

EDUCAÇÃO DE QUALIDADE EM UMA REDE CONFSSIONAL: A BUSCA PELA EDUCAÇÃO INTEGRAL

QUALITY EDUCATION IN A CONFSSIONAL SCHOOL: A SEARCH FOR INTEGRAL EDUCATION

Ana Maria de Moura Schäffer*
Crieriane Nunes Lima**

RESUMO

Desde o início do século XX os discursos em prol da educação têm se voltado, cada vez mais, para a necessidade de uma educação menos técnica e mais abrangente, formativa e que extrapolasse os muros da escola. Paralelamente a esse contexto, surgia uma rede educacional, a escola adventista, com uma proposta de educação integral. Hoje, a educação brasileira sofre influência de discursos da UNESCO, da Constituição Federal, da LDB, do Plano Nacional de Educação e, mais recentemente, da BNCC apelando à formação de qualidade e integral do indivíduo. O objetivo deste artigo é, à luz dos fatores associados aos pressupostos filosóficos da educação laica e confessional, caracterizar o conceito de educação integral nesses dois discursos e destacar a dimensão prática educacional aos ideais filosóficos desta Rede confessional de educação. O estudo justifica sua relevância como fonte de ajuste de identidade e alinhamento de ações pedagógicas. Essa caracterização apontou para um quadro já hipotetizado, qual seja, que o conceito de educação integral dos discursos governamentais se assemelha muito ao da rede confessional, com exceção ao destaque dado por esta última ao desenvolvimento do aspecto espiritual do indivíduo.

Palavras-chave: Educação integral. Filosofia da educação. Educação Confessional. Gestão educacional.

ABSTRACT

Since the beginning of the twentieth century, discourses on education have increasingly focused on the need for a less technical and more comprehensive education that goes beyond the walls of the school. Parallel to this context, an educational network of schools, the Adventist school, was born with a proposal for integral education. Today, Brazilian education is influenced by discourses of UNESCO, the Federal Constitution, LDB, the National Education Plan and, more recently, the BNCC calling for quality and integral education of the individual. The objective of this article is to characterize the concept of integral education in these two discourses and emphasize the practical educational dimension to the philosophical ideals of this confessional network of education, in light of the factors associated with the philosophical presuppositions of secular and confessional education. The study justifies its relevance as a source of identity adjustment

* Pós-doutora em Linguística Aplicada pela Unicamp, professora do Mestrado Profissional em Educação no Unasp-EC. ana.schaffer@ucb.org.br

** Mestre em Educação pelo Unasp-EC, coordenadora do curso de Letras EAD, no Unasp-VL. crieriane.lima@ucb.org.br

and alignment of pedagogical actions. This characterization pointed to a framework already hypothesized, that is, that the concept of integral education of governmental discourses is very similar to that of the confessional school network, with the exception of the emphasis on the development of the individual's spiritual aspect given by the confessional school.

Keywords: Integral education. Philosophy of Education. Confessional education. Educational management.

Introdução

Sob uma perspectiva histórica, a busca por educação de qualidade e integral não se restringe a este século, não se limita ao Brasil e nem se reduz aos anos escolares. A educação completa e para toda vida é uma busca antiga e de abrangência histórica e internacional. Desde Platão e Aristóteles vemos que já ficava documentada a preocupação em busca de uma educação integral, de modo que o termo hoje mostra-se redundante. Como afirma Freire (2000, p. 40):

Não é possível ser gente senão por meio de práticas educativas. Esse processo de formação perdura ao longo da vida toda, o homem não para de educar-se, sua formação é permanente e se funda na dialética entre teoria e prática.

Isso se dá de forma que a expressão educação integral pode ser entendida como a representação de um desejo intrínseco e constitutivo do ser humano por uma vida completa, expressão de um ideal muito antigo nas sociedades humanas. Tão antigo quanto abrangente, como aponta Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 10): “a educação é perpassada pelos limites e possibilidades da dinâmica econômica, social, cultural e política de uma dada sociedade”.

O que significa qualidade em educação em épocas atuais? No momento atual, muitos classificariam como sendo de qualidade a escola em que os alunos aprendem o que é importante para a vida. Mas, em um mundo plural e em constante mudança, como preparar para a vida, se a vida de amanhã não será mais a vida de agora?

Na contemporaneidade, segundo Gadotti (2009), a concepção de educação de qualidade remonta suas bases oficiais a um documento lançado na Inglaterra em 1919: ***Lifelong Education, Education for Life*** que, de certa forma, abriu caminho como matriz fundadora, permitindo que o tema ganhasse abrangência e amadurecesse até a concepção que se tem hoje, traduzida nos currículos como educação integral. A partir daí,

documenta-se a concepção de educação com qualidade ideal para este tempo: uma educação integral.

Segundo Gadotti (2009), a qualidade em educação está intimamente relacionada à melhoria da vida de todas as pessoas, ou seja, da vida em sociedade. A questão é tão complexa que não basta buscar qualidade em pontos específicos, é preciso melhorar o todo. Mas, que tipo de qualidade buscar? A UNESCO (2001 apud GADOTTI, 2009, p. 2) responde:

A qualidade se transformou em um conceito dinâmico que deve se adaptar permanentemente a um mundo que experimenta profundas transformações sociais e econômicas. É cada vez mais importante estimular a capacidade de previsão e de antecipação. Os antigos critérios de qualidade já não são suficientes. Apesar das diferenças de contexto, existem muitos elementos comuns na busca de uma educação de qualidade que deveria capacitar a todos, mulheres e homens, para participarem plenamente da vida comunitária e para serem também cidadãos do mundo.

Em 2004, o governo brasileiro (BRASIL, 2004) apontou vários indicadores de qualidade em educação e os classificou em sete dimensões, elementos ou indicadores fundamentais de qualidade que toda escola deve buscar:

- 1 – Ambiente educativo;
- 2 – Prática pedagógica;
- 3 – Avaliação;
- 4 – Gestão escolar democrática;
- 5 – Formação e condições de trabalho dos profissionais da escola;
- 6 – Ambiente físico escolar;
- 7 – Acesso, permanência e sucesso na escola.

Essas dimensões nos revelam que há aspectos micro e macroestruturais, fatores intra e extraescolares, que não devem ser menosprezados quando se fala de qualidade escolar; para citar alguns: concentração de renda, infraestrutura das escolas, desigualdade social, garantia do direito à educação, processos de gestão educacional, formação e profissionalização de professores e dinâmica curricular, entre outros.

De forma também abrangente, Morin (2000, p. 59) chama a atenção para a pluralidade da condição humana: “O homem da racionalidade é também o da afetividade, do mito e do delírio. O homem do trabalho é também o homem do jogo. O homem empírico é também o homem imaginário”. Assim, fica claro que o currículo e as práticas

pedagógicas devem se apropriar das situações da vida e proporcionar atividades que desenvolvam as habilidades artísticas, o conhecimento da história, do patrimônio cultural, bem como as dimensões física, cultural, emocional, intelectual e social (BRASIL, 2009).

A Educação integral em contexto: uma perspectiva de qualidade

Frente a esse contexto, o momento educacional presente se mostra com a necessidade de ajustar seu currículo e buscar um tipo de educação que não seja outra coisa, senão, integral. Aquela que deve ser entendida como um “projeto eco-político-pedagógico” que implica conectividade, intersetorialidade, intertransculturalidade, intertransdisciplinaridade, sustentabilidade e informalidade (GADOTTI, 2009). Dourado e Oliveira (2009, p. 202) especificam ainda mais essa realidade educacional:

[...] qualidade com base em uma perspectiva polissêmica, em que a concepção de mundo, de sociedade e de educação evidencia e define os elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis de um processo educativo de qualidade social.

No Brasil, pelo fato de as escolas terem uma carga horária pequena se comparada a outros países mais desenvolvidos na área da educação, muitas pessoas foram levadas a pensar em educação integral como significando, apenas, passar mais tempo na escola. Apesar de essa questão da temporalidade estar presente na Constituição Federal (BRASIL, 1998), na LDB (BRASIL, 1996), no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), bem como em outros documentos normatizadores da educação nacional; destacamos que é aqui que a redundância da educação integral se presentifica. É claro que integralidade implica em tempo integral, mas ao ampliar o tempo, é preciso pensar efetivamente nas oportunidades de educação a serem promovidas. Entretanto, passar sete horas por dia na escola, simplesmente, não significa educação integral nem para o governo e nem para qualquer outro contexto educacional.

Sob a perspectiva da UNESCO, desde o Relatório Edgar Faure, de 1972, que se tornou referência básica para as futuras ideias norteadoras de agendas educacionais em todo o mundo, a educação não pode se limitar aos muros da escola e aos conhecimentos técnico-científicos. É preciso que a escola se volte para a cidade e forme cidadãos ativos e participativos em seu meio de convivência. Tais ideais amadureceriam e influenciariam políticas globais mais recentes como apontadas pelo Relatório Jacques Delors (UNESCO, 1996), pela Declaração de Hamburgo (UNESCO, 1999) e pela Declaração Mundial sobre

a Educação Superior para o Século XXI (UNESCO, 2003). Todos esses documentos representam e traduzem o anseio por um currículo de qualidade que represente uma educação integral, que não se restrinja a conteúdos acadêmicos ou ao espaço e tempo escolar.

Ao propor uma nova educação para o século XXI, a comissão da UNESCO (1996), presidida por Jacques Delors, aponta quatro princípios norteadores dessa educação de qualidade máxima que seriam: aprender a conhecer (dimensão cognitiva); aprender a viver juntos (dimensão social); aprender a fazer (dimensão prática da vida) e; aprender a ser (dimensão ontológica e emocional), princípios esses que, quando traduzidos para a prática escolar quase se assemelham à proposta de educação integral da RA, como veremos um pouco adiante.

A despeito disso, na atualidade, a prática de oferecer educação integral é algo muito novo, e o Brasil ainda está aprendendo a lidar com o conceito de educação integral na prática. Uma compreensão mais ampla acerca do conceito de educação integral vem sendo trabalhada, a fim de apresentar uma proposta educacional que seja promovida por todas as experiências educativas que se possam experimentar e oferecer.

Pela força das discussões amadurecidas acerca do tema, o conceito de educação integral, como a educação de qualidade almejada no momento, vai abrindo caminho e tentando se concretizar nos currículos e projetos pedagógicos como educação em sintonia com a vida, mais humanística, que valoriza a relação teoria e prática e desenvolve todas as dimensões da vida humana.

Dessa forma, vemos que o currículo de qualidade é traduzido na prática como educação integral. Dentro de um senso comum, embora muitos entendam educação integral como permanência por mais tempo na escola, dentro de um mesmo formato tradicional de ensino, os documentos oficiais e a literatura de referência nessa área ampliam significativamente esse conceito.

Quando nos voltamos para os documentos e a posição oficial do governo brasileiro acerca da questão, vemos que a discussão da educação integral tornou-se uma agenda em escala no meio educacional e há farta legislação apontando para a necessidade de uma educação integral (Constituição Federal de 1988: artigos 205, 206 e 227; Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº 8.069/90; Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394/96, art. 34; Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001 e 13.005/2014; e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos

Profissionais da Educação, Lei nº 11.494/2007, além de recomendações da UNICEF e do próprio Ministério da Educação do Brasil).

Através do programa Mais Educação (BRASIL, 2009), por exemplo, o governo brasileiro procura levar educação integral aos alunos brasileiros, a começar pelos de classes mais vulneráveis e menos favorecidas. Sua prática engloba assuntos que desenvolvam o intelecto, o físico, o lazer, a saúde, a moral, a leitura, a responsabilidade para com o meio ambiente, o respeito para com os direitos humanos e, finalmente, a formação de um cidadão emancipado, capaz de servir de forma honesta e justa seu país e seus semelhantes.

O que vemos, assim, é que, aos alunos que estudam em uma escola que se propõe a oferecer educação integral, é preciso propiciar oportunidades múltiplas de atividades de aprendizagem de qualidade. Para tanto, em busca de uma melhoria da qualidade da educação no país, em setembro de 2014, o Ministério da Educação (BRASIL, 2009) lançou o Portal da Educação Integral onde apresenta ações a serem incorporadas no currículo a fim de oferecer educação integral ao aluno brasileiro englobando: acompanhamento pedagógico, iniciação científica, mundo do trabalho, línguas estrangeiras adicionais, cultura corporal, produção de artes, comunicação e cultura digital.

Na prática, o currículo da escola de tempo integral envolve uma ampliação de tempo em espaço escolar (mínimo de sete horas diárias), mas suas atividades devem ser articuladas aos componentes curriculares de áreas de conhecimento, bem como as vivências e práticas socioculturais em quadras esportivas e espaços para práticas culturais. O objetivo é dar condições à escola para desenvolver o essencial nas próximas gerações: capacidade de interpretar o mundo, relacionar-se, resolver problemas, desenvolver e defender valores.

No estado de São Paulo se fez sentir o impacto do caminho global que a educação integral tem trilhado. Em 2012, com um projeto piloto em 16 escolas, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) lançou as diretrizes do PEI (Programa Educação Integral) para nortear suas ações que pretende “ser, em 2030, reconhecida internacionalmente como uma rede de ensino integral pública de excelência posicionada entre as 25 primeiras do mundo” (SÃO PAULO, 2014, p. 36). As diretrizes desse programa demonstram uma interligação e um diálogo muito próximo com os quatro pilares, ou saberes, da educação tridimensional de qualidade (aprender a ser, aprender a aprender, aprender a conviver e aprender a fazer), como apontados pelo relatório de

Delors (UNESCO, 1996). Isso demonstra que não só a federação, mas o estado de São Paulo também se apresenta como engajado nesse intuito de oferecer escolas de qualidade que proporcionem educação integral de excelência contribuindo para a formação ética, autônoma e crítica dos seus alunos.

Dourado e Oliveira (2009) apresentam as dimensões intraescolares e extraescolares fundamentais para a construção de uma educação eficaz no Brasil. Com relação à dimensão extraescolar, os autores destacam o nível do espaço social: a dimensão socioeconômica e cultural dos entes envolvidos; já a dimensão intraescolar aponta as condições de oferta do ensino que se refere à garantia de instalações gerais adequadas aos padrões de qualidade; gestão e organização do trabalho escolar que se refere à estrutura organizacional compatível com a finalidade do trabalho; formação, profissionalização e ação pedagógica que se relaciona ao perfil docente e as questões de acesso, permanência e desempenho escolar.

Mesmo assim, apesar de toda abrangência e beleza dos textos legais, das boas intenções e do esforço que vem sendo feito para implantar uma educação integral de qualidade, como bem coloca Nicolescu (2000, p. 54): “Os diversos abalos que atravessam a área da educação num ou noutro país são apenas os sintomas de uma única e mesma fissura: o da desarmonia que existe entre os valores e as realidades de uma vida planetária em mutação”. Tal realidade ressalta a necessidade de, cada vez mais, as práticas, os conteúdos e currículo escolares buscarem desenvolver todas as extensões da vida, sem negligenciar nenhum aspecto, atravessando suas peculiaridades mais cruéis, bem como suas belezas mais sutis.

A Educação confessional em contexto: outra perspectiva de qualidade?

Por certo, é de educação integral que nossa sociedade necessita, mas o que isso significa em um contexto confessional? Diferentes respostas a essa questão resultam em perfis educacionais bem característicos. Se a resposta a essa pergunta traça uma rota de construção social poderosa para determinar e definir os rumos de uma era, qual o melhor caminho a seguir? Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 8) reforçam que “a análise da Qualidade da Educação deve se dar em uma perspectiva polissêmica”.

Dentro desse contexto de educação, a filosofia de educação confessional da Rede Adventista entra em cena com o desafio de reafirmar seus diferenciais de educação cristã e assegurar seu padrão distinto de qualidade em educação integral. Seus ideais de

qualidade, além daqueles apontados pelas leis governamentais, são marcadas por premissas filosófico-cristãs e por sua visão de mundo e de ser humano integral. Tal cosmovisão possibilita a constatação de pontos distintivos e diferenciais na base de sua engrenagem educacional e centraliza o caminho educacional influenciando projetos pedagógicos, atividades acadêmicas, métodos de ensino e, por consequência, os objetivos a serem alcançados como resultado da educação.

As bases da educação adventista remontam à bíblia e sua origem, mais especificamente, como rede educacional, à metade final do século XIX, nos Estados Unidos, mesma época em que a filosofia de educação industrial ganhava força no Ocidente. Segundo Darius e Pancotte (2012), a educação adventista surgiu bem em meio à guerra civil americana e à reforma da educação dos Estados Unidos, em meados de 1860, com promessas de progressos industriais e tecnológicos.

Em meio a esse contexto, sentiu-se a necessidade de reformas educacionais e esse clima também inspirou um grupo de pessoas que se propunha a fundar uma escola diferente. Assim, o primeiro diferencial dessa proposta seria a educação integral sob uma visão confessional, e conforme White (2008, p. 398-399) explica, nesse sistema confessional, por educação integral, entende-se:

A verdadeira educação inclui todo o ser. Ela ensina o devido emprego do próprio eu. Habilita-nos a fazer o melhor uso do cérebro, ossos e músculos; do corpo, mente e coração. As faculdades do espírito são as mais elevadas potências; têm de governar o reino do corpo. Os apetites e paixões naturais devem ser sujeitos ao domínio da consciência e das afeições espirituais.

Como sintetizam Darius e Pancotte (2012, p. 119): “Eis a educação holística de Ellen G. White: competência espiritual, moral, física e intelectual em equilíbrio com Deus e suas criaturas na busca por um mundo melhor aqui e depois”. Crítica e insatisfeita com os propósitos vigentes de educação desde seu início, o intento da educação adventista já era ousadamente distinto do desígnio comum de supervalorização do processo industrial e tecnicista de produção e se voltava para os valores essenciais da vida e para proteger seus filhos dos vícios e das más influências seculares, preparando-os como jovens missionários para servir à sociedade e levar o evangelho ao mundo. Darius (2014, p. 196) ratifica essa realidade, fundamentado na filosofia educacional base da Rede:

Há certa concordância sim entre algumas porções de seus escritos com alguns escritos de reformadores educacionais de seu tempo, mas há também - sempre - grande intransigência de sua parte ao afirmar que não existe educação sem a Bíblia e o “livro da natureza”, a despeito de

muitos homens das letras que davam à História e à Filosofia a maior das pertinências.

Ademais, apoiada no tripé religião-educação-redenção, a filosofia dessa Rede confessional se revela particularmente ousada uma vez que propõe, desde seu início, a educação integral como tradução de educação de qualidade. Fato é que, hoje, apesar do cenário líquido (BAUMAN, 1998) da pós-modernidade, a educação adventista mantém-se de pé defendendo um sistema educacional com conceito próprio de educação integral e de qualidade.

Quanto a essa filosofia, Knight (2010, p. 4) levanta o próprio questionamento ao se referir ao estudo de filosofias educacionais: “Por que estudar filosofia da educação? Afinal de contas, o tempo é curto e há tantas coisas práticas para aprender”. O próprio autor defende que tal exercício serve de auxílio ao buscar ressignificar o conceito de educação integral e propor novos caminhos para a formação completa do homem, conforme resume White (2008, p. 2):

A fim de compreendermos o que se acha envolvido na obra da educação, necessitamos considerar tanto a natureza do homem como o propósito de Deus ao criá-lo. Precisamos também considerar a mudança na condição do homem em virtude da entrada do conhecimento do mal, e o plano de Deus para ainda cumprir Seu glorioso propósito na educação da humanidade.

Idealmente, a escola confessional visa a ampliar as possibilidades de desenvolvimento humano e não se propõe simplesmente à transmissão de informação, à formação para a sociedade ou ao conhecimento profissional. Sua filosofia educacional pressupõe um currículo intencional traçando uma rota para a formação da identidade de um homem tido como ideal. Sem neutralidades, o ideal de integralidade nessa rede confessional visa a uma educação baseada em valores que servirão de coluna na formação estrutural da sociedade ideal (GADOTTI, 2009), e seu currículo não ignora o poder da escola de influenciar e definir seu produto ideologicamente (SILVA, 2015).

É certo que em sua trajetória, a identidade e a qualidade dessa rede confessional nunca deixaram de ser questionadas. Sofrendo as pressões de um contexto pós-moderno e a força do mercado de comercialização do saber, essa escola enfrenta grandes desafios a fim de manter sua identidade. As pressões do mercado, ideais econômicos de produtividade, de eficiência e resultados visando a uma sociedade capitalista, contrapõem-se com o ideal de manter a legitimidade de sua identidade. Entretanto, a Rede

permanece em sua busca e procura reafirmar seus princípios, ajustar seus caminhos e validar seu diferencial e relevância a cada crise. Como coloca White (2008, p. 137):

Mesmo nesta época de paixão pela aquisição do dinheiro, em que a concorrência é grande e os métodos tão pouco escrupulosos, ainda se reconhece amplamente que, para um jovem que se inicia na vida, a integridade, a diligência, a temperança, a pureza e a economia constituem um melhor capital do que qualquer quantidade de simples dinheiro.

No que diz respeito a conceitos e critérios de qualidade dessa Rede, seus diferenciais de educação passam pelo conceito de educação integral desde seus primórdios. Knight (2012), numa tentativa de sumarizar as bases filosóficas que norteiam o ideal de educação integral, apresenta a filosofia que sustenta a razão de existir dessa Rede de educação. Fundamentais para seu nível de qualidade são seus princípios filosóficos bíblicos, porque são eles que orientam a compreensão cristã da realidade, questões relativas à natureza da verdade e à dos valores.

Knight (2012, p. 23) explica a razão para se criar uma rede confessional de ensino integral: “porque sua filosofia diferia significativamente de outros segmentos da sociedade, tinha a responsabilidade de repassar aquela filosofia aos jovens através do desenvolvimento de um sistema educacional”. É a visão distinta e única de mundo e de ser humano que justifica a existência dessa RA de educação. Sucintamente, Knight (2012) destaca três elementos que revelam a essência da qualidade nessa compreensão de processo educativo integral: educação como redenção; educação como preparação para todo o período de existência possível ao ser humano e o serviço.

Em suma: qual o principal diferencial da educação integral adventista? Knight (2010, p. 130) resume: “desenvolver a mente de modo que os cristãos pensem de maneira cristã sobre tudo em suas vidas e sobre cada aspecto de sua existência”. Tendo como base esse ideal, a Confederação das Uniões Brasileiras da Igreja Adventista do Sétimo Dia, na obra *Pedagogia Adventista* (2004) discrimina alguns princípios, ou indicadores de qualidade do seu ensino, entre eles: 1) Deus é a Fonte de todo conhecimento, e a verdadeira educação deve fundamentar-se em Jesus Cristo; 2) A bíblia deve constituir a base e o ponto de referência nas atividades educativas na qual as ciências naturais e as Escrituras se complementam mutuamente; 3) Acima das aptidões intelectuais deve estar a formação do caráter; 4) A educação deve ser integral e harmônica, promover a saúde física e mental; 5) A educação cristã exige do professor um perfil adequado; 6) O

estudante deve ser estimulado a desenvolver seu raciocínio e pensamento próprio; 7) A educação deve preparar para o trabalho.

Assim, nos perguntamos, dentro do escopo de educação integral, o que significa qualidade em educação para a RA? White (2009, p. 143) escreveu: “Aumentar números em sua faculdade não é nenhuma evidência de que seus trabalhos estão sendo coroados com sucesso. É a força de poder moral que permeia a escola, o que lhe demonstra a prosperidade”. Knight (2012, p. 11) reforça que:

Só quando os professores entendem claramente sua filosofia e examinam e avaliam suas implicações para a atividade diária em um cenário confessional é que eles podem esperar ser eficazes em atingir seus objetivos pessoais e os objetivos das escolas para as quais eles lecionam.

Dessa forma, é possível perceber características específicas no conceito de qualidade da educação adventista e seu objetivo de desenvolvimento e formação integral. Acerca da prática da educação integral dentro do ambiente escolar confessional, Holmes (1975, p. 8-9, tradução nossa) afirma:

[...] uma faculdade cristã deveria se preocupar com o desenvolvimento das perspectivas cristãs em todas as áreas da vida e do pensamento. Deveria manter uma Cosmovisão cristã unificadora e levá-la ao entendimento e participação nas várias artes e ciências, bem como nos aspectos não-acadêmicos da vida no campus¹.

Além da preocupação com o desenvolvimento dos aspectos sociais, culturais, emocionais e cognitivos, um fator indispensável de qualidade no ensino integral dessa rede confessional é o desenvolvimento da dimensão espiritual, a partir de uma cosmovisão bíblica, conforme enfatizado por Holmes (1975). A partir dessa visão, a educação integral adventista se propõe a desenvolver todos os aspectos da dimensão humana (inclusive a espiritual).

A Associação Adventista de Acreditação (AAA), órgão institucional que valida e faz a acreditação da Rede Adventista de Educação ao redor do mundo, se responsabiliza por avaliar itens estruturais gerais, entendidos como fatores imprescindíveis de qualidade a fim de poder cumprir e alcançar seus objetivos máximos e filosóficos de educação. Dentro da sua filosofia de educação integral, com o objetivo de desenvolver, inclusive, a dimensão espiritual de seus alunos, há ações para materializar sua filosofia educacional.

¹ A Christian college ought to be concerned with the development of Christian perspectives in all areas of life and thought. It should retain a unifying Christian worldview and bring it to bear in understanding and participating in the various arts and sciences, as well as nonacademic aspects of campus life.

Hoje, entre os itens de ação para implementar a qualidade da Rede, apresenta-se o Plano Mestre de Desenvolvimento Espiritual (PMDE) no cotidiano de todas as escolas e faculdades adventistas. O PMDE é usado para garantir o desenvolvimento da âmbito espiritual do ser humano aplicando os objetivos da área confessional e avaliando se a instituição está atuando de acordo com suas bases filosóficas de educação integral. Ao instituir o PMDE, aplicou-se a promulgação da união filosófica com a prática dos valores espirituais, de forma que a instituição esteja coerente com sua missão e propostas filosóficas.

Becerra (1998) explica que o PMDE é o documento que aponta temas importantes para serem apresentados a todos os alunos com a finalidade de incentivá-los ao desenvolvimento espiritual. Nesse documento há a promoção de novas experiências de vida, ênfase em propostas para inserção dos valores bíblico-cristãos no dia a dia da escola, a promoção de eventos motivacionais e oferecimento de atividades que procuram desenvolver uma consciência espiritual que atinja os alunos, suas famílias e a comunidade escolar.

Esse plano foi desenvolvido e orientado pelo Departamento de Educação da Associação Geral, órgão administrativo da rede adventista, de forma que as metas de desenvolvimento espiritual são fator distintivo de qualidade em todas as quase 8.000 escolas da RA, ao redor do mundo. Assim, a AAA (2017, p. 1, tradução nossa) espera que:

[...] todas as faculdades e universidades adventistas do sétimo dia credenciadas tenham um plano mestre espiritual, um plano que identifique os objetivos espirituais da instituição e como ela planeja alcançá-los.²

Ao ser introduzida nas escolas da Divisão Sul-Americana, região administrativa da igreja para 8 países da América do Sul, a proposta do PMDE recebe uma roupagem de “aventura” com “temas relacionados ao bem-estar, convívio com o próximo e autoestima” (PMDE, 2008, p. 1).

O que se vê é que os pontos de referência dessa escola confessional para oferecer educação integral engloba o desenvolvimento de todas as dimensões do ser. De fato, uma filosofia educacional singular só pode ser materializada na prática do currículo e do fazer

² All accredited Seventh-day Adventist colleges and universities are expected by the Accrediting Association of Seventh-day Adventist Schools, Colleges and Universities (AAA) to have a spiritual master plan, a plan that identifies the spiritual goals of the institution and how the institution plans to meet them.

pedagógico, ou seja, de um currículo intencional e de ações alinhadas à filosofia de educação proposta e defendida pela rede.

A fim de orientar as ações cotidianas e nortear o rumo pedagógico das escolas da Rede, no Projeto Pedagógico das Escolas Adventistas do Estado de São Paulo (2016), encontramos algumas ações específicas incorporadas no currículo buscando concretizar o ideal de educação integral da rede. Tais ações englobam uma semana de reflexão espiritual por semestre, dias letivos que se abrem com uma reflexão espiritual curta em cada classe, uma matriz mínima com 5 aulas de ensino religioso por semana, na Educação Infantil, 3 aulas de Religião no Ensino Fundamental; já no EM, os alunos têm, no mínimo, 2 aulas de religião em classe, e mais 1 aula de Cultura Geral, que também se apresenta como um momento para reforço dos projetos de educação integral da escola.

Além disso, nos objetivos gerais das disciplinas, nos conteúdos programáticos dos planos de aula, encontramos espaços específicos para que os docentes descrevam suas ações voltadas à integração fé e ensino em suas aulas. Desse modo, temas e valores bíblicos são articulados aos componentes curriculares. Assim, a proposta de um currículo confessional intencional, com o propósito de se apresentar coerente com a filosofia da educação adventista, se revela também no Projeto Pedagógico (2016) do estado de São Paulo e aponta ações sociais, acadêmicas e curriculares da escola construídas sob uma perspectiva filosófica própria de formação humana. Na prática, esse currículo integral também exige um tempo maior de permanência no espaço acadêmico, onde os alunos se envolvem em atividades físicas e culturais, como participação em corais, em atividades esportivas e programas sociais, por exemplo.

Dessa forma, o que vemos é que o contexto cultural da atualidade, interligado ao educacional, despertou a necessidade de revisitar o conceito de qualidade em educação desejado para este momento e o amadurecimento das discussões e a revisitação contínua do tema em busca de educação de qualidade levou a promulgação de documentos que apelam à prática de uma educação integral. Assim, em tempos onde a educação integral se apresenta cada vez mais presente no discurso educacional, vale destacar o que está por trás desse conceito nos discursos governamentais e em redes confessionais de ensino.

Vale ressaltar que o espírito social e filosófico em que vivemos revela uma filosofia educacional, como apontado por Morin (2000, p. 59) em que: “o homem da racionalidade é também o da afetividade, do mito e do delírio”. Assim, o discurso da educação integral aponta que há lugar para uma proposta educacional que se volte para o

homem por completo já que os documentos das agendas educacionais abrem espaço claro para uma educação de qualidade e integral.

Referências

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

_____. **Ética pós-moderna**. São Paulo: Paulus, 1997.

BECERRA, E. Visando um plano-mestre de desenvolvimento espiritual. **Revista de Educação Adventista**, v. 9, n. 1, p. 3-4, jan. 1998. Disponível em: <<http://circle.adventist.org/files/jae/po/jae1998po090303.pdf>>. Acesso em: 7 nov. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. **Documento Referência**: Conferência Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC, 2009.

_____. **Indicadores da Qualidade na Educação**. Ação Educativa, UNICEF, PNUD e Inep-MEC. Brasília, DF, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_indqua.pdf>. Acesso em: 15 set. 2018.

_____. **Constituição Federal (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Lei federal nº Lei nº 9.089/90, de 19 de junho 1990. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente: Brasília, DF: Imprensa Oficial, 2002.

_____. Educação integral e intersetorialidade. **Salto para o Futuro**, Brasília-DF, Ano XIX, n. 13, out. 2009.

_____. **Programa Mais Educação**: gestão intersetorial no território. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009.

_____. **Indicadores da qualidade na educação**. Ação Educativa, Unicef, PNUD, Inep-MEC. São Paulo: Ação Educativa, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_indqua.pdf>. Acesso em: 11 set. 2018.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: INEP, 2014. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 11 mar. 2018.

DELORS, J. (coord.) **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez Editora,

2012. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2017.

DARIUS, F. A. **De corpo, alma e espírito: apontamentos históricos e teológicos acerca do tema santificação na obra holística de Ellen White.** 2014. 242f. Tese (Doutorado em Teologia) – Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2014. Disponível em: <http://tede.est.edu.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=208>. Acesso em: 28 mar. 2018.

_____.; PANCOTTE, R. P. Princípios educacionais em Ellen White. **Kerygma.** Engenheiro Coelho, v. 8, n. 1, p. 107-122, 2012.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf>>. Acesso em: 3 abr. 2018.

_____.; _____.; SANTOS, C. A. A qualidade da educação: conceitos e definições. **Textos para Discussão**, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007. (Série Documental). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/A+qualidade+da+educa%C3%A7%C3%A3o+conceitos+e+defini%C3%A7%C3%B5es/8926ad76-ce32-4328-8a26-5139cceddb4?version=1.3>>. Acesso em: 3 abr. 2018.

FERREIRA, P. V.; SOUZA, R. M. de Q. Educação Adventista: origem, desenvolvimento e expansão. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 18, p. 2-17, 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v18.2018.e001>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: UNESP, 2000.

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

GROSS, R. **Filosofia da Educação Cristã: uma abordagem Adventista.** Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2012.

IASD. DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DA DIVISÃO SUL-AMERICANA. **Orientações para o plano mestre de desenvolvimento espiritual na educação adventista.** Brasília, DF: 2008. Disponível em: <https://issuu.com/igrejaadventista/docs/revista_pmde_final>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. General Conference of Seventh-day Adventists. **Spiritual Master-Planning: a short guide.** Department of Education. Disponível em: <<https://education.adventist.org/wp-content/uploads/2017/10/Spiritual-Master-Plan-Guidebook-GC.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. General Conference of Seventh-day Adventists. **A spiritual master plan guide for seventh-day adventist schools.** Disponível em: <<http://adventisteducation.org/downloads/pdf/17NAD157%20ABIDE%20master%20plan.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. General Conference of Seventh-day Adventists. Department of Education. Seventh Day Adventist Church. **Historical Documents**. Disponível em: <<http://education.gc.adventist.org/publications.html>>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. General Conference of Seventh-day Adventists. **Adventist Accrediting Association**. Disponível em: <http://adventistaccreditingassociation.org/index.php?option=com_content&view=article&id=49&Itemid=65>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Departamento De Educação Da Divisão Sul-Americana. **Desenvolvimento Espiritual**. Disponível em: <<http://www.educacaoadventista.org.br/pmde/>>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. **Office of archives and statistics General Conference of Seventh-day Adventist**. Disponível em: <<https://www.adventistarchives.org/>>. Acesso em: 11 jan. 2018.

_____. Confederação das Uniões Brasileiras da Igreja Adventista do Sétimo Dia. **Pedagogia Adventista**. Tatuí: Casa Publicadora Adventista, 2004.

_____. **Projeto Pedagógico: escolas adventistas do estado de São Paulo: União Central Brasileira**, 2016.

KNIGHT, G. R. **A Visão apocalíptica e a neutralização do adventismo: estamos apagando nossa relevância?** Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2010.

_____. **Filosofia e Educação**. Engenheiro Coelho: Unaspres- Imprensa Universitária Adventista, 2010.

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

_____. Filosofia da Educação Adventista. **Revista de Educação Adventista**, n. 33, p. 4-22, 2012.

LUXTON, A. The Bible and Pedagogy. In: SYMPOSIUM ON THE BIBLE AND ADVENTIST SCHOLARSHIP, 2., **Proceeding**... Dominican Republic. Juan Dolio, March 15-20, 2004. Disponível em: <http://fae.adventist.org/essays/31Bcc_211-238.htm>. Acesso em: 26 set. 2017.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, cultura e formação de professores. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 17, p. 39-52, jun. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602001000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 abr. 2018.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000.

NICOLESCU, B. A Prática da Transdisciplinaridade. **Educação e Transdisciplinaridade**. Brasília, DF: Unesco, 2000.

PERRENOUD, P. **Construir: as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PMDE. **Orientações para o Plano Mestre de Desenvolvimento Espiritual na Educação Adventista**. Departamento de Educação da Divisão Sul-Americana, Brasília-DF, 2008. Disponível em:

<https://issuu.com/igrejaadventista/docs/revista_pmde_final>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. **Plano Mestre de Desenvolvimento Espiritual na Educação Adventista**. Departamento de Educação da Divisão Sul-Americana, Brasília-DF, 2008. Disponível em: <<http://pmde.com.br/2018/pt/>>. Acesso em: 3 mar. 2018.

SÃO PAULO. **Diretrizes do Programa Ensino Integral**. Caderno do Gestor. São Paulo, 2014. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B4JqKsDf7fobM1dIOWY0eXRIUzg/view>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

SILVA, T. T. da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

UNESCO. **Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century**. Paris: UNESCO, 1996. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Conferência Internacional sobre educação de Adultos. **Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro**. Brasília, DF: SESI/UNESCO, 1999.

_____. **Educação e aprendizagem para todos: olhares dos cinco continentes**. Brasília, DF: Unesco/Ministério da Educação, 2009.

_____. **Novos caminhos para a educação superior**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL UNIVERSIDADE, XXI., **Anais...** Brasília-DF, 2003.

WHITE, E. G. **Ciência do Bom Viver**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2006.

_____. **Conselhos a professores, pais e estudantes**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2007a.

_____. **Conselhos sobre educação**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2007b.

_____. **Educação**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2008.

_____. **Fundamentos da Educação Cristã**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2007c.

_____. **Testemunhos para a Igreja**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2009. V. 6.