecimento cognitivo, preparação para o mundo de trabalho, autoconhecimento e competição de modo efetivo com o ambiente, mas enxerga o educando como um todo, capaz de agir e decidir por si aquilo que considera importante para sua vida num contexto de coletividade ou comunidade.

A essência da educação confessional, e principalmente a de cunho religioso, que é representada pela maioria das escolas do gênero no Brasil, está segundo o pensamento de Knigth (2001, p. 244):

encorajar os alunos a pensar e agir reflexivamente por si mesmos, em vez de apenas responder à palavra ou vontade de qualquer figura de autoridade. Isto é necessário em termos de desenvolvimento mental e ético. O autocontrole, em vez de controle externamente imposto, é importante para a educação e disciplinas cristãs. Os indivíduos devem ser conduzidos à condição de poderem tomar suas próprias decisões e ser responsáveis por elas sem ser persuadidos, dirigidos, e/ou forçados por uma autoridade poderosa. Quando este objetivo é atingido e o poder para pensar e agir sobre este pensamento está internalizado, então se pode dizer que os indivíduos alcançaram a maturidade moral. Eles não estão sob o controle de outros, mas estão tomando suas próprias decisões sobre Deus e seus semelhantes.

A abordagem deste estudo apresenta a construção histórica da educação confessional e sua influência no Brasil, mais especificamente, apresenta a construção da educação confessional adventista e seus objetivos. Ao apresentar a educação confessional adventista procura discutir o perfil do professor para a disciplina do Ensino Religioso para os anos iniciais, e qual a relação do professor com a difusão dos valores religiosos transmitidos a seus alunos, num contexto de uma educação confessional.

1.1 PROBLEMATIZAÇÃO

A partir da homologação da Lei de Diretrizes e Bases n. 9394/96, artigos 20 e 33 que discorrem sobre a educação confessional e a disciplina de ensino religioso no currículo escolar nas escolas públicas e privadas do Brasil, novos desafios têm levado a uma reflexão sobre a formação de docentes para esta área.

Além da conquista oficial da disciplina de Ensino Religioso como área de conhecimento, a crise de valores presente na relação do homem com o seu próximo e com o transcendente, aponta para a necessidade de uma reorientação no seu modo de pensar e agir.

Mas apesar da busca do homem em encontrar-se consigo mesmo, com o seu próximo e com o transcendente, e definir um espaço junto ao contexto escolar para a discussão dessa busca através da disciplina de Ensino Religioso, constata-se ainda fragilidade no projeto pedagógico da disciplina. Unglaub (2005, p. 98-99) lembra da importância da construção de um projeto pedagógico que apresente sua intencionalidade, dando direção aos resultados que se almejam alcançar, envolvendo em sua elaboração o aspecto da coletividade, com participação de professores, alunos e comunidade.

Neste momento, é oportuno lembrar o que diz Junqueira (2002, p.139) sobre o que visa o objeto do Ensino Religioso :

(...) valorizar o pluralismo e a diversidade cultural, presentes na sociedade brasileira, facilitando a compreensão das formas que exprimem o "Transcendente" na superação da finitude humana, que determinam o processo histórico da humanidade.

Cabe, portanto ao professor de Ensino Religioso a aproximação dos valores transcendentais e espirituais do cotidiano do ser humano, onde este está cada vez mais distante de sua espiritualidade, vivendo numa sociedade caracterizada pelo desenvolvimento científico e tecnológico que põem em xeque os valores pessoais e sociais. Nela as pessoas parecem estar mais voltadas para o aqui/agora, passando por um processo de desumanização, como lembra Sampaio, (2004, p. 30): "(...) estamos vivendo uma crise global profunda, onde o vazio existencial e afetivo favorece a miséria, a violência, a corrupção, o medo, resultado de fragilidade das relações e dos valores humanos", para uma proposta pedagógica de ensino no ambiente escolar, onde espera-se que o professor de Ensino Religioso seja "(...) capaz de despertar e estimular os alunos a viver plenamente sua vida humana, a liberdade na solidariedade, em vista da comunhão." (CATÃO,1993, p. 99)

Para realizar essa aproximação é necessário que o professor de Ensino Religioso esteja preparado para essa responsabilidade, mediante uma formação profissional que lhe capacite para tal atividade. Como diz Junqueira (2007, p.14):

É importante ressaltar que os conhecimentos transmitidos na escola se recriam e recebem um novo sentido, sobretudo, quando é produto de uma construção dinâmica que se opera na interação constante entre o saber formal escolarizado e os demais saberes; entre o que ele aprende institucionalmente e o que traz consigo para o espaço escolar; em um processo contínuo, permanente de aquisição.

Desta forma, para que o Ensino Religioso em consonância com as demais disciplinas possa contribuir no processo da ação transformadora no ambiente escolar é necessário que os professores que ministram essa disciplina estejam capacitados com uma formação inicial e contínua. Conhecedores da ação e dos objetivos que o Ensino Religioso propõe como disciplina curricular.

Torna-se pertinente realizar uma reflexão sobre o perfil do professor regente que atua nos anos iniciais do ensino fundamental na rede adventista: Se o professor regente também é responsável pela disciplina de Ensino Religioso, qual é o preparo que esse professor teve na sua formação inicial ou na sua formação continuada e

onde tem buscado referenciais para construir sua prática pedagógica como professor da disciplina para que alcance os propósitos que essa propõe?

1.2 JUSTIFICATIVA

O presente objeto de investigação visa identificar o perfil do professor que atua nos anos iniciais da rede de escolas adventistas. Para isso, é necessário avaliar se a formação deste profissional é adequada para que ele atue como professor regente de Ensino Religioso em um contexto confessional, tendo em vista que este professor possui licenciatura em Pedagogia ou formação superior de professores, cursos estes que em maioria não apresentam em sua grade curricular a formação de profissionais para a disciplina de Ensino Religioso.

Considero essa questão pertinente, porque a valorização da disciplina de Ensino Religioso nas escolas está atrelada ao encaminhamento pedagógico que é dado.

Diante do exposto, menciono a minha trajetória como profissional da Educação na área de Ensino Religioso, e como essa trajetória tem provocado a reflexão sobre a busca de uma identidade para o profissional da área de Ensino Religioso. Há vinte anos, quando iniciei minha carreira como professor no ensino fundamental recém graduado em Teologia, fui lecionar em uma instituição confessional adventista, onde o professor de Ensino Religioso era respeitado e valorizado pelos alunos e pelos educadores.

Naquele contexto, o preparo do profissional para essa disciplina específica era obtido nos cursos de especialização teológica, ou junto ao curso de Pedagogia que oferece a habilitação em Ensino Religioso para os anos iniciais¹.

Passados vinte anos, as instituições adventistas de ensino superior, responsáveis pela formação de professores para atuarem na rede, não têm conseguido suprir a demanda necessária de professores diante do crescimento de unidades escolares confessionais adventistas, conforme apresentam os dados coletados junto à sede da rede para a região sul do Brasil², que apontam a porcentagem de apenas 12% de seus professores regentes com habilitação em Ensino Religioso para os anos iniciais.

¹ No Anexo 01, apresentamos duas IES que em seu currículo oferecem o ER como habilitação..

² IASBEAS – União Sul Brasileira da IASD – sede Curitiba, Pr.

Isto significa que 88% dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental lecionam a disciplina de Ensino Religioso sem nenhum preparo ou formação para tal. A consequência disto é o distanciamento da proposta filosófica preconizada pela rede educacional adventista - como sendo a busca ideal de seus referenciais educacionais - da realidade praticada em sala de aula pelos professores de Ensino Religioso.

Na tentativa de encontrar subsídios que pudessem ajudar a construção de um projeto pedagógico consistente, foi possível detectar através do estudo do Estado do Conhecimento para o Ensino Religioso realizado por Junqueira, Menslin e Ribeiro (2008)³ que existem apenas dezesseis (16) trabalhos publicados, sendo um (1) a nível de doutoramento e quinze (15) a nível de mestrado. Tais dados caracterizam deficiência não só na construção de um projeto pedagógico para a disciplina, mas num programa de formação inicial e continuada específico para os que lecionam a disciplina em questão.

Conforme pesquisa feita junto aos professores que atuam no segmento de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental na rede de ensino confessional adventista, constatou-se que a maioria desses professores, não possui formação inicial em Ensino Religioso; a maioria graduou-se em instituições de ensino superior, principalmente no curso de Pedagogia, e não teve nenhuma orientação acadêmica quanto à disciplina de Ensino Religioso. É possível detectar que o professor generalista tem trazido para a sala de aula apenas a sua experiência profissional e social, adquirida com o passar dos anos. Oliveira (2007, p. 29) afirma que:

Todo educador é primeiramente um homem e uma mulher que, antes de ser educador, foi educado e continuamente se educa no cotidiano. Traz em seu corpo as marcas indeléveis da construção de sua própria história. História como ser social, religioso, familiar, político e acadêmico. De modo formal e informal, o ser humano vai incorporando conceitos que, no decorrer de sua vida, serão codificados e ancorados a outros esquemas que, por sua vez, irão construindo o ser educador.

³ JUNQUEIRA, Sérgio R. A.; MENSLIN, Douglas J.; RIBEIRO, Edilson. **O Estado do Conhecimento sobre a formação do professor de Ensino Religioso e Pastoral Escolar**. In.: Via Teológica, Curitiba, Vol, 01, Num.16, p. 59-80, jun.2008.

Se o objetivo da disciplina do Ensino Religioso, dentro de um contexto de uma educação confessional, é de possibilitar ao aluno a internalização de conceitos religiosos, com valores éticos e morais, capacitando-os a decidirem sobre si próprios como seres reflexivos e pensantes, é necessário partir da premissa que os professores estarão capacitados para ministrarem essa disciplina, delineados pelo objetivo proposto.

1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA

A partir do cenário apresentado na justificativa, bem como o contexto problematizador desta investigação, apresentamos o objetivo geral desta pesquisa:

Analisar o perfil do professor de Ensino Religioso que atua nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas confessionais adventistas nos estados do sul do Brasil (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul).

Para que este objetivo seja alcançado, propomos os seguintes objetivos específicos:

- a) Descrever o que é a rede educacional confessional adventista, explicitando sua ideologia, conforme apresentado no artigo 20 da LDB 9394/96;
- b) Identificar a ocorrência de um perfil do professor regente que atua na disciplina de Ensino Religioso nos anos iniciais do ensino fundamental na rede educacional confessional adventista;
- c) Analisar a formação dos professores de Ensino Religioso dos anos iniciais do ensino fundamental que atuam na rede educacional confessional adventista;
- d) Verificar como a formação do professor que atua na disciplina de Ensino Religioso nos anos iniciais do ensino fundamental se relaciona com os requisitos filosóficos propostos pela rede educacional adventista para esta disciplina.

1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Para que nossas proposições sejam alcançadas, organizamos esta dissertação dividida em três capítulos.

No primeiro capítulo apresentamos a contextualização histórica do ensino confessional no Brasil, apresentando sua trajetória e construções. Também é identificada neste capítulo a formação histórico-filosófica da Igreja Adventista do Sétimo Dia, mantenedora da Rede Educacional Adventista, apontando desde a sua fundação as orientações para a construção da rede educacional. Como objeto de pesquisa, também é apresentado a construção histórica brasileira desse segmento e os seus desdobramentos até os dias atuais.

No segundo capítulo, é apresentado o referencial teórico da pesquisa, os caminhos trilhados para a formação do professor, a (des)construção da identidade do professor e os passos dados para reconstruir tal identidade. Em específico, é apresentada nesse capítulo, a identidade do professor para o Ensino Religioso.

No terceiro capítulo é apresentada a pesquisa de campo, objeto desse trabalho, com a metodologia desenvolvida durante a aplicação da mesma. Após a apresentação metodológica, é feita a descrição da coleta de dados e a análise dos mesmos, através do uso de uma ferramenta tecnológica denominada Atlas Ti, os resultados obtidos com a pesquisa são então apresentados para reflexão e estudo do objeto pesquisado.

A última parte do trabalho aborda as considerações finais e as possibilidades da pesquisa, bem como os limites encontrados na própria pesquisa e no desenvolvimento do estudo.

2. EDUCAÇÃO CONFSSIONAL

A educação confessional pressupõe um credo e uma religião. Uma instituição confessional é aquela que adota uma confissão explícita no desempenho de suas atividades. De certa forma, toda instituição de ensino, pública ou particular, é confessional. Por trás disso, e influenciando cada escolha que se faz, está uma concepção de vida, de mundo, de sociedade, do ser humano, que por fim irá determinar o método de trabalho. O que são essas coisas senão um tipo de confissão? Portanto, mesmo instituições educacionais públicas têm seu credo. Como seguem modelos científicos mais aceitos, poucos estranham ou contestam tais crenças. A diferença, no caso de entidades confessionais religiosas, é que este credo é explícito e objetivamente assumido no campo da espiritualidade. Logo, quando se fala em escola confessional imediatamente se pensa em escola vinculada a uma religião.

A confessionalidade deve permear toda estrutura administrativa e projeto acadêmico da instituição: em seu estatuto, em sua ética, na presença e atuação da pastoral ou estudos bíblicos extracurriculares, nas disciplinas e no seu objetivo de formação integral da pessoa. Ser confessional não pressupõe fazer proselitismo ou forçar as convicções religiosas da escola em alunos, professores e funcionários. A sociedade hoje pratica a pluralidade, a liberdade religiosa e o respeito às crenças individuais e é necessário saber fazer a diferença entre academia e igreja, fé e ciência. Contudo, como instituição confessional, se reserva o direito de testemunhar sua crença.

2.1 A EDUCAÇÃO CONFSSIONAL NO BRASIL

Ao se buscar as raízes históricas da educação confessional no Brasil, obrigatoriamente é necessário transitar na própria história da educação no Brasil, pois o início da educação brasileira estava inserido em um contexto confessional. Também é importante ressaltar que, ao se falar em educação confessional no Brasil, entende-se a educação confessional cristã, sendo dividida no decorrer da história em dois segmentos, a saber, católico e protestante. Isso se deve pela própria construção do País desde a sua descoberta e colonização, até sua emancipação como império e mais tarde como república, pois sempre esteve sob a influência da religião cristã.

Embora existam grupos educacionais de outros segmentos religiosos como judeus, islâmicos, budistas entre outros, estes são minoritários, não exercendo uma influência significativa na história da educação confessional do país.

Didaticamente pode-se dividir a história da educação confessional em três períodos: o primeiro, durante o período colonial (1500), quando este se tornou colônia de Portugal.

O catolicismo chegou ao nosso País juntamente com as primeiras incursões dos navegadores portugueses devido a um acordo selado, algumas décadas antes do seu descobrimento, entre o papado e a coroa portuguesa, chamado de Regime de Padroado. Sobre esse acordo, Hoornaert (1979, p. 165) apresenta que:

O regime do padroado brasileiro tem suas origens no padroado português, e as origens históricas do padroado remontam ao século IV, quando o cristianismo não tinha permissão para realizar suas práticas religiosas livremente nos territórios do Império Romano. O padroado foi criado através de um tratado entre a Igreja Católica e os reinos de Portugal e Espanha. A Igreja delegava aos monarcas dos reinos ibéricos a administração e a organização da Igreja Católica em seus domínios. O rei mandava construir igrejas, nomeava os padres e os bispos, sendo estes depois aprovados pelo Papa. Assim, a estrutura do reino de Portugal e de Espanha tinha não só uma dimensão político-administrativa, mas também religiosa. O sentido para a implantação da ordem do padroado no Brasil se convergia em dois motivos pertinentes, a expansão das fronteiras e a propagação da fé católica, como pressuposto necessário da colonização das novas terras descobertas.

Em 1º de fevereiro de 1549, quase cinquenta anos após o descobrimento, são enviados para o Brasil seis jesuítas (4 padres e 2 irmãos) cujos nomes eram: Manoel da Nóbrega, José de Anchieta, Leonardo Nunes, Vicente Pires, e os irmãos Diogo Jácome e Vicente Rodrigues (ALVES, 2002).

Esses religiosos pertenciam à Companhia de Jesus que fora criada por Ignácio de Loyola em 1534, que segundo Paiva (2000) tinha o objetivo de defender a ortodoxia católica das heresias protestantes, que estavam se espalhando em solo europeu e que começavam a se difundir por outros continentes também⁴.

Os jesuítas chegaram ao Brasil dispostos a cumprir uma tríplice missão: a catequização dos índios, que apesar de estarem envoltos com o paganismo, eram

⁴ Esse assunto foi discutido durante o Concílio de Trento (1545-1563), o décimo nono Concílio da Igreja Católica Romana, especialmente convocado para formular uma resposta às perturbações causadas pela Reforma Protestante. A principal finalidade desse concílio foi a de anatematizar as doutrinas protestantes e estabelecer uma autoridade firme juntamente com certas reformas de ordens religiosas e de finanças eclesiásticas. Para aprofundamento sobre as questões discutidas no Concílio de Trento ver: CHAMPLIN, Russell Norman. Enciclopédia de Bíblia, Teologia e Filosofia. São Paulo: Candeias, vol.6, 1991.

suscetíveis da salvação; dar a formação básica para os filhos dos colonos que aqui chegaram para desbravarem as terras brasileiras, mantendo-os dentro da hegemonia da Igreja; e a terceira missão era manter todos afastados da influência protestante, que começava a se alastrar por outras colônias deste continente (BAETA NEVES, 1978). E a melhor forma para cumprir as tarefas era através da educação. Para esse fim, a pedagogia dos jesuítas caracterizou-se pelo apego à autoridade, pela transmissão disciplinada de uma cultura literária, retórica, enciclopédica e mnemônica que inibia a criatividade e toda a atividade inovadora, como declara Fernando de Azevedo (1943, p. 300):

Com esse espírito de autoridade e disciplina e com esse instrumento intelectual de domínio e penetração, que foi o seu ensino sábio, sistemático, medido, dosado, mas nitidamente abstrato e dogmático, o jesuíta exerceu na Colônia, um papel eminentemente conservador.

O segundo período da educação confessional é marcado pela expulsão dos jesuítas, que ocorre no ano de 1759, duzentos anos após chegarem pela primeira vez no Brasil, por ordem de Marques de Pombal, então 1º ministro de Portugal. A retirada dos jesuítas do Brasil foi uma estratégia de Pombal, que fora influenciado pelas idéias iluministas que formularam a mudança feudal européia para o sistema capitalista, e que estavam tomando corpo não somente na Europa, mas nas colônias inglesas da África e Ásia. Para ele, a reforma tinha que começar com os educadores e pensadores, logo, a educação tinha que deixar de ser religiosa e passar a ser uma educação leiga, longe da fé, mas pautada na razão, premissa do movimento capitalista do século XVIII (MESQUIDA, 2007).

Conquanto as idéias de Pombal não dessem certo em território brasileiro, foram suficientes para desestruturar o que estava acontecendo até então por influência da educação jesuítica. Sem os jesuítas e sem outra base educacional, o Brasil passa por um período de quase cinquenta anos (1763 a 1810) no qual a educação de forma geral esteve sem uma padronização formal, sendo assim de grande perda para o País. Neste período, a influência de alguns líderes religiosos que ficaram em solo brasileiro contribuiu para que a educação confessional não desaparecesse, embora ocorresse apenas de forma velada e não oficial, sendo ministrada nas fazendas e colônias.

A partir de 1779, após o término da influência pombalina na corte portuguesa retornam aos poucos as ordens religiosas católicas, compostas agora não somente

de jesuítas, mas dominicanos e franciscanos, que retomam a educação confessional (MESQUIDA, 2007).

Com a chegada da família real portuguesa em solo brasileiro em 1808, é marcado um novo período para a educação no Brasil e também para a educação confessional. Em 1810, é assinado um tratado de livre comércio entre Portugal e Inglaterra, razão pela qual imigrantes ingleses começaram a fixar residência em solo brasileiro. Como os ingleses não eram católicos, mas sim protestantes, surgiu a necessidade de praticarem a fé cristã protestante, apesar de a religião oficial do País ser católica (HACK, 2000).

Na Constituição do Império de 1824, a primeira constituição brasileira, no artigo 5º aponta: “A religião católica apostólica romana continuará a ser a religião do Império. Todas as outras religiões serão permitidas com seu culto doméstico e particular, em casas para isso destinadas, sem forma exterior de Templo” (Constituição do Imperador do Brasil, 1824, Artigo 5º).

Alguns anos mais tarde, por uma série de fatores favoráveis ao Brasil, entre eles as pestes epidêmicas que devastavam a Europa, interesses norte americanos, e as dificuldades em se conseguir mão de obra escrava que pudesse trabalhar nas lavouras das fazendas e na extração de minérios, o País recebe um grande contingente de imigrantes, que não eram católicos em sua essência religiosa (MESQUIDA, 1994). O próprio império tinha interesse na vinda do imigrante, como forma de ajuda ao desenvolvimento do País,

o interesse do Imperador levou o Brasil a ver o imigrante não como um intruso e invasor, mas como alguém que poderia contribuir para o desenvolvimento nacional. O governo brasileiro atraiu os imigrantes europeus e norte-americanos, oferecendo-lhes diversas vantagens em dinheiro e em espécie. O Governo os acolhia e lhes oferecia garantias de liberdade religiosa com o direito de professarem as formas de cultos que lhes conviessem, sem contudo, terem as casas de reunião qualquer aparência de templo (HACK, 2000, p.78).

Embora o maior contingente de imigrantes tenha vindo da Europa para o Brasil, vale destacar a procura pelo Brasil por imigrantes americanos que, segundo Bianco (1975) ouviram falar do Brasil e das vantagens que o imperador dava a quem soubesse plantar algodão. O Imperador Dom Pedro II, viu a oportunidade do Brasil entrar no mercado e incentivou a vinda de plantadores de algodão dos estados sulistas americanos para o Brasil.

Amargurados e feridos, os sulistas tinham que fazer surgir das cinzas um pouco de calor para se aquecer. Muitos venderam suas propriedades, juntaram seus pertences e vieram para o Brasil, para uma terra onde não houvesse guerras, nem espezinhamento, nem confisco de bens, e que pudessem ter a liberdade religiosa que possuíam na terra de origem.

Segundo Marcondes e Seehaber (2004) no Brasil ocorreram dois tipos de protestantismo: o de imigração e o missionário. Entender esses dois tipos de protestantismo é de suma importância para a compreensão da influência dos evangélicos no processo de escolarização de nosso País.

O protestantismo de imigração surge com famílias e grupos vindos da Europa e Estados Unidos com o intuito de reconstruir suas vidas e fixar residência no novo País. A preocupação desses imigrantes era a preservação da cultura e da fé. Por isso, foram criadas escolas, não oficiais, para atenderem a necessidade de preservação de seus costumes e doutrinas. As crianças eram alfabetizadas e ensinadas através da leitura da Bíblia, em sua língua original, para manter as tradições.

O protestantismo missionário tinha o mesmo objetivo do catolicismo: a evangelização dos brasileiros. A dinâmica do protestantismo missionário se constitui na preocupação de evangelização daqueles que não pertencem à sua denominação e fé. Chegaram ao Brasil em meados do século XIX, missionários norte-americanos trazendo consigo diversas denominações do protestantismo histórico aqui existente: os presbiterianos (1868), os metodistas episcopais (1870), os batistas (1881), e os episcopais/anglicanos (1889). Marcondes e Seehaber (2004, p.18) abordam a inserção do protestantismo no Brasil e o vínculo com a escolaridade confessional:

Em meados do Séc. XIX, com a intensificação das imigrações, um fato novo surge na história brasileira, o protestantismo. Os primeiros imigrantes alemães instalam-se inicialmente no estado do Rio Grande do Sul e Santa Catarina a partir de 1824 trazendo consigo os princípios defendidos por Martim Lutero. Criam as primeiras escolas evangélicas para propiciar alfabetização geral, no intuito de que seus filhos pudessem exercer adequadamente a fé e tivessem acesso às Escrituras. De acordo com a sua cultura, o analfabetismo era empecilho ao aprendizado da sua doutrina. Também neste período, missionários norte-americanos, instalaram-se no Oeste paulista fundando escolas para os filhos dos imigrantes protestantes. Outras denominações evangélicas (metodista, presbiteriana, batista), também chegaram ao Brasil neste período, instalando-se em outros Estados com intuito de desenvolver a evangelização criando igrejas e escolas para atender as necessidades locais.

No decorrer de 1860 até 1889, a abertura às diversas denominações religiosas propiciou modificações no panorama tanto da instrução escolar quanto da abertura de novas igrejas.

Com a proclamação da República em 1889, houve o interesse de se aniquilar todo o pensamento imperialista, predominante até então. Bencosta (2005, p. 36) ao apresentar as mudanças que o novo regime preconizava diz que

No discurso daqueles que implantaram, no Brasil, o novo regime político em 1889, era preciso, além da justificação racional do poder, a fim de legitimar a República, construir uma nação pautada em valores que mostrassem estar em definitivo sintonizado com as mudanças que o mundo moderno apresentava.

O movimento republicano deu à educação do povo um peso que não tinha possuído até então, já que para os republicanos, “a democracia se realizaria e se desenvolveria via educação popular. A educação do povo era o meio de se conseguir a liberdade” (MESQUIDA, 1994, p. 83). Com esses ideais de liberdade, a educação deixa de ser oficialmente católica e passa assumir um caráter leigo, conforme expresso no artigo 72, parágrafo 6º da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 1891: “será leigo o ensino ministrados nos estabelecimentos públicos”.

Entretanto, a educação brasileira continuava sendo praticamente orientada pelas escolas religiosas até a década de trinta, uma vez que os docentes, na sua maioria, eram oriundos de escolas particulares religiosas, que primavam por uma sólida formação religiosa a subsidiar seus currículos (OLIVEIRA, 2005).

Surgem então, dois segmentos paralelos na educação brasileira: o público, que apesar de estar sob o controle do estado, ainda não possuía estrutura desenvolvida para ministrar uma educação consistente, deixando a desejar por não ter uma política educacional sustentável (TANURI, 2000); e o particular, de caráter quase exclusivamente confessional. O segmento particular era dividido nos sistemas católico, para os de religião cristã católica, e o protestante, para os de diversas denominações protestantes (metodistas, presbiterianos, luteranos, anglicanos, batistas, adventistas), que se fortalecia com a grande quantidade de imigrantes que procuravam manter seus filhos sob a guarda da fé que professavam.

Objetivando o panorama histórico da educação confessional adventista, nos deteremos a seguir na construção histórica e filosófica desse segmento protestante

adventista, desde sua origem no continente americano, até os desdobramentos educacionais em solo brasileiro.

2.2 O PENSAMENTO FILOSÓFICO ADVENTISTA

Como nosso objeto de estudo é a formação do professor de Ensino Religioso dentro da proposta de uma rede educacional confessional, tomamos por base a Rede Educacional Adventista, que é uma rede de educação confessional que tem origem e permanência ligada diretamente a Igreja Adventista do Sétimo Dia, de origem cristã protestante, cujos fundamentos são baseados na Bíblia Sagrada. Para compreender os objetivos e fundamentos desta proposta educacional confessional, é necessário conhecer a origem e a história da própria igreja, pois ambas se completam na doutrina e no ensino.

O momento histórico que marca o início do pensamento cristão adventista está relacionado com o período que correspondeu à introdução da modernidade e a mudança cultural nos Estados Unidos da América, ocorridos na primeira metade do século XIX, principalmente nos anos 1820-1860. Na época o país estava reestruturando sua maneira de pensar e agir, cuja influência política do presidente Andrew Jackson⁵ foi significativa para o avanço daquele país, com a criação de novos estados, expansão territorial, migração para o oeste americano, políticas fundiárias que possibilitaram o deslocamento de migrantes em busca de terras para plantio, além de um compromisso religioso mais conservador.

Apesar de estarem a mais de 200 anos dos primeiros imigrantes em solo americano, o puritanismo religioso ainda exercia uma grande influência na visão do povo americano quanto a si mesmo e quanto ao mundo, pois acreditava estar lançando a semente de um grande povo, que Deus havia predestinado a ser uma nação especial. Esse senso de eleição divina foi usado para justificar a expansão territorial norte-americana e a expulsão dos povos indígenas de suas terras. Assim o americanismo pode ser considerado um tipo de messianismo que teve a sua

⁵ Para aprofundamento histórico deste período, ver SELLERS, Charles; MAY, Henry e MACMILLEN, Neil em Uma Reavaliação da História dos Estados Unidos, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1990.

ideologia consubstanciada através da doutrina do “Destino Manifesto”⁶, que sempre permeou a história americana (SILVA, 2006).

O compromisso religioso conservador foi uma bandeira poderosa para os Estados Unidos da América neste período da história, pois com a expansão territorial, o sentimento de um reavivamento religioso levou as igrejas a um amplo movimento de reforma social no país e, no exterior, a um movimento de missões estrangeiras. A América cristã tinha o dever de preparar o mundo para a instalação do reino de Cristo na Terra (MENDONÇA, 1990). Com isto, várias denominações religiosas despertaram para este movimento, também chamado de “millerismo”, pois era baseada na doutrina de cunho pós-milenarista, segundo a qual os Estados Unidos desempenhariam o papel de instrumento divino de redenção universal.

Neste período de grande propagação religiosa, conforme apresenta Maxwell (1982), muitos líderes de várias denominações religiosas como metodistas, batistas, congregacionais cristãos, presbiterianos, episcopais, luteranos, reformados holandeses, quacres entre outros, todos oriundos da costa leste dos Estados Unidos, se reúnem para estudarem a Bíblia Sagrada, em busca de uma revelação divina, para o período de mudanças religiosas em que estavam vivendo.

Destas reuniões de estudos, um grupo formado por três líderes religiosos de diferentes denominações se destaca: Guilherme Miller (1782-1849) um pregador de origem batista, que viria a ser mais tarde o pai do movimento “millerita” que se tornaria no embrião do movimento adventista; Josué Himes (1805-1895), um ministro da igreja Conexão Cristã e José Bates (1792-1872), um ministro leigo metodista.

Dick (1993, p. 7) ao introduzir seu artigo sobre o pioneirismo adventista enfatiza que

⁶ O Destino Manifesto é o pensamento que expressa a crença de que o povo dos Estados Unidos é eleito por Deus para comandar o mundo, e por isso o expansionismo americano é apenas o cumprimento da vontade Divina. Os defensores do Destino Manifesto acreditaram que expansão não só era boa, mas também era óbvia “manifesto” e inevitável “destino”. Originalmente uma frase de propaganda política do século XIX, o Destino Manifesto se tornou um termo histórico padrão, freqüentemente usado como um sinônimo para a expansão territorial dos Estados Unidos pelo Norte da América e pelo Oceano Pacífico.

o movimento adventista na América foi originado por homens que estavam desejosos de receber a verdade, quando esta a eles chegasse. Aceitaram-na sinceramente, e segundo a mesma viveram esperando serem dentro em breve trasladados. Depois do grande desapontamento⁷, todos caíram em trevas.

Assim, o millerismo foi um movimento interdenominacional até o ano de 1844, quando o chamado "grande desapontamento", ou seja, o não cumprimento da interpretação profética de Guilherme Miller, fracionou o movimento e provocou o surgimento de grupos religiosos, que se dispersaram e formaram suas bases de fé, mediante o conhecimento bíblico que possuíam.

Os registros oficiais que contam a história do movimento adventista, ao relatar a maneira como esse movimento começou, dizem: "Poucos em número, frequentemente com infelizes lembranças por haverem sido expulsos de suas igrejas pelo fato de aceitarem a doutrina do advento, a princípio os pioneiros do adventismo andaram em incertezas" (IASD, 2006, p. 20).

Durante os anos que se seguiram, muitos foram os que contribuíram para consolidação deste movimento, em destaque é possível citar: Thiago White (1821-1881), Ellen White (1827-1915), José Bates (1792-1872), J. N. Loughborough (1832-1924) e John N. Andrews (1829-1883) que mais tarde se tornaria no primeiro missionário além mar desta denominação. Este grupo, composto de quatro homens e uma única mulher, formaria a base da institucionalização da Igreja Adventista do Sétimo Dia (DICK, 1993).

À medida que crescia o grupo dos que acreditavam no sábado como dia revelado por Deus como sagrado e na segunda vinda de Cristo à Terra, ficou claro que só conseguiria cumprir sua missão de maneira eficaz caso se organizassem. Segundo Seaman (2001, p.15), o primeiro passo rumo à organização seria escolher o nome para esse crescente movimento, "depois da discussão em torno de vários nomes, escolheu-se o nome 'Adventista do Sétimo Dia', que é, na verdade, uma descrição exata da denominação – os que observavam o sábado do sétimo dia e aguardavam ansiosamente a breve vinda de Jesus"

⁷ Esse desapontamento citado se refere à situação de frustração que todos os seguidores do movimento embrionário, defendido por G. Miller sofreu em 22 de outubro 1844, quando esperavam o retorno de Jesus Cristo para esta data, segundo o entendimento que tinham das profecias estudadas na Bíblia Sagrada. E como não se concretizou, o movimento "Millerita" se dissolveu, as pessoas que seguiam esses líderes se dispersaram, e muitos se desiludiram com as crenças religiosas.

Em 1860 foi oficializado o nome “Adventista do Sétimo Dia” e criada uma organização legal para manter as propriedades da igreja. No ano seguinte, 1861 foi organizada a primeira Associação, no estado de Michigan, quando os primeiros membros assinaram um concerto de compromisso formal com a igreja, e em 1863 foi instituída uma Associação Geral da Igreja Adventista do Sétimo Dia, uma entidade oficial que reuniu as diversas Associações locais que haviam sido criadas naquele período. Esta data, 1863, é tida pelos adventistas como marco da oficialização de seu movimento como Igreja.

2.3 A REDE EDUCACIONAL DENTRO DA PROPOSTA ADVENTISTA

No início, o pensar sobre educação não estava nos planos dos fundadores do movimento. Como aguardavam a breve vinda de Jesus Cristo, não haveria necessidade de se preocupar com a educação das crianças, pois em pouco tempo, não dependeriam deste processo. O importante era disseminar a todos essa esperança eminente. Segundo Silva (2006, p.9):

O sistema educacional foi o último desenvolvimento institucional do adventismo. Isto se deve ao millenarismo. Raciocinavam os primeiros Adventistas que, em crendo eles na iminente volta de Cristo à Terra, não tinha sentido enviar seus filhos à escola. Para preencher a lacuna de formação das crianças e jovens foi produzida uma literatura específica a partir de 1852, um jornal intitulado *The Youth's Instructor* (O Instrutor da Juventude), e esperava-se que as reuniões semanais aos sábados (a chamada Escola Sabatina), com algumas lições direcionadas, pudessem ajudar no trabalho das famílias com relação à instrução religiosa.” (SILVA, Marcos – A penetração da Educação Adventista no Brasil, p.09 – Feira de Santana, BA: Eidspress, 2006.

Porém, com o passar dos anos, os pais pertencentes à denominação adventista precisaram enviar seus filhos para aprenderem a ler e escrever nas escolas públicas, que começavam a criar corpo com os ideários de mudanças sociais republicanos em pleno desenvolvimento no território americano.

Ainda Silva (2006, p. 4), ao comentar esse período destaca:

O utilitarismo norte-americano favoreceu a ampla aceitação dos ideais educacionais iluministas vindos da Europa. Desde John Locke, passando por Rousseau e alcançando com Pestalozzi, o status de método didático pedagógico, o trabalho manual foi uma bandeira da educação moderna. Estes pensamentos influíram também no amplo movimento de reforma social, de cunho predominantemente conservador, ocorrido nos Estados Unidos no período de 1830 a 1860, cujas raízes materiais e ideológicas foram apresentadas anteriormente. Dentre as reformas sociais pretendidas

estava a educacional, cuja principal inovação foi à difusão do trabalho manual, principalmente agrícola, em escolas localizadas na zona rural.

A modernidade educacional já havia sido assimilada pela sociedade norte-americana em meados do séc.XIX, a atenção voltou-se para o nível colegial com a expansão da influência sobre a escola do conhecimento científico e da tecnologia. Mas, a teoria intelectual dominante era o darwinismo. Sob o seu influxo ocorreu uma revisão das idéias em todos os campos de conhecimento, inclusive na educação. A aplicação filosófica e educacional do darwinismo coube a Herbert Spencer (1820-1903), com a "teoria geral da evolução". Propondo um encontro entre a religião, a quem cabia estudar o "incognoscível", e a ciência, a quem cabia o estudo do cognoscível, Herbert Spencer definitivamente coloca a ciência, o conhecimento mais importante conforme definido em sua obra *Educação*, como a fonte de conteúdos para a educação (FULLAT, 1994).

Diante desta realidade, o movimento adventista sente a necessidade de colocar diante dos filhos de seus seguidores opções educativas que pudessem dar a oportunidade de continuarem a crer na doutrina defendida até então e, ao mesmo tempo, prepará-los para a vida social e religiosa em que estavam inseridos.

Ellen White, uma das fundadoras do movimento adventista e sua principal escritora, cujos escritos são aceitos pelos seguidores como inspirados por Deus⁸, orientam a igreja sobre a necessidade de se abrir escolas para que os filhos dos seguidores do movimento adventista pudessem estudar sem estarem sendo influenciados pela nova abordagem iluminista/evolucionista de sua época.

A primeira orientação apresentada em forma de artigo surgiu em 1872, com o título "A Devida Educação"⁹ na qual são expostos diante da Igreja e dos membros os princípios que devem reger a educação de sua juventude. Esta apresentação inicial

⁸ Ellen Gould Harmon, (1827-1915) nascida em Gorham, Maine, de família originalmente Metodista e de classe média, aceitou a mensagem milerita em Portland no ano de 1840. De frágil saúde não pôde prosseguir os estudos regulares. Após o "grande desapontamento" de 22 de Outubro de 1844, fez parte do pequeno grupo que procurou uma explicação para a falha na interpretação profética de Guilherme Miller e que deu origem à Igreja Adventista do Sétimo Dia. Chamada Ellen G. White após casar-se com Tiago White, tornou-se escritora e seus conselhos, auto proclamados de proféticos, foram decisivos na consolidação do sistema doutrinário e organizacional da Igreja Adventista do Sétimo Dia. Para maior conhecimento sobre essa autora que fundamentou a educação adventista com seus escritos, ver DICK, Everett – Fundadores da Mensagem – Tatuí, SP. CPB, 1993.

⁹ A íntegra deste artigo se encontra no livro Conselhos Sobre Educação – White, Ellen G. Santo André, SP. CPB, 1976.

incorporou as características principais da fé adventista, estabelecendo assim a filosofia básica da educação adventista¹⁰ (WHITE, 1976).

As palavras iniciais deste artigo são sobre a importância que deve ser dada à educação de crianças e jovens:

A mais bela obra já empreendida por homens e mulheres é lidar com mentes jovens. O máximo cuidado deve ser tomado na educação da juventude, para variar de tal maneira a instrução que desperte as nobres e elevadas faculdades da mente. Pais e mestres acham-se igualmente inaptos para educar devidamente as crianças, se não aprenderam primeiro a lição do domínio próprio, a paciência, a tolerância, a brandura e o amor. Que importante posição para os pais, tutores e professores! Há poucos que compreendem as mais essenciais necessidades do espírito, e a maneira como devem dirigir o intelecto em desenvolvimento, os pensamentos e sentimentos crescentes dos jovens (WHITE, 2002, p. 131).

No mês de abril do mesmo ano de 1872, uma reunião com os líderes do movimento adventista foi convocada, onde algumas questões concernentes à educação foram levantadas:

devemos como povo considerar o assunto da educação e formar uma sociedade educacional? Devemos ter uma escola denominacional onde o objetivo deva ser do modo mais prático e direto, qualificar jovens, homens e mulheres para atuarem em algum local, de forma pública ou não na causa de Deus? Deve haver algum lugar onde nossos jovens possam ir para aprender tais ramos das ciências e coloca-los imediatamente em prática, e ao mesmo tempo serem instruídos nos grandes temas e verdades bíblicas?" (WHITE, Thiago, 1872, p. 60-61).

Depois de várias reuniões e aprovações pelos órgãos oficiais da igreja, foi dada a autorização para a abertura da primeira escola adventista. E no dia 03 de junho de 1872 foi inaugurada a primeira instituição educacional adventista, na cidade de Battle Creek, Michigan, EUA. Segundo Stencel (2004, p.12), um passo importante foi dado rumo ao estabelecimento do que podemos definir como o início da educação adventista. "Esta data tem uma grande relevância para a Igreja Adventista, pois foi considerada por seus membros como o ponto de partida de seu sistema escolar denominacional"

A escola de Battle Creek iniciou suas atividades com vinte alunos. Goodloe H. Bell foi chamado para ser o primeiro professor, homem de experiência no ensino, tomou parte preeminente na organização do programa escolar. O currículo

¹⁰ Todos os artigos escritos por Ellen White, que falam sobre educação, foram agrupados em quatro livros específicos sobre educação, intitulados: Conselhos sobre Educação, Educação, Fundamentos da Educação Cristã e Conselhos aos Professores, Pais e Estudantes, publicados pela Casa Publicadora Brasileira, editora dos Adventistas do Sétimo Dia com sede em Tatuí, SP.

consistia em grande parte em assuntos clássicos, e nenhum curso bíblico regular era oferecido pelo colégio em seus primeiros anos, havia certa obsessão da parte de alguns líderes da igreja em Batlee Creek por uma educação segundo os padrões seculares emergentes da época, o que causou muitos problemas para o início da educação adventista, que pretendia oferecer uma educação diferenciada, baseada nos valores bíblicos cristãos (WHITE, 1976).

Esta primeira experiência foi chamada de "traição filosófica", uma vez que o currículo, à semelhança das escolas que não possuíam filosofia cristã, girou em torno da literatura clássica (SILVA, 2006, p.12).

No entanto, em 1882, com o objetivo de implementar definitivamente as idéias de "reforma educacional", foram fundadas duas outras instituições adventistas para o ensino secundário nos Estados Unidos da América: uma na Califórnia, a Healdsburg Academy, embrião do atual Pacific Union College, e outra em Massachusetts, a South Lancaster Academy, embrião do atual Atlantic Union College, duas instituições que hoje são universidades.

Outros três importantes passos foram dados na constituição da rede educacional: o primeiro em 1887, com a criação de um Departamento de Educação na Associação Geral dos Adventistas e a realização no ano seguinte da primeira convenção de professores adventistas. Compareceram trinta professores representando cinco escolas.

O segundo, foi o incentivo para a implementação de uma filosofia cristã de educação com a convenção educacional em Harbor Springs, Michigan, entre julho e agosto de 1891.

Durante esta convenção foi estudado o livro de Romanos¹¹, e três oradores foram convidados para falar ao grupo de professores presentes: A.T. Jones, W. W. Prescott e Ellen White. As preleções foram direcionadas na necessidade de um reavivamento da filosofia cristã adventista, voltada para um compromisso que cada educador deve ter para com o ensino regular das mensagens religiosas encontradas na Bíblia Sagrada, através de um relacionamento pessoal com Cristo (WILLIS, 1979).

Antes de Harbor Springs, o ensino de Bíblia tinha um papel secundário na educação adventista. O próprio Prescott (1893, p. 350) ao escrever no Boletim Geral da Conferência Geral, diz :

¹¹ Carta escrita pelo apóstolo Paulo, que compõe o cânon bíblico, base do cristianismo neotestamentário. Nota do autor.

Enquanto o propósito geral até ali tinha sido a presença do aspecto religioso em nossas escolas, a partir daquela convenção, como nunca antes, nosso trabalho passou a ter um caráter prático em vez de teórico sobre essa base, transparecendo nos cursos e nos planos de trabalho.

Até aquele momento havia predominado apenas uma educação com alguns elementos religiosos, mas, a partir de então, a Bíblia passou a ocupar o lugar central na escola. Foi o marco da "adventização" da Educação Adventista do Sétimo Dia (KNIGHT, 1994, p. 64).

O terceiro passo dado para a consolidação da rede educacional adventista é apontado por Knight (2004, p. 27) como sendo a explosão missionária que se desenvolveu a partir dos eventos do final da década de 1880.

Ashlstrom (1972, p. 864) ao realizar um estudo sobre a história das denominações religiosas norte-americanas diz que “as duas últimas décadas do século XIX testemunharam uma fase de movimentos de missões estrangeiras no protestantismo norte-americano”, assim, lugares como a Índia, China, Japão e países da África começaram a ser olhados pelos protestantes americanos como campos missionários.

Com isto, surgiu à necessidade de escolas na América do Norte e Europa para a formação de missionários para essas missões; além mar, bem como de escolas para a evangelização proposta, nos países e continentes onde os missionários eram enviados.

No anuário de 31 de dezembro de 2005 da Associação Geral dos Adventistas do Sétimo Dia, apresenta o número de alunos matriculados em instituições educacionais adventistas em todos os continentes ultrapassando o número de um milhão e trezentos mil alunos, como está apresentado na tabela 01.

Desde então, a rede educacional adventista vem alargando suas fronteiras, com abertura de escolas em todos os continentes, acompanhando o desenvolvimento religioso do movimento adventista.

Ainda no mesmo anuário é possível visualizar o número de instituições, alunos e docentes nos três níveis da educação (ensino fundamental, médio e superior) que compõe a rede educacional adventista no mundo (tabela 02).

Tabela 1 - Alunos Adventistas distribuídos pelo mundo

Continente	No. Alunos
África	580.336
América Central	154.550
América do Norte	83.080
América do Sul	199.653
Ásia e Oceania	294.308
Europa	24.754
TOTAL	1.336.681

Fonte: Yearsbook 2006.

Com referência à rede educacional adventista vale ressaltar que apesar de estar implantada em todos os continentes e em 152 países, a rede é uma só, com as mesmas diretrizes e orientações filosóficas, adequando-se, quando necessário, às diretrizes educacionais que cada país possui e exige.

Tabela 02 - Instituições, docentes e alunos adventistas no mundo

	Instituições	Docentes	Alunos
Ensino Fundamental	5.362	36.880	861.745
Ensino Médio	1.498	23.409	372.383
Ensino Superior	106	8.882	102.553
Total	6.966	68.871	1.336.681

Fonte – Yearsbook, 2006.

A manutenção de uma rede tão ampla só é possível, segundo o Departamento de Educação da Associação Geral dos Adventistas do Sétimo Dia, devido a um criterioso sistema de avaliação, tanto para abertura de novas unidades, como de acompanhamento em intervalos que vão de dois a cinco anos¹².

¹² Conforme apresentado em entrevista realizada em 14/05/2007 com o Dr. Luiz Schulz, vice-diretor geral do Departamento de Educação da General Conference of Seventh-day Adventists, com sede em 12501 Old Columbia Pike Silver Spring, MD 20904 – USA.

2.4. A REDE EDUCACIONAL ADVENTISTA NO BRASIL

Como foi apresentada na parte histórica sobre a educação confessional no Brasil, a segunda metade do século XIX estava passando por uma reestruturação política, onde o sistema imperialista começava enfraquecer-se, e os ares da república começavam ser discutidos e defendidos por políticos e pelas mentes pensantes das elites progressistas de então. Mesquida (1994, p.19) ao comentar esse período aponta:

Os últimos trinta anos do século caracterizaram-se por uma intensa agitação política e por importantes transformações sócio-políticas e econômicas, devida às relações econômicas e comerciais com a Inglaterra, à necessidade de mão-de-obra estrangeira para substituir a força de trabalho escrava (a escravatura foi abolida em 1888) e ao crescimento da economia norte-americana, que começava a influenciar a economia brasileira. Ao mesmo tempo, as elites intelectuais e políticas nacionais sofriam a influência da onda da “modernidade”, embalada pelos “ideais e os valores da sociedade burguesa européia e americana”.

Na visão política da época, formada por ideários republicanos, estava difundida a idéia de que o modelo de educação vigente não correspondia às expectativas de mudança social e políticas necessárias para o avanço e o progresso desejado. Havia a necessidade de uma educação capaz de formar a nova geração de intelectuais e políticos que iria consolidar o regime republicano (MESQUIDA, 1994).

Por outro lado, os missionários americanos e europeus estavam sendo preparados para “evangelizar” os países sul-americanos, africanos e asiáticos (muitos deles ainda colônias das Coroas européias), com o objetivo de avançar o protestantismo como forma de defenderem-se do domínio católico. Escolas formadoras de futuros missionários eram abertas em vários estados norte-americanos, com o objetivo de enviarem esses recém-formados ao campo missionário.

A igreja Adventista do Sétimo Dia também participou deste movimento missionário, e embora fosse nova na sua formação como instituição religiosa, criou o desejo de expandir suas crenças como faziam as outras denominações protestantes americanas. Knight (2004, p. 29), ao comentar esse momento de expansão ressalta:

Precisamos reconhecer que, desde os seus primórdios, a educação adventista do século 19 esteve intrinsecamente ligada às missões estrangeiras. Por exemplo, a abertura do primeiro colégio adventista e o envio do primeiro missionário ocorreu em 1874. Esse fato não foi uma mera coincidência. O propósito do Battle Creek College era treinar obreiros para o serviço das missões dentro e fora dos Estados Unidos.

Apesar do interesse norte-americano e europeu de enviar missionários para participarem do processo de evangelização de vários países, não podemos deixar de mencionar que no Brasil um outro fator histórico marca a entrada do movimento e educação protestante, principalmente na segunda metade do século XIX. O grande número de imigrantes oriundos de países europeus (pontualmente Alemanha, Espanha, Itália, Suíça e Inglaterra) e da América do Norte, que aqui chegaram para substituir a mão de obra escrava que começava a perder seu espaço, devido à pressão política do movimento republicano junto aos fazendeiros e proprietários de escravos.

A maioria dos imigrantes que aqui chegou era de famílias cujas bases religiosas eram de origem protestante, e a primeira dificuldade encontrada, no aspecto dos ritos espirituais foi a necessidade de líderes religiosos que pudessem organizar a prática religiosa dos diferentes grupos que aqui estavam. Assim, várias denominações protestantes enviaram missionários para suprir as inquietações de seus fiéis, além é claro, de realizarem um proselitismo aberto junto aos católicos que aqui viviam.

Vieira (1995, p. 109) aponta que a Igreja Anglicana foi

a primeira denominação acatólica a estabelecer-se no Brasil, mediante concordata com o governo colonial português, tendo sido lançada no Rio de Janeiro a pedra fundamental do primeiro templo em 12 de agosto de 1819. Este modesto edifício, sem sinos ou qualquer aparência exterior de templo foi inaugurado em 26 de maio de 1822.

Como pode ser lido na citação acima, existiam restrições quanto à aparência dos templos protestantes, isso porque a religião oficial do Brasil até então, era única e exclusivamente a católica, entretanto, por ocasião da assinatura do Tratado de Comércio e Navegação entre Portugal e Inglaterra em 19 de fevereiro de 1810, o rei D. João VI concedeu aos ingleses a liberdade de culto, e aos acatólicos residentes no Brasil, tolerância religiosa.

Calvo (1862, p.192-194) ao apresentar as dificuldades iniciais para o estabelecimento das primeiras casas de culto protestantes em solo brasileiro, diz:

trecho inicial do artigo 12¹³ do Tratado de Comércio e Navegação é bastante ilustrativo das restrições que ainda pesavam sobre o exercício da liberdade de culto, muito embora constituísse notável passo no sentido de se aceitar a coexistência pacífica com outras correntes religiosas.

Após a inauguração do templo Anglicano, outras denominações protestantes também construíram e inauguraram suas igrejas. A igreja Luterana em 03 maio de 1824; em agosto de 1835 a igreja Metodista, no mesmo ano a igreja Congregacional; em 1855 a igreja Evangélica; em maio de 1861 a igreja Presbiteriana; em 10 de setembro de 1871, na cidade de Santa Bárbara, inaugurou-se a primeira igreja Batista; em 1890 a igreja Episcopal de comunhão Anglicana e a nona denominação a iniciar seu postulado em solo brasileiro, foi a igreja Adventista do Sétimo Dia, em 1895 (VIEIRA, 1995).

Paralelamente à abertura de novas igrejas, as famílias de imigrantes que começavam a deixar o duro trabalho nas fazendas cafeeiras para abrirem seus próprios negócios comerciais nas vilas ou ingressarem nas indústrias que precisavam de mão-de-obra dos imigrantes, expressavam a preocupação de dar aos seus filhos uma educação religiosa além da instrução recebida nos momentos de cultos regulares, em suas respectivas igrejas.

Porém, até esse momento histórico, somente existiam escolas católicas, que ensinavam os ritos católicos aos seus alunos, prática esta, não aceita pelos imigrantes protestantes. “A princípio, os pais e as filhas mais velhas encarregavam-se da formação religiosa e intelectual das crianças” (MESQUIDA, 1994, p. 66), mas com o passar dos anos a pressão das famílias junto aos líderes das igrejas, aumentou e em 1869, a igreja Presbiteriana foi a primeira a fundar em Campinas o Colégio Internacional, e em 1872 foi fundado em São Paulo a Escola Americana, que se transformaria anos mais tarde na Universidade Mackenzie. Em 1879, a igreja

¹³ “Art. 12 – Sua Alteza Real o príncipe regente de Portugal declara e se obriga no seu próprio nome, e no de seus herdeiros e sucessores, a que os vassallos de Sua Majestade Britânica residentes nos seus territórios e domínios não serão perturbados, inquietados, perseguidos ou molestados por causa de sua religião, mas antes terão perfeita liberdade de consciência e licença para assistirem e celebrarem o serviço divino em honra ao todo-poderoso Deus, quer seja dentro de suas casas particulares, quer nas suas particulares igrejas e capelas, que Sua Alteza Real agora e para sempre graciosamente lhes concede a permissão de edificarem e manterem dentro de seus domínios. Contanto porém que as sobreditas igrejas e capelas serão construídas de tal modo que externamente se assemelhem a casas de habitação; e também que o uso dos sinos lhes não seja permitido para o fim de anunciarem publicamente as horas do serviço divino”. (CALVO, Charles. Recueil Complet des Traités. Paris: A. Durand, p.192-194, 1862. In.: VIEIRA, Ruy Carlos de Camargo. Vida e Obra de Guilherme Stein Jr. – Raízes da Igreja Adventista do Sétimo Dia – CPB. Tatuí, SP. 1995.)

Metodista deu os primeiros passos na abertura de uma escola junto ao prédio da igreja, na cidade de Piracicaba. Anos mais tarde, esta escola recebeu o nome de Colégio Piracicabano, que também seria o embrião de uma importante universidade de nossos dias, a Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), (MESQUIDA,1994, p.148).

2.4.1 - Educação Adventista no Brasil no período de 1896-1915

O início da educação adventista no Brasil não foi diferente no que se refere ao objetivo de dar o suporte aos filhos dos membros da denominação. Logicamente, para que existissem escolas havia a necessidade de se ter adeptos da denominação religiosa. Vieira (1995, p. 133) ao comentar sobre o início da igreja Adventista no Brasil apresenta que

o primeiro Adventista do Sétimo Dia a visitar o Brasil foi L.C. Chadwick, que parou no Rio de Janeiro várias semanas, em agosto de 1892. Em maio de 1893 veio o primeiro colporteur¹⁴ adventista, Albert B. Stauffer... . Stauffer trabalhou primeiro em São Paulo e então sucessivamente no Rio de Janeiro e nos estados do Rio Grande do Sul (1894) e Espírito Santo (1895). Stauffer vendia livros em alemão e em inglês, pois nesse tempo não existia ainda literatura adventista em português.

Esses primeiros colportores, apesar de terem partido dos Estados Unidos para o Brasil, não eram americanos, mas sim alemães. Saíram da Alemanha com o intuito de se prepararem para serem missionários em países onde a denominação adventista julgasse melhor envia-los. Como o Brasil estava recebendo um contingente considerável de imigrantes europeus, especialmente alemães, suíços, belgas e italianos, os colportores foram encaminhados para atuarem em solo brasileiro.

O trabalho desses colportores alemães foi de grande importância, não só para o desenvolvimento da denominação, mas também para o início da educação adventista, isto porque, no ano de 1895, o Sr. Stauffer em trabalho na região de Indaiatuba e Piracicaba, encontrou-se com um jovem de 24 anos, de nome Guilherme Stein Junior, de uma promissora família suíça-alemã, que juntamente com outras famílias européias fixaram residência na região interiorana do estado de São

¹⁴ Termo usado para os líderes religiosos adventistas que vendem domiciliarmente livros religiosos com o objetivo de proselitismo religioso. Nota do Autor

Paulo. Esse jovem adquiriu um livro em alemão do Sr. Stauffer, e depois de lê-lo e compará-lo com a Bíblia tomou a decisão de se tornar um membro ativo da denominação adventista, vindo a ser também o primeiro converso em terras brasileiras, sendo batizado pelo pastor Westphal em abril de 1895. Inicia-se formalmente a história da Igreja Adventista no Brasil.

Esta informação é importante também para identificar o início da educação adventista neste País, pois, após a conversão ao adventismo de Stein Jr., este jovem aceita o convite para ser o primeiro professor da primeira escola adventista no Brasil, no ano de 1896, na cidade de Curitiba, no estado do Paraná.

Gross (1996, p. 20-21) ao comparar o início da educação adventista, no ano de 1896 na cidade de Curitiba, com o franco desenvolvimento educacional que vivia naquele ano a capital do estado do Paraná diz:

O ano de 1896, no aspecto educacional foi um ano excepcional para a cidade de Curitiba. Já nos primeiros dias do ano, 09 de janeiro, abriam-se no solar da Baronesa do Cerro Azul (hoje Solar do Barão), o 'Colégio Santos Anjos', com religiosas vindas da Europa especialmente para esse fim. No dia 19 de março, na Rua Comendador Araújo (que na época era uma rua que principiava ser importante) iniciava-se as aulas do Seminário Episcopal.... Neste mesmo ano a Ordem dos Franciscanos também fundava outra escola católica na cidade: O Colégio Bom Jesus.

Isso vem confirmar o momento histórico que o Brasil passava no final do século XIX, onde mudanças significativas no cenário educacional estavam ocorrendo no período pós-império, com a crescente busca de novas alternativas educacionais defendidas no início do período republicano.

A escolha da cidade de Curitiba para se fundar a primeira escola adventista se deve ao fato de que a evangelização adventista começou com os imigrantes alemães e como a maior concentração dessas colônias estavam espalhadas pelos estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, a cidade de Curitiba era a mais centralizada para que os líderes do movimento adventista administrassem o trabalho e tivessem acesso a esses estados de forma mais ampla, tendo em vista que as ferrovias, em amplo desenvolvimento, tornavam-se o melhor meio de transporte da época (GROSS, 1996).

O nome escolhido para a primeira escola adventista no Brasil foi "Colégio Internacional", e as aulas começaram no dia 1º de junho de 1896, em uma casa alugada à Rua Paula Gomes, n. 290, no hoje bairro São Francisco. O próprio professor Guilherme Stein Jr. comenta como foi esse início:

... veio à carta do irmão Graf, de Curitiba, onde se achava estabelecido, para seguirmos para lá, a fim de tomar conta da primeira escola (adventista) fundada no Paraná. Curitiba era já naquele tempo o que podemos chamar quase uma cidade universitária, com grandes colégios, mas seguindo ainda a rotina do sistema de soletração nas escolas primárias. A nossa escola progrediu rapidamente, o que devemos em parte ao sistema fonético do professor mineiro Felisberto de Carvalho¹⁵, que introduzimos e defendemos malgrado a oposição dos colégios, como o grande colégio alemão, cujo corpo docente defendia o sistema hoje arcaico, tendo nós de sustentar uma disputa pelo jornal alemão 'Der Beobachter' (o observador), defendendo o nosso sistema. A escola que começou com meia dúzia de alunos, acusou ao cabo de seis meses, uma matrícula de mais de 120 alunos. (GROSS 1996, p. 27-28 apud VIEIRA (1997)).

Durante os oito anos de sua existência, esse colégio chegou a ter matrícula anual superior a 400 alunos. Vieira (1995) apresenta que suas salas eram bem equipadas, existiam projetores diapositivos, microscópios e outros recursos usados para o ensino. Devido à grande procura, o primeiro edifício alugado para ser ocupado pela escola, tornou-se pequeno e em 1899 foi feita à mudança para um novo prédio. As aulas eram ministradas em alemão no período da manhã e em português no período da tarde. Durante algum tempo era oferecido também um terceiro período à noite, para aqueles que necessitavam trabalhar e queriam estudar nesta escola.¹⁶

Abalado fisicamente com o excesso de trabalho em três turnos, o prof. Guilherme Stein Jr. solicita o seu retorno a São Paulo, mas lhe é oferecido à oportunidade de ir para Gaspar Alto, sub-distrito da cidade de Brusque, em Santa Catarina para lá estabelecer uma nova escola paroquial, junto à comunidade adventista local, que apesar de recém-conversos ao adventismo, queriam que seus filhos já estivessem recebendo a influência de uma educação protestante. Em 15 de outubro de 1897 funda-se então a segunda escola adventista no Brasil, considerada a primeira escola paroquial, tendo em vista que o Colégio Internacional de Curitiba foi uma iniciativa de membros leigos da denominação, e não dos órgãos oficiais da igreja, pois esta ainda não estava constituída no Brasil no ano de 1896.

É significativo salientar que nos primeiros três anos de presença da denominação adventista no Brasil, já existissem duas escolas confessionais deste segmento, quando comparado com o número de adeptos e de igrejas desse

¹⁵ Felisberto Rodrigues Pereira de Carvalho, notável educador, autor de muitas obras didáticas, destacou-se no final do século XIX como professor público da Província do Rio de Janeiro, tendo ocupado a cátedra de português da Escola Normal daquela província, da qual também foi diretor. (CABRINI, 2006)

¹⁶ Estas informações podem ser constatadas em fotografias constante da seção iconográfica do livro de GROSS, 1996. Op cit.

movimento, a preocupação com a educação dos filhos desses imigrantes é impressionante.

Azevedo (2004, p. 32) ao comparar o crescimento da denominação adventista com a educação por ela defendida apresenta que em 1899 existiam no Brasil dez igrejas adventistas com 400 membros e quatro escolas com um total de 175 alunos. Essas escolas estariam localizadas em Curitiba, no Paraná, Gaspar Alto e Brusque no estado de Santa Catarina e uma no estado do Rio Grande do Sul. O primeiro levantamento estatístico oficial apresentado pela organização adventista mundial¹⁷ sobre o desenvolvimento educacional adventista no Brasil data de 1906, e no quadro 03, pode ser visto os dados que ali foram apresentados.

As atividades dos primeiros missionários adventistas começaram na região sudeste e sul do Brasil, mas passados os primeiros 10 anos de evangelização, o que se deduz é um maior resultado do trabalho realizado nos estados de Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul.

Tabela 03 - A Educação Adventista no Brasil em 1906

BRASIL em 1906				
Estados	Igrejas	Membros	Escolas	Alunos
R. G. do Sul	6	444	1	15
S. Catarina e Paraná	12	427	8	138
São Paulo	1	23	0	0
R. Janeiro e E. Santo	5	176	1	25
Brasil	24	1.070	10	178

Fonte: AZEVEDO, Roberto César. Projeto Brasil. São Paulo. Gráfica USB, 1973.

Outra informação que a tabela 03 fornece é o desenvolvimento do setor educacional adventista na região sul do Brasil. Nos mesmos 10 primeiros anos de presença adventista no Brasil, já havia 10 escolas em funcionamento, e desse número, 09 estavam localizadas no sul do País, com destaque para Paraná e Santa Catarina. Essa informação também ajuda a entender porque a região sul tinha na ocasião 75% das igrejas adventistas e 81% dos membros da denominação de todo o

¹⁷ Statistical Report – General Conference of SDA, insured an Review and Herald. 11 de maio de 1906, p. 6 e 7 – Whashington DC. Revista oficial dos Adventistas do Sétimo Dia.

Brasil. O resultado desse crescimento se confirma na proposta dos missionários pioneiros, que procuravam manter escolas paroquiais junto às igrejas, com o objetivo de formar a liderança para a denominação adventista.

AZEVEDO (2004, p. 33) comentando sobre a aproximação do interesse da igreja em manter escolas paroquiais, diz:

os pioneiros tinham a visão de que a escola era, em essência, uma forma dinâmica e sólida de expandir a Igreja Adventista na América do Sul. Eles aceitavam e praticavam o conselho de Ellen White de que em todas as nossas igrejas deve haver escolas. Para eles, a escola adventista era um elemento fundamental de expansão da Igreja.

Naquela época, 42% das igrejas possuíam escolas, e muitos dos alunos maiores que freqüentavam essas escolas tomavam a decisão se ser missionários em nome da igreja para expandir o proselitismo religioso em outros estados, o que contribuiu para o avanço e crescimento da igreja em todo o País.

O período compreendido dos anos de 1896 até 1915, é entendido pela denominação adventista como a fase pioneira do movimento educacional no Brasil, onde foi notório o arrojo e a percepção de que a educação adventista seria um valioso instrumento de sólida expansão da igreja, diferentemente do sistema adotado pelos primórdios da igreja norte-americana, que só foi despertar para a importância da educação 30 anos depois de instituída a primeira congregação religiosa.

2.4.2 - Educação Adventista no Brasil no período de 1916-1968

Os próximos 50 anos foram decisivos para o desenvolvimento educacional adventista em solo brasileiro, e alguns fatores contribuíram para a consolidação deste segmento educacional. O primeiro, e talvez o mais significativo seja o primeiro propósito da educação adventista, onde a existência da escola junto à igreja visava ajudar a manter seus fiéis e seus filhos na doutrina bem como ser um canal preparador de pessoas para assumirem a posição de liderança na denominação que expandia suas fronteiras religiosas por todos os estados federativos do Brasil.

Conseqüentemente, esses líderes que saíam para assumir novas congregações, ao chegarem ao local de trabalho, procuravam de imediato abrir escolas, para que mais líderes pudessem ser formados. Dentro desse pensamento, a expansão educacional adventista alcançou o seu ápice na década de 1940, onde AZEVEDO (2004, p. 35) apresenta os dados desse crescimento:

É interessante observarmos que, já em 1945, havia no Brasil 123 igrejas organizadas e 136 escolas em funcionamento, o que indica um percentual de 111% de escolas existentes em relação ao número de igrejas organizadas. Mas o ponto culminante dessa expansão ocorreu em 1950, quando havia 142 igrejas e 165 escolas, aumentando a proporção igreja-escola para 116%.

Um segundo fator que contribuiu para a consolidação foi o fato do início da II guerra mundial, onde, por obrigatoriedade decretada pelo governo brasileiro, as aulas não mais poderiam ser ministradas em alemão e, como as aulas, nas primeiras escolas eram ministradas em alemão, para atender ao grande número de filhos dos imigrantes alemães que ali estudavam, muitas escolas necessitaram de serem adequadas a uma nova realidade de ensino, o que contribuiu para a abertura de acesso de outros alunos de outras etnias, não sendo assim exclusivas aos de origem alemã, e nem exclusivas aos pertencentes à denominação adventista.

A tabela 04 apresenta claramente o desenvolvimento da Educação Adventista no Brasil, comparando com o desenvolvimento da denominação religiosa entre os anos de 1940 a 1970:

Tabela 04 - Educação Adventista no Brasil de 1940 a 1970

Educação Adventista no Brasil – 1940 a 1970							
	1940	1945	1950	1955	1960	1965	1970
Igrejas	106	123	142	193	279	425	584
Membros	13.849	19.597	27.367	39.697	58.759	97.025	161.187
Escolas	94	136	165	180	244	322	321
Alunos	3.201	5.677	5.386	6.505	10.399	14.907	18.392
Escolas/igrejas	88.7%	110.6%	116.5%	93.3%	87.5%	75.8%	54.5%

FONTE: AZEVEDO, Roberto César. Projeto Brasil. Gráfica USB: São Paulo, 1973.

2.4.3 - Educação Adventista no Brasil no período de 1970-2007

Até o final da década de 1960, a Educação Adventista gozou de um crescimento significativo, mas ao final desta década, era notório que não conseguiria manter seu ritmo de crescimento se continuasse a manter sua estrutura inicial, de manter escolas paroquiais junto às igrejas, com o objetivo de atender a demanda dos membros que aceitavam sua doutrina. Além da crescente necessidade de

professores para essas escolas, o suporte financeiro para o pagamento desses profissionais tinha que vir da própria escola, ou com ajuda da igreja local. Como, na sua maioria eram escolas pequenas, para atenderem a demanda local, não possuíam recursos para todos os gastos necessários.

Paralelo a essa insustentável situação, o governo brasileiro, que na época estava sob o controle do regime militar, após o golpe de 1964, procurou desenvolver sistemas de controle mais rígidos aplicáveis não somente às escolas públicas, como também às particulares.

Entre as novas normativas governamentais surgiu a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB 5.692, promulgada em 1971, que mudaria radicalmente o ensino primário até então de quatro séries, passando para oito séries. O capítulo 1º da Lei 5692/71, promulgada em 11/08/1971, pelo então presidente Emílio G. Médici diz:

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. 1º Para efeito do que dispõe os artigos 176 e 178 da Constituição, entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau.

Art. 18. O ensino de 1º grau terá a duração de oito anos letivos e compreenderá, anualmente, pelo menos 720 horas de atividades.

Muitas das escolas adventistas funcionavam neste período precariamente nos fundos das igrejas, com poucas salas de aula e área física insuficiente, com classes multiseriadas, com professores sem formação acadêmica que o habilitasse para tal e que atuavam de forma voluntária, sem remuneração salarial. A estrutura não era adequada para o funcionamento de um ensino fundamental completo de oito séries.

Azevedo (2004, p. 37), ao apresentar seus levantamentos estatísticos sobre esse período diz:

O efeito dessa nova legislação sobre a rede educacional adventista, como já mencionado, foi muito negativo. Em apenas cinco anos, 101 escolas foram fechadas. O número passou de 341 escolas para 240, em 1973, uma perda de 30%.

A alternativa emergente foi providenciar a adequação da educação adventista frente às novas exigências governamentais, iniciando um processo de reestruturação que se estendeu por um período de quase trinta anos. As pequenas escolas, que ficavam junto às igrejas, passaram a ter terrenos próprios e novas estruturas

escolares começaram a surgir. Com esse progresso, além de oferecer o ensino fundamental completo de oito séries, algumas unidades escolares pensaram grande e decidiram oferecer também o ensino médio, o que facultou uma demanda maior de alunos no mesmo espaço escolar, gerando recursos financeiros para novos investimentos em outros locais onde não existiam unidades escolares adventistas.

Após esse período de 30 anos, Azevedo (2003. p. 61) apresenta que:

...atualmente, em todos os estados do Brasil há escolas adventista de ensino fundamental. Quanto ao ensino médio, há colégios adventistas em 20 estados e no distrito federal, faltando apenas nos estados de Roraima, Amapá, Piauí, Rio Grande do Norte, Paraíba e Sergipe. Há planos em andamento para a criação de Colégios Adventistas nesses estados, a curto e médio prazo.

Segundo o levantamento anual, realizado pelo Departamento de Educação da IASD na América do Sul para o ano de 2007, o resultado obtido pela adequação da educação adventista no Brasil foi de um valor positivo, como mostra o tabela 05:

Tabela 05 - A Educação Adventista no Brasil em 2007

EDUCAÇÃO ADVENTISTA NO BRASIL					
Região Administrativa	Alunos	Escolas	Colégios	IES	Total
AC, AM, AP, MA, PA, RO, RR	19.458	44	15	-	59
AL, BA, CE, PB, PE, PI, RN, SE	17.740	28	12	1	41
RJ, MG e ES	7.667	21	9	1	31
MS, MT, GO, TO e DF	11.886	18	17	-	35
São Paulo	43.852	32	41	3	76
PR, SC, RS	30.159	48	28	1	77
Total	130.762	191	122	6	319

FONTE: Divisão Sul Americana da IASD, Departamento de Educação, 2007.

Ao analisar o quadro 05, é possível notar um segmento que não foi abordado no contexto histórico da educação adventista, mas que vem enriquecer o trabalho realizado por aqueles que administram a rede educacional adventista, que é o ensino superior adventista.

2.4.3.1 – Educação Adventista e o Ensino Superior

Apesar de não ser o objeto deste trabalho, queremos citar, mesmo que superficialmente, deixando para um estudo mais aprofundado em um segundo momento o segmento da educação adventista responsável pelo ensino superior.

Além das unidades escolares de educação básica, desde os seus primórdios, houve a preocupação da Igreja Adventista em proporcionar aos seus alunos a continuidade de sua formação acadêmica em uma instituição de ensino superior adventista.

Esta preocupação se justifica principalmente pelo intuito de preparar jovens para atuarem como missionários, voltados a priori para os assuntos relacionados com a igreja, e em segundo plano com a formação de profissionais para atuarem nas áreas de educação e saúde.

O embrião da primeira instituição de nível superior adventista se desenvolveu paralelamente a uma escola paroquial, na cidade de Gaspar Alto, SC, no ano de 1897. Recebeu o nome de Colégio Superior de Gaspar Alto¹⁸ (PEREZ, 2004). Peverini (SD, p.109) apresenta as razões que levaram ao surgimento dessa escola:

Foi criada em resposta ao pedido de pais que desejavam oferecer a seus filhos uma educação cristã e foi transformada em escola de preparação missionária pelo império da necessidade de preparar missionários no país. A abertura da escola foi um acontecimento. Vários jovens se consagraram inteiramente à causa de Deus.

A escola superior de Gaspar Alto teve vida curta, devido a sua má localização, dificultando o acesso. A administração da igreja propôs a mudança para a cidade de Taquari, RS, pois nessa região a igreja estava se expandindo rapidamente. Assim, no ano de 1903, iniciam-se as aulas preparatórias dos jovens que se propunham ao serviço missionário da igreja. Gregory (1906, p. 2) um dos pioneiros dessa escola missionária apresenta as conquistas desse início de século:

¹⁸ Embora tenha recebido o nome de Escola Superior, ainda não poderia ser considerada instituição de ensino superior, pois as exigências acadêmicas para cursar esse programa eram mínimas, objetivando apenas o preparo nos aspectos religiosos. As exigências acadêmicas compatíveis para um programa de nível superior aconteceram somente no ano de 1955, como será apresentado mais adiante.

Póde ser que será de boas novas a alguém saber como Deus tem nos abençoado aqui. Ha quasi dois annos, a conferencia comprou uma grande casa e chacara *ao fim de estabelecer uma escola, onde podemos ensinar a juventude nas verdades da Biblia*¹⁹. (Grifo existente no original)

Ao desenvolver suas pesquisas, Perez (2004, p. 127) apresenta que a Escola Missionária de Taquari, também não suportou a limitação geográfica e fechou suas portas no ano de 1910. Após cinco anos de estudos, em busca de um local onde pudessem construir uma escola missionária que atendesse as necessidades de todo o Brasil, uma proposta feita por um missionário estrangeiro de nome John Boehm mudaria definitivamente a história da Educação Superior Adventista no Brasil.

O pastor Boehm, juntamente com sua esposa propôs doar uma herança que iriam receber nos Estados Unidos, e o dinheiro deveria ser usado para a compra de um terreno com o objetivo de fundar um colégio missionário (RABELLLO, 1990, p. 91).

O sítio é comprado em abril de 1915, nas imediações da cidade de São Paulo, localizado no hoje bairro do Capão Redondo, próximo ao município de Itapeverica da Serra. As aulas começaram em 03 de junho de 1915, numa velha casa existente na propriedade. A partir de então, essa instituição passa a ser a referência para o início da educação superior adventista no Brasil.

Gross (1999, p. 28), ao apresentar um histórico sobre o início do programa de ensino superior adventista diz que:

Apesar de a formatura dos primeiros alunos a concluírem o “Seminário” ter ocorrido a 8 de dezembro de 1922, só é possível falar-se em ensino superior, em sentido estrito, a partir de 1955. Neste ano passou-se a exigir para a admissão na Faculdade de Teologia que os candidatos tivessem o 2º Grau completo, e a própria faculdade passou a ser oferecida em quatro anos.

No ano de 1969, na mesma instituição, inicia-se a Faculdade Adventista de Enfermagem, que conquistaria a autorização de funcionamento oficial do Ministério da Educação e Cultura (MEC) no ano de 1974. Em 1973, foi autorizado o início da Faculdade Adventista de Educação. Em 1988, os cursos de Letras e Ciências. Nos próximos anos novos cursos foram abertos, inclusive em outros locais da federação (STENCEL, 2004).

¹⁹ É interessante observar a dificuldade que os primeiros pioneiros tinham com a língua portuguesa devido só falarem o alemão, quando aqui chegaram. Os erros na escrita são notórios. Nota do autor.

Hoje, no Brasil, a educação adventista possui o Centro Universitário Adventista de São Paulo, com três campi, localizados nas cidades de São Paulo, Engenheiro Coelho e Hortolândia, todos no estado paulista, oferecendo 22 cursos de graduação e 57 de pós-graduação. Além deste centro universitário, a entidade também possui 3 instituições de ensino superior (IES), localizadas nas cidades de Ivatuba - PR, Feira de Santana - BA e Lavras - MG, oferecendo cursos em diversas áreas do conhecimento.

As IES, juntamente com o centro universitário têm um papel relevante no desenvolvimento e sustentabilidade da educação adventista na atualidade, pois contribuem com a formação dos profissionais que atuarão na área de ensino nas escolas e colégios distribuídos por todo o País. Além disso, se destacam como o centro de pesquisa e manutenção da filosofia da educação adventista no Brasil.

2.4.3.2 – Colégios Internos – Uma proposta mantida pela educação adventista

Pode se dizer que, hoje a educação adventista é conhecida principalmente nos grandes centros urbanos, pelo número significativo de escolas e colégios de externato distribuído por todos os estados do Brasil. Porém, em sua trajetória histórica é possível visualizar a importância dada pela denominação adventista às instituições educacionais com o programa de internato.

Este tópico também não é o objetivo central deste trabalho, porém, como no assunto anterior, a associação educativa entre escola e internato, está intrinsecamente relacionada com a educação adventista. Fator este que nos leva a mencionar, embora sem um aprofundamento que o tema merece.

Como foi apresentado na parte inicial deste capítulo, o objetivo primeiro da igreja adventista em abrir escolas era para que as crianças tivessem desde o início da vida escolar, valores cristãos que ajudassem, nas palavras de White (2008, p. 53) o “cultivo de nossas faculdades e que com esse desenvolvimento atinjamos a mais alta capacidade possível para ser úteis a Deus e sejamos uma bênção para a humanidade”.

A idéia original de uma educação integral onde “o desenvolvimento harmonioso das faculdades físicas, intelectuais e espirituais” (WHITE, 1997, p.13) fossem alcançadas, partiu do pressuposto de que esta educação fosse desenvolvida em escolas em que os alunos pudessem permanecer em regime de internato.

A primeira escola adventista a ser fundada no ano de 1872, na cidade de Batle Creek, Michigan, EUA, após os primeiros anos de funcionamento, teve sua transferência no ano de 1901, para um local onde pudesse receber alunos e ali desenvolver atividades integradoras, como formação especial na vida daqueles alunos.

No Brasil, o primeiro internato, funcionou de forma precária na cidade de Gaspar Alto, SC, no ano de 1897. Após dois anos de funcionamento, encerrou suas atividades e foi transferido para Taquari, RS, onde, por não haver área suficiente para colocar em prática as orientações que os pioneiros deixaram para a educação integral, além de estar em uma localização geográfica desfavorável e de difícil acesso, encerrou suas atividades no ano de 1910 (PEREZ, 2004). Nestes dois locais também funcionaram provisoriamente os primeiros programas de treinamento para os alunos que desejavam ser missionários. Pode-se dizer que esses dois locais foram os primeiros passos para a idealização de um colégio com internato.

No ano de 1915, na cidade de São Paulo, oficialmente se estabelece o primeiro internato adventista do Brasil, cujo nome dado foi Seminário Adventista, passando a denominar-se Colégio Adventista em 1923 e Colégio Adventista Brasileiro em 1941. Em 1961, o nome foi mudado para Instituto Adventista de Ensino, e atualmente é chamado de Centro Universitário Adventista de São Paulo (PASINI, 1999).

No ano de 1929, foi fundado o segundo internato adventista, na cidade de Taquara, RS, com o nome de Colégio Cruzeiro do Sul, hoje, Instituto Adventista Cruzeiro do Sul. Da mesma forma como o primeiro, seu início se deu pelo sonho pioneiro de missionários americanos que, no desejo de iniciarem este colégio, utilizaram uma herança que receberam nos Estados Unidos, para comprarem a propriedade e assim iniciarem a construção (ROSA, 2004).

Desde então, outros internatos adventistas têm surgido em vários estados do País.

Entre os anos de 1970 e 1985, a educação adventista teve a oportunidade de abrir o maior número de colégios com internatos no Brasil, num total de sete unidades, o que representa praticamente 50% do total. Isso foi possível, no pensamento de Silva (2001, p.127):

...pela ênfase trazida pela nova legislação educacional ao ensino profissionalizante, que representava na realidade uma resposta ao processo de crescimento econômico-industrial do início da década de 1970, o chamado 'milagre brasileiro', que contribuiu para o fortalecimento do sistema de internatos adventistas.

Como o interesse estava voltado para o ensino profissionalizante, os internatos adventistas se especializaram em oferecer cursos de formação profissional, principalmente nas áreas de enfermagem, magistério e contabilidade.

Nestas duas últimas décadas, é possível notar que as administrações dessas instituições estão voltando o olhar para investir no fortalecimento da infra-estrutura física desse segmento, buscando alcançar alunos de uma classe social mais elevada, cujos pais estão em busca de segurança, qualidade de ensino e transmissão de valores educacionais mais conservadores.

Para Timm (2004, p. 171) “toda instituição educacional possui sua própria cultura, formada pela somatória da postura ideológica assumida por cada professor e funcionário da própria instituição”. E como instituição confessional, é preciso deixar evidente a confissão de fé associada a um elevado nível acadêmico.

INTERNATOS ADVENTISTAS NO BRASIL				
NOME	SIGLA	CIDADE	UF	ANO
Centro Universitário Adventista São Paulo C1	UNASP – C1	São Paulo	SP	1915
Instituto Adventista Cruzeiro do Sul	IACS	Taquara	RS	1929
Instituto Adventista Petropolitano de Ensino	IPAE	Petrópolis	RJ	1939
Instituto Adventista Paranaense ²⁰	IAP	Lapa	PR	1939
Educandário Nordestino Adventista	ENA	Belém de Maria	PE	1943
Instituto Adventista Paranaense	IAP	Curitiba	PR	1948
Centro Universitário Adventista São Paulo C3	UNASP – C3	Hortolândia	SP	1950
Educandário Espírito-Santense Adventista	EDESSA	Colatina	ES	1963
Instituto Adventista Amazônia Ocidental	IAAMO	Mirante da Serra	RO	1968
Instituto Adventista Paranaense	IAP	Ivatuba	PR	1973
Instituto Adventista Agro-Industrial	IAAI	Manaus	AM	1974
Instituto Adventista Trans-Amazônico Industrial	IATAI	Altamira	PA	1978
Instituto Adventista do Nordeste	IAENE	Cachoeira	BA	1979
Instituto Adventista de Ensino de Minas Gerais	IAE-MG	Lavras	MG	1983
Centro Universitário Adventista São Paulo C2	UNASP – C2	Eng. Coelho	SP	1983
Instituto Adventista Brasil Central	IABC	Anápolis	GO	1985
Instituto Adventista de Ensino de Santa Catarina	IAESC	Araguari	SC	2008

Quadro 01: Colégios Adventistas com Internato no Brasil

Fonte: Centro Nacional da Memória Adventista – www.memoriaadventista.com.br/cnma/htm - 2009

²⁰ O Instituto Adventista Paranaense passou por um processo de mudança de local: Iniciou na cidade Lapa (1939-1947), posteriormente foi transferido para a cidade de Curitiba (1948-1972) e finalmente, no ano de 1973 foi construído o internato como é hoje na cidade de Ivatuba, PR. Embora sempre tenha sido a mesma instituição. Nota do autor.

Concluindo esse capítulo, onde foi apresentado o histórico da educação adventista no Brasil, é possível notar que o sonho de homens pioneiros, que se entregaram a uma missão e a uma causa, foi alcançado. Como instituição educacional, a expansão conquistada por todos os que atuaram e continuam atuando na liderança neste período de 111 anos é muito significativa e progressista. Porém, existe a preocupação por parte da liderança da educação adventista hoje de manter os ideais filosóficos presentes no dia a dia escolar, na mesma proporção que identificou, no passado, a educação adventista com os seus pressupostos religiosos.

3. O PROFESSOR, SUA FORMAÇÃO E SUA IDENTIDADE

A formação dos profissionais da educação é uma temática que tem sido discutida de várias formas e com vários objetivos pela literatura educacional nos últimos 20 anos. Segundo Corrêa (2007), o tema da formação docente tem se constituído em debates, em legislação, em políticas públicas educacionais de mercantilização do processo formativo e de plano de cargos e carreiras. No entanto, apesar das discussões pertinentes ao assunto, poucos avanços práticos no sentido de vislumbrar uma mudança efetiva têm sido observados.

A mesma autora (2007, p. 69) faz a reflexão que “associou-se a tal formação o sucesso esperado para os problemas educacionais, como se algo mágico ou por encantamento pudesse ser realizado e/ou vinculado ao professor”.

Por outro lado, também vivemos nesses mesmos 20 anos um período de grandes mudanças sociais, onde, como discorre Vieira (2006), o acesso à informação passa a estar disponível como nenhum momento anterior, através de redes que fazem circular entre milhões de usuários a nova mercadoria social e econômica: o conhecimento.

O papel estratégico vislumbrado para a educação, num processo globalizado é de que será o fator decisivo para alcançar a transformação cultural, necessária para o avanço socioeconômico sociedade. E a América Latina, em particular, tem colocado na formação docente um dos elementos-chave para a reforma educacional (TORRES 1998).

Romanowski (2007, p. 37), ao abordar o momento histórico de mudanças sociais, que a sociedade como um todo tem vivido, apresenta que o paradoxo gerado pelas mudanças sociais, tem apontado para desafios na educação:

Vivemos um momento histórico de muitos paradoxos. O aumento do acesso ao conhecimento e a geração de mais riquezas não resultam melhores condições de vida para todos; o avanço científico e tecnológico tem contribuído com a destruição das reservas e dos recursos naturais; a ampliação da escolarização não tem produzido na mesma proporção o respeito à diversidade cultural e étnica; ao mesmo tempo em que os países tornam-se mais democráticos enfrentam maior enfraquecimento da institucionalização do Estado.

Alves-Mazotti (2007), comentando esse cenário de globalização enfatiza que a integração da economia com as novas exigências de qualificação profissional tem gerado desemprego, ampliando as distâncias sociais. Nesse cenário complexo de crises e de incertezas, abrem-se novas perspectivas para a educação exigindo novas formas de se conhecer e de se relacionar.

Se entendermos que as mudanças sociais estão gerando oportunidades e desafios para uma mudança educacional, certamente o papel do educador e, mais intrinsecamente a formação docente para o exercício da função deste educador, é uma abordagem desafiadora a todos que pensam o fazer da educação.

3.1 A (DES)CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA IDENTIDADE

A temática da identidade e em especial a identidade profissional é complexa e ampla, com vários significados e sujeitos, como expressa Carrolo, citado por Guimarães (2004, p. 28), identidade é “um conceito à procura de uma ciência”. Compreendendo a envergadura e profundidade da problemática de estabelecer tal identidade, queremos pontuar a construção histórica desse ideário no contexto educacional brasileiro.

As primeiras tentativas de se estabelecer uma identidade ao ofício do educador remontam à criação das primeiras escolas normais criadas a partir da reforma constitucional de 12/08/1834, que segundo Tanuri (2000), tinham o objetivo de atender as políticas de expansão das classes senhoriais que controlavam o poder.

As escolas normais não obtiveram sucesso, e muitas delas deixaram de existir, ou cessaram suas atividades em certos períodos por falta de procura de

alunos que estivessem em busca de uma formação que os qualificassem para o ensino. Os professores nas escolas não dispunham de uma formação formal, eram escolhidos apenas por prestígio social na comunidade, que caracterizava uma falta de valorização ao ensino e ao profissional deste ensino. Essa situação permaneceu durante todo o período imperial, começando aparecer algumas mudanças após a Proclamação da República em 1889.

Com os ideários republicanos, sob forte influência norte-americana, a educação recebeu um papel especial, como mostra o pensamento de Scheibe (2006, p. 48): “A reforma da sociedade pressuporia como condição fundamental, a reforma da educação, numa concepção claramente salvacionista deste campo, com base na idéia de reformar o povo por meio de reformas educacionais”.

Efetivamente, essas mudanças vão ocorrer somente por volta das décadas de 20 e 30, onde foi “atribuído ao professor a tarefa de formar as crianças e os jovens para a vida urbana, para o trabalho nas novas indústrias, contribuindo para a promoção do desenvolvimento econômico, social e cultural” (ROMANOWISKI, 2007, p. 72). Esse professor, não era possível ser encontrado sem que houvesse um preparo, sendo assim, a formação do profissional do ensino começa a ser condição para exercer essa atividade.

Os professores que eram formados pelas escolas normais recebiam o título de “Professores Primários”, a primeira identidade como profissão. Nessa ocasião, foi acentuado o papel do professor na ordenação moral e cívica, na obediência, no adiestramento e na formação da cidadania e da força de trabalho necessárias à modernização do País.

Este período, que vai de 1930 até 1960, é marcado por um grande respeito à profissão do educador, onde sua identidade era confundida ou assimilada como autoridade. No âmbito salarial, o professor ganhava o equivalente ao profissional liberal da época. Os professores saíam das famílias mais tradicionais da sociedade, pois era status ser professor e contribuir para a formação do cidadão. Também foi a época onde a procura pela formação docente esteve em alta (TANURI, 2000).

Porém, esse processo de conscientização social e de construção da identidade do professor é interrompido na década de 60, pela vitória conservadora e tecnicista do governo militar, determinando mudanças e reformas no ensino, que levariam a educação a paralisar a construção da identidade do professor.

Lideradas pelas orientações providas de agências internacionais e de conhecidos relatórios vinculados ao governo norte-americano, referendados por organizações nacionais com a participação de empresários e intelectuais aliados do regime militar, as reformas do ensino que aconteceram neste momento, estavam voltadas ao interesse na formação do “capital humano”, onde o pensamento sobre o desenvolvimento torna-se peça chave no desenvolvimento econômico do País.

Se para ganhar mais é necessário produzir mais, e para produzir mais é necessário que os trabalhadores tenham um melhor desempenho, então é fundamental que esses trabalhadores sejam treinados ou ensinados a trabalhar de forma mais técnica, para que a produção seja maior e melhor. Conseqüentemente, mais lucros para as instituições financeiras que começavam a oligarquizar o sistema produtivo. Neste aspecto,

a educação é encarada como um instrumento capaz de promover, sem contradição, o desenvolvimento econômico pela qualificação da mão-de-obra, pela redistribuição de renda, pela maximização da produção e ao mesmo tempo o desenvolvimento da consciência política indispensável à manutenção do Estado Autoritário (KUENZER e MACHADO, apud MELLO, 1984, p.34).

Surge a necessidade de se investir em certas áreas da educação, áreas estas tidas como fundamentais para o desenvolvimento. Conforme apresenta Frigotto (2001), passa a oferecer através da perspectiva tecnicista, a metodologia ou a tecnologia adequada para constituir o processo educacional como um investimento; a educação, para essa visão, se reduz a um fator de produção.

Ainda no campo da educação, em especial na prática pedagógica, vemos a teoria do capital humano investir na importância da formação, do treinamento, da escolarização, com foco na especialização, fragmentando o conteúdo, visando apenas compartimentar o conhecimento nas áreas de interesse econômico mais que sociais.

Dentro dos portões da escola, o tecnicismo toma força, diante do desafio de preparar pessoas para determinadas áreas de atuação, compartimentando assim o ensino, fortalecendo a setorização da educação.

Além disto, o sistema escolar passa a sofrer a influência do próprio sistema administrativo gerencial do poder dominante, através de uma centralização de decisão, mas ao mesmo tempo todos são responsáveis por aquilo que deve acontecer dentro da escola, como pais, professores e a própria sociedade onde está

inserida. Do professor é exigido produzir dentro da sala de aula aquilo que venha contribuir para o rápido desenvolvimento do aluno para as exigências do mercado, e não mais para levar o aluno a ser reflexivo e construtor do próprio conhecimento.

A partir de então, o professor passou por um processo sucessivo, prolongado, desigual e conflituado de perda de controle sobre seus meios de produção, do objeto de seu trabalho e da organização de sua atividade, portanto, proletariou-se, como é comentado por Brzezinski (2002).

A identidade profissional foi aviltada, e descaracterizada, tornando o professor apenas um repetidor de conhecimentos já estruturados por grupos interessados em um tipo de educação encomendada e empacotada. Desta forma a identidade desse profissional deixa de ser pessoal e construída por ele mesmo, e passa a ser administrada por aqueles que não estão preocupados com o profissional do ensino, mas com o produto que este produz.

Nos meados da década de 1970, no entanto, surgiu um movimento crítico que veio reivindicar mudanças no sistema educacional. Scheibe (2006, p. 50) apresenta que entre as questões almejadas estavam:

constituição de um sistema nacional de educação, público e gratuito; erradicação do analfabetismo e universalização da escola pública; valorização e qualificação dos profissionais da educação; plano de carreira nacional com piso salarial unificado; reestruturação da formação de professores e especialistas; e preparação e fixação de docentes nas séries iniciais e na pré-escola.

Concomitantemente a essa reivindicação por reformas educacionais, o governo, com a promulgação da LDB 5.692/71 vem restringir o campo de atuação do profissional do ensino, e ao mesmo tempo, vem impulsionar o aviltamento do magistério, com a desvalorização da formação do professor, desqualificando a Escola Normal como centro de formação docente. Mais uma vez, o professor é desqualificado e sua identidade é pisoteada pela burocracia e falta de interesse político na valorização do ensino (BRZEZINSKI, 2002).

No decorrer das décadas de 1980 e 1990, com as idéias democratizadoras, tanto pela liderança política, como pelas classes profissionais, inclusive a classe voltada ao ensino, fortes denúncias foram feitas através da literatura educacional, criticando e propondo alternativas para esse modelo de ensino falido.

Romanowiski (2007, p. 80) comenta que nesse período, “ênfatiza-se as denúncias sobre o tecnicismo, que permeava a organização da escola, e o trabalho de professores e pedagogos que foi alvo de intenso debate”. Além disso, foram denunciados os problemas que estavam ocorrendo nas escolas, como a repetência, a evasão escolar, a baixa qualidade no ensino e a falta de política dos processos de inclusão.

Mais uma vez, a responsabilidade dos problemas sociais nacionais foi colocada sob os profissionais do ensino, sua identidade foi colocada por terra, e porque não dizer, identificada como co-responsável pelos problemas sociais vividos na sociedade de então.

Diante dessa efervescente situação, onde o descompasso educacional estava a ponto de uma ebulição rumo ao descontrole, atrelada à nova constituição nacional, promulgada em 1988, que dava abertura para uma reformulação educacional no Brasil, o governo é levado a editar uma nova diretriz para a educação, a LDB 9.394/96, que vai impor ao País um novo modelo de formação profissional, onde todos os professores só poderiam exercer a profissão, se tivessem uma formação superior.

Esse modelo vem propor um profissional do ensino preparado num sistema técnico-profissionalizante de nível superior, tendo em vista que não passa pela formação universitária, mas sim, por instituições superiores de educação. Uma formação aligeirada, de curta duração, e em muitos casos semi-presencial, que vem caracterizar a formação de um profissional do ensino despreparado ou desqualificado para exercer sua profissão.

Repete-se a ação, onde a proposta sugerida pelos que estão à frente dos destinos de nosso País, no que tange a educação, é de minimizar o conhecimento, através do empobrecimento do conhecimento por parte daqueles que fazem a educação, não permitindo a formação reflexiva e consistente e porque não dizer identificatória de uma classe atuante e determinada, mas de mãos atadas quanto ao seu próprio desenvolvimento.

Como construir uma identidade se, a história tem mostrado uma (des)construção quanto à formação de um professor que venha ser reflexivo sobre suas ações e sobre os sujeitos que ele atua. A construção dessa identidade exige sem dúvida uma formação plena, integral e contínua; onde a valorização comece pela formação e continue pela valorização do conhecimento adquirido e desenvolvido

no ambiente escolar, sem interposição política ou de poderes alheios ao objetivo da educação reflexiva.

3.2 CONSTRUINDO A IDENTIDADE PROFISSIONAL

Embora na língua portuguesa, o uso de palavras no modo gerúndio não seja visto como a melhor forma de expressar uma idéia, por indicar um sentido de inacabado e incompleto, no nosso contexto, é exatamente esse o sentimento da construção da identidade, algo incompleto e inacabado, que é construído e reconstruído a cada momento, a cada instante, sempre que se retoma a prática e a teoria, sempre que se faz uma reflexão sobre a ação docente.

Para Tardif (2002, p. 107):

...é impossível compreender a questão da identidade dos professores sem inseri-la imediatamente na história dos próprios atores, de suas ações, projetos e desenvolvimento pessoal. Nossas análises indicam que a socialização e a carreira dos professores não são somente o desenrolar de uma série de acontecimentos objetivos. Ao contrário, sua trajetória social e profissional ocasionam-lhes custos existenciais (formação profissional, inserção na profissão, choque com a realidade, aprendizagem na prática, descobertas de seus limites, negociação com os outros, etc.) e é graças aos seus recursos pessoais que podem encarar esses custos e assumi-los. Ora, é claro que esse processo modela a identidade pessoal e profissional deles, e é vivendo-o por dentro, por assim dizer, que podem tornar-se professores e considerar-se como tais aos seus próprios olhos.

Para construir essa identidade, leva-se tempo, pois cada indivíduo se apropria do sentido de sua própria história pessoal e profissional; por isso se torna um processo complexo, onde há a necessidade de se refazer, acomodando inovações, assimilando mudanças e aceitando realidades do cotidiano, que interferirão na construção diária dessa identidade (DIAMOND, 1991).

Nóvoa (1992) apresenta a identidade não como um dado, não como uma propriedade, não como um produto em si, palpável e mensurado, mas vê a identidade do professor como um lugar de lutas e conflitos, como uma conquista de um espaço, cuja construção o conduz a ser e estar na profissão. Pimenta (1999, p. 18), ainda comentando sobre a constante mudança na construção permanente da identidade do professor apresenta que:

a identidade do profissional da educação não é, pois, algo estático, fixo e não suscetível de mudanças. Pelo contrário, é um dado mutável, dinâmico, não é externo de tal forma que possa ser adquirido e emerge de um contexto histórico como resposta às necessidades postas pelas sociedades, adquirindo estatuto e legalidade.

Outro ponto importante na construção da identidade do educador é que, além de estar inserido num contexto dinâmico e volátil, há a necessidade de assimilação das constantes mudanças sociais, pelas quais não somente a educação tem passado, mas a sociedade como um todo. E talvez, um dos fatores para a desestruturação da identidade profissional docente, ocorrida nos últimos vinte anos, além dos fatores históricos apresentados no tópico anterior, esteja a dificuldade do docente acompanhar o ritmo veloz das transformações ocorridas no mundo contemporâneo.

Os avanços no campo do conhecimento centram-se na tecnologia, e esse avanço, nem sempre é prioritário para os que atuam no cotidiano escolar. Cabe ao docente assumir uma postura crítica e esclarecedora quanto à inserção tecnológica no processo de aprendizagem, não se deixando a mercê do desenvolvimento do conhecimento, como apontam Pereira e Martins (2002).

Além dessa inserção tecnológica, também estamos envolvidos num processo de globalização, onde as exigências de aperfeiçoamento também vêm de forma globalizada, em uma visão qualitativa. Entre aquilo que se espera do profissional do terceiro milênio é possível mencionar a requalificação dos professores que exercem efetivamente a função docente; formação em cursos regulares de forma continuada; instrumentalização do professor para atuação mais tecnológica, exigindo um profissional extremamente qualificado para o exercício de sua função.

Tal visão de aperfeiçoamento, vai ao encontro da melhor qualificação do docente, que na visão de Brzezinski (1996) vem desconstruir a figura do professor sem produção acadêmica, não pesquisador, com falta de criatividade, considerado apenas um repetidor de conceitos já estruturados; mas ao contrário, será possível ver um profissional engajado em uma associação de classe que contribuirá para o fortalecimento da identidade dele como profissional.

Como terceiro ponto, citamos o papel do profissional docente na busca de ações que venham confirmar o seu espaço, identificando assim sua profissão com suas ações pedagógicas, como é sugerido por Pimenta (1999), onde ressalta a necessidade do docente buscar a significação social da profissão e como isso deve

se tornar importante para sua prática. O profissional deve rever os conceitos de tradição, incorporando as práticas tidas como culturalmente significativas para a sociedade, no atendimento das necessidades da realidade e, por último, confrontar teoria e prática, analisando-as à luz das teorias existentes e a construção das novas teorias.

O que se pode deduzir que uma identidade profissional docente também parte da iniciativa do profissional achar seu espaço, adequando à realidade social em que está inserido. Não se construirá uma identidade profissional se este não estiver disposto a tornar essa identidade visível e aceita no contexto social em que está inserido.

Por último, a construção da identidade docente passa pelo caminho da coletividade. A identidade pressupõe o relacionamento docente com os seus pares nas escolas, no ambiente escolar, sendo um indivíduo atuante e participativo, como apresenta Pereira e Martins (2002). E aqui, novamente é possível sentir uma das fragilidades que os docentes têm de se identificarem como grupo: a dificuldade encontrada em estabelecerem raízes nas instituições onde atuam, devido à constante troca de local de trabalho, aliada a fragmentação da carga horária distribuída em várias unidades de ensino, com a necessidade de compor a renda familiar.

Com isso, a reflexão crítica comum ao espaço social sobre as práticas pedagógicas com o intuito de construir e reconstruir coletivamente sua identidade fica sem corporativismo ou cooperação coletiva, deixando assim passar de largo a sua pessoa como indivíduo, mas ao mesmo tempo, participe de um contingente de pessoas com as mesmas lutas e necessidades, e que buscam os mesmos espaços e reconhecimentos.

É possível entender que a crise de identidade da profissão docente pode ser dividida em dois segmentos. O primeiro, originário das políticas públicas, que no decorrer da história tem minimizado a influência do docente na sua esfera de atuação, através de interesses políticos que suplantaram a real razão da existência da educação como forma de estabelecer a individualidade através da liberdade social e da construção do conhecimento gerado por uma educação comprometida com sua sociedade, onde possa buscar o desenvolvimento de seus cidadãos, sem distinção de credo, condição social, e raça. Interesses esses que visam apenas o desenvolvimento fracionado da sociedade, onde a sobrevivência do mais forte tem

sido a tônica social pregada e defendida, senão nos discursos sociais, mas na prática efetiva das ações governamentais coletivas.

Essa sobrevivência do mais forte tem gerado uma classe oprimida pelos baixos investimentos na formação profissional, e nos baixos salários recebidos por aqueles que fazem a educação, tornado-se assim desprovidos de meios que os qualifiquem e lhes dêem condições de se identificarem com a profissão docente.

O segundo segmento que tem gerado a crise de identidade da profissão docente passa pela própria construção da formação docente onde, agregada à primeira observação, não tem gerado dentro do próprio grupo o interesse de defesa da classe, lutando pelo ser e não somente estar educador. Como vimos, a construção dessa identidade passa pela própria construção da vida, e cabe ao profissional docente olhar para si, com outros olhos, mais otimista e com um ideal mais revolucionário, no que tange buscar alternativas de construir sua própria identidade ante o seu grupo e também perante a sociedade em que está inserido. Manter-se atualizado, é o que o manterá ativo, com competência para manejar o conhecimento dentro do desafio da inovação.

Só assim será possível não somente sonhar com a construção de uma identidade profissional docente, mas partir do sonho para a realização da auto-afirmação como um representante de uma classe forte e valorizada pela sociedade que com ela interage.

3.3 A IDENTIDADE DO PROFESSOR DE ENSINO RELIGIOSO

Como pôde ser visto no tópico anterior, se existe um vazio na construção da identidade do professor em todas as suas categorias, o que dizer da identidade do professor da disciplina de Ensino Religioso. Buscar definir essa identidade específica, necessariamente é preciso conhecer primeiro o que é definido como Ensino Religioso, como processo educativo.

Para Junqueira e Alves (2005, p. 241):

o ensino religioso, como área de conhecimento, ocupa-se das noções e conceitos essenciais sobre fenômenos, processo, sistemas e operações que contribuem para a construção de saberes, conhecimentos, valores e práticas sociais indispensáveis ao exercício de cidadania plena.

A abrangência dessa definição e a atual condição humana/cidadão ocasionada pelas mudanças sociais, como apresentado por Rocha (2005), onde analisa a velocidade das mudanças sociais, políticas, econômicas, tecnológicas, culturais e outras ocorridas nas últimas décadas, afetando a vida de homens e mulheres contemporâneos, aumentando o grau da complexidade humana, vêm ainda mais problematizar a construção identificatória do ator responsável para trabalhar com esse ser humano complexo em formação.

Além das mudanças sociais, a própria legislação tem contribuído para a reflexão sobre a identidade do professor da disciplina de Ensino Religioso. Ainda Junqueira e Alves (2005) apontam que ao longo dos últimos vinte anos esse professor vem realizando um processo de reflexão a partir da situação do próprio País. Tem chegado à compreensão de que, para construir sua identidade como professor desta disciplina, é necessário buscar aprimoramento para sua prática pedagógica. Seu conhecimento adquirido pela experiência vivencial não lhe capacita para construir sua identidade profissional.

... exige-se a coerência e a consistência entre teoria e prática, intenções e ações, o que perpassa pela transformação de seu articulador, de seu interlocutor, de seu mediador que é a pessoa do educador, o professor de Ensino Religioso como catalisador, pela sua sensibilidade, perspicácia e criatividade (p. 240).

White (1996, p. 291), ao apresentar a preocupação com os professores que atuam como mediador e interlocutor de seus alunos ao ministrarem a disciplina de Ensino Religioso, aponta que “o mundo precisa de homens pensantes, homens de princípio e que cresçam constantemente no entendimento e no discernimento” para que alcance o objetivo proposto com a identidade de professor para o Ensino Religioso.

Essa busca de identidade passa também pelo território do próprio espaço escolar, diante de um novo paradigma educacional, a escola deve ser um ambiente que desafie o sujeito a buscar não somente informação, mas saber processar, analisar, selecionar, transformando-a em conhecimento e utilizando-o em atitudes que gerarão mudanças na sociedade. Isso faz parte do processo identificatório do professor para o Ensino Religioso.

Junqueira e Alves (2005, p. 242), ainda vão mais adiante ao colocar que:

O ensino religioso, percebido e aplicado como componente da educação, contribuirá e muito na formação da vida de cidadania dos educandos, pois o conhecimento gerado pelas tradições religiosas sempre estiveram direcionados para a formação do homem integral, dando-lhes uma base ético-humanizadora, elemento tão carente neste atual modelo social.

Para Brandenburg (2007, p. 24) o espaço escolar para o Ensino Religioso também passa pela sala de aula, constituindo-se como espaço curricular e metodológico. Segundo ela,

O ER como área do conhecimento, com identidade pedagógica definida ou em construção, é lugar de saberes, conhecimentos e conceitos... sobre a dimensão religiosa da pessoa. Supõe-se, assim, que haja um domínio de conhecimento dessa área por parte do professor, da professora. O domínio da área não se faz sem um planejamento criterioso da aula, um planejamento flexível que possibilite uma relação da reflexão sobre o aspecto almejado com as situações existenciais da sala de aula e da sociedade. Esse planejamento requer a seleção de um conteúdo que desperte o interesse de alunos e alunas.

Ao escrever sobre a importância de despertar o interesse por parte dos alunos e alunas nas aulas de Ensino Religioso em uma escola confessional cristã, mostrando a responsabilidade que cada professor dessa disciplina dever ter, Suárez (2004, p. 27) apresenta que:

o professor de ensino religioso do século XXI não é apenas um transmissor de aulas, programas e projetos. O professor cristão foi chamado para construir pessoas e moldar corações. Portanto, educar é um ato de fé no futuro e nas pessoas. E educador é construtor e escultor. O educador cristão é um estilista de almas, um embelezador de vidas, um parceiro do espírito e da personalidade; sua missão é formar pessoas, mostrar como se vive com autenticidade, com sentido, com valores definidos, com esperança e fé.

O processo educativo geral perpassa pela construção da interatividade entre o professor e o aluno. Essa interatividade é possível de ser construída através da historicidade dos sujeitos. E aqui podem ser lembradas as palavras de Freire (1987, p. 80-81), ao falar sobre o afeto, quando diz:

Para efetivação do ato educativo faz-se necessário que ambos, educador e educando, tenham muito amor ao outro; respeito no ouvir; tocar; partilhar saberes; humildade no dar e receber; negar e acatar. Torna-se fundamental, nesse processo, a fé nos homens e mulheres parceiros e cúmplices nesse projeto de construção, assim como a prática da esperança com vistas à concretude do mesmo, composto pelos seus diferentes e iguais.

É possível assim identificar a ação interativa entre professor e aluno como meio de se alcançar uma prática educativa e metodológica que visa quebrar barreiras, superar obstáculos e estabelecer degraus de crescimento do desenvolvimento e aceitação da disciplina do Ensino Religioso, não como seção teórica de aprendizado, mas sobretudo, um espaço de crescimento relacional, onde o ser humano (aluno e professor) tenha capacidade de “intervir, criar e recriar, pelo seu devir cotidiano, o ambiente que lhe é circundante, constituir-se num ser de relações, em relação e constantes interações com o outro, a natureza e o Transcendente” (FONAPER, 1997, p. 18).

3.4 O CONCEITO ADVENTISTA SOBRE A IDENTIDADE DO PROFESSOR

Partindo do pressuposto que todo programa educacional tem sua ideologia e que esta perpassa todo processo educativo desde o seu currículo até a prática educativa em sala de aula, e que todo professor que atua neste processo está de forma direta ou indireta envolvido com essa ideologia, transmitindo em seu ofício de ensinar parte ou o todo dessa ideologia, é evidente que todo programa educacional possui em suas propostas a identidade ou o perfil ideal que espera de seus educadores.

Com a educação confessional não é diferente, pois seus conceitos ideológicos determinarão os valores pedagógicos que serão ensinados e praticados no ambiente escolar, e com perspectivas de ultrapassar este ambiente, influenciando o meio social em que professor e aluno estão inseridos.

A própria LDB 9.394/96 ao apresentar o Ensino Religioso dentro da perspectiva de uma educação particular confessional pontua a liberdade de exposição ideológica própria, inerente ao sistema de ensino confessional, como pode ser visto no artigo 20 desta lei onde expressa da seguinte forma:

Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias :

III - confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas **que atendem a orientação confessional e ideologia específicas** e ao disposto no inciso anterior. (grifo nosso)

A partir deste pressuposto, apresentamos o que a rede educacional adventista projeta como identidade (perfil) ideal para os professores que atuam em seu programa de ensino, pautada em sua ideologia confessional. É interessante pontuar que a identidade ideal da educação adventista não está restrita apenas para o professor da disciplina de Ensino Religioso, mas fica evidente que a identidade ideal proposta pela rede é extensiva a todos os educadores que atuam na educação adventista, independente da função que exercem.

Os conceitos expostos a seguir partem da visão de educadores adventistas como George Knight, Collin Standish, Russel Standish, Orlando Ritter, Renato Gross, Renato Stencil, H. W. Byrne, entre outros, que têm dedicado praticamente todo o período de estudos e pesquisas para elaborar a identidade do professor para a educação adventista, bem como conceituar os propósitos, para que estes permaneçam íntegros e fiéis aos princípios que os originaram.

Pesquisando a Bíblia como livro base da fé cristã e os conceitos educacionais deixados pela pioneira adventista Ellen White, extraíram a proposta da identidade ideal para o professor adventista. Conceitos estes, referendados pela rede educacional adventista.

Neste trabalho, apresentaremos apenas os conceitos dos estudos realizados, sendo salutar uma reflexão posterior com mais aprofundamento²¹ nas idéias aqui apresentadas.

Knight (2001, p. 202-261) apresenta um estudo sobre o papel do professor cristão, caracterizando alguns conceitos em busca da identidade ideal do professor que a educação adventista busca encontrar.

Considerando que a base filosófica desta educação é bibliocêntrica²², a função da educação cristã é restaurar a imagem equilibrada de Deus nos alunos, sendo vista como um ato redentivo. E se a educação é vista neste aspecto, então o professor tem um papel de um agente de reconciliação.

Ao propor a idéia de um professor reconciliador, o autor baseia-se no pensamento bíblico de I Tim.3:2, o qual apresenta a idéia que não existe separação entre as funções de pastorear e ensinar. Segundo o autor:

²¹ Para aprofundamento, as obras dos educadores citados que contribuíram para a construção do perfil ideal do professor da educação adventista se encontram nas referências deste trabalho.

²² A Bíblia Sagrada como a base e o alicerce de toda construção filosófica, onde está inserido o conceito de vida, desde a sua origem, presente e futuro. Concebida por Deus, Ser Supremo, Criador do universo e do ser humano. Nota do autor.

Os pastores não devem apenas cuidar das almas do seu rebanho, mas devem ser pessoas que ensinem por preceito e por exemplo a ambos, ao indivíduo e ao corpo da igreja. Professores, do mesmo modo, não são meramente expositores do conhecimento, mas pessoas que tem o cuidado pelos indivíduos sob sua tutela (KNIGHT, 2001, p. 210).

A maior diferença entre os papéis do pastor e do professor na sociedade moderna se baseia nos fatos da corrente divisão do trabalho. No século XX, o professor cristão deve ser visto como alguém que pastoreia no contexto de uma escola, enquanto que o pastor é aquele que ensina a comunidade religiosa em geral. A idéia transmitida é que a função é essencialmente a mesma, embora em divisões de trabalho diferentes.

Outra identidade objetivada pela educação adventista ao professor que atua em sua rede, apresentada por Knight (2001) é que ele seja agente de salvação. A Bíblia e principalmente os evangelhos apresentam que existe um plano de resgate do ser humano de uma vida de pecado. O evangelho de Lucas no capítulo 15 apresenta em forma de parábolas (ovelha perdida, a moeda perdida e o filho perdido) de que o propósito de Deus em relação ao homem é de resgate, de mudança de atitude, de uma nova maneira de olhar o mundo e o que está ao seu redor.

Knight (2001, p. 211), em seu estudo coloca que os professores cristãos que atuam em escolas cristãs são agentes de reconciliação, pois, segundo ele, ensinar deve ser mais que apenas transmitir informação e preencher a mente dos alunos com conhecimento. É mais que ajudar a prepará-los para o mercado de trabalho. A função primária do professor cristão está intimamente relacionada com o desenvolvimento do caráter, e isso só é possível se o professor estiver totalmente comprometido com a filosofia com a qual está trabalhando, para que o seu ensino não seja apenas teórico, mas principalmente prático, através do exemplo vivido em sala de aula.

Este estudo também apresenta que é objetivo da educação cristã envolver o professor para que este busque desenvolver em seus alunos uma mente cristã. O autor (2001, p. 213) comenta que os educadores cristãos buscarão maneiras de ajudar a seus alunos a desenvolverem um caminho racional e coerente de verem a realidade e organizarem o conhecimento dentro de um contexto da cosmovisão bíblico-cristã de mundo. E para isso, o professor deve ter esta visão interiorizada em seus conceitos e ensinamentos.

O quarto conceito apresentado neste estudo é a visão de um professor que busca o relacionamento com seus alunos, para que estes estejam inseridos em um contexto social saudável. Ajudar os estudantes a aprenderem como desenvolver e manter a saúde física e também relacionamentos completos com outras pessoas. O objetivo do relacionamento completo está interligado ao conceito de educação e reconciliação. Pautado no contexto bíblico de amar a Deus e ao próximo (Mat. 22:36-40), o professor ao trabalhar a necessidade de relacionamentos completos estará desenvolvendo o princípio do amor, a Deus, em primeiro plano, e ao próximo sequencialmente, e que finalmente caminharão juntos, Deus e o próximo.

O quinto conceito refere-se à visão que o professor deve ter em preparar seus alunos para o mercado de trabalho. É através da educação que os alunos obterão conhecimento e desenvolverão aptidões que os capacitarão para exercerem atividades que darão sustento e realização de vida. No entanto, não é apenas o preparo para o mercado de trabalho em si que está sob a responsabilidade do professor, mas como esse aluno chegará a esse mercado.

Para a realização deste ideal, não se pode separar a ação dos conceitos anteriores. Ou seja, desenvolvimento do caráter, de uma mente cristã, a conquista do bem estar-estar físico e o desenvolvimento do sentido de responsabilidade social são fundamentais para que o indivíduo esteja apto para assumir suas responsabilidades profissionais na sociedade em que está inserido.

O professor tem o papel de encorajar seus alunos a olhar para as ocupações profissionais num contexto amplo da vocação individual como um agente transformador na e da sociedade em que vive, testemunhando da educação integral e integradora recebida de seus professores. Essa idéia leva ao que pode ser considerado como objetivo último da educação cristã.

Esse é o ideário educacional que identifica o professor comprometido com a educação adventista.

No livro *Pedagogia Adventista*²³ (2004, p. 56-68), no qual são apresentadas as propostas pedagógicas que servem de orientação para a rede educacional adventista, é possível encontrar um resumo do perfil identificatório do professor ideal para atuar nas instituições educacionais da rede. Segundo esse manual, as características do professor da rede educacional adventista devem ser:

²³ *Pedagogia Adventista* – Confederação das Uniões Brasileiras da Igreja Adventista do Sétimo Dia. Tatuí, SP, CPB, 2004.

O professor deve ser um imitador de Jesus Cristo – O professor torna-se semelhante ao Mestre dos mestres ao agir com calma, bondade e paciência; desenvolvendo o domínio próprio e conhecendo de forma aprofundada os métodos que Jesus utilizava para ensinar as pessoas de seu tempo, desenvolvendo profunda experiência cristã.

Deve ter o senso da presença divina - O senso da presença divina é alcançado com estudo da Bíblia e comunhão com Cristo através de momentos de oração.

Conhecer e estar sintonizado com a filosofia e a proposta da educação adventista – Além de conhecer, precisa vivenciar em sala de aula a filosofia que mantém a educação adventista. “Um requisito essencial a todo professor é o conhecimento destes princípios, e uma aceitação dos mesmos de tal maneira que faça deles uma força diligente em sua própria vida” (WHITE, 2008, p.159).

Manter o aperfeiçoamento constante – O professor deve estar em contínuo aperfeiçoamento para que possa agir com competência, atingindo assim os propósitos da educação. “Os homens de Deus precisam ser diligentes no estudo, esforçados na aquisição de conhecimentos, nunca desperdiçando uma hora... devem melhorar continuamente” (WHITE, 1999, p. 225). Em outro comentário sobre o aperfeiçoamento constante, White (2008, p. 79) diz:

Deus não quer que nos satisfaçamos com mente preguiçosa, indisciplinada, pensamentos obtusos e memória fraca. Quer que todo professor seja eficiente, não contentando, apenas, com certa medida de êxito, mas compreendendo sua necessidade de constante diligência em adquirir conhecimento.

O professor deve ter visão do alcance do seu trabalho – Ter consciência da importância de suas ações, tornando-se participante na conquista dos objetivos propostos a curto, médio e longo prazo, na vida do estudante. “Tudo que deseja que seus alunos se tornem, ele mesmo se esforçará por ser” (WHITE, 1997, p. 281).

Agir com profissionalismo – Assumir a responsabilidade social explícita na tarefa de educar, a qual envolve ética, imparcialidade, empatia, pontualidade, responsabilidade, tato, diligência e compromisso (WHITE, 2008, p. 79).

Perceber o educando de forma integral, conhecendo seus limites e possibilidades – “Os professores devem lembrar-se de que não estão lidando com

homens e mulheres, mas com crianças que tudo têm a aprender. E é muito mais difícil o aprender para umas do que para outras” (WHITE, 2000, p.192).

Relacionamento interpessoal positivo – Tratar bem o outro não é uma opção; é uma manifestação divina na vida dos que educam. A interação social não deve ser desprezada pelo educador. “Vossas palavras devem produzir um efeito calmante, não a hostilizar.... Trabalhai pelos que vos rodeiam com profundo e terno interesse” (WHITE, 1997, p. 637).

Ter cuidado com a saúde física e mental – O professor precisa buscar equilíbrio emocional e saúde física para sua própria vida. Diante de tão nobre e desafiadora tarefa, faz-se necessário também precaver-se contra o trabalho excessivo (WHITE, 1997, p. 278).

O professor deve ter equilíbrio emocional – Quando se perde o controle sobre suas emoções, os menores transtornos o perturbam, as mínimas provocações o irritam, fazendo com que perca a confiança do grupo (WHITE, 2000, p.191).

Ao se comparar o estudo desenvolvido por Knight (2001), apresentado anteriormente com o perfil ideal da proposta pedagógica da rede educacional adventista podemos perceber que o se idealiza para o professor cristão é que ele tenha controle de si mesmo, para que possa representar a Cristo diante de seus alunos. E com o seu exemplo de mestre e aprendiz tornar acessível, o conhecimento do propósito de Deus para os seus alunos.

No conceito da Pedagogia Adventista (2004, p. 63),

o professor é mais do que um profissional habilitado a lidar com conhecimentos, pedagogias, hipóteses e pesquisas, é também um artista capaz de lidar com sentimentos, situações, cenários e personalidades. Mais que mero ensinador, deve ser modelo vivo no palco educacional e apto para educar, formar e ser imitado.

Dentro deste contexto, não há substituto para um bom educador no cenário educacional adventista. E sua grande importância se evidencia quando forma, modela e aprimora caracteres.

4. METODOLOGIA

A abordagem investigativa na educação tem em sua história uma construção marcada por mudanças e desafios, porém rica em suas tradições e concepções. As pesquisas científicas voltadas para as ciências sociais, remontam ao séc. XIX, quando a preocupação com o desenvolvimento social, marcado pela urbanização e crescimento das cidades, levaram os pesquisadores a uma abordagem mais social do que empírica.

Começa-se a questionar a pesquisa positivista (quantitativa) e a buscar novas formas de métodos de pesquisa, que venham colaborar com a construção sociológica da ciência, iniciando assim a abordagem qualitativa da pesquisa, com o objetivo de contribuir com outros olhares e novas possibilidades de compreensão social, como é apresentado por Luna (1991).

Apesar desses primeiros passos, a credibilidade e a aceitação da pesquisa qualitativa na educação vem se consolidar somente após os anos 70 do séc. XX, conforme cita Bogdan (1994, p. 40):

No início dos anos setenta, ainda que os métodos qualitativos não fossem, de modo algum, os dominantes, já não podiam ser vistos como marginais... Com a flexibilização das atitudes, as abordagens qualitativas apoderaram-se da imaginação das pessoas. Desta forma, a investigação qualitativa explodiu em educação.

No Brasil, essa explosão da utilização de pesquisa qualitativa aconteceu apenas no início dos anos 80, tornando-se popular e aceita no círculo acadêmico das universidades (ANDRÉ, 1995).

Como o processo educativo é dinâmico e complexo, quando se objetiva alcançar resultados que contribuam para uma amostragem da realidade social a partir do olhar educacional, é necessário buscar novos procedimentos que auxiliem o pesquisador a compreender o seu objeto de estudo e descobrir situações do cotidiano pesquisado não reveladas em dados empíricos.

Conseqüentemente, a pesquisa social tem utilizado cada vez mais métodos indutivos, ou seja, “em vez de partir de teorias para testá-las, são necessários ‘conceitos sensibilizantes’ para a abordagem de contextos sociais a serem estudados” (FLICK, 2004, p.18), porém, tais conceitos são influenciados por um conhecimento teórico anterior.

Partindo desse pressuposto, neste trabalho optou-se pela pesquisa qualitativa, levando em conta as características de uma investigação qualitativa, como apresenta Bogdan e Biklen (1994, p. 47) que mensuram em cinco as características básicas da pesquisa qualitativa. A saber:

- 1 - A pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado com o ambiente e a situação que está sendo investigada.
- 2 - Os dados coletados são predominantemente descritivos.
- 3 - A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.
- 4- Os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo.
- 5 - A análise dos dados tende a seguir o processo indutivo.

Para Flick (2004, p. 22), a pesquisa qualitativa demonstra variedade de perspectivas sobre o objeto a ser pesquisado, pois são considerados os significados subjetivos e sociais relacionados a ele.

A pesquisa qualitativa deve ser pontual, localizada e partindo de algo real e concreto. O mesmo autor reforça esse conceito de delimitação temporal e local ao apresentar que:

A pesquisa qualitativa é orientada para a análise de casos concretos em sua particularidade temporal e local, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais. Portanto, está em condições de traçar caminhos para a transformação da psicologia e das ciências sociais em programas de pesquisa e de manter a flexibilidade necessária a seus objetos e tarefas (FLICK, 2004, p. 28-29).

Se o principal foco dos pesquisadores qualitativos é a tipificação de representações das pessoas no seu mundo vivencial e como elas interagem com os objetos em seu mundo, essas interações poderão ser observadas por meio das variedades das crenças, atitudes, opiniões, estereótipos, ideologias, cosmovisões, hábitos e práticas. Portanto, o pesquisador qualitativo preocupa-se em compreender diferentes ambientes sociais no espaço social.

Vale ressaltar que a pesquisa qualitativa, não permite uma neutralidade por parte do pesquisador, por este estar inserido no processo. Para Heidegger (2002), não há separação entre sujeito-objeto. Exige-se uma aproximação, um diálogo entre o pesquisador e o sujeito, diálogo este que resultará em interpretações recheadas de sentimentos.

Apesar dessa aproximação, é preciso se criar certo distanciamento, evitando interferências por parte do pesquisador, com o objetivo de um melhor rendimento dos resultados obtidos junto aos elementos que compõe a pesquisa.

4.1 DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

O objeto de estudo deste trabalho focaliza a identificação do perfil dos professores regentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental da educação básica na rede educacional adventista. Identificar este perfil é importante, pois permitirá comparar a proposta que rede educacional adventista apresenta como perfil institucional ideal, com a pratica pedagógica atual.

tendo como delimitador geográfico a região sul do Brasil.

Diante disso, e valendo-nos das referências e dos elementos propostos por Miles e Huberman (2003), apresentamos no quadro 07 a delimitação do objeto de estudo.

PARÂMETROS	DESCRIÇÃO
MEIO	Rede Educacional Adventista para o Sul do Brasil
ATORES	Professores regentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica
PROCESSOS	Aulas de Ensino Religioso
ELEMENTOS	Questionários, Entrevistas e Documentos Oficiais da Rede Educacional Adventista

Quadro 02 - Delimitação do Objeto de Pesquisa
Fonte: Adaptação do autor, baseado em Miles e Huberman (2003)

4.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Como o objeto de pesquisa é o perfil do professor de Ensino Religioso que atua nos anos iniciais da rede educacional adventista na região sul do Brasil, buscou-se como atores, os professores da rede que atuam no segmento pesquisado. Foram enviados setecentos e treze (713) documentos em forma de questionários, e retornaram quatrocentos e trinta (430) documentos preenchidos.

A identidade dos quatrocentos e trinta (430) professores que participaram desta investigação está preservada, já que os únicos dados de identificação solicitados foram: gênero, idade, formação, tempo de docência, estado civil, religião.

Porém, apesar do significativo volume de questionários respondidos, nem todos chegaram preenchidos com todas as informações solicitadas, outros ainda foram entregues fora do prazo que havia sido estipulado.

Para esta pesquisa, adotou-se selecionar uma amostragem de 10% do total dos questionários devolvidos preenchidos, sendo separados para esse estudo quarenta e quatro (44) documentos, representando quarenta e quatro (44) professores da rede educacional adventista, com representatividade dos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, região geográfica abarcada pela pesquisa.

Também foram selecionados seis (06) professores para participarem da abordagem de entrevista, esses deveriam atuar em sala de aula e lecionar a disciplina de Ensino Religioso.

Os professores escolhidos para participarem desta segunda etapa da pesquisa, foram selecionados de forma aleatória, sendo solicitada apenas a confirmação de que haviam respondido o questionário enviado preliminarmente, pois para ser escolhido para a entrevista, necessariamente teriam que ter participado no processo inicial, através das respostas do questionário.

Os entrevistados foram selecionados entre os professores que atuavam por mais de dez (10) anos na rede, e que também representassem os três estados da região sul do Brasil. O objetivo desta etapa era de aproveitar os anos de atuação em sala de aula, e verificar como o fator de experiência na regência dessa disciplina, e a sua experiência de vida e de formação poderiam enriquecer ou não o resultado da pesquisa.

4.3 RELATO DA COLETA DE DADOS E DA ANÁLISE DOS DADOS

A obtenção de informações pela coleta de dados é fundamental para a realização da pesquisa. Para Cervo e Bevilan (1996) há diversas formas de coletas de dados, todas apresentando vantagens e desvantagens, onde o pesquisador deve buscar a que mais se aproxima dos objetivos propostos para a pesquisa.

Nesta pesquisa especificamente, foram utilizados dois instrumentos, o questionário e a entrevista, e como terceira fonte, para efeito de comparação com os instrumentos utilizados, a análise documental.

4.3.1 – O Processo de Coleta de Dados

Para Cervo (2007, p. 53) a coleta de dados é uma das etapas mais importantes da pesquisa, pois alimentará a pesquisa com informações fundamentais dando qualidade ao resultado final. Para o autor, o questionário é a forma mais usada para coletar dados, pois possibilita medir com mais exatidão o que se deseja.

Já a entrevista, é utilizada sempre que se tem necessidade de obter dados que não podem ser encontrados em registros e fontes documentais, dando a possibilidade de serem estudados como fatos, casos e opiniões.

No pensamento de Flick (2004) a entrevista, em particular, tem atraído interesse por parte dos pesquisadores por estar vinculada à expectativa de que é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos de forma mais aberta, alcançando mais profundamente o seu pensamento sobre o assunto abordado.

Essas técnicas mostram-se bastante úteis para a obtenção de informações a cerca do que a pessoa “sabe, crê ou espera, sente ou deseja, pretende fazer, faz ou fez, bem como a respeito de suas explicações ou razões para quaisquer das coisas precedentes” (GIL, 2002, p. 115).

Já em relação à análise documental, esta etapa é necessária para identificar as questões relevantes do problema comparando com os dados coletados pelos questionários e entrevistas.

A análise documental facilita ao pesquisador encontrar os fundamentos teóricos, nos quais se baseará por ocasião da análise dos dados (CHIZZOTTI, 2005).

Para Alves-Mazzotti (2001), considera-se documento qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação, embora, segundo Becker (1997) precisa-se conhecer algumas informações sobre eles, para dar sustentação à pesquisa.

Ainda Chizzotti (2005) comenta que a etapa da pesquisa em documentos é necessária para identificar questões relevantes que ajudarão a definir o problema pesquisado.

São considerados documentos, segundo Alves-Mazzotti (1999, p.169):

...regulamentos, atas de reuniões, livros de freqüência, relatórios, pareceres, etc.. Onde o pesquisador poderá utilizar como técnica exploratória (indicando aspectos a serem focalizados por outras técnicas), como para “checagem” ou complementação de dados obtidos por meio de outras técnicas.

O primeiro instrumento de coleta de dados utilizado foi um questionário²⁴ aplicado com os professores regentes que lecionam a disciplina de Ensino Religioso nas unidades escolares da rede educacional adventista do sul do Brasil, no ano de 2008.

Este instrumento foi elaborado com treze (13) perguntas, sendo nove (09) de caráter fechado, para obtenção de informações que ajudassem a identificar o perfil do professor, e quatro (04) perguntas de forma aberta, contribuindo assim para a construção da identidade desse profissional.

Foi escolhido trabalhar primeiramente com questionário, pelo fato da rede adventista no sul do Brasil ser composta de 76 unidades, distribuídas em 56 municípios dos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná.

Além da situação geográfica, o número de professores regentes que lecionam a disciplina Ensino Religioso para os anos iniciais da rede adventista é significativo, chegando a um total de 713 professores²⁵. Com esse contingente, a forma mais rápida de se alcançar todos os professores foi enviar um questionário, e do total enviado retornaram 430 questionários respondidos.

Para Gil (2002, p. 121) quando os levantamentos de dados apresentam um universo de elementos, o mais indicado é trabalhar com o método de amostragem,

De modo geral, os levantamentos abrangem um universo de elementos tão grande que se torna impossível considera-los em sua totalidade. Por essa razão, o mais freqüente é trabalhar com uma amostra, ou seja, com uma pequena parte dos elementos que compõe o universo. Quando essa amostra é rigorosamente selecionada, os resultados tendem a aproximar-se bastante dos que seriam obtidos caso fosse possível pesquisar todos os elementos do universo em questão.

Para esta pesquisa, adotou-se selecionar uma amostragem de 10% do total dos questionários devolvidos preenchidos, sendo separado para esse estudo

²⁴ Conforme modelo apresentado no Apêndice 01.

²⁵ Conforme dados apresentados pela mantenedora da Rede Educacional Adventista para a região sul do Brasil, IASBEAS – Instituição Adventista Sul Brasileira de Educação e Assistência Social, com sede à rua João Carlos de Souza Castro, 560 – Guabirota, Curitiba, Pr.

quarenta e quatro (44) documentos, representando quarenta e quatro (44) professores da rede educacional adventista, com representatividade dos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, região geográfica abarcada pela pesquisa, para que o fator cultural fosse preservado.

O segundo instrumento de pesquisa foi a entrevista²⁶. Para a aplicação dessa abordagem, foram selecionados 06 (seis) professores que atuam em sala de aula lecionando a disciplina de Ensino Religioso.

Os professores escolhidos para participarem desta segunda etapa da pesquisa, foram selecionados de forma aleatória, sendo solicitada apenas a confirmação de que havia participado na primeira etapa, pois para ser escolhido para a entrevista, necessariamente teria que ter participado da primeira etapa, respondendo o questionário preliminar.

Os entrevistados foram selecionados entre os professores que atuavam por mais de 10 anos na rede, com o intuito de aproveitar os anos em sala de aula, como fator de experiência na regência dessa disciplina, e como a sua experiência de vida e de formação poderia enriquecer o resultado da pesquisa. Foram também escolhidos profissionais representantes dos três estados onde a rede está presente.

O terceiro e último instrumento utilizado para o levantamento de dados foi a análise documental, através dos documentos cedidos pela mantenedora²⁷, chamados de Referenciais Curriculares, Linha Pedagógica Adventista e Pedagogia Adventista, realizou-se o cruzamento de informações, entre os sujeitos e os documentos oficiais. Como apresenta Bogdan (1994, p. 180), o interesse na compreensão de como a escola é definida por várias pessoas impele-os para a literatura oficial.

4.3.2. O Processo de Análise de Dados

A análise dos dados dessa pesquisa ocorreu distribuída em etapas. Na primeira etapa foram analisadas as informações contidas no questionário inicial ao longo da qual foram codificadas as informações, buscando estabelecer o perfil do sujeito, conforme o objeto desta pesquisa.

²⁶ Conforme roteiro apresentado no Apêndice 02.

²⁷ Os documentos foram cedidos pela mantenedora da Rede Educacional Adventista para a região sul do Brasil, IASBEAS – Instituição Adventista Sul Brasileira de Educação e Assistência Social, com sede à rua João Carlos de Souza Castro, 560 – Guabirota, Curitiba, Pr.

Para compilar, analisar e apresentar os dados da pesquisa foi empregado uma ferramenta tecnológica, destinada a este propósito, Atlas Ti²⁸. O contato inicial com esta ferramenta foi possível através da participação da disciplina Análise de Dados Qualitativos com Recursos Tecnológicos²⁹.

Flick (2004, p. 261), comentando a utilização de ferramentas tecnológicas em pesquisas apresenta que diversas são as expectativas quanto a esses *softwares*, a primeira é a velocidade para manusear, gerenciar, buscar e exibir dados. A segunda expectativa é o aumento de qualidade na pesquisa qualitativa, com maior facilidade de demonstrar a qualidade.

Embora existam vários *softwares* com inúmeros recursos utilizáveis na análise de pesquisas qualitativas, foi escolhido para esta pesquisa o Atlas Ti, por adequar-se aos objetivos que a pesquisa buscou.

Mazur (2007, p. 109) pontua que a criação de códigos para referência dos textos é fundamental para a análise da pesquisa e possibilita relacionar os textos com citações, comentários e demais recursos do *software*. Em uma etapa mais avançada é possível criar as teias que apresentam as análises realizadas em forma de ilustrações onde aparecem as informações relacionadas umas as outras, estabelecendo uma teia analítica ou também chamada de redes conceituais (FLICK, 2005).

A partir da digitação no arquivo *Word* das informações coletadas tanto no questionário como nas entrevistas de cada sujeito, foi possível selecionar elementos para a codificação de gênero, formação, tempo de docência e atuação no Ensino Religioso, além de frases elaboradas sobre o papel do professor da disciplina de Ensino Religioso e informações complementares que porventura constassem no documento produzido pelos professores.

²⁸ Esta ferramenta foi desenvolvida por Muhr (1991,1994), em um projeto de pesquisa da Universidade Tecnológica de Berlim, Alemanha. Ela permite o processamento de textos, imagens, gráficos e sons. O *software* baseia-se na abordagem da Grounded Theory, onde é fundamentada nos dados e na codificação teórica, segundo apresentado por Strauss. Para maior interação com a ferramenta, é possível ver detalhadamente seu funcionamento no manual de utilização, conforme encontrado em: Manual for ATLAS.Ti 5.0, 2ª Edition – Berlin, June 2004 by Thomas Muhr, Scientific Software Development – Copyright 2003-2004.

²⁹ Disciplina Acadêmica ofertada pela PUCPR, no programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas, no 1º semestre de 2008, sob a coordenação da profa. Dra. Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau.

³¹ Jornal de Bordo – termo usado para se referir as anotações daquilo que era obtido através das conclusões que o uso do Atlas Ti fornecia, ao ser manuseado durante a inserção de dados, e das decisões tomadas durante o processo de análise.

A codificação e as anotações ajudaram a construção de dados para o levantamento do perfil dos professores analisados na pesquisa.

Além do uso da ferramenta Atlas Ti, paralelamente foi construído um Jornal de Bordo³¹, onde informações ou conclusões dos dados eram armazenadas, com o objetivo de não se perder as interpretações e informações importantes ao conjunto de toda a pesquisa.

Nessa segunda fase da pesquisa, pôde-se chegar a dados mais específicos de como o docente constrói seu perfil como professor para a disciplina de Ensino Religioso. As citações e trechos da pesquisa e das entrevistas que expressavam idéias comuns aos sujeitos que participaram desta pesquisa foram agrupados em “famílias”³².

Essas “famílias” ajudaram de forma consistente na construção do perfil do educador que atua na disciplina de Ensino Religioso. Aqui são destacados os principais norteadores que ajudam a construir essa identidade profissional.

4.4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Os resultados obtidos pela ação desenvolvida junto aos atores envolvidos, foram significativos. A apresentação detalhada dos resultados está dividida por tópicos, para melhor compreensão.

4.4.1. Características Pessoais da População Estudada

Buscando encontrar o perfil dos professores que atuam na disciplina do Ensino Religioso, foi possível perceber que, quanto ao gênero, a maioria absoluta é composta por pessoas do sexo feminino, do total dos 44 questionários selecionados para compor a amostragem, quarenta e dois (42) foram respondidos por mulheres e apenas dois (2) por homens.

Dado que é confirmado por Garcia (2005) ao apresentar o papel feminino na educação básica, por ser considerado um segmento complementar da renda familiar, e não a primeira fonte de renda, o que leva os homens a buscarem outras carreiras profissionais, visando um maior rendimento financeiro.

³² Famílias – Termo usado pelo Atlas Ti para identificar os agrupamentos de citações que transmitem interligações entre si.

Em relação à idade dos profissionais que atuam nesse segmento, ficou demonstrado que a rede adventista tem em seu quadro de educadores, profissionais cuja idade está entre vinte (20) e cinquenta (50) anos.

Nos 44 questionários selecionados, não foi encontrado nenhum professor com menos de vinte (20) anos de idade. Trinta e cinco (35) ou 79,5% das respostas obtidas são de profissionais da faixa etária dos vinte (20) aos quarenta (40) anos de idade; e apenas nove (9) ou 20,5% dos professores possuem idade superior a quarenta (40) anos de idade. O que vem mostrar que o grupo de professores é jovem, com possibilidades de crescimento e aprimoramento pedagógico.

4.4.2. Características Profissionais e Acadêmicas

Em relação à jornada de trabalho, a pesquisa apresenta que quinze (15) atores ou 34% do total pesquisado têm uma jornada de trabalho de 40 horas semanais trabalhando em dois turnos, cujos períodos são pela manhã e pela tarde. Os demais, vinte e nove (29) atores ou 66% do total de respostas possuem apenas uma jornada de trabalho, ou seja, atuam no magistério 20 horas semanais, utilizando o restante do tempo em outras atividades.

Ao identificar o perfil acadêmico dos entrevistados, os dados mostraram que, quanto à formação profissional, vinte e sete (27) ou 61,3% dos atores tiveram formação no magistério à nível de ensino médio, antes de iniciarem a graduação. Quanto à formação superior, trinta e nove (39) ou 88,6% dos pesquisados possuem formação completa e cinco (5) ou 11,4% do total, possuem formação superior incompleta.

A formação é variada nas mais diversas áreas (Tabela 06, p. 81), sendo que a maior incidência está no curso de Pedagogia. Porém também é possível detectar que os profissionais que atuam como professores generalistas nos anos iniciais, não possuem formação exclusiva para o Ensino Religioso. Conforme pode ser visto no quadro 08.

Ao ser analisada a informação sobre os professores que possuem pós-graduação, o número de pós-graduados reduz significativamente.

Ao se identificar a área de formação, somente um profissional buscou a especialização para o Ensino Religioso; revelando a dificuldade e a falta de incentivo para o aperfeiçoamento do profissional para essa área.

Esta informação pode ser confirmada inclusive pela pouca oferta de cursos de especialização para a área de Ensino Religioso.

Segundo pesquisa realizada pela Coordenação do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso – FONAPER, no período de 1997-2008 foram encontrados somente 32 cursos de especialização para o Ensino Religioso, em todo o território nacional brasileiro (MENSLIN; JUNQUEIRA, 2008).

Tabela 06 – Formação Superior dos Entrevistados

Formação Superior	
Pedagogia	30
Letras	5
Normal Superior	3
Educação Física	2
Matemática	2
História	1
Psicologia	1

Os dados também mostraram que alguns dos profissionais que atuam na rede adventista como professores regentes e também como professores do Ensino Religioso em suas turmas nos anos iniciais obtiveram subsídios para serem professores de Ensino Religioso através de disciplinas específicas para o Ensino Religioso, oferecidas na grade curricular de cursos de magistério ou de graduação, que contemplam em seu programa algumas disciplinas destinadas à formação do professor para a disciplina em questão³³.

Do total de amostras selecionadas, nove (9) ou 20,4% no curso de magistério, nove (9) ou 20,4% na graduação.

Quando se analisou a formação dos professores na pós-graduação, apenas dois (2) ou 4,5% tiveram disciplinas direcionadas para a área de Ensino Religioso que ajudaram na formação para a prática docente do Ensino Religioso. Embora

³³ Grade curricular apresentada no Anexo 01.

especializações em outras áreas fossem cursadas por outros professores pesquisados, conforme pode ser visto na tabela 07.

Tabela 07 – Formação em Pós- graduação dos Entrevistados

Pós-graduação	
Educação	07
Psicopedagogia	06
E. Religioso	02
Inclusão	01
Interdisciplinaridade	01
Matemática	01
Total	18

Ao serem questionados se a instituição em que trabalham oferece capacitação específica para o Ensino Religioso, quatorze (14) ou 31,8% do total responderam que no decorrer do período que atuam como professores da rede adventista foram oferecidos cursos de capacitação para o Ensino Religioso, em especial nos encontros destinados as capacitações pedagógicas antes do início do ano letivo. Os demais 68,2% afirmaram nunca terem recebido qualquer tipo de capacitação específica para o Ensino Religioso.

Também foi feito o levantamento do tempo de atuação dos professores na rede adventista, para identificar se o grupo pesquisado possuía uma trajetória docente construída junto à rede ou não, e o resultado foi de que treze (13) ou 29,5% dos professores atuavam na rede entre 3 a 5 anos; quinze (15) ou 34% dos professores atuavam entre 5 a 10 anos; treze (treze) ou 29,5% dos professores atuavam entre 10 e 20 anos e três (3) ou 6,8% dos professores atuavam a mais de 20 anos. Os dados caracterizaram que a rotatividade de professores não é muito significativa mas sim, caracteriza uma permanência de professores na instituição.

Após esse primeiro levantamento de dados, por meio de respostas fechadas, deu-se continuidade no processo de levantamento de dados, introduzindo a segunda

etapa da análise que pautou-se nas informações adquiridas através das perguntas abertas do questionário e nas informações oriundas das entrevistas realizadas.

4.4.3. Origem da Formação Profissional para o Ensino Religioso

O docente que atua na rede adventista, constrói sua identidade como professor para o Ensino Religioso, através de sua experiência religiosa obtida na convivência das reuniões religiosas (cultos em igrejas, reuniões religiosas em família, em grupos de pessoas que se reúnem para estudos religiosos de foro particular). Os dados mostram que todos os professores dos 44 que compõe o grupo de pesquisa, são de formação religiosa cristã, e todos possuem uma vida religiosa ativa. Deste grupo, 41 professores ou 93,1% são membros regulares da denominação adventista.

Foi possível detectar que muitos desses professores, além de atuarem como professores contratados da rede adventista, fazem um trabalho voluntário em suas respectivas comunidades religiosas (igrejas), onde atuam como monitores/instrutores nas classes infantis, onde são ministradas aulas de cunho religioso catequético, com fins de interiorização de valores às crianças que pertencem ou não à denominação adventista. A figura 01, extraída do Atlas Ti apresenta nitidamente essa identificação.

Para reforçar a idéia de que o docente que atua na disciplina de Ensino Religioso utiliza em suas aulas a sua experiência de vida, obtida em sua vivência religiosa pessoal, cito a seguir quatro trechos de falas dos atores pesquisados obtidas nas respostas dos questionários e nas entrevistas realizadas:

Sujeito S23 – Professora da região norte do estado do Paraná, casada, trabalhando a mais de 5 anos na rede adventista, formada em Letras, com mestrado em Lingüística, trabalha em dois turnos, com 40 horas semanais:

Sempre fui professora no departamento infantil da igreja, conheço histórias bíblicas profundamente por ser cristã e sempre ler a Bíblia e adoro aliar os conteúdos ministrados às verdades Bíblicas.

Sujeito S42 – Professora da região noroeste do estado do Rio Grande do Sul, casada, trabalha na rede adventista a mais de 10 anos, formada em Pedagogia, trabalha em um turno de 20 horas:

Não tenho dificuldade por ser adventista e conhecer os princípios, estudar a palavra de Deus, ajudar na igreja nos departamentos das crianças, no rol e primários.

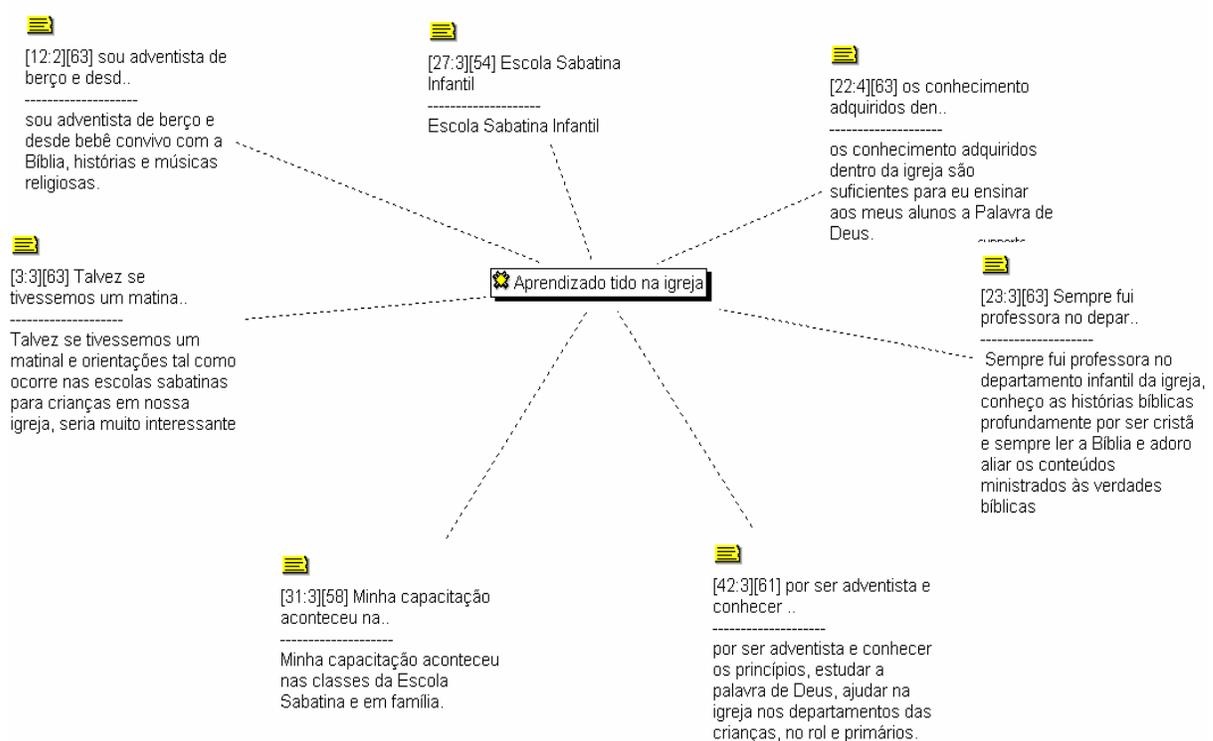


Figura 01 – Aprendizado Obtido na Igreja

Sujeito S31 – Professora da região sul do estado do Paraná, solteira, trabalhando na rede adventista a mais de 5 anos, formada em Pedagogia e trabalha em dois turnos, com 40 horas semanais:

Minha capacitação aconteceu nas classes da Escola Sabatina e em família.

Sujeito E3 – Professora da região norte do estado de Santa Catarina, solteira, trabalha na rede há 13 anos, formada em Pedagogia, com pós-graduação em psicopedagogia, com turno de trabalho de 20 horas:

Quando comecei a trabalhar com os anos iniciais, meu diretor na época me chamou por eu já atuar como professora nas classes infantis da igreja. Desde aquela época, utilizo o que eu realizo na igreja aos meus alunos nas aulas de Ensino Religioso.

Tardif (2002) apresenta que a construção dos saberes dos professores passa pela experiência de vida, elaborada a partir da influência de vários fatores, o que no contexto específico desta pesquisa, vem mostrar que o saber de ensinar a disciplina

de Ensino Religioso tem sido construído pela experiência religiosa pessoal do professor.

...os professores utilizam constantemente seus conhecimentos pessoais e um saber-fazer personalizado, trabalham com os programas e livros didáticos, baseiam-se em saberes escolares relativos às matérias ensinadas. Porém, vários deles provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho cotidiano (TARDIF, 2002, p. 64).

Outro dado interessante que a pesquisa revelou é que quase a metade dos professores, mais especificamente vinte (20) o que representa 40% de total das respostas obtidas pelas entrevistas e questionários respondidos, demonstraram não ter nenhuma dificuldade em trabalhar a disciplina Ensino Religioso.

As falas mostram que os atores quando em dificuldade, buscam em profissionais mais experientes, ou com formação específica em Ensino Religioso sanar as dúvidas que surgem no decorrer das aulas.

As trocas de experiências e por que não dizer de dúvidas, ajudam a construir o perfil docente, onde o relacionamento entre os pares contribui para o aprendizado docente.

E essa construção compartilhada é apresentada por Tardif (2002, p. 52) como “saberes experienciais”, onde ele afirma que:

É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta aos seus problemas.

Dentro dessa linha ainda, a experiência de muitos anos participando de atividades religiosas, tem dado a esses professores segurança no exercer a função de professor de Ensino Religioso.

4.4.4. Dificuldades Encontradas para Atuação Docente

Um terceiro ponto identificado na pesquisa, é que apesar do professor, na sua visão, não sentir dificuldades em transmitir o conteúdo proposto, pelos motivos apresentados no item anterior, também é possível detectar que nas falas dos

entrevistados, juntamente com as respostas dos questionários, esse mesmo professor enfrenta dificuldades quando é questionado pelos alunos, principalmente em temas específicos e contraditórios do conteúdo do Ensino Religioso.

Isso foi relatado por 07 sujeitos nos questionários, o que representa 15,9% dos relatos e foi encontrado em 50% das entrevistas feitas. Como é mostrado na figura 03.

O Sujeito E06 – Professor da região sul do estado do Rio Grande do Sul, casado, com 18 anos de experiência na rede adventista, formado em Pedagogia, com 20 horas semanais de atividades, apresentou na entrevista que:

....como trabalho com alunos do 5º ano, algumas vezes eles apresentam perguntas nas aulas de Ensino Religioso sobre temas específicos, tipo... outro dia, quando estudávamos o nascimento de Jesus um aluno me perguntou: 'como Jesus nasceu como bebê, se ele já existia no céu?'... E eu nem sempre tenho resposta imediata para dar a eles. Nesse caso que eu citei, eu disse que na outra aula eu ia trazer a resposta.

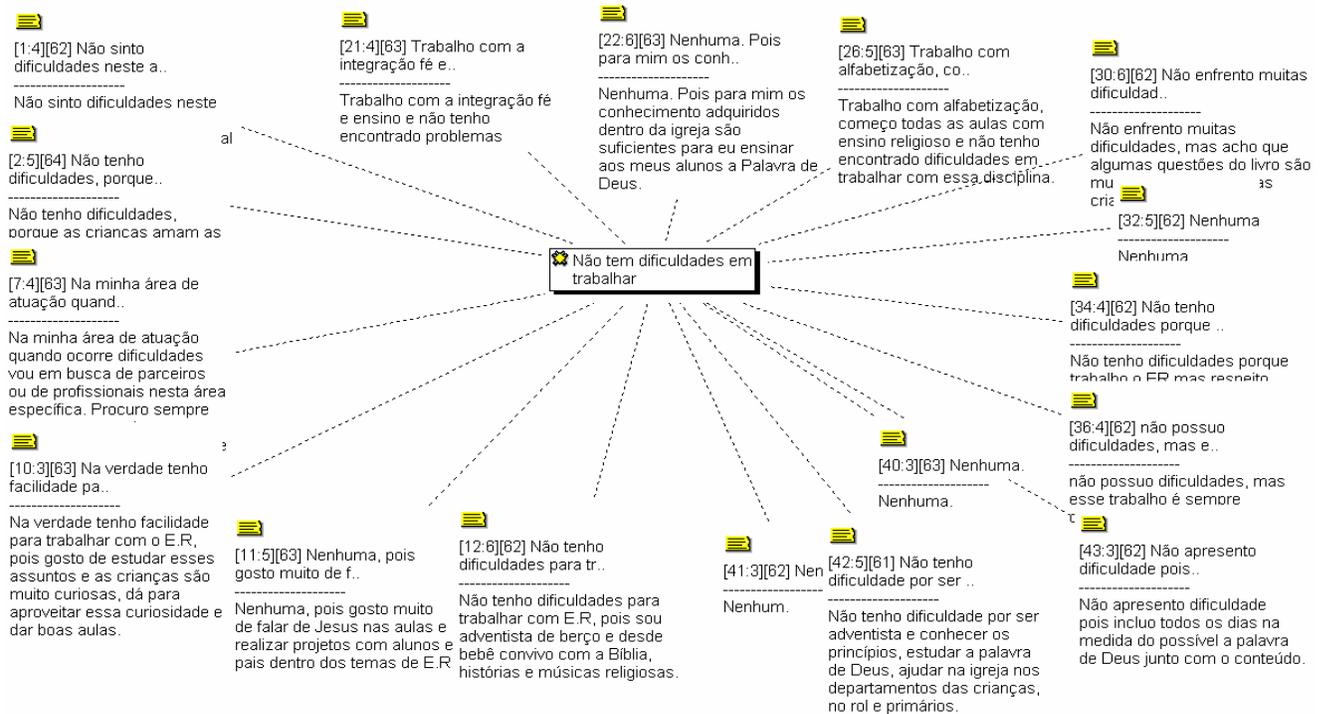


Figura 02 - Não tem dificuldade de trabalhar o ER

O que deixa evidente que esse professor, apesar de sentir prazer ao ministrar suas aulas de Ensino Religioso, não tem aprofundamento necessário dos conteúdos

ministrados. O que segundo a declaração de um dos entrevistados (Sujeito S27) “...o deixa em saia justa diante dos alunos...”.

A figura 03 apresenta em detalhes as declarações dos atores da pesquisa, sobre essa dificuldade encontrada.

O professor regente, responsável por ministrar todas as disciplinas que envolvem o ensino fundamental I, é obrigado a generalizar o ensino, sendo um professor eclético e heterogêneo diante dos conteúdos que tem que cumprir.

Sobre essa pluralidade no ensinar, Brzezinsk (2002, p. 61) fala que os conhecimentos dos “professores parecem ser plurais, compósitos, heterogêneos, pois, trazem à tona conhecimentos e manifestações bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente”.

4.4.5. Necessidades Quanto a Formação Docente

A pesquisa apresenta que os professores que atuam nos anos iniciais, mesmo contando com a bagagem religiosa construída de forma individual trazida para a sala de aula, sentem que precisam de uma formação mais consistente para que exerçam sua função com mais embasamento pedagógico para a disciplina do Ensino Religioso.

É relevante mencionar que os dados da pesquisa também apontaram para uma preocupação que o professor da rede adventista apresenta em não ter capacitação específica para o Ensino Religioso.

As falas dos entrevistados se interligam com o que o questionário apresentou, existe uma lacuna na formação continuada oferecida pela rede, no que se refere à capacitação para o professor de Ensino Religioso atuar em sala de aula.

Os atores dos dois grupos de pesquisa (questionário e entrevista) demonstraram que é notória a preocupação da rede adventista com a transmissão de sua filosofia.

No entanto, a falta de formação inicial e continuada aos professores que atuam na disciplina do Ensino Religioso da rede adventista é evidenciada pelos relatos registrados na figura 04. As declarações registradas na figura 04 representam 31,8% do total de questionários pesquisados.

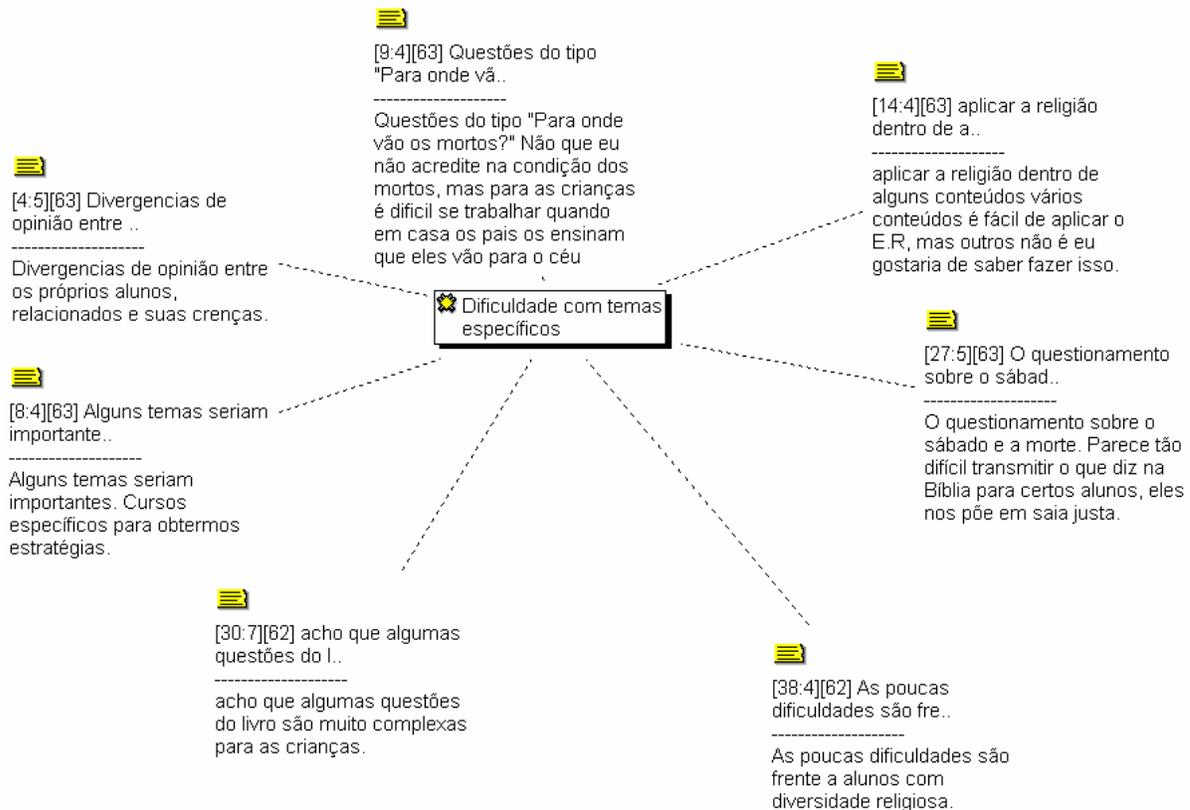


Figura 03 - Dificuldades com temas específicos

Os registros por parte dos entrevistados sobre a necessidade de uma formação continuada para professores que ensinam à disciplina do Ensino Religioso podem ser lidos a seguir:

Sujeito E01 – Professor que atua na região sul do estado do Paraná, casado, professor da rede adventista por 21 anos, formado em Pedagogia e com pós-graduação em Docência Universitária, com carga horária de 40 horas semanais, disse que:

Tenho lecionado por um bom tempo, nesse período estive ausente da sala de aula por 2 anos, mas nesse tempo atuei como orientadora educacional, cito isso para mostrar que não deixei de estar atuando com o fundamental I. Todos esses anos, sempre na educação adventista, e foram poucos os cursos dados para nós professores para a área de Ensino Religioso. Na verdade, todos os anos tem capacitação, todos os anos eles trazem autores de livros ou palestrantes, mas parar para estudar como ser professor de Ensino Religioso, pouco aconteceu. O que posso dizer com certeza é que eles trouxeram os autores dos livros do Ensino Religioso e ai tivemos a capacitação sobre o conteúdo do livro, mas isso já tem um bom tempo.

Outro relato sobre a ausência de capacitação para disciplina de Ensino Religioso é registrado pelo Sujeito E4 – professor a 12 anos na rede, atuando no

estado do Rio Grande do Sul. Formado em Letras, com carga horária de 20 horas semanais.

Aqui eu não fiz nenhum curso, o pessoal da Missão trouxe uns capacitadores que deram umas dicas de como eles trabalham lá em Porto Alegre, mas curso mesmo, eu não fiz. Até que seria bom se a gente tivesse um pouco mais de conhecimento nessa área.

Já para 34% dos que participaram da pesquisa, o que a instituição faz por seus professores de Ensino Religioso é muito significativo, principalmente quando conseguem ter contato com os autores do material didático, onde é possível desenvolver técnicas para aplicar o conteúdo.

Para esse grupo, as capacitações são vitais para o desenvolvimento do docente para o Ensino Religioso. As dúvidas mais comuns, que se referem à doutrina e assuntos específicos defendidos pela filosofia da rede, são sanadas através dessas capacitações. A figura 05 apresenta os relatos sobre a visão dos docentes que acreditam na formação continuada recebida pela mantenedora, por ocasião das capacitações gerais.

Além das respostas obtidas pelo questionário, dois (02) dos seis (06) entrevistados também apontaram como recebendo da mantenedora cursos e treinamentos sobre a atuação no Ensino Religioso.

O Sujeito E02 – Professor que atua na região norte do estado do Paraná, casado, com 11 anos de trabalho na rede adventista, formado em Pedagogia, por exemplo, apresenta seu ponto de vista quanto às capacitações oferecidas pela mantenedora:

Eu vejo que oportunidades nos são dadas, as vezes encontros anuais, outras vezes temos estudos durante o semestre letivo, o que particularmente acho muito cansativo, mas esses encontros nos tornam mais capazes para o exercício de nossa profissão. No ano passado mesmo, estivemos reunidos só para ser trabalhada nossa filosofia, e isso ajuda muito no dia a dia.

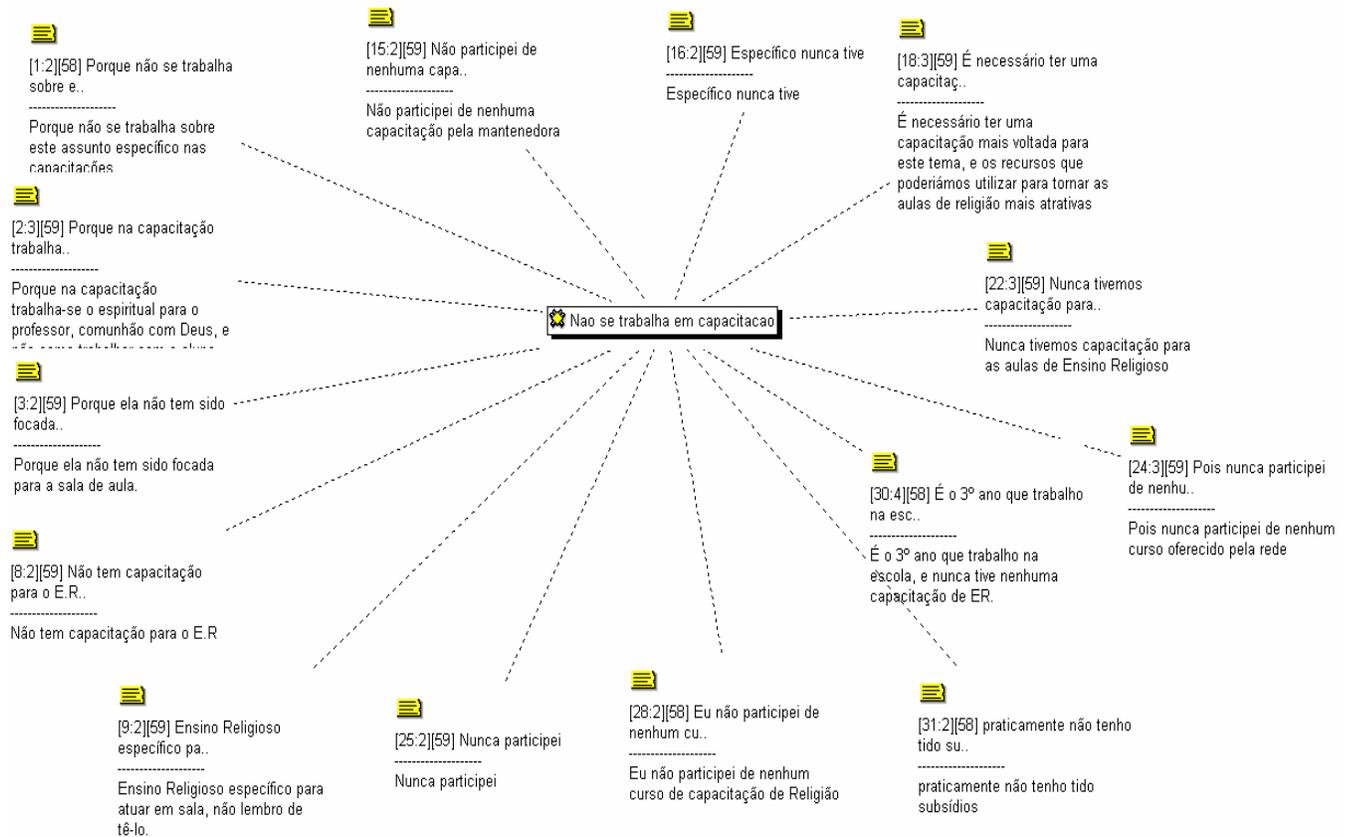


Figura 04 - Não se trabalha o ER em capacitações

Quando perguntado sobre como via as capacitações para o docente em Ensino Religioso o Sujeito E05 – professor da rede na região central do estado do Rio Grande do Sul, com formação em Pedagogia e atuando como professor por 18 anos que:

Quanto a este assunto, creio que estamos bem atendidos, tu vê só todos os anos recebemos novas orientações. O Departamento sempre trás novidades para serem utilizadas por nós em sala de aula. Não vejo que as capacitações não estejam alcançando o seu objetivo de capacitar a nós professores da rede.

Neste ponto a pesquisa revelou que existe um equilíbrio entre as informações prestadas pelos participantes, 31,8% descrevem não existir capacitação ou treinamento para os professores que atuam na disciplina de Ensino Religioso por parte da mantenedora, enquanto 34% descrevem estarem satisfeitos com o programa de capacitação oferecido pela Rede Educacional Adventista. E o equilíbrio se torna maior quando somamos o percentual daqueles que não opinaram neste item, 34,2%.

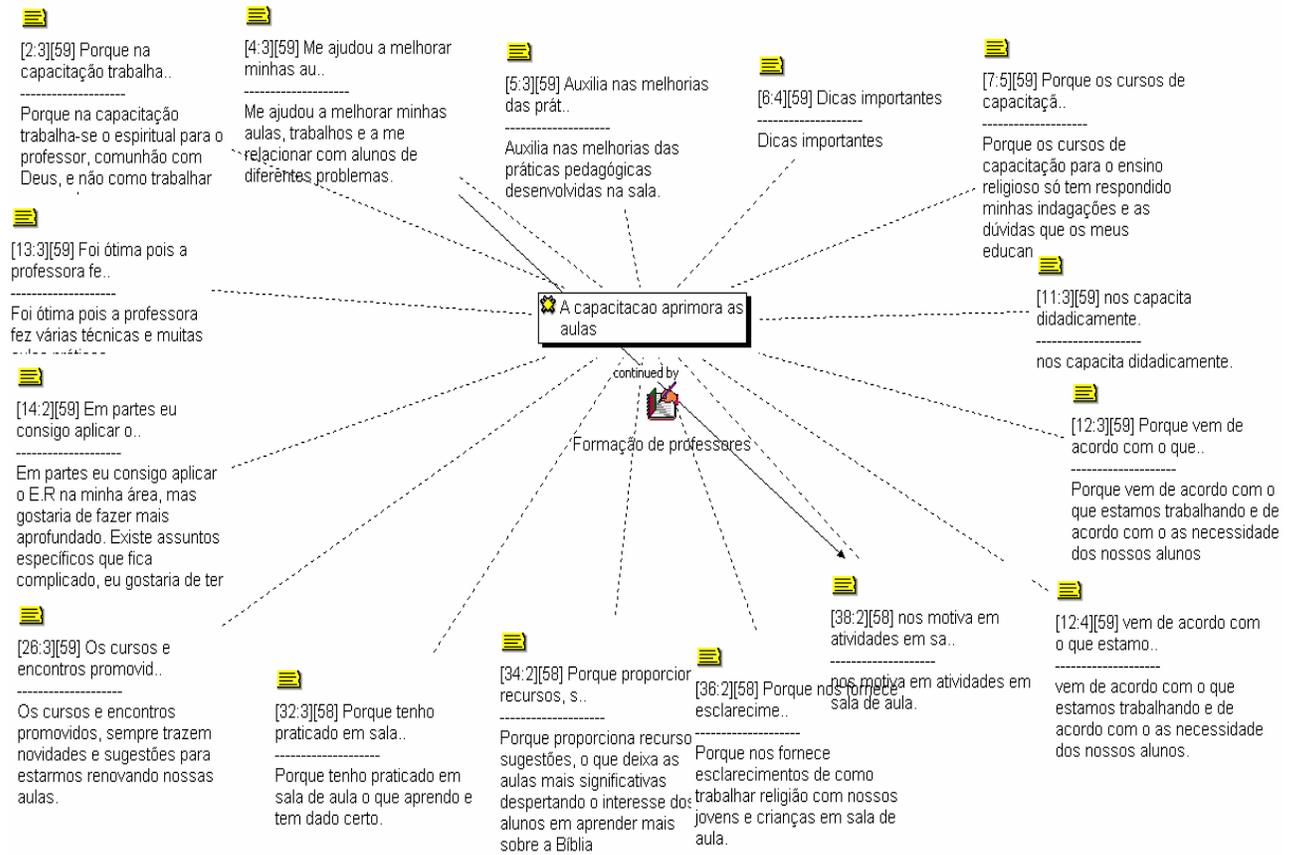


Figura 05 - As capacitações aprimoram as aulas

Estes dados apresentados pela pesquisa mostram que o grupo de educadores está dividido entre sentir-se capacitado, não sentir-se capacitado ou ainda não saber identificar se está capacitado ou não para o exercício das atividades educativas como professor da disciplina de Ensino Religioso.

4.4.6. O Perfil Institucional Encontrado nos Documentos Oficiais

A última parte da pesquisa foi realizada junto aos documentos oficiais pertencentes à rede educacional adventista. Nestes documentos, buscou-se informações que pudessem apresentar dados que identificasse o perfil institucional da rede, possibilitando a realização de uma comparação entre o que a rede espera de seus professores e o que estes estão conseguindo realizar na prática pedagógica atual.

A busca foi direcionada em documentos oficiais da rede educacional adventista que caracterizassem especificamente a identidade ou o perfil desejado pela rede para o professor de Ensino Religioso.

Foram analisados três (03) documentos³⁴ como fonte documental de pesquisa: O primeiro documento é identificado como Referenciais Curriculares³⁵.

Este documento tem por objetivo identificar a proposta pedagógica dos profissionais da educação que atuam na rede educacional adventista, mantida pela União Sul Brasileira, com sede na cidade de Curitiba, PR.

Sua sistematização é apresentada como (2004, p. 05):

O presente documento sistematiza a fundamentação teórica de cada disciplina, os objetivos gerais, as competências e habilidades que serão desenvolvidas, o objeto do conhecimento, as orientações didáticas e o processo avaliativo. Propõe também uma bibliografia para pesquisa e aprimoramento da prática pedagógica. Destaca a importância das tecnologias contemporâneas na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para a vida.

Ao ser pesquisado o primeiro documento, procurou-se a fundamentação teórica relacionada à disciplina do Ensino Religioso, objeto desta pesquisa; foram selecionados os seguintes parâmetros relativos aos pressupostos educacionais pertinentes à disciplina de Ensino Religioso, segundo a visão da rede educacional adventista:

Objetivo do Ensino Religioso: Revelar a verdade centrada em Deus, comunicada ao homem através da Natureza, de Jesus Cristo e a Bíblia, a fim de possibilitar um melhor relacionamento com Ele e com os outros, num convívio de harmonia e felicidade.

Competências e Habilidade:

Representação e Comunicação: Desenvolver o pensamento cristão. Lidar de maneira construtiva com as diferenças, de tal forma a atuar em equipe, construir, realizar e avaliar projetos de ação escolar. Conhecer a Bíblia, sua origem e versões e, reconhece-la como fonte da verdade.

Investigação e Compreensão: Incentivar a observação, a pesquisa e a reflexão sobre as sociedades e os fenômenos religiosos. Compreender a religião como uma religião ao Criador. Compreender as diferentes manifestações religiosas como expressão de fé. Estabelecer relações entre o conhecimento teórico e a prática religiosa.

Contextualização sócio-cultural: Desenvolver o compromisso cristão exercitando sua cidadania. Perceber os direitos (e respectivos deveres) do

³⁴ Todos os documentos pesquisados foram fornecidos pela mantenedora, e estão na íntegra à disposição do leitor.

³⁵ Referenciais Curriculares. União Sul Brasileira da IASD. Departamento de Educação. Curitiba: Sergraf, 2004.

cidadão como parte de uma construção social. Observar nas práticas sociais o respeito/desrespeito, conhecimento/desconhecimento dos direitos e deveres no exercício da cidadania. Identificar os direitos (e respectivos deveres) emergentes cuja necessidade de institucionalização é reivindicada socialmente. Analisar fenômenos de mídia, servindo-se de conhecimentos sociológicos e religiosos (USB, 2004, v.03, p. 101).

A partir destes parâmetros curriculares para a disciplina de Ensino Religioso aplicado à rede educacional adventista para o sul do Brasil é possível começar a delinear a ação docente que a rede de ensino em estudo propõe para o professor que leciona a disciplina de Ensino Religioso.

O professor que atua na disciplina de Ensino Religioso nesta rede de ensino precisa ter a consciência que, segundo esse documento, as premissas curriculares para o Ensino Religioso estão sustentadas pelos seguintes pilares:

- 1º) Deus é o centro de tudo, e esse princípio é comunicado aos seres humanos através da natureza, Jesus Cristo e a Bíblia;
- 2º) A Bíblia Sagrada é a fonte da verdade;
- 3º) Busca-se refletir sobre: sociedade, fenômenos religiosos, manifestações religiosas e expressão de fé;
- 4º) A ação religiosa deve estar voltada para o compromisso com a sociedade e com o cidadão.

Do ponto de vista legal, os parâmetros curriculares apresentados encontram respaldo no artigo 20º da LDB 9394/96³⁶, onde é dado o direito para as instituições confessionais de atenderem a sua orientação confessional e sua ideologia específica. Sendo assim, é plenamente aceitável a elaboração destes parâmetros para a disciplina de Ensino Religioso da rede educacional adventista.

O segundo documento analisado nesta pesquisa é denominado como Linha Pedagógica Adventista Integral Restauradora³⁷.

Este segundo documento, em sua essência é o processo de “sistematização do fazer pedagógico que concorre para a formação do sujeito, delineando sua filosofia” (EIR, 1999, p. 9).

³⁶ Estes artigos da LDB 9394/96 e as demais legislações federais sobre o ER, estão contidos no artigo A Legislação Brasileira e o Ensino Religioso, no anexo 02.

³⁷ Linha Pedagógica Adventista Integral Restauradora – União Sul Brasileira da IASD. Departamento de Educação. 2ª ed. Curitiba: Capital, 2004.

³⁹ Pedagogia Adventista – Confederação das Uniões Brasileiras da Igreja Adventista do Sétimo Dia. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2004.

É apresentado neste documento um quadro sinóptico sobre o perfil do professor ideal para a rede educacional adventista.

As informações contidas neste documento, dão conta de que o pensamento educativo adventista se processa junto ao aluno a partir de sete (07) objetivos definidos, formando assim o eixo teórico através do qual é construído o currículo geral.

Pelo que é apresentado neste documento, é possível deduzir que os objetivos saem do plano ideal e se tornam reais quando existe uma ação por parte do professor.

Esta ação está interligada à pessoa do professor - como indivíduo comprometido consigo mesmo e com os objetivos propostos pela instituição a qual serve - através de princípios metodológicos e avaliativos coerentes com a filosofia da instituição, culminando no resultado desejado – o aluno, que deve estabelecer seus próprios parâmetros de vida, a partir dos objetivos educacionais propostos.

Dentro dessa visão, assim como no primeiro documento, o papel do professor é fundamental na realização da educação proposta. Cujas identidade profissional precisa estar interligada integralmente com os princípios educacionais preconizados pela instituição de ensino.

Neste conceito de educação, cabe ao professor e a todos os que estão envolvidos no processo educativo, não somente ensinar ou transmitir o conhecimento ao aluno, mas ele precisa acreditar, praticar e vivenciar no ambiente escolar, e também fora dele, os princípios que esta educação confessional propõe. Em outras palavras, o educador passa a ser um modelo para o aluno.

O terceiro documento utilizado para compor o estudo desta pesquisa é denominado de Pedagogia Adventista³⁹.

Este documento tem por finalidade “apresentar as grandes linhas da Pedagogia Adventista” sistematizando de modo mais claro a filosofia, as premissas, os objetivos e a metodologia utilizada pela rede educacional adventista para todos os estados do Brasil (PEDAGOGIA ADVENTISTA, 2004, p. 07).

No	OBJETIVOS	PROFESSOR	PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS	PRINCÍPIOS AVALIATIVOS	SUJEITO
1	Caráter sólido	Imitador de Cristo	Regra Áurea	Construção do caráter, não na nota	Caráter íntegro
2.	Conhecimento através de Deus	Senso da presença divina	Deus fonte do conhecimento/ Integração fé/ensino	Que privilegie o raciocínio e a construção do conhecimento	Ser pensante e dependente de Deus
3.	Íntima relação entre: corpo/mente/espírito	Sintonizado com os objetivos da filosofia adventista de educação	Relações: causa/efeito; Conhecido/desconhecido Particular/geral Etc..	Globalizada, que considere o sujeito integral	Ajustado, equilibrado, maduro e íntegro
4.	Autonomia (julgamento e escolha responsáveis)	Sintonizado com os objetivos da filosofia adventista de educação	Relações: causa/efeito; Conhecido/desconhecido Particular/geral Etc..	Globalizada, que considere o sujeito integral	Ajustado, equilibrado, maduro e íntegro
5.	Educação Permanente	Ascensão Permanente	Ambiente estimulante (pesquisa, raciocínio lógico)	Que estimule o crescimento: reflexiva quanto à trajetória	Empreendedor
6.	Competências e habilidades	Profissionalismo	Atividades significativas e contextualizadas	Significativa, contextualizada, permanente e cumulativa	Competências e habilidades desenvolvidas
7.	Serviço desinteressado, com dignidade	Visão ao alcance de seu trabalho	Relações interpessoais positivas	Que favoreça o parecer/discernir individual e recíproco	Relacionamentos saudáveis

Quadro 03: Quadro Sinóptico da Educação Adventista

Fonte: Educação Integral Restauradora: Linha Pedagógica Adventista. Curitiba, Capital, 2004.

Ao conceder uma entrevista com o objetivo de pontuar a importância deste documento para a rede educacional no Brasil, o diretor geral da educação adventista para a América do Sul, prof. Carlos Mesa⁴¹ expôs que:

O documento Pedagogia Adventista foi preparado por vários educadores que atuam na Rede Educacional Adventista, com o objetivo de sistematizar as ações pedagógicas dentro da filosofia e princípios educacionais defendidos pela Igreja Adventista do Sétimo Dia, mantenedora da Rede Educacional Adventista.

Esse documento, construído em forma de manual, e vem detalhar todo o procedimento pedagógico, pautado dentro de uma filosofia que vê no ser humano uma criação de Deus e que tem como objetivo educacional preparar esse ser humano para viver socialmente neste mundo e no mundo porvir.

Não foi construído para ser enclausurado, mas sim estudado e praticado por todos os educadores que atuam na Rede Educacional Adventista no Brasil.

Tem como objetivo também padronizar os procedimentos pedagógicos em todas as unidades escolares do Brasil, independente de sua

⁴¹ Entrevista concedida no dia 17/02/2009, na sede geral da Igreja Adventista do Sétimo Dia para a América do Sul, situada na Av. L3 Sul Quadra 611, módulo 75. Brasília, DF, Brasil. Com o objetivo de mostrar o papel do documento Pedagogia Adventista para a Educação Adventista, objeto deste estudo.

localização geográfica, buscando com isso unidade filosófica e pedagógica por parte de todos que constroem a Rede Educacional Adventista no Brasil.

Com essa informação é passível de dedução que apesar dos dois documentos anteriormente estudados estarem referendados pela mantenedora que administra a rede educacional adventista para o sul do Brasil, este último tem uma abrangência de aplicação de seu conteúdo maior que os dois primeiros, pois é um documento oficial para todo o Brasil.

Suas diretrizes, porém, não contradizem os pressupostos anteriores, pois a base filosófica utilizada para a construção dos três documentos é a mesma.

O objetivo de ser apresentado esse terceiro documento, é que ele apresenta de forma mais clara e incisiva, o perfil desejado para o professor da rede educacional adventista, que é nosso objeto nesta pesquisa.

O perfil do professor é denominado neste documento como o Perfil do Educador. O perfil apresentado é o ideal, aquele que toda unidade escolar deve buscar encontrar ou formar junto àqueles que atuam como professores da rede.

Este perfil ideal apresentado neste terceiro documento é intercalado com textos filosóficos escritos a mais de cem anos pela pioneira do movimento adventista E.G. White, cujo histórico já foi apresentado no capítulo primeiro deste trabalho de pesquisa.

Ao apresentar o perfil ideal do educador adventista, o fazemos apresentando apenas os tópicos delineadores do perfil do educador, e não em sua íntegra⁴², conforme é apresentado no documento oficial da rede educacional adventista.

O documento da Pedagogia Adventista (2004, p. 56) propõe como perfil ideal para o educador que atua na rede educacional adventista que:

Na perspectiva cristã, o educador é representante de Deus como divulgador das verdades eternas, fazendo-se necessário refletir sobre sua influência no ministério de reconciliação do ser humano com Deus. Para alcançar os propósitos da Educação Adventista, o educador deve manifestar e buscar continuamente as seguintes características:

- a) Ser um imitador de Jesus.
- b) Ter o senso da presença divina.
- c) Conhecer e estar sintonizado com a filosofia e a proposta da educação adventista.
- d) Manter aperfeiçoamento constante.
- e) Ter visão do alcance do seu trabalho e de sua relação com o todo.
- f) Agir com profissionalismo.

⁴² O documento em sua íntegra se encontra no anexo 03.

- g) Perceber o educando de forma integral, conhecendo seus limites e possibilidades.
- h) Relacionamento interpessoal positivo.
- i) Cuidado com a saúde física e mental.
- j) Equilíbrio emocional.

Analisando estes dados com os documentos anteriores, é possível perceber que existe uma relação intrínseca entre o documento dois, denominado Linha Pedagógica Adventista Integral Restauradora e o documento três, Pedagogia Adventista. Embora os dois se relacionem com os pressupostos curriculares apresentados no documento um, como pode ser analisado no quadro 11.

Os documentos dois e três apresentam as características ideais sobre o perfil do professor da rede adventista, partindo da premissa que o educador tenha primeiro uma relação pessoal com Deus, isto é, todo professor precisa não apenas conhecer a fundamentação religiosa que sustenta filosoficamente a educação adventista, mas possuir uma atitude religiosa.

<i>Semelhanças nos documentos pesquisados</i>			
	Documento 01	Documento 02	Documento 03
<i>Modelo a ser seguido</i>	Lições da natureza, Jesus Cristo e Bíblia Sagrada	Imitador de Cristo	Imitador de Jesus
<i>Construção do conhecimento</i>	Verdade centrada em Deus	Senso da presença Divina	Senso da presença Divina
<i>Atitudes e comportamento</i>	Interagir com o meio, respeitando as diferenças	Conhecer e estar sintonizado com a Filosofia adventista de educação	Conhecer e estar sintonizado com a Filosofia adventista de educação
<i>Formação Profissional Competência e Habilidades</i>	Crescimento constante Observação, análise e reflexão	Ascensão permanente Profissionalismo	Aperfeiçoamento constante Agir com profissionalismo
<i>Visão para com o aluno</i>	Independente, que deve formar uma visão de mundo própria,	Ajustado, maduro e íntegro	Perceber o educando de forma integral, conhecendo seus limites e possibilidades
<i>Desenvolvimento de suas ações</i>	Compromisso com a cidadania	Visão ao alcance de seu trabalho	Relacionamento interpessoal positivo

Quadro 04 – Comparação Documentos

É sugerido nos dois documentos que o professor conheça e interiorize a filosofia educacional adventista para que a transmissão dos valores e princípios aconteça de forma oral e modal.

Os documentos também se assemelham na proposta de incentivo ao crescimento constante do professor, através de aperfeiçoamento permanente.

Fica claro nos documentos a preocupação em estabelecer o princípio de um trabalho construído nas bases de um profissionalismo acadêmico, desenvolvido com competência e habilidade.

O produto final do trabalho docente é o aluno. E o professor dentro de um perfil ideal, deve olhar para esse aluno com capacidade de desenvolvimento mental, social, físico e espiritual. O papel do professor nessa visão é de mentoriar o aluno para que este alcance sua potencialidade e suas habilidades.

O professor ideal transita entre os vários processos educativos de forma aberta e livre, mantendo um relacionamento saudável com o aluno, seus pares e o entorno social.

O que estes documentos também apresentam sobre o perfil do professor, é que a rede adventista espera que todos os professores tenham o perfil ideal, e não apenas o professor que atua na disciplina de Ensino Religioso.

4.4.7. Comparando o perfil ideal e o perfil real

Após a coleta e a análise dos dados proporcionados por esta pesquisa, é possível realizar uma comparação entre o perfil ideal, construído por um embasamento filosófico que sustenta a ideologia educacional da rede adventista, com o sentimento pessoal e profissional por parte daqueles que atuam como professores na disciplina de Ensino Religioso.

Nesta análise, partimos do pressuposto que o objetivo central deste trabalho é identificar o perfil do professor de Ensino Religioso nos anos iniciais da rede educacional adventista para a região sul do Brasil.

No perfil ideal, a educação adventista parte do princípio que o professor deve ser um imitador de Cristo, conhecer e estar sintonizado com a filosofia da educação adventista, a qual possui como premissa básica a centralidade da vida em Deus e tem a natureza, a pessoa de Jesus Cristo e a Bíblia Sagrada como instrumentos que levam ao conhecimento. O professor ainda deve ser um modelo a ser seguido por seus alunos e um transmissor dos valores e princípios inerentes a esta filosofia. Agindo com competência, habilidade, profissionalismo com a preocupação de um aprimoramento constante.

A pesquisa mostrou que o perfil real do professor da disciplina de Ensino Religioso da rede adventista está relacionado com o perfil ideal na seguinte forma:

1) Sobre o conhecer e estar sintonizado com a filosofia da educação adventista, 93,1% dos professores pesquisados são membros regulares da Igreja Adventista do Sétimo Dia, mantenedora da rede de ensino. A participação regular nas atividades da igreja facilita o conhecer e o sintonizar com a filosofia da educação adventista. Os dados também mostraram que 54,5% dos que atuam como professores são voluntários nas atividades de orientação religiosa nas igrejas que congregam. O que também vem apresentar a familiaridade com a filosofia ensinada nas escolas.

2) Sobre ser um modelo a ser seguido, não ficou claro nas respostas apresentadas nos questionários e nem nas respostas apresentadas nas entrevistas, que o professor se vê como modelo aos seus alunos. O que se deduz com os dados coletados é que existe um compromisso com o conteúdo curricular e 13,6% dos professores responderam que gostam de trabalhar esse conteúdo com os alunos, como pode ser confirmado nas respostas inseridas na figura 02.

3) Quanto à vida estar centrada em Deus, e a construção do conhecimento através das informações obtidas pela natureza, a pessoa de Jesus Cristo e a Bíblia Sagrada, é possível confirmar pela construção curricular do conteúdo programático⁴³ que os professores utilizam em suas aulas, onde esses quatro princípios são evidenciados.

4) Na busca do aperfeiçoamento constante, a pesquisa mostrou que o perfil real encontra dificuldades em estabelecer um programa de formação inicial e continuada para a disciplina de Ensino Religioso. Na formação inicial, somente 20,8% dos professores tiveram no currículo acadêmico do curso de graduação disciplinas que abordavam temas relacionados com o Ensino Religioso. Já no programa de pós-graduação, apenas 4,5% dos entrevistados apresentaram a realização de um programa voltado para o ER.

Ao se perguntar quantos haviam realizado um programa de formação continuada para o ER, 66% afirmaram que nunca participaram de uma formação continuada para o ER. E os demais pesquisados, 34% responderam que a formação continuada foi dada em reuniões gerais de capacitação, antes de iniciarem o ano

⁴³ O conteúdo programático do o ER para os anos iniciais do ensino fundamental está disponível no anexo 04.

letivo. Algo que segundo a opinião de 6 pesquisados poderia ser mais aprofundado. Quando perguntado se os professores estavam satisfeitos com o programa de capacitação oferecido pela mantenedora para o ER, somente 34% responderam que estão satisfeitos com o programa oferecido, 34,2% responderam que não estão satisfeitos e 31,8% não responderam, mostrando que não estavam seguros sobre o programa.

5) O perfil ideal apresenta que o professor deve ser profissional, agindo com competência e habilidade. A pesquisa mostrou, porém, que o perfil real está distante desse ideal. Ao ser perguntado aos professores sobre como trabalham a metodologia para o ER, a resposta coletada pela pesquisa mostrou que a principal fonte de aprendizado é a atividade voluntária que exercem na igreja que freqüentam, local onde constroem a experiência com o ER e dali, trazem para a sala de aula, o índice de professores que utilizam a experiência adquirida com o trabalho voluntário na igreja que atuam foi de 29%.

Outro dado apresentado pela pesquisa é que 60% dos professores entrevistados enfrentam ou já enfrentaram dificuldades com o conteúdo das aulas de ER. A solução encontrada por esses professores foi se associar com professores mais experientes que pudessem orientá-los quanto às dificuldades enfrentadas.

Concluindo esse tópico, ao analisar o desenvolvimento da rede educacional adventista no decorrer dos 113 anos de presença na região sul do Brasil, o seu crescimento em número de alunos e unidades escolares, tem levado a uma necessidade cada vez maior de professores para atuarem como professores regentes nos anos iniciais do ensino fundamental.

A formação inicial não tem suprido a demanda de professores qualificados para atuarem com a disciplina de Ensino Religioso, e a instituição não tem conseguido dar uma formação continuada para seus professores atuarem nessa área.

A pesquisa identificou que o perfil real está se distanciando do perfil ideal proposto pela rede adventista, o que poderá colocar em risco a própria continuidade da rede, se esta deseja manter sua identidade como educação confessional nos parâmetros filosóficos preconizados até então.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS, LIMITES E TRABALHOS FUTUROS

Apesar da educação confessional no Brasil estar ligada a própria história da educação brasileira, foi somente a partir do ano de 1996, com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de nº 9394/96 que o Ensino Religioso passou a ser oficialmente reconhecido como área do conhecimento.

Desde então se tem procurado construir um projeto pedagógico consistente para a disciplina de Ensino Religioso, com aplicação nas escolas públicas e privadas. Além dessa construção pedagógica, o Ensino Religioso, enquanto disciplina escolar, encontra mais um grande obstáculo: o preparo profissional para aqueles que ministram essa disciplina.

Diante das dificuldades encontradas em estabelecer programas e criar identidade profissional para essa disciplina, surgiu a motivação e o interesse para o desenvolvimento desta pesquisa.

Partindo de uma experiência educacional confessional já conhecida, objetivou-se a busca por identificar o perfil do professor de Ensino Religioso nos anos iniciais do ensino fundamental da rede educacional adventista na região sul do Brasil.

Como ponto de partida, a pesquisa procurou resgatar na construção histórica da educação do País o papel desempenhado pela educação confessional.

Sendo que esta pesquisa está ligada a uma educação confessional específica, buscou-se pontuar historicamente o início do movimento adventista na América do Norte e identificar as razões filosóficas que levaram um movimento religioso a estabelecer uma rede educacional mundial.

A chegada do movimento religioso adventista em solo brasileiro, trouxe em sua bagagem conceitos educacionais que estavam alicerçando o estabelecimento de escolas em vários países. Esses conceitos específicos não só ajudaram a construir a história da rede educacional adventista no Brasil, mas contribuíram para a formação da primeira identidade do professor adventista, que permanece como um perfil ideal até aos dias atuais.

Com esses dados em mãos foi possível construir o referencial teórico desta pesquisa, pautado na formação docente, na construção da identidade profissional docente e por último, na construção da identidade do professor de Ensino Religioso.

Mediante os resultados da análise dos dados coletados por instrumentos de pesquisa através de questionários e entrevistas realizadas junto aos docentes que atuam como professores de Ensino Religioso na rede adventista, foi possível identificar o perfil real dos professores de Ensino Religioso.

A identificação deste perfil oportunizou a comparação entre o perfil ideal para o professor de Ensino Religioso que a rede adventista mantém como proposta pedagógica/filosófica, com o perfil real do professor construído a partir de sua prática em sala de aula.

Em linhas gerais, as contribuições desta pesquisa se referem ao levantamento de dados específicos da ação docente no ambiente escolar, cuja informação poderá ajudar a rede adventista a desenvolver estratégias preventivas às dificuldades apontadas pelo professor detectadas na pesquisa. Entre as dificuldades levantadas pela pesquisa estão a necessidade de formação inicial e continuada para o professor de Ensino Religioso, a profissionalização docente para esta área do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades e competências para este profissional.

Durante a pesquisa, tornou-se evidente o interesse por parte do docente em buscar o aperfeiçoamento pessoal para esta área específica, buscando assim um melhor desempenho em sua função como professor de Ensino Religioso.

Contudo, a pesquisa possui limitações, como por exemplo, a área geográfica e o contingente de profissionais da educação adventista que estão neste território pesquisado. Estes poderiam contribuir para o enriquecimento de informações e experiências, que dariam um valor maior aos resultados obtidos, e que não puderam ser aproveitados em sua totalidade. Porém, isto não inviabiliza o seu aproveitamento para estudos posteriores, caso a instituição mantenedora da rede adventista assim o desejar.

Como proposta de estudos futuros tem-se como intenção a continuidade do estudo comparativo gerado pela pesquisa entre o perfil ideal e o perfil real do professor de Ensino Religioso, com um aprofundamento filosófico comparativo, gerando assim, possibilidades de construção de hipóteses e alternativas promissoras para diminuir a distância existente entre os dois perfis estudados por esta pesquisa.

Por fim, a pesquisa nos leva a refletir que, apesar do distanciamento encontrado entre o fazer real e o fazer ideal, proposto aos professores de Ensino Religioso pela filosofia adventista de educação, existe uma caminhada real e atual, construída por pessoas que, com suas limitações e obstáculos inerentes à profissão

de professor, fazem o seu melhor para que os valores espirituais e sociais por eles ensinados e vivenciados, alcancem os alunos - objeto central da educação adventista – a fim de proporcionar a estes a construção da própria identidade como ser humano sociável com possibilidade de interagir consigo, com o próximo e com o transcendente.

REFERÊNCIAS

AHLSTRON, Sydney E. **A religious history of the American people**. New Haven: Yale University Press, 1972.

ALVES, Manoel. **A Escola Católica** – uma história de serviço ao povo e à nação brasileira. In.: Revista Dialogo Educacional, Curitiba: v.3, n.7, p. 37-62, set./dez. 2002.

ALVES-MAZOTTI, Alda Judith. **Representações da Identidade docente**: uma contribuição para a formulação de políticas. Ensaio: aval. pol. pub. Educ., Rio de Janeiro: v. 15, n. 57, p.579-594, out./dez. 2007.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 3ª ed. São Paulo: Pioneira, 2001.

ANDRÉ, M.E.D. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura Brasileira** - Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1943.

AZEVEDO, Paulo. O Ensino Adventista de Nível Médio no Brasil. In: TIMM, Alberto R (Org.) **A Educação Adventista no Brasil** – Uma História de Aventuras e Milagres. Engenheiro Coelho: Unaspress, 2004.

AZEVEDO, Roberto César. **Projeto Brasil**. São Paulo: Gráfica USB, 1973.

AZEVEDO, Roberto César. O Ensino Adventista de Nível Fundamental no Brasil. In: TIMM, Alberto R (Org.) **A Educação Adventista no Brasil** – Uma História de Aventuras e Milagres. Engenheiro Coelho: Unaspress, 2004.

BAETA NEVES, L. F. **O Combate dos Soldados de Cristo na Terra dos Papagaios**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1978.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa/Portugal: Edições 70 LDA, 1997.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. **História da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.

BECKER, H. S. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Hucitec, 1997.

BIANCO, Jessyr. **Americana** – Edição Histórica. Americana, SP: Focus, 1975.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto/Portugal: Porto Editora, 1994.

BRANDENBURG, Laude Erandi. Sala de Aula do Ensino Religioso. Em busca do Novo? In.: WACHS, Manfredo Carlos; FUCHS, Henri Luiz; KLEIN, Remi (Org.). **Práxis do Ensino Religioso na Escola**: IV Simpósio de Ensino Religioso, 12 a 14 de abril, 2007. São Leopoldo, RS: Editora Sinodal, 2007.

BRASIL. **Constituição do Imperador do Brasil**. Rio de Janeiro, 1824.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1891.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 5.692** de 11 de agosto de 1971. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 dez. 1971.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 dez. 1996.

BRASIL. **República Federativa do Brasil** – Disposições sobre o Religioso nas Constituições do Brasil, 2007. Disponível em: www.fonaper.org.br, Acesso em 12/06/2008.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. 4ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão Professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002.

BYRNE, H. W. **Uma abordagem cristã à educação**: Uma visão bibliocêntrica. São Paulo: Instituto Adventista de Ensino, 1981.

CABRINI, Conceição Aparecida. **Prática de Leitura e Escrita**. In.: XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Rio de Janeiro. Intercom, 2006. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos/ro688-1>. Acesso em 31/12/2008.

CALVO, Charles. Recueil Complet des Traités. Paris: A. Durand, p.192-194, 1862. In.: VIEIRA, Ruy Carlos de Camargo. **Vida e Obra de Guilherme Stein Jr.** – Raízes da Igreja Adventista do Sétimo Dia. CPB. Tatuí, SP, 1995.

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CATÃO, Francisco. **A educação no mundo pluralista**. São Paulo: Paulinas, 1993.

CERVO, Amado Luiz. **Metodologia Científica**. 6ª ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A. **Metodologia Científica**. 4ª ed. São Paulo: Makron Books, 1996.

CHAMPLIN, Russell Norman. **Enciclopédia de Bíblia, Teologia e Filosofia**. São Paulo: Candeias, vol.6, 1991.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 7ª Edição. São Paulo: Cortez, 2005.

CORRÊA, Bárbara R. P. Gimenez; GIL FILHO, Sylvio Fausto. **Formação Docente para o Ensino Religioso: desafios e perspectivas na refundação de uma disciplina escolar**. In: Religião & Cultura: Departamento de Teologia e Ciências da Religião. PUCSP, VI, n.11 (Jan./Jun. 2007). São Paulo: Paulinas. Educ, 2007.

CORREA, Maria Elisa – **O propósito dos Adventistas: a transformação de uma ideologia religiosa em sistema educacional, sob a influencia dos ideais liberais, e seu transplante para o Brasil, em Curitiba, em fins do século XIX e início do século XX**. 2005 123 f. Dissertação de Mestrado – PUCPR, Curitiba, Pr, 2005.

DEBRAY, Régis. **O fogo sagrado**. Porto: Âmbar, 2005.

DIAMOND, Patrick. C.T. **Teacher Education as Transformation**. Milton Keynes: Open University Press, 1991.

DIAS SOBRINHO, José. **Universidade e Avaliação: entre a ética e o mercado**. São Paulo: Insular, 2002.

DICK, Everett . **Fundadores da Mensagem**. Tatuí, SP: CPB, 1993.

DSA. **Boletim de Abertura Ano Escolar 2007**. Brasília: Departamento de Educação da IASD, Março de 2007.

FLICK, Uwe. **Métodos qualitativos na investigação científica**. Lisboa: Monitor, 2005.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2ª edição. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOHLEN, Claude. **América Anglo-saxônica, de 1815 à atualidade**. São Paulo: Pioneira, 1981.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DE ENSINO RELIGIOSO. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso**. São Paulo: Ave Maria, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva: Um (Re)exame das Relações entre Produção e Estrutura Econômico-social e Capitalista**. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FULLAT, Octavi. **Filosofias da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GARCIA, Maria Manuela A.; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIERIA, Jarbas Santos. **As Identidades docentes como fabricação da docência**. São Paulo: Educação e Pesquisa, v. 31, n.1, p.45-56, jan./abril. 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GREGORY, A. L. **A Obra em Taquari**. Revista Trimestral, janeiro de 1906.

GROSS, Renato. **Colégio Internacional de Curitiba** – uma história de fé e pioneirismo. Rio de Janeiro: Collins, 1996.

GROSS, Renato. Perfil do Professor Adventista. In: GROSS, Renato (Org.) **Cristo nas Salas de Aula**: Uma abordagem adventista sobre integração fé e ensino. 1ª ed. Engenheiro Coelho, SP: Universitária Adventista, 1997.

GROSS, Renato. Ensino Superior. In: TIMM, Alberto R. (Org.) **Instituto Adventista de Ensino Campus 2**: 15 anos de História. I Simpósio da Memória Adventista no Brasil. Engenheiro Coelho, SP: UNASPRESS, 1999.

GUIMARÃES, V.S. **Formação de Professores**: Saberes. Identidade e Profissão. Campinas, SP: Papirus, 2004.

HACK, Osvaldo H. **Protestantismo e Educação Brasileira**. São Paulo: Cultura Cristã, 2000.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Parte I. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

HOORNAERT, Eduardo. **História da igreja no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, tomo II, 1979.

IASD. **Manual da Igreja Adventista do Sétimo Dia**. 20ª Edição. Tatuí, SP: CPB, 2006.

IASD. **Pedagogia Adventista**. Tatuí, SP: CPB, 2004.

IASD. **Centro Nacional da Memória Adventista**, acesso exclusivo pelo site: www.memoriaadventista.com.br/cnma/htm. Acessado em 04 de jan. 2009.

IASD. **Yearsbook 2006**. Office of archives and statistics General Conference of Seventh-day Adventist. Hagerstown, MD: Review and Herald, 2006.

JUNQUEIRA, Sérgio. R. A.; MENEGHETTI, R.; WASCHOWICZ, L. **Ensino religioso e sua relação pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2002.

JUNQUEIRA, Sérgio R. A. **Contextualização histórica das igrejas evangélicas no Brasil**. In: III Seminário Nacional Religião e Sociedade, o espaço do sagrado no século XXI, Grupo Temático “Religião e Educação”, Curitiba, 10-11/nov. 2006.

- JUNQUEIRA, Sergio R. A. **O contexto pluralista para a formação do professor do Ensino Religioso**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v.5, pág. 229-246, set./dez. 2005.
- JUNQUEIRA, Sérgio R. A. **O processo de escolarização do ensino religioso no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002
- JUNQUEIRA, Sérgio R. A. Ensino Religioso: que espaço é este? Uma identidade pedagógica...In.:**Práxis do Ensino Religioso na Escola: IV Simpósio de Ensino Religioso** – 12 a 14 de abril de 2007. São Leopoldo: EST/Sinodal, 2007.
- JUNQUEIRA, Sérgio R. A.; MENSLIN, Douglas J.; RIBEIRO, Edilson. **O Estado do Conhecimento sobre a formação do professor de Ensino Religioso e Pastoral Escolar**. In.: Via Teológica, Curitiba, Vol, 01, Num.16, p. 59-80, jun.2008.
- KNIGHT, George. **1844 and the Rise of Sabbatarian Adventism**. Hagerstown, MD: Review and Herald Publishing Association, 1994.
- KNIGHT, George. **A dinâmica da expansão educacional** – Uma lição da história Adventista. in: A Educação Adventista no Brasil. Engenheiro Coelho, SP: Unaspress, 2004.
- KNIGHT, George. **Filosofia e Educação** – Uma introdução à perspectiva Cristã. Engenheiro Coelho, SP: Unaspress, 2001.
- KUENZER, A. Z.; MACHADO, Lucília R. S. Pedagogia Tecnícista. In. MELLO, G.N. (Org.) **Escola Nova, Tecnicismo e Educação Compensatória**. São Paulo: Col. Espaço, 1984.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **A pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- LUNA, Sérgio. O Falso Conflito entre Tendências Metodológicas. In.: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, p. 37-49,1991.
- MACHADO, José Nilson. **Cidadania e Educação**. São Paulo: Escrituras, 2001.
- MARCONDES, Lea Rocha Lima; SEEHABER, Liliana C. **A identidade do ensino religioso, do rito cristão na história da educação brasileira**. Revista Educação em Movimento, Curitiba, v. 3, n. 9, p.17-28, set./dez. 2004.
- MAXWELL, C. Mervyn. **História do Adventismo**. Santo André: CPB, 1982.
- MAZUR, Alcione. **Uma proposta de formação pedagógica à distância para docentes do ensino profissional sob a ótica dos próprios docentes**. 2007, 143 f. Dissertação de Mestrado em Educação. PUCPR, Curitiba, 2007.
- MENDONÇA, Antonio Gouveia. **Introdução ao Protestantismo no Brasil**. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

MENSLIN, Douglas J. **A Constituição Brasileira e o Ensino Religioso**. Texto apresentado como palestra no I Encontro Internacional de Capelães da Educação Adventista para a América do Sul.. Gov. Celso Ramos, SC. 07-10/07/2008.

MENSLIN, Douglas J.; JUNQUEIRA, Sérgio R.A. **Cursos de Especialização em Ensino Religioso no Cenário Brasileiro**. Revista Ciência da Religião – História e Sociedade, São Paulo, v.6, n. 2, pág.72-97. 2008.

MESQUIDA, Peri. **Hegemonia Norte-americana e Educação Protestante no Brasil**. S.Bernardo do Campo: Editeo, 1994.

MESQUIDA, Peri. **Metafísica e Prática Pedagógica no Brasil**. Conteúdo apresentado na Disciplina de História da Educação no Brasil. Março de 2007. Programa de Mestrado em Educação PUCPR. Curitiba: 2007.

MILES, M. B.; HUBERMAN, A. A. **Analyse des donnies qualitatives**. 2ª Ed. Bruchellis: DE BOECK Universiti, 2003.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1998.

MORIN, Edgar **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2001.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Lilian Branck. **A formação de docentes para o ensino religioso no Brasil: leituras e tessituras**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v.5, pág. 247-267, set./dez. 2005

OLIVEIRA, Lílian Branck. Formação e Docência: passos, com-passos e (des)com-passos. In.: **Práxis do Ensino Religioso na Escola: IV Simpósio de Ensino Religioso – 12 a 14 de abril de 2007**. São Leopoldo: EST/Sinodal, 2007.

PAIVA, J. M de. Educação jesuítica no Brasil colonial. In: **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PASINI, André Marcos. IAE-C2, origem e desenvolvimento físico. In.: TIMM, Alberto R. (Org.) **Instituto Adventista de Ensino C2, 15 anos de história**. Engenheiro Coelho, SP: UNASPRESS, 1999.

PEREIRA, Liliane L. S.; MARTINS, Z. I. O. A identidade e a crise do profissional docente. In.: BRZEZINSKI, Iria (Org.) **Profissão Professor: Identidade e Profissionalização Docente**. Brasília, DF: Editora Plano, 2002.

PEVERINI, Héctor. En las huellas de la Província. In.: PEREZ, Joubert Castro. **O Ensino Teológico no Brasil**. Engenheiro Coelho, SP: UNASPRESS, 2004.

PEREZ, Joubert Castro. **O Ensino Teológico no Brasil**. Engenheiro Coelho, SP: UNASPRESS, 2004.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S.G. A Didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa. In.: OLIVEIRA, M.R.N.S.; ANDRÉ, M.E.D.A. (Org.) **Alternativa no ensino de didática**. 5ª Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

PRESCOTT, W. W. **Report of the Education Secretary**. Daily Bulletin for the General Conference. Battle Creek, 1893.

RABELLO, João. **John Boehm – Educador Pioneiro**. São Paulo: Gráfica IAE, 1990.

RIBEIRO, Edilson. **Pastoral num colégio jesuíta**. Artigo para publicação. 2007.

RIBEIRO, M.L. Santos – **História da Educação Brasileira – A organização escolar**. 16ª edição, Campinas SP: Autores Associados, 2000.

RITTER, Orlando. **Ciência e Religião**. São Paulo: Instituto Adventista de Ensino, 1978.

ROMANELLI, Otaiza de O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978.

ROMANOWISKI, Joana Paulin. **Formação e Profissionalização Docente**. 3ª ed. rev. e Atual. Curitiba: IBEPEX, 2007.

ROSA, Manoel. **Pioneiros do Sul – Revivendo histórias de amor e fé**. Taquara, RS: METTA, 2004.

SAMPAIO, Dulce Moreira. **A pedagogia - Educação dos sentimentos e dos valores humanos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SCHEIBE, L; DAROS, M. **Formação de professores em Santa Catarina**. Núcleo de Publicações/ UFSC: Florianópolis, 2006.

SEAMAN, John. **Quem são os Adventistas do Sétimo Dia?** Um breve exame de sua história, crenças, povo, igreja e missão. Tatuí, SP: CPB, 2001.

SELLERS, Charles. **Uma reavaliação da história dos Estados Unidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1985.

SILVA, Marcos. **Aspectos da Contribuição Adventista para a Educação Brasileira**. Impulso Revista de Ciências Sociais e Humanas. n. 30, p. 125-132. Piracicaba, SP: Editora UNIMEP, 2001.

SILVA, Marcos. **A penetração da Educação Adventista no Brasil**. Feira de Santana: IAENE, 2006.

SOUZA, I. **Um pluralismo-religioso em expansão**. Rio de Janeiro, RJ: CERIS, 2002.

STANDISH, Collin; STANDISH, Russel. **Uma Visão Adventista da Educação**. Engenheiro Coelho, SP: Alfa, 2007.

Statistical Report. General Conference of SDA, insured an Review and Herald. Hagerstown, MD, 11 de maio de 1906.

STENCEL, Renato. Ellen White e a filosofia educacional adventista. In: TIMM, Alberto (Org.). **A Educação Adventista no Brasil** – uma história de aventuras e milagres. Engenheiro Coelho, SP: UNASPRESS, 2004.

STENCEL, Renato. **A Educação Adventista de Nível Superior no Brasil**. Engenheiro Coelho, SP: UNASPRESS, 2004.

SUARÉZ, Adolfo Semo. **Sou professor. E agora?** Sugestões para a prática de um magistério cristão eficaz. Engenheiro Coelho, SP: Gráfica Lagoa Bonita, 2004.

TANURI, Leonor Maria. **História da Formação de Professores**. Revista Brasileira de Educação, n.14 mai/jun/jul/ago 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TIMM, Alberto R. **A Educação Adventista no Brasil** – Uma História de Aventuras e Milagres. Engenheiro Coelho: Unaspress, 2004.

TORRES, Rosa Maria. Tendências da Formação Docente nos anos 90. In: WARDE, Mirian Jorge (Org.). **Novas Políticas Educacionais: Críticas e Perspectivas**. Programa de estudos de pós-graduação em Educação: História e Filosofia da Educação da PUC-SP. São Paulo: PUCSP, 1998.

UNGLAUB, Eliel. **A Prática da Pedagogia Adventista em Sala de Aula** – Tornando a teoria uma realidade eficaz no ambiente escolar. Engenheiro Coelho, SP: Editora Paradigma, 2005.

USARSKI, Frank. **Interações entre Ciência e Religião**. PUC/SP: Revista Espaço Acadêmico. Ano II, nº 17, Outubro de 2002.

USB. **Referenciais Curriculares: Educação Básica**. União Sul Brasileira da Igreja Adventista do Sétimo Dia. Departamento de Educação. Curitiba: Sergraf, 2004.

USB. **Educação Integral Restauradora: Linha Pedagógica Adventista**. Departamento Educação da União Sul Brasileira da IASD, Curitiba: Capital, 2004.

VIEIRA, David Gueiros. **O protestantismo, a maçonaria e a questão religiosa no Brasil**. Brasília: UNB, 1980.

VIEIRA, Ruy Carlos de Camargo. **Traços Biográficos de Guilherme Stein Jr.** Núcleo de Pesquisas Bíblicas. OSEC, São Paulo, s.d.

VIEIRA, Ruy Carlos de Camargo. **Vida e Obra de Guilherme Stein Jr.** – Raízes da Igreja Adventista do Sétimo Dia. Tatuí, SP: CPB. 1995.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas de Formação em Cenários de Reforma. In: PASSOS, Ilma (Org.). **Formação de Professores: Políticas e Debates**. Campinas, SP.: Papyrus, 2006.

WILLIS, Craig S. **Harbor Springs Institute of 1891: A turning point in our Educational Conceptions**. 1979 368 f. Tese Doutoral, Andrews University, 1979.

WHITE, Ellen. **Conselhos sobre Educação**. Santo André, SP: CPB, 1976.

WHITE, Ellen. **Serviço Cristão**. 8ª ed. Tatuí, SP: CPB, 1999.

WHITE, Ellen. **Fundamentos da Educação Cristã**. Tatuí, SP: CPB, 2008.

WHITE, Ellen. **Testemunhos para a Igreja**. vol. 03. Tatuí, SP: CPB, 2002.

WHITE, Ellen. **Mensagens aos Jovens**. Tatuí, São Paulo: CPB, 1996.

WHITE, Ellen. **Educação**. Tatuí, SP: CPB, 1997.

WHITE, Ellen. **Conselho aos pais, professores e estudantes**. 5ª ed. Tatuí, SP: CPB, 2000.

WHITE, Ellen. **Evangelismo**. 3ª ed. Tatuí, SP: CPB, 1997.

WHITE, Thiago. **Dominical School**. In.: Review and Herald.: Hagerstown, MD: RH Publishing Association, p.60-61, 6 de agosto de 1872.

APÊNDICES

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Modelo de Questionário.....	114
APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista.....	118
APÊNDICE C – Tabela Referência de Dados.....	121

APÊNDICE A – Modelo de Questionário



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO – MESTRADO

PESQUISA DE CAMPO

Prezado Professor:

Estamos desenvolvendo junto a PUCPR um programa de estudos sobre o Perfil do Professor Regente na Disciplina de Ensino Religioso na Rede Educacional Adventista. O objetivo é com uma coleta de dados através desta pesquisa, mensurar o quanto cada professor tem recebido o devido preparo para atuar nessa disciplina, junto aos seus alunos.

É uma pesquisa livre e aberta, onde cada professor estará sendo convidado para responder algumas perguntas, que ajudarão a mapear a real situação do ensino religioso nas unidades escolares da Rede Educacional Adventista do Sul do Brasil. As informações prestadas estarão sendo usadas em trabalho dissertação de mestrado, e estarão à disposição de todos para futuras consultas.

Desde já agradecemos o apoio e o interesse em nos fornecer as informações que nos ajudarão a compor o quadro do Ensino Religioso na Educação Adventista.

A. Identificação

01. Sexo: () M () F

02. Idade: () até 20 anos () entre 20 e 40 anos () acima de 40 anos

03. Estado civil: () solteiro () casado () viúvo () outro: _____

04. Religião: () adventista () evangélica () católica () outro: _____

05. Renda familiar: () entre 2 a 5 salários mínimos () entre 5 a 10 salários mínimos
() mais de 10 salários mínimos

B. Formação

06. Grau de escolaridade:

() magistério do ensino médio - Onde ? _____

() ensino superior - Onde ? _____

() completo () incompleto - Qual curso? _____

() especialista em _____

() mestrado em _____

() doutorado _____

07. No seu curso de magistério ou de graduação realizada, contemplava a formação docente para a disciplina de Ensino Religioso? Sim _____ Não _____

C. Atuação Profissional

08. Jornada de trabalho (com o magistério): () até 20 h semanais () 40 h semanais () 60 h semanais

09. Tempo de atuação como regente neste estabelecimento de ensino:

() até 5 anos () entre 5 e 10 anos () entre 10 e 20 anos () acima de 20 anos

10. Você já participou de alguma formação específica para o Ensino Religioso, fora do oferecido pela mantenedora:

10.1. no curso de magistério () sim () não

10.2. no ensino superior () sim () não

10.3. em algum curso de especialização () sim () não

10.4. outros cursos:

Cursos	01	02	03	04	05	06	07
Mês/ano							
Instituição promotora							
Tema							

10.5. nunca participei ()

D. Formação em serviço

11. Nesse período realizou algum curso de complementação voltada para a área de Ensino Religioso? Sim () Não ()

12. Em sua opinião a capacitação para o Ensino Religioso, oferecida pela mantenedora tem alcançado aquilo que você espera para o seu trabalho em sala de aula? () Sim () Não

Por quê?

13. Quais as dificuldades que você encontra para trabalhar com a disciplina de Ensino Religioso?

Agradecido pela colaboração!

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO – MESTRADO**

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

OBJETO DA PESQUISA:

**O perfil do professor de Ensino Religioso nos anos iniciais da rede educacional
adventista**

INTRODUÇÃO:

Apresentar o objetivo da entrevista e a maneira como será desenvolvida. Destacando que, como temos um objetivo específico, as perguntas serão conduzidas para se alcançar o objetivo proposto, que é identificar o perfil do professor de ER.

Deixar claro para a pessoa a ser entrevistada que ela está livre para responder as perguntas de modo que ela sinta-se bem à vontade para participar com as respostas a serem dadas

ROTEIRO DAS PERGUNTAS

1. Ao realizar seus estudos de graduação, na grade curricular você se lembra de ter cursado alguma disciplina destinada a preparar os alunos para serem professores de ER?
2. Quando começou a lecionar, você encontrou dificuldades quando as aulas de ER? Se sim, pode citar qual ou quais foram essas dificuldades?
3. Você tinha/tem alguma base filosófica ou religiosa, que pode servir de ajuda nas aulas de ER?
4. Se fosse possível dividir percentualmente, quantos pontos percentuais você daria para a sua formação acadêmica na área do ER, comparado com a experiência construída fora de sua formação acadêmica?
5. Em relação à instituição, por ser uma educação confessional, você se identifica com a filosofia da educação adventista? Por que?
6. Na sua visão os professores conhecem a filosofia da educação adventista? E os alunos? E quem é responsável por transmitir esses conceitos?
7. Os professores são preparados pela mantenedora para atuarem como professores de ER? Por que?
8. Pensando como professor de ER, o que você gostaria que a rede adventista trabalhasse nas capacitações? E nas capacitações é trabalhado o que?
9. Qual o teu maior desafio como professor de ER?
10. Qual o seu sonho como professor de ER?

IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

Nome:

Tempo que atua como professor de ER:

Onde trabalha:

Formação acadêmica:

Formação em ER:

APÊNDICE C - TABELA DE REFERÊNCIA DE DADOS

TABELA DE REFERÊNCIA DE DADOS

PESQUISA E ENTREVISTA

REFERÊNCIA DE DADOS DA PESQUISA

Sujeito	Código	Quest.	Local	Sujeito	Código	Quest.	Local
S01	P01	17	AC	S23	P23	54	ANP
S02	P02	18	AC	S24	P24	08	ASP
S03	P03	19	AC	S25	P25	31	ASP
S04	P04	22	AC	S26	P26	40	ASP
S05	P05	27	AC	S27	P27	46	ASP
S06	P06	29	AC	S28	P28	49	ASP
S07	P07	35	AC	S29	P29	74	ASP
S08	P08	52	AC	S30	P30	76	ASP
S09	P09	57	AC	S31	P31	80	ASP
S10	P10	09	ACSR	S32	P32	85	ASP
S11	P11	14	ACSR	S33	P33	86	ASP
S12	P12	18	ACSR	S34	P34	16	ASR
S13	P13	25	ACSR	S35	P35	20	ASR
S14	P14	33	ACSR	S36	P36	21	ASR
S15	P15	04	ANP	S37	P37	27	ASR
S16	P16	05	ANP	S38	P38	30	ASR
S17	P17	10	ANP	S39	P39	47	ASR
S18	P18	11	ANP	S40	P40	06	ASR
S19	P19	17	ANP	S41	P41	12	MOSR
S20	P20	27	ANP	S42	P42	15	MOSR
S21	P21	39	ANP	S43	P43	34	MOSR
S22	P22	47	ANP	S44	P44	37	MOSR

REFERÊNCIA DE DADOS DA ENTREVISTA

Sujeito	Código	Entrev.	Local	Sujeito	Código	Entrev.	Local
S45	E01	01	ASP	S48	E04	04	MOSR
S46	E02	02	ANP	S49	E05	05	ACSR
S47	E03	03	AC	S50	E06	06	ASR

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 01 – Grade Curricular de um programa de Graduação com ER.....	124
ANEXO 02 – A legislação brasileira e o Ensino Religioso.....	127
ANEXO 03 – O perfil do educador ideal na visão da educação adventista.....	134
ANEXO 04 – Conteúdo programático do o ER para os anos iniciais EF.....	139

ANEXO 01 – Grade Curricular de programas de Graduação com ER

MODELO 01:

**FACULDADE ADVENTISTA DA BAHIA
BR 101, Km 197. Cachoeira, BA.****GRADE CURRICULAR
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

1º sem	2º Sem	3º Sem	4º Sem	5º Sem	6º Sem	7º Sem
Fund. Filósofos Educação	Fund. Antropol. Educação	Currículo	Avaliação Educação	Fund. Metod. Geo/Hist.	Fund. Metod. Ciências	Gestão Educac.
Fund. Biológico Educação	Didática Fundamental	Planej. Econ. e Político	Matemat. para Ed. Inf.	Fund. Metod. Matem.	Fund. Metod. Artes	Pedag. Organiz
Fund. Históricos Educação	Org. Estrut. Educação Básica	Educação Inclusiva	Fund. Metod. Alfabetiz.	Orientac. Educacional	Gestão Escolar	TCC II
Psicologia Educação I	Psicologia Educação II	Fund. Met. Ed. Inf.	Fund. Metod. L. Portug.	Metod. Pesquisa Educação	TCC I	Educação Democra
Fund. Cristianismo	Jogos e Recreação	Ling.Oral e Escrita Ed. Inf.	Atividade Educativa	Fund. Metod. E. R.	Lideran. Cristã	Saúde e Sexualidade
Estilo de vida Saudável	Axiologia e Ética	Estatística em Educação	Educ. Família Comunid.	Literat. Infantil	Leitura Produção	Estudos Supervisionados III
Português e Ligüística	Tec. Inform. Educação	Música e Educação	Estudos Culturais	EJA	El. e Gest Projetos Educação	Atividade Complem
Introd. Trabalho Científico	Educação Ambiental	Ciência e Religião	Fund. Metod. Libras	Estudos Supervisionados I	Estudos Supervisionados II	

OBS.: As disciplinas em destaque são as que estão direcionadas para a formação específica do professor para o Ensino Religioso.

MODELO 02:

CENTRO UNIVERSITÁRIO ADVENTISTA DE SÃO PAULO
Rod. SP 332, Km 160. Engenheiro Coelho, SP

GRADE CURRICULAR
 LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - 1.º SEMESTRE					
Nº	Componentes Curriculares	Pres	Ñ Pr	Pres	Ñ Pr
1	Cosmovisão Cristã*	2		36h	
2	Fundamentos da Educação*	3	2	54h	36h
3	Fundamentos Psicológicos da Educação*	3	1	54h	18h
4	Fundamentos Sociológicos*	3	1	54h	18h
5	Estudos de Linguagem e Produção Científica*	3	2	54h	36h
	Projeto Integrador: Interpretando os Tempos Educativos*	2		36h	
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - 2.º SEMESTRE					
Nº	Componentes Curriculares	Pres	Ñ Pr	Pres	Ñ Pr
1	Antropologia Cristã*	2		36	
2	Educação de Jovens e Adultos*	2		36	
3	Educação para a Diversidade*	2	1	36	18
4	Formação Docente Referenciais Pedagógicos*	2	2	36	36
5	Pesquisa e Prática Pedagógica*	2	1	36	
6	Filosofia da Educação*	2		36	
7	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*	2	2	54	36
	Projeto Integrador: Construção dos espaços e da Ação Docente*	2		36	
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - 3.º SEMESTRE					
Nº	Componentes Curriculares	Pres	Ñ Pr	Pres	Ñ Pr
1	Filosofia da Educação Cristã *	2		36	

2	Pesquisa: Princípios Científicos e Educativos*	2	2	36	36
3	Organização das Práticas Educativas*	4	1	72	18
4	Políticas Educacionais e Organização Escolar Brasileira*	3	1	54	18
5	Gestão em Espaços Sociais Múltiplos*	3	2	54	36
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - 4.º SEMESTRE					
Nº	Componentes Curriculares	Pres	Ñ Pr	Pres	Ñ Pr
1	Princípios de Vida Saudável*	2		36	
2	Pesquisa e a Construção do Saber Educativo*	1	1	18	18
3	Fundamentos Metodológicos da EI*	5	2	90	36
4	Corporeidade e Movimento*	3	1	54	18
5	Arte – Educação*	2	2	54	18
6	Estágio e Prática Pedagógica EI*	1		18	
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - 5.º SEMESTRE					
Nº	Componentes Curriculares	Pres	Ñ Pr	Pres	Ñ Pr
1	Ética Cristã e Profissional*	2		36	
2	Pesquisa em Educação I (TCC I)*	1	1	18	18
3	Avaliação da Aprendizagem*	2	1	36	18
3	Leitura Escrita no Contexto Educacional Brasileiro*	3	1	72	18
4	Organização do Tempo e Espaço*	3	1	54	18
5	Meio Ambiente e Qualidade de Vida*	3	1	54	18
6	Matemática e Resolução de Problemas I*	3	1	54	18
7	Estágio e Prática Pedagógica no EF I*	1		18	
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - 6.º SEMESTRE					
Nº	Componentes Curriculares	Pres	Ñ Pr	Pres	Ñ Pr
1	Ciência e Religião*	2		36	
2	Pesquisa em Educação II (TCCII)*	1	1	36	18
3	Libras*	2	1	18	18
4	Leitura Escrita no Contexto Educacional Brasileiro II*	3	1	36	18
5	Matemática e Resolução de Problemas II*	3	1	36	18
6	Práxis Pedagógicas*	3	2	36	36
7	Estágio e Prática Pedagógica EF II*	1		18	
8	Metodologia do Ensino Religioso*	2		36	

ANEXO 02 – A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E O ENSINO RELIGIOSO

A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E O ENSINO RELIGIOSO

Douglas J. Menslin

Texto apresentado no I Encontro Internacional de Capelães e Preceptores da Educação Adventista para a América do Sul. Governador Celso Ramos, SC, 07-10/07/2008.

Ao se refletir sobre o Ensino Religioso em nossas escolas, necessariamente precisamos inseri-lo dentro da proposta de ensino regular que a Constituição Nacional Brasileira propõe para a Educação Básica em todo o território nacional. Os professores dessa disciplina, precisam conhecer a legislação que orienta o seu uso, e ao mesmo tempo valer-se desse instrumento, como meio de autenticar o trabalho de forma que venha credenciar a disciplina como sendo oficial e autorizada pelos órgãos competentes como uma disciplina regular do currículo acadêmico oferecido pela Educação Adventista.

As Legislações Brasileiras sobre o Ensino Religioso

Quando se pensa na história da educação confessional no Brasil, obrigatoriamente é necessário pensar na própria história da educação, pois o início da educação brasileira se deu dentro de um contexto educacional confessional. Já na primeira citação de Pedro Vaz de Caminha ao escrever para o rei de Portugal sobre a descoberta do Brasil, ele retrata a necessidade de se trabalhar a educação como forma de salvação, diz ele: “[...] Mas, o melhor fruto que nela se pode fazer, me parece, que será salvar esta gente, e esta deve ser a principal Semente que Vossa Alteza nela deve lançar [...]”.

De 1500 até 1889 o Ensino Religioso esteve sobre o regime do Padroado, onde a Coroa Portuguesa firmou um acordo com a Igreja Católica em que as escolas brasileiras deveriam ensinar aos seus alunos apenas as doutrinas católicas. Na 1ª Constituição Imperial Brasileira de 1824, ao falar sobre o Ensino Religioso foi promulgado que:

“[...] art. 5o A Religião Católica Apostólica Romana continuará a ser a religião do Império. Todas as outras religiões serão permitidas com seu culto doméstico, ou particular, em casas para isso destinadas, sem forma alguma exterior de templo [...]”. (*IMPÉRIO DO BRASIL, Constituição Política do Império do Brasil (25 março 1824), in: P. BONAVIDES – R. AMARAL, Textos Políticos da História do Brasil, Vol. VIII, Brasília, Senado Federal, 1996, 123.*)

No ano de 1827, ou seja, três anos após a primeira constituição, o império especifica como seriam as aulas do Ensino Religioso nas escolas e quais deveriam ser as disciplinas:

“[...] art. 6 Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes, proporções, as noções, mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral christã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionados á compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a historia do Brasil [...]”. (*IMPÉRIO DO BRASIL, Documentos complementares do Império do Brasil (15 outubro 1827), in: P. BONAVIDES – R. AMARAL, Textos Políticos da História do Brasil, Vol. I, Brasília, Senado Federal, 1996, 142.*)

Com a chegada dos imigrantes, oriundos de vários continentes e de várias culturas, na bagagem cultural e religiosa é trazida novas formas de adoração e, conseqüentemente, o Brasil se vê diante de um emergente crescimento de novas denominações religiosas, com características protestantes e não mais especificamente católicas. Por necessitar da mão de obra imigrante, o país modifica sua legislação quanto ao exclusivismo católico e as escola passam a facilitar o ingresso de alunos não católicos, isso ocorre em 1879:

“Art. 4º: O ensino religioso nas escolas primarias de 1º grau do município da Corte constará das seguintes disciplinas: instrução moral, instrução religiosa, leitura, escrita (...).

Parágrafo 1º: os alunos acatólicos não são obrigados a freqüentar a aula de instrução religiosa que por isso deverá efetuar-se em dias determinados da semana sempre antes ou depois das horas destinadas ao ensino das outras disciplinas. (...)

Art. 9º (...) Parágrafo 8º: Os professores substitutos, com exceção dos de instrução religiosa, serão nomeados mediante concurso”. (*O Projeto de Reforma da Instrução Publica de Leôncio de Carvalho, nº 7247 de 19/04/1879 - BARBOSA, Rui. Reforma do ensino secundário e superior. In: Obras Completas, vol IX, tomo I, 1882. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942.*)

Com a Proclamação da República em 1889, sob a influência dos ideários republicanos, baseados nas experiências norte-americana e européia, com base iluminista, o Brasil procura formar suas leis com isenção total da influência religiosa. Na 1ª Constituição Republicana, promulgada em 1891, ao falar sobre as necessidades espirituais da nação, deixa bem clara a neutralidade laica nos assuntos educacionais, vejamos:

“[...] art. 72 § 3o Todos os indivíduos e confissões religiosas podem exercer pública e livremente o seu culto, associando-se para esse fim e adquirindo bens, observadas as disposições do **direito comum**. § 4o A República só reconhece o **casamento civil**, cuja celebração será gratuita. § 5o Os **cemitérios terão caráter secular e serão administrados pela autoridade municipal**, ficando livre a todos os cultos religiosos, a prática dos respectivos ritos em relação aos seus crentes, desde que não ofendam a moral pública e as leis. § 6o **Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos**. § 7o **Nenhum culto ou igreja gozará de subvenção oficial, nem terá relações de dependência ou aliança com o Governo da União, ou o dos Estados [...]**”. (*REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL, Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (24 fevereiro 1891), in: P. BONAVIDES – R. AMARAL, Textos Políticos da História do Brasil, Vol. VIII, Brasília, Senado Federal, 1996, 193.*)

Porém, com a reforma constitucional, realizada em 1934, sob a égide de Getúlio Vargas, o Ensino Religioso volta a ter seu espaço no cotidiano escolar. O motivo principal dessa abertura, era o apoio que a igreja Católica estava dando ao movimento da Nova República sob o comando de Vargas, e este, pelo apoio

recebido dava claras evidências de favorecimento para que a Igreja ajudasse a tomar as decisões junto com o Estado. Isso fica evidente na maneira que a nova lei aborda o assunto do Ensino Religioso, embora não exclua a possibilidade de o aluno ter acesso ao Ensino Religioso conforme a sua confissão e fé:

“[...] art 153 O ensino religioso será de freqüência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, manifestada pelos pais ou responsáveis, e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais [...]”. (*REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL, Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (16 julho 1934), in: P. BONAVIDES – R. AMARAL, Textos Políticos da História do Brasil, Vol. VIII, Brasília, Senado Federal, 1996, 320.*)

Após 1934, mais duas reformas constitucionais vão ocorrer, a de 1946 e a de 1961, e ambas as reformas vão confirmar a disciplina do Ensino Religioso como parte do cotidiano escolar, embora devessem ser apresentadas de forma facultativa ao aluno e sob seu interesse de confissão. Seguem as duas formas da Lei para comparação:

“[...] art. 168 A legislação do ensino adotará os seguintes princípios: V - o ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável [...]”. (*REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL, Constituição dos Estados Unidos do Brasil (18 setembro 1946), in: P. BONAVIDES – R. AMARAL, Textos Políticos da História do Brasil, Vol. IX, Brasília, Senado Federal, 1996, 286.*)

Lei 4024/61

“[...] Art. 97. O Ensino Religioso constitui disciplina dos horários normais das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado sem ônus para os cofres públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.

§ 1. A formação de classe para o Ensino Religioso independe de número mínimo de alunos.

§ 2. O registro dos professores de Ensino Religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva [...]"

Porém no ano de 1971 com a promulgação da lei 5692/71, algo acontece, que vem dar uma característica diferente para a disciplina do Ensino Religioso. Até aqui, o Ensino Religioso era uma disciplina facultativa e a partir desta data, passa a ser uma disciplina que está inserida na grade curricular, vejamos o que diz a Lei:

Lei 5692/71

Art. 7 [...] Parágrafo único – **O Ensino Religioso de matrícula facultativa constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de primeiro e segundo graus[...]"**

Com esse novo panorama, a Educação Adventista inicia um novo olhar para o Ensino Religioso, pois segundo a LDB 5692/71, estávamos agora autorizados para o exercício pleno das aulas religiosas, inclusive para o Segundo Grau (hoje Ensino Médio).

Mas não parou por ai, pois 25 anos depois, ou seja, em 1996, foi promulgada uma nova LDB, a de número 9394/96, cujo teor se torna mais abrangente e específico sobre o que deveria conter a disciplina de Ensino Religioso. Esta lei, que está em vigor hoje, apresenta a seguinte redação:

Lei 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:

I — confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou

II — interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa.

Como define o caráter de apresentação, ou seja, o confessional e o interconfessional há o interesse dos órgãos governamentais de instituírem uma visão mais abrangente, onde todas as formas de confessionalidade possam ser contempladas e assim não existirem credos únicos a serem defendidos ou ensinados nas escolas públicas do Brasil. O Ensino Religioso passaria a ser mais de caráter histórico informativo do que de caráter confessional aberto, que é o ensinado nas escolas adventistas.

Esse pensamento, como foi apresentado acima, tem a incidência sobre as escolas públicas, mas de uma forma indireta atinge aquelas instituições de ensino que procuram ministrar suas aulas de Ensino Religioso com mais ênfase doutrinária como é o que acontece com a Rede Adventista.

Para resguardar a intenção de ensinarmos nossos alunos, segundo o que acreditamos ser a verdadeira forma deixada por Deus, temos que nos valer da própria constituição federal, agora no artigo 20º, onde apresenta a liberdade de trabalharmos o conteúdo do Ensino Religioso, segundo nossa filosofia de fé. Neste artigo, é apresentado o direito de apresentarmos nossa filosofia segundo o seguinte critério:

Art.20º. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias

- I- particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;
- II- comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;
- III- confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;**
- IV- filantrópicas, na forma da lei.

Como podemos ver, assim como temos a Lei brasileira ao nosso favor, a linha divisória é muito tênue, pois é possível com um olhar diferente buscar subterfúgios para tornar a disciplina do Ensino Religioso apenas como uma disciplina com caráter histórico ou interconfessional, tirando assim o direito de expressar a nossa doutrina, da forma como temos feito e da maneira como a lei nos garante como vimos acima.

Precisamos conhecer e tornar conhecida diante daqueles que atuam diretamente com essa disciplina, para o que o objetivo seja de manter nossos valores e princípios da maneira como Deus deixou para ser evidenciado e vivenciado em nossas escolas e colégios.

ANEXO 03 – O perfil do educador ideal na visão da educação adventista

Extraído do documento oficial da Rede Educacional Adventista:

Pedagogia Adventista. IASD. Tatuí, SP: CPB, p. 56-64. 2004.

O PERFIL DO EDUCADOR ADVENTISTA

Educar crianças e jovens não é tarefa simples; exige esforço conjunto de educadores, administradores, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, funcionários, docentes e pais. Na perspectiva cristã, o educador é representante de Deus como divulgador das verdades eternas, fazendo-se necessário refletir sobre sua influência no ministério de reconciliação do ser humano com Deus. Para alcançar os propósitos da Educação Adventista, o educador deve manifestar e buscar continuamente as seguintes características:

a) Ser um imitador de Jesus.

O apóstolo Paulo afirma: “Tornem-se meus imitadores, como eu o sou de Cristo” (I Cor. 11:1, NVI). O educador torna-se semelhante a Jesus ao agir com calma, bondade e paciência; manifestar largueza de espírito, simpatia e ternura (White, 1996a: 276, 280), e desenvolver o domínio próprio. É preciso ainda ser humilde, aceitar o “Assim diz o Senhor”, estudar as palavras de Cristo e seus métodos de trabalho. Enfim, desenvolver profunda experiência cristã.

Quando nossos professores estiverem verdadeiramente convertidos, terão fome de alma pelo conhecimento de Deus, e, como humildes discípulos na escola de Cristo, estudarão para conhecer a Sua justiça. Retos princípios dominarão a vida e serão ensinados como os princípios que regem a educação celestial. Quando os professores procurarem de todo o coração conduzir corretos princípios na obra educacional, anjos de Deus estarão presentes para causar impressões no coração e na mente (White: 1996b, 518- 519).

b) Ter o senso da presença divina.

O senso da presença divina implica em reconhecer a magnitude e os atributos divinos (onipotência, onisciência e onipresença) e manter comunhão com Ele mediante a oração e o estudo de sua Palavra.

O educador que tem o senso da presença divina se coloca como aprendiz de Cristo, pois sabe ser um cooperador com Deus na educação de mentes humanas.

Professores, se abirdes o coração para a habilitação do Espírito de Deus,

se derdes bom acolhimento ao Hóspede celestial, Deus vos tornará seus colaboradores. Em cooperação como o Mestre por excelência, será expelido o espírito de egoísmo e ocorrerão maravilhosas transformações (White, 1996b: 526).

c) Conhecer e estar sintonizado com a filosofia e a proposta da educação adventista.

Isso inclui conhecer e envolver-se com a filosofia e a proposta da Educação Adventista, ser um estudioso da Bíblia, ter excelência moral (White, 1996b : 525) e ser ponte entre a família e a escola (White, 1996a: 281). Sobretudo, como requisito essencial, cabe ao educador conhecer, aceitar e aplicar os princípios educativos de Deus.

Os princípios de educação que Ele deu, são o único guia seguro. Um requisito essencial a todo professor é o conhecimento destes princípios, e uma aceitação dos mesmos de tal maneira que faça deles uma força dirigente em sua própria vida (White, 1996a: 277).

d) Manter aperfeiçoamento constante.

Cabe ao educador buscar conhecimento de sua área de atuação, almejando o contínuo aperfeiçoamento, para que possa agir com competência, colaborar adequadamente com seu grupo de trabalho e atingir os propósitos da educação.

Os homens de Deus precisam ser diligentes no estudo, esforçados na aquisição de conhecimentos, nunca desperdiçando uma hora. [...] Os homens que ocupam posições de responsabilidade devem melhorar continuamente (White, 1999b: 225).

Deus não quer que nos satisfaçamos com mente preguiçosa, indisciplinada, pensamentos obtusos, e memória fraca. Quer que todo professor seja eficiente, não se contentando, apenas, com certa medida de êxito, mas compreendendo sua necessidade de constante diligência em adquirir conhecimento (White, 1996b: 119).

e) Ter visão do alcance do seu trabalho e de sua relação com o todo.

Este aspecto consiste em uma consciência da importância de suas ações ao compreender-se como colaborador de um trabalho mais amplo e na atenção aos objetivos a serem alcançados a curto, médio e longo prazo, tornando-se participante na conquista de qualquer um deles.

Ter visão do alcance do seu trabalho implica em afirmar que terá amor pela obra educacional e será cuidadoso com a salvação do educando (White, 1999a: 138).

Aquele que enxerga as oportunidades e privilégios de sua obra não permitirá que coisa alguma obste o caminho para os ardorosos esforços no

sentido do aperfeiçoamento próprio. Não poupará esforços a fim de atingir a mais elevada norma de excelência. Tudo que deseja que seus alunos se tornem, ele mesmo se esforçará por ser (White, 1996a: 281).

f) Agir com profissionalismo.

Agir com profissionalismo é assumir a responsabilidade social explícita na tarefa de educar, a qual envolve ética, imparcialidade, empatia, pontualidade, responsabilidade, tato, diligência e compromisso.

Certas evidências permitem constatar se o educador tem agido ou não com profissionalismo. Algumas delas são: associar quantidade e qualidade no trabalho, ser diligente em adquirir conhecimento, ter avançada compreensão espiritual e conhecimento das ciências (White, 1996b: 119), e ser “firme e decidido”, sem ser opressor, parcial e ditatorial (White, 1996a: 280).

O *educador* severo, crítico, despótico, desatencioso para com os sentimentos alheios, deve esperar que o mesmo espírito se manifeste para com ele próprio. Aquele que deseja conservar a própria dignidade e o respeito de si mesmo, precisa ter cuidado em não ferir desnecessariamente o respeito próprio dos demais (White, 2000a: 93; a palavra “educador” está substituindo a palavra “professor”).

g) Perceber o educando de forma integral, conhecendo seus limites e possibilidades.

Para que o educador tenha a percepção do todo, necessita estudar e obter conhecimento profundo da natureza humana, conhecer e compreender as necessidades dos educandos.

Em cada ser humano Ele [Jesus] divisava infinitas possibilidades. Via os homens como poderiam ser. [...] Olhando para eles com esperança, inspirava-lhes esperança (White, 1996a: 80).

Os professores devem lembrar-se de que não estão lidando com homens e mulheres, mas com crianças que tudo têm a aprender. E é muito mais difícil o aprender para umas do que para outras (White, 2000a: 192).

h) Relacionamento interpessoal positivo.

Tratar bem o outro não é uma opção; é uma manifestação do Espírito Santo na vida dos que educam. A interação social não deve ser desprezada pelo educador. Cristo não se isolou de seus aprendizes; antes participou com eles em seus eventos sociais. Segundo Knight (2001: 220), “um dos melhores presentes que os professores podem oferecer aos seus alunos é a companhia no trabalho e na

brincadeira”.

O trabalho educativo será facilitado se houver bom relacionamento entre educando e educador.

Necessitais de mais suavidade no contato com os outros. Vossas palavras devem produzir um efeito calmante, não hostilizar. Encha-se-vos o coração de amor pelas almas. Trabalhai pelos que vos rodeiam com profundo e terno interesse. Se vedes alguém cometer um erro, ide ter com ele na maneira indicada por Cristo em Sua Palavra, e vede se não vos é possível considerar o assunto com brandura cristã. Orai com ele, e crede que o Salvador vos mostrará o caminho para sair da dificuldade (White, 1997b: 637).

No que se refere ao relacionamento interpessoal positivo, é essencial ressaltar o valor da humildade. A Bíblia ensina que a “humildade antecede a honra” (Prov. 15:33), enquanto Wilkes (1999: 55) afirma que “sem humildade Deus não pode ocupar lugar na vida do indivíduo, porque o ego se transforma em deus”.

i) Cuidado com a saúde física e mental.

O educador precisa buscar equilíbrio e saúde física em sua própria vida. Para isso, deve obedecer às leis da saúde que Deus revelou e ter uma mudança de ocupação. Diante de tão nobre e desafiadora tarefa, faz-se necessário também ao educador “precaver-se contra o trabalho excessivo” (White, 1996a: 278).

Desde que o espírito e a alma encontram expressão mediante o corpo, tanto o vigor mental como o espiritual dependem em grande parte da força e atividades físicas. O que quer que promova a saúde física, promoverá o desenvolvimento de um espírito robusto e um caráter bem equilibrado. Sem saúde ninguém pode compreender distintamente suas obrigações, ou completamente cumpri-las para consigo mesmo, seus semelhantes ou seu Criador. Portanto, a saúde deve ser tão fielmente conservada como o caráter (White, 1996a: 195).

j) Equilíbrio emocional.

Quando o educador não tem controle sobre suas emoções, os menores transtornos o perturbam. As mínimas provocações o irritam, fazendo com que perca a confiança do grupo. Nenhum líder pode influenciar positivamente o grupo se não controlar suas emoções.

Os mestres que trabalham nessa parte da vinha do Senhor, precisam ser senhores de si mesmos, de modo a dominar o temperamento e os sentimentos, mantendo-os sujeitos ao Espírito Santo. Devem dar provas de possuir, não uma experiência unilateral, mas espírito bem equilibrado, caráter simétrico. Aprendendo dia a dia na escola de Cristo, esses mestres podem educar sabiamente as crianças e jovens (White, 2000a: 191).

4.2.1. A Importância do Docente

Os primeiros anos de vida e os primeiros anos escolares são profundamente significativos na vida da pessoa. Isso reveste de grande importância o trabalho do docente. Ao lado dos pais, ele tem relevante papel no destino humano.

White (1996a: 19) ressalta essa importância quando diz que “aquele que coopera com o propósito divino em transmitir à juventude o conhecimento de Deus, e em lhes moldar o caráter em harmonia com o Seu, realiza uma elevada e nobre obra”. Trata-se de uma obra para a qual o docente não deve entrar sem o devido preparo; “cumpra-lhe sentir a santidade de sua vocação, e a ela entregar-se com zelo e dedicação” (White, 2000a: 229).

O docente, mais que um profissional habilitado a lidar com conhecimentos, pedagogias, hipóteses e pesquisas, é também um artista capaz de lidar com sentimentos, situações, cenários e personalidades. Mais que mero ensinador, deve ser modelo vivo no palco educacional e apto para educar, formar e ser imitado.

Assim, não há substituto para um bom educador no cenário educacional cristão e adventista. Ele é de fato astro de primeira grandeza no firmamento educacional e sua grande importância se evidencia quando forma, modela e aprimora caracteres.

É importante salientar que, uma vez tendo colocado sua vida nas mãos de Deus, não significa que seu trabalho esteja completo. Ele deve, continuamente, manter-se ligado a Deus, buscando a sua presença diariamente, renovando-se com a sua graça, absorvendo, mediante a contemplação, os atributos do caráter de Cristo: paciência, bondade, misericórdia e amor.

A responsabilidade é grande, mas o docente nada tem a temer, pois a promessa é certa: “Não fui Eu que lhe ordenei? Seja forte e corajoso! Não se apavore, nem desanime, pois o Senhor, o seu Deus, estará com você por onde você andar” (Jos. 1:9, NVI).

ANEXO 04 - Conteúdo programático do o ER para os anos iniciais EF

Texto extraído do documento oficial da Rede Educacional Adventista:

Referenciais Curriculares: Educação Básica, v. III. União Sul Brasileira da Igreja Adventista do Sétimo Dia. Departamento de Educação. Curitiba: Sergraf, p. 107-108, 2004.

**CONTEÚDO PROGRAMÁTICO PARA A DISCIPLINA DE ENSINO RELIGIOSO
ENSINO FUNDAMENTAL
1º ao 5º ANOS**

1º ano

1. A Bíblia e a sua mensagem
2. A semana da criação
3. O conflito entre o bem e o mal e o plano da salvação
4. Biografia de famílias e suas relações
5. Jesus, nascimento e infância
6. A família de Jesus na Terra e no Céu

2º ano

1. A Bíblia e suas histórias
2. Cuidado de Deus para com seu povo no deserto
3. Aprendendo a amar a Deus através da oração, dos mandamentos e igreja
4. Biografia de amigos auxiliares: Ester, Sansão, Dorcas, Sunamita, Davi, Jônatas, Rute, Noemi, Salomão, os discípulos, Zaqueu, Marta e Maria
5. Lições de Jesus sobre responsabilidade e humildade

3º ano

1. A Bíblia como fonte de conhecimento
2. Biografias de pessoas que realizaram milagres em benefício de outros pelo poder de Deus
3. Poder de Deus sobre a natureza: acalmando tempestades, andando sobre as águas, atravessando rios, dominando os animais, parando o sol e jorrando água de rocha
4. Poder de Deus sobre a vida: curando doenças, dando vista aos cegos, trazendo à vida os mortos e fazendo os surdos ouvirem
5. Gratidão a Deus

4º ano

1. A Bíblia como fonte da verdade
2. Mensageiros de Deus através da História: Noé, Jonas, Josias, João Batista, Jesus, os discípulos, Lutero, os Valdenses, Ellen White e nós
3. Mensagens de Deus sobre: paz, amor, perdão, o fruto do Espírito, escolhas de fé
4. Vida, ministério, sacrifício e ressurreição de Jesus
5. Promessas sobre o retorno de Jesus e o lar eterno
6. O direito de escolha

5º ano

1. Escolhas de Jesus
2. Escolhas de Deus
3. Escolhas dos Anjos e de Adão e Eva
4. Biografia de pessoas e suas escolhas: Caim, Noé, Abraão, Jacó, José, Moisés, Raabe, Gideão, Sansão, Rute, Samuel, Saul, Davi, Salomão, Elias, Eliseu, Ezequias e Ester.