

29º SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INTEGRAÇÃO FÉ E ENSINO
Centro Universitário Adventista – Eng. Coelho, SP
Janeiro 06-18, 2002

Integração Fé–Aprendizagem
Teoria e Prática
Parte I

Dra. Raquel B. de Korniejczuk,
Universidade de Montemorelos

A primeira parte deste trabalho consiste em uma revisão dos conceitos de integração na área educativa em geral e dentro da educação cristã, uma compilação de definições de integração Fé-Aprendizagem e seu alcance e implicações para a educação cristã. Apresenta também um ponto de referência às instituições e organizações que promovem a integração Fé-Aprendizagem e investigações nesta área.

A segunda parte apresenta um modelo de integração de fé no currículo formal. Esse modelo pretende identificar a integração da fé como um processo contínuo para o docente e que alcança o aluno e a instituição educativa. Além disso, oferece exemplos e idéias sobre a integração para docentes e administradores na área educacional.

O Conceito *Integração* na Educação

Um dos três critérios que Tyler (1949) considerou como chave na organização das experiências de aprendizagem é a integração. Este expressa que "a integração se refere à relação horizontal das experiências curriculares" (p. 86), e essas experiências devem estar organizadas de tal maneira que ajudem os alunos a ter uma visão unificadora da realidade, e a comportar-se de acordo com ela.

O Comitê de Estudo do Colégio Saint Olaf (1956), embora não tenha definido o termo integração, utiliza-o da mesma forma que Tyler. Eles apresentam uma revisão dos fatores de integração na educação em todas as idades. Salientam que o principal fator integrador da educação, na educação grega primitiva, era ser um bom cidadão. Esta integração se dissolveu com os sofistas, os quais enalteciam o desenvolvimento pessoal e o êxito individual em vez da utilidade pública e os serviços sociais. A educação romana dos primeiros tempos fundava a integração sobre o desenvolvimento de uma pessoa virtuosa: um bom cidadão, soldado e trabalhador. O cristianismo deu um novo significado à vida e novos objetivos à educação.

Então vieram os primeiros educadores cristãos que tomaram as sete artes liberais romanas (o Trivium e o Quadrivium) e as converteram na base de toda educação superior medieval. Por meio dessas sete artes liberais, os educadores medievais esperavam dar a seus alunos uma síntese ou uma integração da aprendizagem essencial que tem sido preservada do mundo clássico (p. 15).

Durante a idade média, a integração, a síntese e a ordem foram os objetivos da educação, baseada em métodos e objetivos autoritários. Esta perspectiva se degenerou ao final da Idade Média, quando o processo de integração e fragmentação começou a propor interesses novos.

O objetivo da educação, no início da Idade Moderna, foi atualizar a humanidade em cada indivíduo, fundamentando a razão como princípio da verdade. Não se discutia a integração porque a razão autônoma e o princípio de harmonia automática já estavam na mente da humanidade. A integração ou harmonia se encarregava de si mesma. Quando a revolução industrial começou na Europa oriental, trazendo mudanças políticas como a democracia, ocorreram mudanças profundas na sociedade e na educação. A razão não era mais o princípio da verdade e da justiça e sim um instrumento a serviço de uma civilização industrial gigante. Os modelos clássicos e teológicos da integração só eram utilizados em uns poucos colégios paroquiais. As ciências naturais positivistas e as ciências sociais antropológicas desenvolveram a educação para a democracia, que integrou as idéias nacionalistas e econômicas.

As primeiras universidades norte-americanas pugnaram entre dois modelos de educação superior: 1) o modelo alemão, que promovia a liberdade de investigar e a liberdade de ensinar, e validava os títulos doutorais, e 2) o modelo inglês, que promovia a extensão de conhecimento em lugar do avanço, era lento na promoção da investigação, e enfatizava os títulos de bacharel. Embora as universidades norte-americanas não tenham buscado erradicar a desconexão entre as matérias, em termos gerais, a educação voltada à tecnologia satisfaz a busca individual do propósito e unidade de vida.

Oppewal (1985) descreve o currículo contemporâneo da escola como uma "mistura curiosa do novo e do antigo, com a luta constante de ambos por ocupar o lugar mais proeminente" (p. 20). O problema da educação é como harmonizar esta sinfonia cacofônica. A harmonia se consegue através da integração. "Sem esta integração, o currículo nada mais será que um depósito de fatos sem relação" (Wilson, 1991, p. 59).

Nestes últimos anos, os designers de currículo têm salientado a necessidade da integração do currículo por diversas razões: 1) o crescimento do conhecimento que faz com que os designers curriculares escolham o que deve ser ensinado e o que deve ser eliminado do currículo, 2) os horários fragmentados que dividem o processo de aprendizagem em blocos de tempo arbitrários, que não tomam em conta as necessidades dos alunos, e 3) a relevância do currículo mostrado por conexões naturais e ativas entre os campos de conhecimento (Jacobs, 1989, pp. 1-6).

O Conceito *Integração* na Educação Cristã

No campo da educação cristã o problema da integração difere da educação secular. A educação secular está em busca do fator integrador, enquanto a educação cristã já o tem (Gaebelein, 1968). Na educação cristã, o fator integrador é Deus e a Bíblia. O problema da integração para a educação cristã é a aplicação desta integração (p. 11).

Desde os seus próprios primórdios, o cristianismo tem integrado a fé com o conhecimento secular. O sistema hebreu de educação na sinagoga incorporou as idéias gregas e romanas sobre a educação. Deste modo, durante a Idade Média, a Reforma e a Colônia, as instituições educativas enfatizaram a teologia como a matéria principal, e todas as disciplinas só facilitaram a compreensão humana da fé. De acordo com De Jong (1990), "esta integração tradicional da fé e a aprendizagem foi quase totalmente destruída depois da segunda guerra mundial (p. 88). A secularização, o humanismo e o pluralismo invadiram a sociedade; até a própria razão de ser das instituições educativas foi seriamente questionada.

Cabe destacar que o que distingue as instituições cristãs das públicas é justamente a integração fé-ensino (Wilhoit, 1987). Na realidade, porém, as linhas divisórias entre fé e aprendizagem são muito difusas nas escolas cristãs. Algumas enfatizam somente a fé e subestimam a aprendizagem, outras acentuam a aprendizagem e deixam a fé num canto isolado do currículo.

Apesar da relação ambígua entre a fé e o conhecimento, há um consenso entre os cristãos: o cristianismo tem implicações importantes para cada uma das áreas da vida e do pensamento. Em uma era materialista e secular não é fácil desenvolver uma cosmovisão cristã. Sire (1976, 1979), Blamires (1963), Holmes (1983), Walsh e Middleton (1984) e Middleton e Walsh (1995), entre outros, enfatizam a importância do pensamento cristão no processo da vida e prática cristãs.

A frase "integração fé-ensino" é amplamente usada nos círculos educacionais religiosos. Algumas vezes parece um *slogan*, e seu significado é freqüentemente distorcido, difuso ou ambíguo.

Michael Anthony (2001) introduz a necessidade de olhar para a natureza multidisciplinar da problemática educativa cristã. "Os estudos bíblicos e a Teologia são o fundamento [da educação cristã], mas busca integrá-los com o conhecimento que deriva das Ciências Sociais: a Educação, a Sociologia e a Psicologia" (p. 13).

Análise do Termo *Integração*

Badley (1994) questionou o termo "integração" no contexto da integração fé-ensino. Para ele há cinco significados possíveis: fusão, incorporação, correlação, integração dialogal e integração de perspectiva. "Fusão significa que dois (ou mais) elementos fluem ou se mesclam para converter-se em uma nova entidade". "Incorporação parece implicar que um dos elementos desaparece no . . . outro." Badley compreendeu que a integração dialogal é um "grau alto e contínuo de correlação, onde poderíamos dizer que a conversação já começou entre as duas áreas"; e, finalmente, a "integração de perspectiva da empresa educativa completa se observa desde uma perspectiva específica". Badley se inclina pelo último significado, o da integração de perspectiva porque provê uma cosmovisão e reclama uma coerência educativa.

Gangel (1983), embora reconheça que o termo integração é utilizado amplamente, prefere o termo como "harmonia" com o significado de fusão, correlação, conexão, associação e aplicação. Para ele, a integração é um processo tanto em princípios como em prática, tanto filosófico como pedagógico.

Análise da Expressão *Fé-Aprendizagem*

Ao examinar os termos "fé" e "aprendizagem" Withoit (1987) declarou:

Parece óbvio que a existência dos dois termos, fé e aprendizagem, sugere duas esferas qualitativamente diferentes na compreensão -- algo como as categorias de maçãs e laranjas-- com a qual nós, como mestres-cucas, temos que preparar um só prato para servir a nossos famintos alunos.

Não obstante, definiu a fé como "a área da comunhão pessoal com Deus -- valoriza características tais como a confiança e o amor em lugar da precisão do pensamento ou a conexão emocional" e definiu a aprendizagem "representada por algumas generalizações da filosofia ou verdades induzidas controladas pela ciência empírica". Finalmente distingue ambos termos assim:

Dizendo de outra maneira, a aprendizagem representa aquelas coisas que podemos verificar pelo método científico (tais como a água, que é formada por duas partes de hidrogênio e uma de oxigênio), enquanto a fé se relaciona com aquelas coisas que não podemos provar ou racionalizar (tais como o conceito de que Deus é todo-poderoso).

Finalmente, então, a diferença entre fé e aprendizagem é uma questão de origens -- com a fé representando a esfera da compreensão como revelada por Deus em sua Palavra, e a aprendizagem representando a esfera da compreensão como descoberta e registrada pelo homem (p. 78).

Roy (s.d.) observa que o termo integração de fé suscita quatro problemas: a) a superficialidade ou o reducionismo de perceber em forma separada a fé da aprendizagem, quando em realidade ambos estão unidos; b) a falta de entendimento entre o sagrado e o secular; c) a aplicação que se faz da integração limitada à transformação dos conteúdos das matérias enquanto se ignora a avaliação, as estratégias de ensino, as práticas administrativas; e d) a falta de uma visão cósmica da integração da fé.

Integração Fé-Aprendizagem ou Fé-Ensino

No tratamento de como a perspectiva religiosa trata a realidade, e mais especificamente a educação, nem todos utilizam o termo integração da fé e aprendizagem. Alguns falam de "cosmovisões", outros preferem falar da "mente cristã", de "missão" e um terceiro grupo aceita o uso de "integração fé-ensino ou fé-aprendizagem".

Mente Cristã

Blamires (1963) distingue a mente cristã da secular.

Pensar secularmente é pensar com o marco de referência atado aos limites de nossa vida na terra. . . Pensar de forma cristã é aceitar todas as coisas com a mente relacionada, direta ou indiretamente, ao destino eterno do homem como um filho eleito e redimido de Deus (p. 44).

Ele usa a palavra "mente" como um "conjunto de noções e atitudes aceitas coletivamente" (p. viii). Blamires cria que a mente cristã não existe, e desafiava os cristãos a desenvolver essa mente cristã baseada nas características apresentadas na segunda parte de seu livro. Para ele "a mente cristã é um pré-requisito do pensamento cristão. E o pensamento cristão é o pré-requisito da ação cristã" (p. 43).

As idéias de Blamires apresentadas em *The Christian Mind* (A Mente Cristã) foram desenvolvidas posteriormente em *Recovering the Christian Mind* (Recuperando a Mente Cristã) (1988). Gill (1989), por outro lado, apresenta o desafio de preservar a mente e a atitude cristãs de discipulado no mundo pluralista e secularizado de hoje. Dirigindo-se a alunos universitários, descreve em forma prática como desenvolver uma mente cristã. Barclay (1985) afirma que a definição de mente cristã de Blamires é demasiado teórica e que esta é a razão pela qual Blamires nega a existência da mente cristã. A definição de Barclay sobre a mente cristã é mais bíblica. "Creio que a mente cristã é o que a Bíblia aponta como a perspectiva que controla nossa vida e pensamento" (p. 15).

Sire (1990) afirma que "a mente cristã não começa com uma cosmovisão, nem sequer com a cosmovisão cristã. Começa com uma atitude. É claro que essa atitude está enraizada na cosmovisão cristã" (p. 16). A atitude à qual Sire se refere é a atitude de Jesus: humildade. Para Sire, só se pode alcançar a mente cristã sendo discípulo de Jesus e aproximando-se do conhecimento, da cultura e da história a partir de uma perspectiva cristã.

Holmes (1971) faz uma análise nova sobre o velho debate entre o conhecimento e a fé, ao tratar da relação entre o "pensamento cristão" e os diversos enfoques contemporâneos sobre o conhecimento.

Cosmovisão Cristã

Cosmovisão é um conjunto de pressuposições que o ser humano sustenta, consciente ou inconscientemente, sobre as questões básicas do mundo (Sire, 1976). A cosmovisão dá sentido à vida.

Walsh e Middleton (1984) fazem uma das mais claras apresentações da cosmovisão cristã. Após analisar a definição de cosmovisão e como alcançar uma cosmovisão cristã bíblica, explicam a relação entre a cosmovisão e a disciplina acadêmica. Para eles, a cosmovisão é uma visão pré-teórica da totalidade da realidade, baseada na fé ou nas crenças, já que toda análise teórica acontece no contexto de um paradigma filosófico. A cosmovisão determina o paradigma filosófico mantido pela disciplina acadêmica. Toda disciplina acadêmica trata de aspectos da realidade, enquanto o paradigma filosófico toma a totalidade da realidade (pp. 169-172).

Autores como Sire (1979, 1990), Knight (1989) e Pazmiño (1992) apresentam introduções claras e simples das diversas cosmovisões e ao mesmo tempo criticam essas perspectivas a partir do cristianismo.

Holmes (1977) descreveu oito características de uma cosmovisão. Essas características foram expandidas em sua última obra *Contours of a World View* (Contornos de uma cosmovisão) (1983), e são as seguintes: 1) holística ou integracional; 2) exploratória ou de sistema aberto; 3) pluralista, ou seja, uma exploração aberta, e 4) confessional.

Monsma (1994) apresenta uma lista de 5 aspectos fundamentais de uma cosmovisão cristã: 1) a crença em um Deus soberano que criou e mantém o universo; 2) a crença na existência de uma ordem moral no mundo, uma ordem moral revelada por Deus à humanidade; 3) a crença em seres humanos portadores da imagem de Deus; 4) a crença em seres humanos, criados perfeitos, mas cuja natureza está agora corrompida; e 5) a crença em Jesus Cristo, Deus feito homem, que veio para quebrar o poder do pecado e para possibilitar que as pessoas vivam de acordo com a ordem moral. Diekema (2000) expande esta lista em oito elementos: 1) a crença em um Deus criador soberano; 2) a crença em seres humanos caídos portadores da imagem de Deus; 3) a crença numa ordem moral no mundo; 4) a crença na Bíblia como a palavra revelada de Deus; 5) a crença em Jesus Cristo, Deus-homem; 6) a crença em seres humanos servos de Deus; 7) a crença na revelação de Deus por meio da busca ativa da verdade, no conhecimento e na compreensão das Escrituras, e na criação; e 8) a crença no Espírito Santo de Deus no mundo.

Sire (1990) sustenta que a análise da cosmovisão provê as bases para a integração:

1. "A análise da cosmovisão permite descobrir e examinar as pressuposições subjacentes de cada uma das teorias acadêmicas e disciplinas" (p. 155).

2. "A análise da cosmovisão permite que o cristão identifique as pressuposições bíblicas que subjazem na erudição" (p. 156).

3. "A análise da cosmovisão provê uma base para os estudos interdisciplinares. As perguntas reais que precisam ser respondidas, tais como aquelas sobre Deus, sobre os seres humanos e o universo, não vão ser respondidas exaustivamente por nenhuma disciplina acadêmica" (pp. 156, 157).

Missão

No âmbito educativo, os distintos aspectos da história e a missão das escolas cristãs salientam o propósito e compromisso de manter uma cosmovisão cristã distintiva. A luta constante contra a secularização dificulta a ascensão desta cosmovisão. Ringenberg (1984) tenta definir o que é um colégio cristão quando diz:

um colégio cristão é uma comunidade de crentes, tanto docentes como alunos dedicados a busca de um entendimento do Criador divino, o universo que Ele criou e o papel que cada criatura tem neste universo. Os nomes dos cursos específicos podem não diferir daqueles oferecidos em um colégio secular. O que o distingue dramaticamente é a atitude com que os eruditos cristãos enfrentam suas áreas de investigação. Para os alunos cristãos, toda verdade é verdade de Deus, e sua busca é a pesquisa espiritual para entender melhor a Deus (pp. 215, 216).

De Jong (1990) fez um diagnóstico da situação presente dos colégios paroquiais contemporâneos ao analisar como perdem sua razão de ser, e como recobram essa missão. Desse modo,

a experiência total de um colégio é um processo de colocar tanto o conhecimento como as habilidades no contexto do sistema de valores, articulando esse conhecimento, essas habilidades e o sistema de valores nas visões e no mundo dos alunos. O resultado é uma vida plena, uma que continua aberta e se amplia venturosamente através de toda a vida (p.141).

Integração Fé-Aprendizagem ou Fé-Ensino

Gaebelein (1968) apresentou uma definição abarcante da integração fé-ensino: "é a viva união das matérias, da administração e todos seus funcionários, com a verdade eterna e o infinito modelo da verdade divina" (p. 9).

Gaebelein enfatiza que "a educação cristã pode alcançar a integração na totalmente abarcante verdade de Deus" (p. 8). Analisa três componentes da integração. O primeiro é o docente. Ao considerar o processo que ocorre quando se implementa a integração Gaebelein diz:

Quando ele [o docente] se converte em cristão pela regeneração, não recebe instantaneamente uma cosmovisão completamente desenvolvida; recebe, sim, um germen ou embrião. Assim como há crentes que crescem muito pouco . . . assim também há outros que, quando se trata de desenvolver um marco de referência consistente, permanecem como infantes. Por outro lado, outros realmente crescem. É obviamente impossível esperar que todos os docentes cristãos cresçam. Não é impossível apenas, mas é razoável esperar que os docentes cristãos tenham uma cosmovisão inteligentemente compreensível e a defendam com convicção (pp. 43, 44).

Um segundo elemento no livro de Gaebelein é a integração da matéria. Ele diz que algumas disciplinas são mais difíceis de integrar do que outras. A mais difícil é a Matemática, as mais fáceis são a Literatura e a História.

Como terceiro elemento vital na integração, Gaebelein salienta a atmosfera escolar, uma atmosfera que se estende para mais além da sala de aula. Isto inclui todas as atividades extracurriculares, sejam os programas culturais, a banda, o coro, os esportes, a disciplina estudantil, os cultos e até os panfletos de publicidade que promovem a educação cristã.

O modelo de integração de Gaebelein é um desafio ao ensino cristão porque implica "trabalho árduo". Entretanto é uma "obra gloriosa", porque trata da formação de "almas humanas em desenvolvimento" (p. 108).

De Jong (1989) concorda com Gaebelein sobre a unidade da integração da fé e a aprendizagem. Salienta que os cristãos freqüentemente pensam em "ramalhetes" e tendem a

separar a fé do conhecimento, de modo que a fé se conecta com a religião e o conhecimento se conecta com a ciência, mas não há relação entre todos os elementos. Por isso,

o maior desafio que a educação enfrenta hoje é o de descobrir a unidade de todo conhecimento, de prover uma única visão mental, de ofertar cada pedaço de fato interpretado e cada teoria à sujeição de Cristo (p. 46).

Hasker (1992) define a integração da fé e da aprendizagem como uma tarefa erudita, uma responsabilidade dos cristãos ocupados no ensino e na academia. É um trabalho acadêmico difícil, que requer investigação básica e do qual não se observam resultados muito visíveis.

Holmes (1975) enfatiza a importância do "clima de fé e aprendizagem". Diz que os valores se transmitem "mais pelo exemplo que pelo preceito, mais por seus pares que pelos adultos, mais por estar envolvidos que por ser espectadores" (p. 82). Ainda mais, os docentes são peças-chave no clima de aprendizagem. Podem inspirar os alunos, e os alunos podem inspirar seus companheiros, e desse modo emerge o clima de aprendizagem. "É importante que o docente seja um cristão transparente assim como um erudito entusiasta e cuidadoso, e que não compartimentalize os dois, antes pense integralmente de si mesmo" (p. 83).

Nwosu (1999), a partir de sua investigação, classifica as definições de integração da fé em três grupos: a) definições intelectuais, que incluem o pensar cristão, o buscar a mente de Deus e o equilíbrio entre o espiritual e o secular; b) definições de estilo de vida, que incluem o conceito de uma vida íntegra, não departamentalizada; e c) definições relacionadas com o conceito de discipulado, que consideram a integração da fé como uma relação de discipulado com Cristo (p. 246).

Integração vs. Pseudo-integração

Às vezes a integração fé-ensino se define por contraste; o que é e o que não é. Wolfe (1987) salienta que, se a fé no cristianismo se mantém paralela ao processo educativo e interage só ocasionalmente, não se pode falar de integração e sim de interação. Heie e Wolfe (1987) distinguiram entre a integração e a pseudointegração. A diferença entre a integração autêntica e a pseudointegração consiste em que a primeira enfatiza "uma maneira integral de compartilhar" entre a visão judeu-cristã e a disciplina, enquanto a última enfoca só o "integral comum". A definição de Wolfe (1987) enfatiza o processo de integração de fé-ensino. Integração é "mais sobre o processo de como a verdade é compreendida que sobre a última unidade da verdade divina" (p. 5).

Hodges (1994) sustenta que, às vezes, a integração da fé é tão artificial e desagradável porque somos orgulhosos e indolentes, e a tarefa, difícil e demandante (p. 106). A dificuldade da tarefa, segundo Hodges, causou a queda da humanidade.

Integração como Reintegração

Arthur Holmes em Dockery e Gushee (1999) apresenta pelo menos três razões para utilizar o termo reintegração em lugar de integração. O primeiro argumento é que a ciência e a razão são apresentadas como carentes de pressuposições, como em um vazio teológico. Se essa declaração é verdadeira, torna-se necessária uma reintegração da fé na ciência ou disciplina.

Um segundo argumento é que os cristãos, em sua maioria, chegam à universidade como pensadores compartimentalizados: um compartimento para o conhecimento da ciência e humanidades e outro para a experiência cristã.

O terceiro argumento está baseado na história. Falou-se tanto sobre a integração da fé, na última parte do século XX, a tal ponto que ela se transformou em um clichê. Não obstante, tudo começou nos primórdios da educação cristã num mundo helênico. A responsabilidade de reintegração é "um chamado a um pensamento interdisciplinar no qual a Teologia leva a voz principal no diálogo entre as disciplinas; um chamado a uma cosmovisão que atravessa o currículo. Um chamado a uma aprendizagem com adoração. Nesse sentido a educação é um chamado sagrado" (p. 167).

Assim, para Holmes (2001) a integração verdadeira é a reintegração das crenças cristãs com os fundamentos, o conteúdo e a prática das disciplinas acadêmicas.

Integração como Processo Deliberado

Pazmiño (1987) define a educação cristã como

um esforço divino e humano, deliberado, sistemático e contínuo para compartilhar ou apropriar-se do conhecimento e dos valores, das atitudes, habilidades, sensibilidades e condutas que são consistentes com a fé cristã. Promove a mudança, a renovação e a reforma das pessoas, dos grupos e das estruturas pelo poder do Espírito Santo conforme a vontade revelada de Deus expressa no Antigo e Novo Testamentos e, predominantemente, na pessoa de Jesus Cristo, tanto quanto em qualquer resultado do esforço (p. 87).

Rasi (1993) proporciona uma definição que salienta o processo, particularmente sua intencionalidade. Integração de fé e ensino é

um processo sistemático e deliberado de encarar a empresa educativa em sua totalidade a partir de uma perspectiva bíblica. Seu objetivo é assegurar que os alunos, sob a influência de docentes cristãos, ao momento de deixarem a escola tenham internalizado os valores bíblicos e vejam o conhecimento, a vida e o destino desde um ponto de vista cristocêntrico, orientado para o serviço e para o Reino dos Céus (p. 10).

Com freqüência, a integração ocorre espontaneamente só como parte do currículo oculto do docente. O modelo docente e as relações propícias, mas esporádicas, entre a matéria e os assuntos espirituais não são suficientes para alcançar a integração desejada.

A cosmovisão cristã só se concretiza quando os docentes integram esses princípios na prática a nível de classe e promovem sua integração na vida dos alunos. A integração da fé e aprendizagem deve abarcar o currículo formal, informal e oculto das escolas, dos colégios e das universidades.

Integração Fé-Aprendizagem no Currículo Formal

Jaarsma (1953) publicou uma coleção de conferências sobre a educação cristã. Entre elas, algumas tratam da organização e implementação do programa de educação cristã. Sua visão cristã do currículo enfatiza a Bíblia como centro do currículo, e sua continuidade e coerência na aprendizagem. Jaarsma oferece três sugestões para a implementação da integração no currículo.

Primeiro, a visão cristã da aprendizagem faz com que a relação docente-aluno seja básica na relação aluno-curriculo. Segundo, a coerência do currículo demanda áreas unificadas de aprendizagem, mantendo a plenitude da vida, se aceitamos que devemos alcançar a vida no coração. Terceiro, as Escrituras devem permear as áreas unificadas da aprendizagem com suas perspectivas e mandamentos (itálicas pelo autor, pp. 268-260).

Jaarsma reconheceu que a base escriturística do currículo nas escolas cristãs se fundamenta sobre o amor, a fé e a obediência, e sugere áreas de coerência nesse marco de referência. Não crê que deva haver uma nova organização do currículo, nem fusão de áreas, apenas coerência e significado.

Estou defendendo a representação contínua da vida. Se a maturidade se caracteriza pela aceitação da vida de coração, e se a escola busca a maturidade, então a escola deve considerar a vida. A educação cristã se preocupa com a aceitação da vida como vista pelas Escrituras. E deve conduzir o estudante a entender a vida de forma coerente. A vida não pode ser entendida de outra maneira. Não é aceita pelo coração de forma compartimentalizada (p. 262).

Portanto, de acordo com Jaarsma, um dos primeiros princípios que guiam o desenho curricular para as escolas primárias e secundárias é "o fato da unidade de vida no indivíduo e na coletividade como totalidade" (p. 277). Depois de apresentar a antítese da educação cristã versus a educação não cristã, o autor considera que é fácil representar essa antítese sobre o papel, mas "quando vamos trabalhar sobre o processo educativo em si mesmo, esta função nem sempre é óbvia (p. 459).

Dois anos depois do trabalho de Jaarsma, um livro editado por Rupert Davis (1956) compilou uma série de ensaios que tratam da relação entre as disciplinas acadêmicas e o cristianismo. Embora o livro não apresente idéias concretas para a implementação da fé cristã, dá ao leitor uma perspectiva cristã para apresentar as disciplinas acadêmicas.

A relação entre a matéria e o indivíduo foi objeto de discussão pelo Comitê de Estudo do Colégio de Saint Olaf (1956). O estudo explicava que as ciências pessoais estão mais próximas das humanas que das abstratas, porque pressupõem que a pessoa é uma criatura de Deus, crente, adoradora, amante, ativa, conhecedora e criativa. Portanto, hierarquizam as ciências, desde as mais próximas até as mais distantes do ser humano: Teologia, Filosofia, Literatura, Belas Artes, História, Ciências Sociais, Ciências Naturais, Lógica, Linguagem, Matemática (p. 115).

O comitê do Colégio Saint Olaf (1956) identifica claramente o "locus" da integração. Põe ênfase na primazia dos alunos na tarefa de integração. "Ainda que o currículo tenha coesão e ainda que se relacione com o ensino, a integração nunca chegará a ocorrer, a menos que seja feita pelo aluno. Qualquer outro tipo de integração é um fracasso" (p. 117). A tarefa do colégio, executada pelos docentes e pelo currículo, tem dois aspectos: 1) incitar a expectativa de relacioná-la com a aprendizagem, e 2) facilitar a integração educativa (p. 118).

Para Miller (1960) a implementação da integração é um "experimento" nas instituições educativas superiores. Descreveu duas condições necessárias para possibilitar a integração fé-aprendizagem: educação de primeiro nível, e apoio constante.

- 1) Não é possível conduzir um experimento frutífero na relação fé e educação, a menos que a educação seja de primeira qualidade. Não se pode ensinar nenhuma lição de qualidade com um nível acadêmico menor.

2) Ninguém deve iludir-se com o fato de que uma dedicação a este tipo de trabalho em nossos colégios cristãos requererá um árduo e contínuo "processo de venda", especialmente entre os que apoiam as escolas.

O problema da relação entre a teoria e a prática na fundamentação da educação religiosa foi amplamente apresentado por Burgess (1975). Sua intenção era conciliar a teoria e a prática na educação religiosa e tomar algumas medidas para resolver o problema de estabelecer um fundamento ilustrado. Examinou a literatura teórica sobre a educação religiosa e identificou quatro possibilidades: a forma sociocultural, a teologia tradicional, a teologia contemporânea, e as ciências sociais. Burgess confrontou essas formas teóricas com algumas categorias práticas da educação religiosa, tais como os objetivos, o conteúdo, o aluno, o docente, o meio e a avaliação. Finalmente fez um chamado aos docentes para que sejam conscientes da relação que existe entre o que tentam fazer e o que na realidade fazem.

Ao final da década de 1960, o Calvin College fez uma tentativa séria de introduzir um currículo de nível superior baseado na filosofia cristã. O relatório dessa tentativa é apresentado no documento *Christian Liberal Arts Education* (Educação Cristã de Artes Liberais) (1970). O relatório apresenta uma fundamentação para a educação cristã de artes liberais que sugere um desenho curricular que foi testado durante dois anos. Este desenho proporciona a perspectiva cristã para cada matéria e os resultados desejáveis obtidos pelos estudantes. Em resumo, o que tentavam era apresentar de forma prática as metas da educação cristã, concretizadas através do currículo formal de um colégio cristão.

Beverluis (1971), em um pequeno livro, propõe uma simplificação radical da filosofia educativa para as escolas cristãs. Procura dar respostas àquilo que as escolas cristãs deveriam estar perguntando, as razões e as melhores estratégias. Descreve também o papel do docente e do aluno em relação ao currículo. Destaca a importância da participação e interação dos alunos, o currículo e a orientação dos docentes. A educação cristã ocorre quando, em resposta ao currículo, e guiada pelo docente, os alunos se tornam compassivos, interagem com a vida, e descobrem não só na teoria, mas na prática, como interligar a religião e o indivíduo.

O livro editado por Smith (1972) é especialmente dirigido a alunos universitários mais jovens. Tenta guiá-los em seu caminho pela universidade, e assegura que "o cristianismo e a erudição são dois lados da mesma moeda da verdade de Deus" (p. vi). O livro em questão se organiza em três áreas acadêmicas: humanas, ciências sociais e ciências naturais, onde os autores dos ensaios apresentam a filosofia cristã subjacente para cada área.

Oppewal (1985) distinguiu duas formas de integração no currículo formal: 1) formar uma interpretação cristã ou uma avaliação secular das matérias e 2) colocar a integração de forma transversal em todas as disciplinas acadêmicas, de modo que o conteúdo seja interdisciplinar, e a perspectiva cristã funcione a nível da organização do tema, e a inclusão do material bíblico seja parte da matéria (p. 21).

A crítica de Malik (1982) à universidade sugere que se veja a universidade a partir de uma perspectiva cristã. Observa que a universidade contemporânea se encontra distanciada de Cristo, e propõe a criação de um instituto que controle e critique a universidade a partir de um ponto de vista cristão.

Herbert W. Byrne (1977) procura apresentar uma aproximação bibliocêntrica coerente com os problemas da educação. Destaca a importância de se ter uma filosofia cristã clara que oriente o currículo nas escolas cristãs. Byrne indica várias formas em que a filosofia cristã pode colocar-se a serviço da educação.

1) ao prover uma cosmovisão que lhe dê unidade, 2) uma filosofia de vida que lhe dê sentido, 3) ênfase nos valores verdadeiros e objetivos que dêem orientação e direção, 4) sistematizando o conteúdo ao mostrar as relações e as interrelações na totalidade da verdade, que provê um padrão para o currículo (p. 64).

Byrne mantém que a filosofia cristã tem suas implicações no processo educativo: na natureza, nas metas, nos objetivos da educação e na relação docente-aluno, no currículo e nos métodos. Com respeito ao currículo, o autor resume a posição cristã do currículo como cristocêntrica, relacionada com o aluno, aplicada socialmente e integrada à Bíblia. Byrne critica a educação cristã contemporânea ao dizer que os docentes cristãos ensinam as matérias com um marco de referência secular. "Poucos docentes cristãos aprenderam a usar as implicações da filosofia cristã da vida como está na Bíblia, como um guia direto no processo de ensino-aprendizagem"(p. 181). Em resposta a esta declaração, na terceira seção de seu livro, Byrne considera como diversas áreas acadêmicas podem integrar-se, organizar-se e preparar-se para seu uso em classe a partir de uma perspectiva da verdade.

Gangel (1983) considera a implementação da integração fé e aprendizagem no currículo dos colégios bíblicos.

Akers e Moon (1980a, 1980b) proporcionam uma fundamentação racional para a implementação da integração da fé no currículo formal e oferecem idéias práticas sobre como implementá-las. Analisam o papel do docente no processo de implementação, a inclusão da integração no plano de aulas e os métodos mais eficazes para promover a integração nas vidas dos alunos.

A Integração da Fé em Instituições Cristãs de Educação Superior

Marsden sugere que a universidade contemporânea é uma cultura com uma medula oca (1997) que perdeu a alma (1994). Para chegar à alma da universidade, segundo Holmes (2001) é preciso abordar quatro ênfases recorrentes:

- 1) a utilidade da preparação profissional a serviço da igreja e da sociedade; 2) a unidade da verdade; 3) a aprendizagem contemplativa; e 4) o cuidado da alma por meio da formação espiritual.

Diekema (2000) está convencido de que uma verdadeira universidade cristã se distingue por uma declaração de missão que articula uma cosmovisão cristã e a implementa através de todo o currículo; tem também um grupo de docentes cujo trabalho acadêmico está ancorado na mesma cosmovisão.

O papa João Paulo II (1990) proveu quatro elementos essenciais que devem fazer parte da declaração de missão de cada universidade católica: 1) inspiração cristã tanto individual como comunitária; 2) reflexão contínua à luz da fé católica; 3) fidelidade à mensagem cristã como pregada pela igreja; e 4) compromisso institucional para o serviço ao povo de Deus e à família humana.

O caminho à integração da fé é transitado por várias instituições da educação cristã e pelo próprio estudante universitário.

A Integração da Fé nas Universidades das Principais Confissões Cristãs

Richard Hughes e William Adrian (1997) editaram um trabalho de revisão de sete modelos de universidades cristãs de distintas confissões religiosas. Este trabalho foi seguido pela obra de Benne (2001) que analisa como seis importantes universidades cristãs nos Estados Unidos conservam sua fé e suas tradições religiosas. A seguir, um resumo das características principais de cada tipo de instituição.

Instituições Católicas Romanas

As universidades católicas romanas têm as seguintes particularidades na integração da fé: 1) enfatizam um continuidade da fé e da razão; 2) respeito pela sabedoria acumulada das

gerações passadas e compiladas na tradição, e 3) fazem um esforço em serem inclusivos em membresia e valores; 4) reconhecem o aspecto comunitário da redenção; e 5) têm apreciação do princípio sacramental.

Estas instituições se preocupam sobre como podem trazer a presença de Cristo a um mundo cheio de sofrimento, pobreza e injustiça.

Instituições de extração Luterana

As universidades luteranas insistem que os cristãos vivem de forma simultânea e inevitável em dois mundos, o reino deste mundo --a natureza-- e o reino de Deus --a graça. Ao viver entre esses dois mundos se espera que a academia estude o mundo tal como é e trave um diálogo com a visão cristã da redenção pela graça. Este diálogo enriquece não só o pluralismo religioso mas também o cultural.

Instituições de extração Reformada

As universidades de extração reformada tendem a desenvolver mais o pensamento em termos de integração da fé. Promovem o desenvolvimento de uma cosmovisão cristã. Suas publicações são tão destacadas, que para alguns o modelo calvinista de educação superior cristã é o único disponível. Desse modo transformam a vida pelo desenvolvimento do pensamento.

Instituições de extração Menonita

Para as universidades menonitas, o centro da integração da fé está no discipulado, não no desenvolvimento do pensamento. Com este modelo, os alunos dedicam um tempo significativo de seu programa de estudos para o serviço. Por esse meio, transformam o pensamento através de uma vida totalmente comprometida com o estilo de vida cristão.

Instituições de extração Evangélica interdenominacional

As instituições denominadas como evangélicas têm ênfases variadas. Algumas tomam a Bíblia como o centro da educação cristã evangélica. Elas levam muito a sério a tarefa de integração do conhecimento para o desenvolvimento de uma cosmovisão cristã em cada estudante. Outras enfatizam a mudança de vida, a conversão, através da assistência aos cultos, aos grupos de oração. Acentuam o desenvolvimento integral do aluno mais na ação do que na integração do conhecimento. Finalmente outro grupo pode qualificar-se como mais ativo na proclamação do evangelho. Para estas últimas, a verdade não é algo cognitivo mas algo a ser vivido.

Instituições de extração Wesleyana

As instituições Wesleyanas giram em torno de três princípios: 1) o método teológico formado pelas Escrituras, a tradição, a razão e a experiência; 2) a santificação do crente diante de um chamado para viver uma vida santa, e 3) a santidade na vida social que impulsiona ao ministério de compaixão para com os outros. Estas instituições buscam manter sua identidade muito específica em uma cultura que se mostra ameaçadora.

Instituições de extração Batista

As instituições batistas são diversas entre si. Apesar de sua diversidade, estas instituições parecem viver em dois mundos, o da educação superior e o da fé cristã. As universidades batistas promovem a fé e a cultura batista, oferecem às famílias uma vida melhor e um melhor *status* social para seus filhos. Em meio desta diversidade algumas têm mantido os propósitos pelos quais foram criadas enquanto outras têm visto seus propósitos diluídos com o transcurso dos anos.

Aspectos Comuns das Universidades Cristãs

As universidades cristãs procuram manter juntos os mundos da aprendizagem e da fé. Procuram seriamente manter as tradições de suas confissões religiosas. No entanto, com o passar dos anos, têm padecido os embates do secularismo com uma perda da identidade

denominacional, tanto em suas publicações como no currículo, no corpo docente e administrativo.

Benne (2001) identifica as seguintes estratégias mais relevantes para manter a fé nas instituições de educação superior: 1) contar com pessoas que creiam intensamente que o cristianismo é muito relevante para a vida de uma universidade; 2) dar conta de seu proceder aos que sustentam as crenças; 3) a seleção da administração, empregados, docentes e alunos leva fortemente em conta as crenças; 4) líderes que mantenham práticas que favorecem o desenvolvimento da fé. Entre estas práticas estão os cultos, formação espiritual adicional para os alunos, uma visão clara, transmissível e operativa que alcance todos os afazeres educativos.

A Integração da Fé pelo Estudante

Holmes (1994) enfoca a integração fé-aprendizagem com uma definição da integração do estudante. Atribui o problema de falta de integração da fé entre alunos de educação superior à "falta de internalização" que caracteriza a teoria de James Fowler sobre as etapas de desenvolvimento da fé (p. 3). Holmes (2001) atribui esta falta de internalização à forte ênfase dos docentes à investigação e a um descuido por parte dos conselheiros dos alunos. A ênfase sobre a especialização precoce [ou imediata] afeta negativamente o desenvolvimento de uma cosmovisão por parte dos estudantes. Alguns professores (Willimon e Naylor, 1995) sugerem a formação de pequenos grupos onde os alunos possam encontrar uma identidade.

A integração da fé de um estudante em sua passagem pela universidade depende da intencionalidade da universidade nesta tarefa e do cuidadoso trabalho de um mentor que se ocupe pessoalmente do estudante, que conheça suas fortalezas e fraquezas e seja um modelo de serviço (Holmes, 2001).

Investigações sobre a Integração Fé e Aprendizagem

Poucos estudos investigaram a realidade da integração na educação cristã. Kevin Mannoia (1986) realizou um estudo da percepção dos docentes sobre a fé em universidades metodistas livres, com o propósito de descobrir os critérios existentes para a integração da fé. Avaliou esses critérios e estudou o impacto deles nos docentes que trabalham nessas instituições.

O *Search Institute* fez um mega-estudo sobre a educação cristã protestante (Benson e Eklin, 1990), que incluiu 11.000 indivíduos de 561 congregações das seis igrejas protestantes mais importantes dos Estados Unidos (Discípulos de Cristo, Igreja Evangélica Luterana norte-americana, Igreja Presbiteriana, Igreja Unida de Cristo e a Igreja Unida Metodista). O estudo versava sobre a fé, a lealdade à igreja, a biografia religiosa, a vida congregacional e a dinâmica da educação formal cristã.

Embora esse estudo tenha tratado principalmente da maturidade da fé através da educação promovida pela igreja, algumas das conclusões relacionadas com a efetividade da educação cristã são chamativas.

1. O envolvimento na educação cristã efetiva tem um benefício possível tanto para adultos como para adolescentes, em parte porque o desenvolvimento da fé se entende melhor como um processo que dura toda a vida (p. 53).
2. Os fatores de efetividade podem ser agrupados usando-se as mesmas categorias da aprendizagem acadêmica: características dos docentes, do pastor, do processo educativo, do conteúdo educativo, o interesse dos colegas pela aprendizagem, e as metas e objetivos (p. 53).

3. Um processo educativo efetivo descansa não apenas sobre o sentido tradicional da transmissão do conhecimento mas também emerge da experiência (p. 54).

4. Um programa efetivo para adolescentes requer que os docentes tenham uma experiência educativa valiosa (p. 54).

5. Um conteúdo efetivo para adolescentes requer uma mescla do conhecimento bíblico e uma compreensão de em que medida isso é significativo para os problemas da vida enfrentados por cada grupo etário (p. 54).

6. É importante ter um missão clara e objetivos claros. Têm poder, em parte, porque o processo de determiná-los e avaliá-los provê um propósito compartilhado e um sentido de equipe (p. 54).

7. É importante a maturidade da fé dos docentes. Quanto maior a maturidade da fé dos docentes, maior o crescimento na fé dos alunos (p. 54).

Os fatores relacionados com a efetividade da educação cristã podem, em sua maioria, "ser controlados pela escola e pela congregação; portanto, tendo o apoio, o compromisso e a energia necessários, é possível ressaltar a efetividade" (p. 57).

Outro estudo importante sobre a maturidade da fé foi também conduzido pelo *Search Institute*, a pedido da Igreja Adventista da América do Norte. A amostra compreendia 14.748 pessoas (12.142 jovens, 1.882 pais, 383 docentes, 176 diretores de escola e 155 pastores). Dudley (1992), ao publicar os resultados do estudo, identificou alguns fatores a cargo da escola que promovem a maturidade da fé e a lealdade denominacional. São eles: 1) os docentes são competentes; 2) a disciplina é justa; 3) os docentes são solícitos e prestativos, 4) mantém-se um elevado espírito na escola, 5) os docentes não menosprezam os alunos, 6) a escola mantém as normas adventistas e seu estilo de vida, 7) os alunos têm voz nas normas da escola, 8) os programas de educação religiosa são de alta qualidade, 9) os alunos testemunham a seus docentes sobre sua fé (p. 251).

Esses fatores podem classificar-se em três áreas: 1) características dos docentes; 2) clima da escola; 3) programas religiosos e conversações sobre a fé (p. 252). "Embora as nove características sejam importantes, a que tem mais relação com a maturidade da fé é a qualidade dos programas de educação religiosa" (p. 252). Então, este estudo parece afirmar que "o crescimento da maturidade da fé dos alunos e a lealdade denominacional são melhor promovidos quando se oferecem programas de educação religiosa de alta qualidade em um ambiente escolar solícito e prestativo" (p. 253).

O interesse dos docentes na integração fé-ensino apareceu num estudo sobre hábitos e preferências de leitura feito entre docentes adventistas norte-americanos, conduzido por Beverly Robinson-Rumble (1993). Ela descobriu que um dos temas mais escolhidos como preferência de leitura era a integração (4.2 numa escala de 0-5).

Steven Garber (1996) fez um estudo entre graduados cristãos que através dos anos integraram suas crenças à sua conduta. Descobriu que a integração requer dous aspectos: 1) convicções, ou seja, uma cosmovisão que permita enfrentar as dúvidas e as crises; 2) caráter, por meio de um mentor que encarne essa cosmovisão.

Constance Nwosu (1999) estudou os programas profissionais que procuram o desenvolvimento da integração da fé e sua implementação nas classes de nível universitário em diferentes instituições de educação superior. Também analisou as práticas mais destacadas dos docentes universitários em relação com a integração da fé.

Esforços Institucionais de Integração Fé-Aprendizagem

Algumas instituições educativas fizeram tentativas de colocar a integração da fé em distintas disciplinas. Crenshaw e Flanders (1984) compilaram uma série de ensaios escritos por professores do Central Methodist College, os quais enfatizaram a importância de prover

uma educação centralizada nos valores. David Beck (1991) publicou um livro que tentou estabelecer um "modelo para levar a cabo a abertura da mente norte-americana à verdade absoluta, aos valores absolutos e à Bíblia como revelação divina. Tenta integrar nossas crenças em um Deus infalível e relacionar a revelação das Escrituras com as diferentes disciplinas acadêmicas" (p. 8).

Outras instituições estão trabalhando na integração da fé na educação. Algumas delas são as seguintes:

A série *Through the Eyes of Faith* (Pelos Olhos da Fé), publicada por Harper Colleges Publishers e pela Christian College Coalition.

Integrating the Faith (Integrando a Fé) (1987) editado por Moser e Schmidt, um guia para docentes das escolas luteranas.

The Institute for Christian Teaching (Instituto para a Educação Cristã), uma instituição da Igreja Adventista que oferece seminários e desenvolve recursos para promover a integração da fé e aprendizagem nas escolas, colégios e universidades adventistas.

Christian Schools International (Escolas Cristãs Internacionais) é uma instituição que provê materiais com uma perspectiva cristã para docentes e alunos.

Calvin Center for Scholarship (Centro Calvinista para a Erudição) assim como o Colégio Wheaton publicam livros e monografias sobre distintos aspectos da integração.

Outra instituição, localizada no Canadá, *Institute for Christian Studies* (Instituto para Estudos Cristãos), reúne peritos interessados na investigação da temática, não só do continente norte-americano mas também de outros continentes.

Moser e Schmidt apresentam sua obra em seis volumes sobre como organizar o currículo nas escolas luteranas, com base na integração da fé.

Sugestões práticas para a implementação da integração na escola secundária

Steensma e Van Brummelen (1977) procuraram prover uma visão bíblica para o currículo das escolas primárias e secundárias cristãs. Basearam a seleção do conteúdo no seguinte:

- 1) a relação da Bíblia com a disciplina; 2) o significado que a investigação desse aspecto provê para a vida; 3) o método de investigação usado por essa disciplina; 4) a interrelação das outras disciplinas com essa disciplina; 5) as implicações do mencionado anteriormente para o currículo primário e secundário (p. 16).

De acordo com Steensma e Van Brummelen a seleção do conteúdo e a organização das experiências de aprendizagem para cada matéria devem estar baseadas na Bíblia. Embora a Bíblia não ofereça fórmulas para a seleção do conteúdo e a organização das experiências de aprendizagem, "o estudo das Escrituras provê entendimento para os temas da criação, a queda, a redenção e o reino de Cristo, o lugar do homem e seu papel neste mundo" (p. 17). Os autores explicam que na educação secundária, a diferença entre as matérias deve ser mais notada que na escola primária.

O tema da implementação intencional da fé na aprendizagem é bem apresentado por Fowler (1990). Introduz a idéia de que a mera intenção de querer ser cristão não é suficiente. "A primeira e mais importante questão na busca de uma escola cristã é em que medida nossa prática, apesar de nossas tentativas de ser cristãos, se distorce pela influência do meio cultural? (p. 42). Fowler replica que se as crenças cristãs que mantêm as escolas cristãs se distorcem pelo meio cultural, o ensino e o currículo também se distorcem. "A questão não é nossas intenções, ou o que dizemos que fazemos. A questão é: o que é que dá forma à nossa

prática? (p. 42). Van Brummelen, no livro editado por Fowler (1990a, b, c), trata do papel dos alunos, dos docentes e do currículo na implementação da integração. Põe sobre os alunos a responsabilidade de portar a imagem de Deus, enquanto os docentes cumprem três funções: guiar, mostrar e capacitar. A função de guiar abarca o ser um modelo no discipulado de tal modo que convide os alunos a seguir a Jesus. A função de mostrar significa "abrir aos alunos aquilo que ainda não conhecem ou não podem fazer" (p. 160). É compreender a psicologia dos alunos e os estilos de aprendizagem, é ser capaz de ajustar o ensino a esses conhecimentos. A função de capacitar significa "dotar os alunos com a competência e a vontade necessárias para que funcionem como discípulos efetivos do Senhor no mundo de hoje" (p. 160). Para o autor, esta última função é a meta máxima da educação cristã. Com respeito ao currículo, Van Brummelen sustenta a impossibilidade de um currículo neutro, e explica que a implementação da integração fé e aprendizagem no currículo é mais apropriada a nível da unidade (p. 182) do que a nível dos objetivos ou de cada aula.

A Divisão do Sul do Pacífico da Igreja Adventista do Sétimo Dia publicou uma série de *Guias Curriculares* que oferece idéias práticas para integrar valores cristãos no currículo. As guias -- uma por matéria -- contêm: 1) uma declaração das pressuposições cristãs subjacentes a cada matéria, e 2) exemplos de valores cristãos que podem ser integrados com diversos temas. A tradução desse material ao Espanhol está disponível através do Instituto para a Educação Cristã.

Resumo da Revisão Bibliográfica

A literatura sobre a integração fé-ensino-aprendizagem tem mudado muito durante a última metade do século. A maioria dos primeiros trabalhos (Jaarsma, 1953; Gaebelein, 1968; Saint Olaf, 1956) promovia a inclusão da perspectiva cristã no currículo. A literatura posterior apresenta um ponto de vista defensivo contra a ameaça do secularismo e do humanismo, e trata de defender a filosofia da educação cristã. Na última década se percebe uma compreensão mais abrangente da integração da fé, acompanhada por estudos sobre os afazeres das instituições cristãs e dos docentes para identificar os elementos críticos no desenvolvimento da integração da fé.