

Interacciones entre religiosidad y enseñanza en profesores de una escuela adventista

Interactions between religiosity and teaching in adventist school teachers

Interações entre religiosidade e ensino em professores de uma escola adventista

Henrique Ribeiro Tavares¹

Mitsuko Aparecida Makino Antunes²

Resumen

Tavares, H. R. Antunes, M. A. M. Interacciones entre religiosidad y enseñanza en profesores de una escuela adventista. *Rev. C&Trópico*, v. 49, n. 1, p. 193-212, 2025. Doi: 10.33148/ctrpico.v49i1.2327

Este estudio busca comprender la dialéctica, el movimiento, las contradicciones y la interacción entre la esfera religiosa y la esfera docente, a partir de las narrativas de profesores de enseñanza primaria de una escuela confesional adventista. La investigación cualitativa se realizó en una escuela adventista de la ciudad de São Paulo. Se utilizó la Entrevista Reflexiva con dos profesoras, un cuestionario sociodemográfico elaborado por los autores y la aplicación de la Escala de Religiosidad de la Universidad de Duke (DUREL). La investigación tuvo como referencia de campo a los autores de la pedagogía adventista y como referencias teóricas la teoría de la identidad humana de Ciampa y los conceptos de socialización de Berger y Luckmann. Los datos de las entrevistas fueron agrupados en tres ejes y luego discutidos: Eje 1: Infancia, familia y escolaridad; Eje 2: Religiosidad; Eje 3: Religiosidad y enseñanza. Fue posible observar coherencia entre las creencias fundamentales de la Iglesia Adventista del Séptimo Día y, en consecuencia, la pedagogía adventista y las declaraciones de los participantes. Los profesores profesan y practican la religiosidad cristiana adventista, adoptando su cosmovisión tanto en la vida, fuera de la enseñanza, como en la práctica pedagógica. Es necesario que se realicen más estudios que combinen religiosidad, enseñanza e identidad, utilizando otros métodos de estudio.

Palabras clave: identidad religiosa; identidad docente; educación confessional.

Abstract

This study seeks to understand the dialectic, the movement, the contradictions and the interaction between the religious sphere and the teaching sphere, based on the narratives of elementary school teachers from a confessional Adventist school. The qualitative research was carried out in an Adventist school in the city of São Paulo. The Reflective Interview was used with two teachers, as well as a sociodemographic questionnaire prepared by the authors and the application of the Duke University Religiosity Scale (DUREL). The research had as its field reference the authors of Adventist pedagogy and as theoretical references Ciampa's theory of human identity and Berger and Luckmann's concepts of socialization. The interview data was grouped into three axes and then discussed: Axis 1: Childhood, family and schooling; Axis 2: Religiosity; Axis 3: Religiosity and teaching. It was possible to observe coherence between the fundamental beliefs of the Seventh-day Adventist Church and, consequently, Adventist pedagogy and the participants' statements. The teachers profess and practice Adventist Christian religiosity, adopting their worldview both in life, outside of teaching, and in pedagogical practice. It is necessary to carry out further studies combining religiosity, teaching and identity, using other study methods.

Keywords: religious identity; teacher identity; confessional education.

¹ Mestre em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC). Psicólogo clínico, docente e supervisor universitário do Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp). E-mail: psicorthenrique@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9326-0260>

² Doutora em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC). Professora titular do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação (PED-PUC-SP). E-mail: miantunes@pucsp.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2793-7410>

Resumo

Este estudo busca compreender a dialética, o movimento, as contradições e a interação entre a esfera religiosa e a esfera docente a partir das narrativas de professoras do ensino fundamental – anos iniciais, de uma escola adventista. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi realizada em uma escola adventista na cidade de São Paulo. Foi utilizada a Entrevista Reflexiva, com duas professoras, bem como um questionário sociodemográfico, elaborado pelos autores, e a aplicação da Escala de Religiosidade da Universidade Duke (DUREL). A pesquisa teve como referencial de campo os autores da pedagogia adventista e como referenciais teóricos a teoria da identidade humana de Ciampa e os conceitos de socialização de Berger e Luckmann. Os dados compreendidos na entrevista foram agrupados em três eixos e, em seguida, discutidos: Eixo 1: Infância, família e escolarização; Eixo 2: A religiosidade; Eixo 3: Religiosidade e docência. Foi possível observar coerência entre as crenças fundamentais da Igreja Adventista do Sétimo Dia e, consequentemente, a pedagogia adventista e as falas das participantes. As professoras professam e praticam a religiosidade cristã adventista, adotando sua cosmovisão, tanto na vida, fora da prática do docente, quanto na prática pedagógica. Torna-se necessário que novos estudos sejam realizados unindo a religiosidade, a docência e a identidade, utilizando outros métodos de estudo.

Palavras-chave: identidade religiosa, identidade docente, educação confessional.

Data de submissão: 29/07/2024

Data de aceite: 14/02/2025

1 INTRODUCTION

El problema de esta investigación es el siguiente: Entendiendo la identidad como una totalidad que se expresa a través de varias dimensiones, orientada por movimientos, contradicciones y coherencias, ¿cómo interactúan las dimensiones de religiosidad y enseñanza en las narrativas de los profesores de la enseñanza primaria - primeros años de una escuela confesional adventista? Para ello, fue necesario introducir una conceptualización de la religiosidad y la espiritualidad, seguida de una breve revisión de la literatura, así como una presentación del campo y referencias teóricas.

Hanegraaff (2017, p. 239) interpreta la religiosidad como «(...) cualquier sistema simbólico que influye en las acciones humanas, proporcionando posibilidades para mantener ritualmente el contacto entre el mundo cotidiano y un marco metaempírico más general de significados». En otras palabras, la religión no sólo ofrece al individuo formas de concebir la realidad, como la creencia en algo superior, sino que también le presta un marco simbólico que le orienta en sus decisiones. En el campo observacional, Abbagnano (2007, pp. 997-1002) propone que la religión puede ser vista a partir de dos representaciones, siendo la primera la pública, a través de las técnicas empleadas por los fieles para garantizar o mantener su salvación, que incluye oraciones y servicios ritualistas. La segunda es la creencia en la garantía sobrenatural divina, que se muestra de forma individualizada y personal. Las prácticas religiosas, así como la creencia implicada, están directamente relacionadas con la

esfera de la mística, que es «(...) cualquier doctrina que admite la comunicación directa entre el hombre y Dios» (Abbagnano, 2007, p. 783).

Haciendo una diferenciación, espiritualidad, para Hanegraaff (2017, p. 239), se refiere a «(...) cualquier práctica humana que mantiene contacto entre el mundo cotidiano y un marco metaempírico más general de significados a través de la manipulación individual de sistemas simbólicos». Para el autor, la espiritualidad es muy similar a la religiosidad, pero tiene una diferencia en la esfera de la mediación. Mientras que en el primer término el individuo se mantiene como mediador en su relación con lo sagrado, pudiendo incluso alterar los credos fundamentales de la religión que profesa, adaptándolos a su realidad y opinión, el segundo término expresa una relación mediada por una institución que presta símbolos al creyente y afecta indirectamente a la forma en que el individuo interactuará con lo sagrado. La religión, por ser un sistema simbólico, incluye lo místico en su proceso, proponiendo la comunicación entre lo terrenal y lo trascendente, y esto se relaciona con lo sagrado y lo divino, produciendo una espiritualidad institucionalizada, una religiosidad.

Con estos conceptos en mente, propusimos una breve revisión bibliográfica en la que buscamos trabajos que relacionaran los fenómenos de religiosidad y enseñanza. La búsqueda se realizó entre abril y octubre de 2022 en las siguientes bases de datos: Educ@, SciELO, BVSPI, así como en la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD) y en el Catálogo Capes de Tesis y Disertaciones, y el principal criterio de inclusión fueron los estudios realizados en los últimos diez años. Utilizando las palabras clave docentes y religión; docentes y religiosidad; identidad docente y religiosidad; docentes y espiritualidad; identidad docente y espiritualidad, al final de la búsqueda se seleccionaron seis estudios (Vieira, 2009; Oliveira, 2012; Santos, 2013; Mak, 2014; Valente, 2015; y Salaroli, 2018).

La mayoría de ellos se centró en la práctica docente y la religiosidad, y entre sus consideraciones destacan las constataciones de que la escuela contribuye al desarrollo de la identidad del profesor, y que la espiritualidad del profesor contribuye a mantener el carácter confesional de la institución (Vieira, 2009), y que los profesores participantes también ven su formación religiosa como un conocimiento a compartir, a través de los valores y la ciudadanía, además de ver su trabajo pedagógico como una conexión con lo trascendente (Santos, 2013). Valente (2015) consideró que las creencias individuales, incluyendo la religiosidad, afectan el desempeño de los profesionales, así como la religiosidad está presente, de forma oculta, en la práctica y en el discurso de los profesores, influyendo, de alguna forma, en la socialización de sus alumnos.

La vertiente religiosa elegida para esta investigación fue la Iglesia Adventista del Séptimo Día (IASD), debido a su papel en el ámbito educativo. La red de Educación Adventista (EA), basada en la IASD, cuenta actualmente con instituciones de enseñanza primaria, secundaria y terciaria, en las que hay muchas escuelas, alumnos y profesores. En 2021, sólo en las escuelas primarias, había aproximadamente un millón trescientos mil matriculados en todo el mundo, así como seis mil setecientas escuelas y un cuerpo docente de casi cincuenta y siete mil profesores (IASD, 2022).

Debido a que proviene de un contexto religioso, la EE tiene objetivos tanto terrenales, para formar a los estudiantes para una vida profesional, como eternos, para centrarse en la redención de sus estudiantes. Estas premisas tendrán un impacto en cuestiones educativas como «(...) la naturaleza del alumno, el papel del profesor, el énfasis curricular, las metodologías de enseñanza y la función social de las instituciones educativas» (Knight, 2017, p. 31). La principal autora de los fundamentos educativos de la IASD fue su cofundadora, Ellen G. White, que definió a los profesores adventistas, participantes de esta obra, como colaboradores de Dios, con la misión especial de proporcionar al alumno el contacto con la redención divina.

Como profesor, forma parte de un contexto educativo que prescribe sus funciones. Además de la práctica educativa vinculada al currículo académico, se les exige que acepten la cultura institucional de la escuela. La escuela confesional adventista se fundamenta en valores cristianos, basados en una filosofía cristiana de la educación, que influye tanto en el proyecto pedagógico como en sus profesores, alumnos y padres. En su identidad, que es dinámica, puede haber relaciones entre su religiosidad y su práctica pedagógica, que también se caracteriza por el movimiento, la transformación y la contradicción en sus papeles y caracteres.

1.1 La identidad como metamorfosis

Cada concepto varía en función del marco teórico-metodológico que lo sustenta, es decir, porque se basa en diferentes teorías o diferentes métodos. Discutir la identidad implica entender en qué se basan los diferentes autores y a qué áreas del conocimiento pertenecen, como la psicología, la sociología, la antropología, la literatura y otras.

Lima & Ciampa (2012) presentan el contexto histórico del surgimiento de una teoría de la identidad que surgió de la psicología social brasileña, especialmente en la Escuela de São Paulo, bajo el liderazgo de Silvia Tatiana Maurer Lane. En medio al gran número de

conceptualizaciones de identidad provenientes del exterior, surgió la necesidad de desarrollar una definición que reflejase la realidad brasileña y sus problemas. Para ello, la Psicología Social buscó basarse en la concepción materialista histórico-dialéctica.

En este contexto surgieron la tesis de maestría (1977) y la tesis doctoral (1987) de Antônio da Costa Ciampa. Sus dos trabajos académicos abordaron la identidad como metamorfosis humana, utilizando el método de la «narrativa de la historia de vida». Este supuesto transformó las definiciones que entendían la identidad como algo estático y unió la «identidad personal» y la «identidad social», que anteriormente se habían presentado por separado. Lima & Ciampa (2012, p. 14) señalan que la «identidad personal» se refiere a «(...) las marcas distintivas del individuo, asociadas a su biografía» y la «identidad social» a «(...) las categorías sociales a las que pertenece el individuo o incluso sus roles sociales».

Lima & Ciampa (2012) admiten que la realidad subjetiva será configurada por las nociones de diferencia e igualdad, objetividad y subjetividad, y singularidad e individualidad, siendo «(...) la singularidad [el] fenómeno que nos diferencia como sujetos y al mismo tiempo iguala nuestras expectativas en relación a la sociedad; y la individualidad, como la negación de todas las determinaciones que nos da acceso a la subjetividad y posibilita la reconstrucción del Yo a partir de las diferencias» (p. 16). Las nociones presentadas anteriormente conllevan relaciones de afirmación y negación, que surgen en la relación del sujeto con el mundo, a través de la actividad que realiza. Así, el individuo «está determinado por lo que no es, por lo que él (y los demás) niega(n)» (Ciampa, 1990, p. 137).

Ciampa (1990) señala que «(...) cada individuo encarna relaciones sociales, configurando una identidad personal. Una historia de vida. Una vida-que-no-es-siempre-vivida, en la maraña de las relaciones sociales». (p. 127), explicando su visión dialéctica, que se basa en la concepción del ser humano como sujeto de interacciones entre los otros (el mundo) y el yo, este último influenciado por las ideologías y pensamientos imperantes.

Al existir una articulación entre los otros y el yo, el grupo de referencia prescribe al individuo una serie de roles, que son actividades previamente estandarizadas (Ciampa, 1990, p. 136), que provienen de sus contextos históricos y que le ayudarán con la noción de pertenencia. Al interiorizar los roles, el sujeto irá subjetivando cada vez más su realidad. Solidificará algunos aspectos propuestos por los grupos de referencia y descuidará otros, creando un «yo» que «(...) como persona pasa a ser igual a todos los demás y el yo individual diferente de todos los demás» (Baptista, 1992, p. 16).

Ciampa incorpora los conceptos de «socialización primaria» y «socialización secundaria», ideados por los sociólogos Peter Berger y Thomas Luckmann. Pensando en un

suunto que interioriza la realidad, Berger y Luckmann (2012) parten del supuesto de que la sociedad es una realidad objetiva y subjetiva. El individuo pasará a formar parte de la sociedad a través de un proceso dialéctico de tres acontecimientos: externalización, objetivación e internalización. Para los autores, «(...) el individuo no nace miembro de la sociedad. Nace con una predisposición a la sociabilidad y se convierte en miembro de la sociedad, [el individuo] es inducido a participar en la dialéctica de la sociedad» (p. 167).

En el proceso de interiorización, este sujeto observará al otro expresando determinados comportamientos objetivos, que son subjetivamente significativos para este otro, y, en este movimiento, significará subjetivamente para sí mismo los comportamientos externos observados. En otras palabras, primero comprenderá la existencia del otro y luego dará significado a los comportamientos externos, asumirá «(...) el mundo en el que los demás ya viven, (...) este mundo se convierte en el mío [el suyo]» (Berger & Luckmann, 2012, p. 168); después de haber «asumido» será capaz de crear o recrear una realidad ya existente.

Dicho esto, la socialización primaria, basada principalmente en la familia, es la base de la socialización secundaria, ya que «(...) es la primera socialización que el individuo experimenta en la infancia, y en virtud de la cual se convierte en miembro de la sociedad» (Berger & Luckmann, 2012, p. 169). Es decir, una vez que el individuo ha interiorizado subjetivamente los contenidos objetivos de la realidad en la que ha nacido, pasa a interiorizar los grupos mediados por las instituciones. Uno de los grupos más importantes en este punto es el trabajo, porque es en este entorno donde el individuo aprenderá nuevos contenidos.

2 PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS

2.1 Participantes y procedimientos iniciales

Se entrevistó a dos profesores de enseñanza primaria de una escuela adventista de la región metropolitana de São Paulo. Los criterios de inclusión para la participación fueron que el profesor tuviera al menos cinco años de experiencia en enseñanza primaria en una escuela perteneciente a la Red de Educación Adventista y que participara activamente en las actividades propuestas por la IASD, además de aceptar sus creencias fundamentales. El investigador se puso en contacto con los profesores tras presentar las intenciones de la investigación a la administración de la IASD. Se recibieron referencias directas de los profesores que deseaban participar. Una vez hecha la selección, mediante breves preguntas al

posible voluntario, se concertó la entrevista, en persona, en el domicilio de los participantes. Una segunda opción sería a través de Internet, utilizando Google Meets, Skype o Zoom.

2.2 Instrumentos

Se utilizaron tres instrumentos: un cuestionario sociodemográfico que contenía tanto preguntas sociodemográficas (edad, sexo, estado civil, nivel de estudios) como preguntas sobre la enseñanza; la Escala de Religiosidad de la Universidad de Duke (DUREL); y una entrevista reflexiva.

Escala de Religiosidad de la Universidad de Duke (DUREL):

Para observar el fenómeno de la religiosidad en profesoras de forma más introductoria, se utilizó la versión portuguesa del Índice de Religiosidad de Duke (DUREL). Esta escala, desarrollada por Koenig et al. (1997) y adaptada por Moreira-Almeida et al. (2008), consta de cinco ítems, con escala Likert de cinco puntos, que abordan la religiosidad organizacional (OR) que, según Santos & Abdala (2014, p. 796), está vinculada a «(...) comportamientos religiosos que ocurren en el contexto de la institución religiosa (como la asistencia a actividades religiosas formales) y el desempeño de cargos o funciones religiosas»; la religiosidad no organizacional (NOR), que «(....) engloba los comportamientos religiosos privados o informales, es decir, los que se producen fuera del contexto de la institución religiosa, sin un lugar y un momento fijos y sin seguir formas litúrgicas preestablecidas, y pueden manifestarse individualmente o en pequeños grupos familiares e informales»; y la intrínseca (RI), que es una dimensión subjetiva, ya que “(...) evalúa en qué medida la religión puede motivar o influir en el comportamiento, las decisiones y, en general, en la vida del sujeto”.

Entrevista reflexiva:

Este tipo de entrevista, desarrollada por Szymanski et al. (2018) y basada en un supuesto fenomenológico, «se ha utilizado en la investigación cualitativa como solución para estudiar significados subjetivos y temas demasiado complejos para ser investigados mediante instrumentos cerrados en un formato estandarizado» (Banister et al., 1994; apud Szymanski et al., 2018, p.10). Se trata de un proceso dialógico entre el entrevistador, que plantea una pregunta central y explora el contenido, y el entrevistado, que aporta voluntariamente sus experiencias. Elegimos este tipo de enfoque principalmente porque consideramos la entrevista como una interacción humana real, que tiene en cuenta los sentimientos implicados por ambas partes. Según los autores, se da una situación «(...) en la que están en juego las

percepciones del otro y de uno mismo, expectativas, sentimientos, prejuicios e interpretaciones para los protagonistas: entrevistador y entrevistado» (Szymanski et al., 2018, p. 12). Este tipo de entrevista comienza con la Acogida y la Atención Ética, seguida de una Pregunta Desencadenante que servirá de punto de partida para la narración que se expresará. Durante la conversación, el entrevistador utiliza algunas herramientas comunicativas, como resúmenes, preguntas aclaratorias, de profundización y focalización, y expresiones de comprensión.

La pregunta disparadora propuesta en esta investigación fue la siguiente: «*Ahora, reflexionando sobre su historia, sobre sus experiencias como profesor y sobre la rutina de una escuela confesional, cuénteme un poco cómo ve la educación y la enseñanza, así como a todos los que forman parte de este proceso. Cuéntame también cómo esta forma de ver la educación y la enseñanza influye en tu práctica educativa*».

2.3 Procedimientos éticos

La recogida de información comenzó tras la aprobación del Comité de Ética de la Investigación y la aceptación de la institución donde se llevaría a cabo la investigación, la IASD. Cada participante llenó el Formulario de Consentimiento Informado (FCI), documento legal que autoriza a hacer público el contenido de las entrevistas a través de la redacción de este trabajo, y que incluye los objetivos de la investigación y las normas para preservar el anonimato.

2.4 Procedimientos de análisis de datos

El análisis de los datos constó de tres pasos: en el primer paso, se describieron las respuestas producidas en el cuestionario sociodemográfico y en la aplicación de la Escala de Religiosidad de Duke (DUREL); el segundo paso implicó el análisis de la Entrevista Reflexiva, según lo propuesto por los autores Szymanski et al. (2018), que se guían por la interpretación de los significados evocados en las declaraciones de los participantes; en el tercer y último paso, los contenidos traídos a colación en la entrevista, representados por los temas encontrados, se relacionaron con la teoría de la identidad humana propuesta por Ciampa (1990).

A partir del análisis de las entrevistas, fue posible formular los siguientes ejes/constelaciones: Eje 1: Infancia, familia y escolarización; Eje 2: Religiosidad; Eje 3: Religiosidad y enseñanza.

3 RESULTADOS Y DEBATE

3.1 Perfil de las professoras

Carla Muniz, actualmente de 52 años, está casada y tiene dos hijas. Se licenció en pedagogía y magisterio hace 30 años, durante los cuales también ha sido profesora. Al principio de su trayectoria profesional, no sabía si dedicarse a la contabilidad, al secretariado o a la enseñanza, pero por consejo de su madre, acabó eligiendo la docencia. Venciendo su timidez inicial, trabajó durante 15 años en escuelas públicas, para luego pasar a la Educación Adventista, donde este año (2023) cumplirá 15 años de docencia; toda su experiencia ha sido en educación primaria - primeros años. Entiende la educación como un constante compartir de enseñanzas, basado en «la pedagogía del amor», práctica que guía su enseñanza. Es miembro de la Iglesia Adventista del Séptimo Día y participa activamente en muchas de sus actividades.

Filipa Souza, que ahora tiene 28 años, está casada y tiene una hija recién nacida. Se licenció en Pedagogía por el Centro Universitario Adventista de São Paulo (Unasp), lugar que marcó su trayectoria académica y profesional. Desde niña quiso ser profesora, ya que siempre basó su aprendizaje en la admiración por sus maestros. Empezó a trabajar a los 13 años en una guardería y se casó a los 18 años. Pertenecía a la línea teológica de la Iglesia Adventista de la Promesa, pero acabó asistiendo a la IASD tras unos años de matrimonio, influida por su marido, que era adventista del Séptimo Día desde la infancia. Su acercamiento a los profesores comenzó durante la universidad, ya que destacaba en todas las actividades que se ofrecían. En cuanto se licenció, la invitaron a dar clase en EA. Ha sido profesora durante 10 años, 6 de ellos en la Red de Educación Adventista, y toda su experiencia ha sido en Educación Primaria - primeros años.

3.2 Escala de religiosidad de la Universidad de Duke (DUREL)

En cuanto a los dos primeros ítems de la escala, que evalúan la religiosidad organizativa (OR) y la religiosidad no organizativa (NOR), Carla y Filipa afirmaron que asisten a una iglesia, templo u otra reunión religiosa más de una vez por semana y que dedican algún tiempo cada día a actividades religiosas individuales, como rezar, meditar, leer la Biblia u otros textos religiosos. En cuanto a los tres últimos ítems, que pretenden averiguar la religiosidad intrínseca (RI), Carla y Filipa seleccionaron la opción «totalmente cierto para

mí» en las afirmaciones de que sienten la presencia de Dios en sus vidas, que sus creencias religiosas están detrás de todas sus formas de vida y que se esfuerzan mucho por vivir la religión en todos los aspectos de sus vidas.

3.3 Eje 1: Infancia, familia y escolarización

Un aspecto llamativo de la infancia de los profesores fue su religiosidad. Ambas utilizan un término importante dentro de esta realidad, «ser adventista desde la cuna» o «nacer en cuna cristiana». El significado expresado por estas palabras puede variar, pero su fundamento es que fueron introducidas en la fe cristiana desde una edad temprana y, en el caso de Carla, en la fe adventista. Filipa presenta algunas de las consecuencias prácticas de haber sido educada en esta línea, como no salir nunca de fiesta y no beber nunca. Lo que podemos ver en ambas es que su educación cristiana es familiar y proviene de los primeros años de su vida.

La enseñanza de la religiosidad, de las prácticas rutinarias vinculadas a la religión, está bien tratada en la pedagogía adventista, en la que defienden la necesidad de que todos nazcan en una cuna cristiana. En su libro «Fundamentos de la educación cristiana», White (2008a, p. 5) menciona que una educación ideal «incluye la práctica de la templanza, la piedad, la bondad fraternal y el amor a Dios y a los demás». Para alcanzar este objetivo, se debe prestar atención a la educación física, mental, moral y religiosa del niño». Carla, que vivió la educación basada en estos puntos, también quiere que la vivan sus hijas; Filipa, que también la vivió en su infancia y adolescencia, presenta su práctica basada en estos puntos a lo largo de sus discursos.

En cuanto al ámbito familiar, Carla habló poco, mencionando a sus hijas en momentos puntuales, como la importancia de que estudien en una escuela con los mismos valores que la iglesia a la que asisten. Filipa comentó mucho sobre su marido, diciendo que no sólo la influenciaba en cuestiones teológicas y en la universidad en la que iba a estudiar, sino que también era un compañero de vida y un apoyo en sus elecciones.

A partir de este eje, podemos ver que la religiosidad formó parte de la socialización primaria de Carla y Filipa, que tuvieron una educación cristiana en su familia de origen. Se puede decir que la base cristiana marcó el rumbo de sus vidas, tanto en sus estudios y en su elección de ser profesoras, como en la formación de sus familias y en los hábitos que cultivan. En otras palabras, se entiende que la religiosidad ha sentado las bases de los caminos que han recorrido en sus vidas.

3.4 Eje 2: Religiosidad

La religiosidad dejó profundas huellas en las experiencias vitales de los profesores entrevistados. Una similitud clave observada en ambas fue la expresión «nacida en cuna cristiana», que significa haber vivido una infancia marcada por la enseñanza de las creencias cristianas, y haber sido enseñada desde la cuna cómo debe creer y actuar un cristiano. Carla, además de haber nacido en un ambiente cristiano, fue introducida desde pequeña en las creencias de la línea adventista del Séptimo Día, mientras que Filipa no comenta ninguna línea específica, pero dice que en algún momento siguió el camino de la Iglesia Adventista de la Promesa.

Como se mencionó en la sección anterior, ambas hablan de la importancia de vivir valores, incluido el práctico de «no salir de fiesta ni beber», que Filipa menciona dos veces durante la entrevista. Carla ve el surgimiento de una propuesta de trabajo como una señal divina. La presencia de la religiosidad en los inicios de la vida de las profesoras es de gran interés, ya que ellas fueron alumnas que recibieron ciertas influencias teológicas, afectando su visión del mundo, que ahora transmiten a sus alumnos.

Parece haber un cambio en su forma de vivir la religiosidad. Al principio, la religiosidad de Filipa estaba más vinculada a creencias teológicas, muy basadas en la divergencia entre la iglesia a la que ella pertenecía, la Iglesia Adventista de la Promesa, y a la que asistía su marido, la IASD. Ambas denominaciones tienen creencias doctrinales diferentes, como el «don de lenguas».

En un segundo momento, en el mismo discurso, alinea el conflicto entre las esferas racional y emocional, y que ella decidió, basada en la razón, cómo guiaría su vida, con gran influencia de su marido. El tercer momento tuvo que ver con el interesante hecho del «rebautismo». Filipa se sentía incómoda por tener que bautizarse de nuevo, ya que nunca se había desviado de los preceptos cristianos.

La profesora termina ambos discursos con su aceptación y compromiso con una denominación específica, la Adventista del Séptimo Día. La expresión se convierte en «me hice (...) adventista del séptimo día». Pasamos entonces a un momento final, en el que Filipa cambia su forma de acercarse a la religión, de la esfera racional a la emocional, experimentando y compartiendo sus creencias cristianas y adventistas.

Dos similitudes percibidas en declaraciones posteriores de ambas profesoras conllevan la característica de una religiosidad intrínseca. Carla subraya que los profesores

necesitan tener una relación con Dios para poder afrontar con éxito las dificultades cotidianas. Ella va a su clase e intercede por sus alumnos, busca fuerza en Dios, algo que también se observará en el discurso de Filipa, cuando dice que busca «fuerza en Dios, [en] la sabiduría que él da», seguido de un imperativo de ser como Jesús, de desempeñar un papel similar al de Jesús.

Carla: Es algo fuerte y si no tienes comunión diaria con Dios no lo soportas. Voy al aula, no me gusta llegar con poco tiempo, voy un poco antes, rezo, y a veces incluso me siento en mi pupitre y pienso: «Aquí es donde tiene que estar el Señor», porque es muy difícil.

Filipa: En primer lugar, la cuestión de que Dios sea el centro. Es cuando buscamos. Si ya estoy haciendo todo lo que tengo que hacer, y busco esto en Dios, busco la fuerza en Dios, la sabiduría que él da. (...) Entonces, creo que el papel de Jesús, que es lo que debemos hacer.

La pedagogía adventista propone responsabilidades al maestro. White (2008b, pp. 132-136) presenta algunas características que deben formar parte de la identidad del profesor adventista, a saber: la necesidad de tener una relación con Jesucristo, tener la presencia continua de la oración como forma de lidiar con las dificultades que surgen en la práctica educativa y la importancia de darse cuenta de que deben ser como Jesucristo, llevando la salvación a sus alumnos.

Cadwallader (2006, pp. 181-183) contribuye a este pensamiento mostrando que la pedagogía adventista requiere que sus profesores sean cristianos sinceros y fervientes y activamente religiosos, buscando salvar a sus alumnos instalando en ellos un carácter cristiano.

La segunda similitud es la creencia y la confianza que ambos depositan en la figura de Jesucristo. Él acaba siendo fuente de motivación y consuelo y fundamento para la práctica de la oración, como señala Carla. Filipa recuerda la actuación de Jesús, descrito en la Biblia, como alguien que hablaba con los demás a través de parábolas, característica que observa en sí misma, pues se puede ver en varios de sus discursos que su práctica está marcada por hablar con sus alumnos, llevándoles lecciones. Jesús es descrito como fuente de sabiduría y motivación y como modelo en el que los profesores buscan reflejarse.

En la pedagogía adventista, es muy importante que los profesores sigan los métodos de Jesucristo, y Carla y Filipa dan vida a esto. Las dos formas que se les ocurren son que Cristo debe ser presentado como el ser que redime el alma humana, especialmente la de los alumnos, trayendo esperanza y consuelo. La segunda forma sería el método de enseñanza,

como el uso de ilustraciones y paráboles, así como el uso de preguntas que inciten a la reflexión (Knight, 2017, pp. 136-137).

Carla y Filipa expresaron la necesidad de una relación entre el profesor y Dios, a través de la oración, porque creen que es en Dios donde encuentran fuerza y sabiduría. Ambas tienen a Jesús como modelo y dijeron que siguen sus métodos, consejos y paráboles en su práctica. Vemos que la religiosidad impregna gran parte de sus actividades, por lo que esta interacción volverá a manifestarse en este análisis y debate.

3.5 Eje 3: Religiosidad y enseñanza

El primer punto a comentar es la importancia de un ambiente religioso cristiano para que los profesores pudieran compartir sus creencias. Entre los muchos argumentos que dieron, es posible ver que para Carla existía la necesidad de enseñar lo que ella entendía como verdadero y vivía en su rutina.

Del mismo modo, Filipa relata lo fácil que fue compartir su fe mientras estuvo en la Escuela Adventista. Menciona la hora de la capilla, el culto, las semanas de oración, una estantería con Biblia y libros de texto sobre Jesús. En su opinión, todos estos recursos sirven para facilitar el proselitismo cristiano en ese contexto; la capilla presenta servicios para los alumnos, durante las semanas de oración aprenden a rezar por sus familias y tienen fácil acceso a las Biblia, lo que les refuerza. Comenta que en otras escuelas habría obstáculos y desafíos para cumplir esa tarea, que ella ve como algo personal y colectivo.

En sus hábitos de enseñanza, Filipa utiliza música, meditaciones y videos para llevar reflexiones a sus alumnos. Estas reflexiones están vinculadas a argumentos motivadores, que parecen estar relacionados con la religión. La profesora comenta repetidamente la importancia de la motivación en el acto de enseñar a sus alumnos.

Filipa: (...) tenemos el momento de la capilla, que es una oportunidad para que el alumno esté allí, conectando directamente con Dios. Está el momento de la entrada, que es el momento de la adoración. Están las semanas especiales de oración que organiza la escuela. En el contexto adventista es más fácil, porque está la Biblia. Tenemos una estantería con varias Biblia, y el acceso es rápido. También está el libro de texto, que nos permite aprender un poco más sobre Jesús, sobre cómo trataba y trataba a la gente. Y no cambia nada de nuestro día de hoy. Hago el servicio, pongo música. Hay meditación.

La práctica de la profesora consiste en poner a sus alumnos en contacto con lo trascendente a través de la oración, empezando por algo tangible como una esterilla, proporcionándoles un espacio específico para ello y un cuaderno en el que escriban sus peticiones de oración. Para ella, los valores cristianos que esta práctica puede aportar a sus alumnos son importantes.

La profesora comenta las diferencias entre una escuela adventista y una escuela pública. Se puede observar que, incluso en un entorno no adventista, Carla propuso métodos similares, como la celebración de servicios, meditaciones, versículos bíblicos, oraciones y enseñanza de valores. La profesora transfirió una religiosidad intrínseca, antes más institucionalizada, al aula de una escuela no confesional. Hay proselitismo, utilización de la educación como instrumento para propagar un mensaje religioso.

En un momento, Filipa concilia dos factores diferentes: la religión y la motivación. Al motivar a sus alumnos, presenta a Dios como un Ser ante el que deben responder de todos sus actos. Cuando utiliza frases como «Dios os hizo para ganar» o «Dios os hizo para valer 10», se convierte en un imperativo para que sus alumnos mejoren su comportamiento y sus notas. Esto puede verse cuando la profesora distingue entre sus alumnos más jóvenes y los mayores. Se da cuenta, basándose en su creencia, de que cuanto mayores son los alumnos, menos hacen peticiones y dan gracias por las oraciones, lo que refleja la disminución de la calidad de su relación con Dios. Filipa entiende que el profesor tiene la responsabilidad de hacer que la clase «avance o se estanque» trabajando, entre otros factores, el aspecto religioso.

Carla dijo que en la época de la pandemia (Covid-19) todos estos aspectos enumerados anteriormente se han hecho aún más visibles. Este acontecimiento hizo posible que los profesores «entraran» en las casas de sus alumnos, estableciendo también un contacto más firme con los padres. Aun así, la rutina siguió siendo la misma, con la lectura de la meditación y las oraciones. Carla considera que el intercambio de creencias alcanzó un nivel más importante cuando pudo «llevar a Jesús a esa casa» y que algunos padres «incluso esperaban a que yo hiciera la meditación antes de ir a trabajar».

Carla: (...) tienes un ambiente que facilita el aprendizaje, ahora vas a la casa de alguien y lo primero que hicimos fue leer la meditación y la oración, llevando a Jesús a esa casa. Había padres que nunca habían oído hablar de Jesús y otros incluso esperaban a que yo hiciera la meditación antes de ir a trabajar. (...) La responsabilidad era mucho mayor y se disfrutaba. Hablar de Jesús es algo que me motiva. Creo que todos allí fueron bendecidos, se beneficiaron de todo esto, no sólo ellos, yo también.

Aunque la responsabilidad era mayor, Carla dice que su motivación era hablar de

Jesús y que esta podía ser una oportunidad para llevar «una palabra de consuelo y oración». Sus alumnos siguieron pidiendo oraciones por sus familias, ya que ellos mismos estaban sufriendo por la pérdida de sus parientes. Terminó su charla concluyendo que, al hablar de Dios, todos estaban siendo «bendecidos».

Para Filipa, el alumno es un mensajero de la palabra de Dios y para ello necesita tener fe, y esta fe puede ser trabajada por el profesor, que presentará el mensaje de la salvación de las almas a sus alumnos. El profesor también hace hincapié en que el alumno también debe compartir el mensaje recibido, expresado a través de la oración.

Filipa: Mira, el alumno es el mensajero. Es el mensajero de la palabra de Dios. Puede ser un proclamador. Porque si tiene un granito de fe (risas), puede mover montañas. Así que la forma en que afronta la situación, la forma en que motiva a otros estudiantes es algo maravilloso. Si el estudiante tiene un poco de fe, puede atraer multitudes. (...) Le digo: «Si tienes un conflicto familiar, reza por tu familia, muéstrales que todo tiene solución, que todo tiene un camino». Y consiguen convertir la tristeza en alegría automáticamente, de un día para otro.

La misión del profesor debe estar en consonancia con la del alumno, ambos pronunciarán la palabra de Dios, pero para Filipa el profesor presentará a Cristo y el camino de la salvación a su alumno. En su opinión, la religiosidad cristiana ofrece perspectiva y el establecimiento de una rutina, que organizará todas sus relaciones, ya sea en la escuela o en la familia. La profesora añade que su práctica está llena de predicación de la palabra de Dios, ya sea a sus colegas o a sus alumnos.

Filipa: La misión del maestro es salvar almas. Es su misión, bíblicamente. Está allí como discípulo. Lleva el mensaje de Cristo. Presenta a Cristo a los alumnos. Por eso hablo de Jesús todos los días. Predico todos los días. Predico a mi alumno. Predico a un compañero de trabajo. Hablamos de Dios todo el tiempo, inconscientemente o no. Hablamos de Dios, aunque no utilicemos la palabra Dios. Así que no hay forma de desconectar la religión de la práctica en el aula. Creo que la enseñanza y la religión están vinculadas, aunque sea inconscientemente.

Ambas profesoras comparten la creencia de que necesitan mantener una comunión diaria con Dios, y que sus creencias religiosas deben acompañar su práctica en el aula. Carla afirma que «tenemos que vivir lo que Cristo nos enseñó», mientras que Filipa expresa que existe una relación importante entre religión y educación, diciendo que «o se juntan las dos cosas o no se vive».

3.6 Identidad

Al inicio de su análisis, Ciampa (1990) conceptualiza que «(...) cada individuo encarna relaciones sociales, configurando una identidad personal» (p. 127) y, como tal, atribuye la existencia de personajes, que serían la expresión empírica de la identidad. El personaje vive una historia personal, está siendo en un contexto histórico específico y lleva sus propios proyectos de vida. Con posibles cambios en las características, la identidad es una metamorfosis.

Todo empieza con el nombre. Carla y Filipa se nombran al principio de las entrevistas y, con ello, autentifican su identidad, que es «el símbolo de nosotras mismas» (Ciampa, 1990, p. 131). Ciampa (1990) añade: «Un nombre nos identifica y nos identificamos con él. Por eso decimos «me llamo...». Así nos llamamos, pero sólo a partir de cierta edad, porque inicialmente sólo nos llamamos por un nombre que nos dieron» (p. 131).

El nombre es una de las diversas representaciones de la identidad, es un «rasgo estático que define el ser» (Ciampa, 1990, p. 135). En las entrevistas, nos damos cuenta de que los profesores primero se nombran a sí mismos y luego comienzan a narrar sus trayectorias profesionales, ya que el individuo es ahora «lo que hace» (p. 135). En este punto, los personajes hablan de lo que hacen, de sus papeles. El fenómeno de la socialización primaria y secundaria (Berger & Luckmann, 2012) puede observarse tanto en el ámbito analizado de los discursos anteriores como con la religiosidad. En la socialización primaria, el individuo se introduce en los contenidos de la realidad objetiva que le rodea, con su familia como mediadora. El individuo observará los acontecimientos externos y los interiorizará, pudiendo más tarde crear y recrear lo adquirido. Los profesores nacieron en «cuna cristiana» y aceptaron con entusiasmo seguir el camino ofrecido por sus cuidadores, porque interiorizaron los contenidos propuestos inicialmente en su infancia, y cuando llegaron a una edad más avanzada, el momento de la socialización secundaria, en el que se introdujeron en una relación más institucionalizada, como la Iglesia, siguieron asumiendo las funciones y el vocabulario específicos de su grupo de origen.

Carla dice que fue introducida en la religión adventista por su familia, que también influyó en su elección de profesión. Filipa, que también fue introducida en la religión a una edad temprana, siguió el mismo camino, pero en un determinado momento, cuando conoció a su marido, optó por cambiar el grupo al que pertenecía y comenzó a expresarse utilizando el vocabulario y las creencias del «nuevo» grupo, la IASD. Ambos profesores, a través de su ámbito profesional, han interiorizado el contenido de la EE, que proviene de los presupuestados

de la línea adventista. Por lo tanto, es posible observar una gran coherencia entre lo que la IASD propone desde su creación, especialmente en el campo de la educación, y el discurso y la práctica de los profesores. No sólo han absorbido las funciones y actitudes de los demás, sino que han asumido su mundo.

En esta historia, en la que el personaje va siendo, se producen metamorfosis. Las narrativas de Carla y Filipa muestran evidencias de cambios a lo largo de sus trayectorias, marcadas por alteraciones, o no, en sus roles. Por ejemplo, Carla era Carla-hija, porque no sabía exactamente cómo iba a llevar su vida y aceptaba las admoniciones de su madre. Tras decidir ser profesora y entrar en el campo profesional, se presenta como Carla-profesora, que soñaba con cambiar el mundo a través de su práctica. A lo largo de la narración, aparecen Carla-religiosa y Carla-madre. La metamorfosis se produce a lo largo del camino que se está experimentando. Uno de los ejemplos más llamativos se produce cuando Carla, profesora recién licenciada, toma conciencia de las diferencias entre la teoría y la práctica en la educación.

La última reflexión que se plantea aquí es la posible imbricación de las identidades religiosa y docente. Los relatos revelaron una íntima relación entre las concepciones religiosas de los participantes y su forma de entender y ejercer la docencia. Para ambos profesores, la enseñanza parece haber surgido después de su religiosidad. En otras palabras, ya formaban parte de un grupo religioso específico antes de definir sus trayectorias profesionales. Las influencias se observaron en gran medida, ya que comparten puntos de vista similares sobre la educación, la enseñanza, las visiones del alumno/profesor/dirección y la cosmovisión teológica adventista. Es posible afirmar que ambos han construido un personaje para sus roles profesionales: profesor cristiano-adventista. Este personaje entrelaza y articula las identidades docente y religiosa de un modo muy íntimo. Sin embargo, en muchos discursos, parece que la identidad religiosa «dirige» la práctica docente; en este caso, se podría hablar de los personajes profesor cristiano-adventista.

4 CONSIDERACIONES FINALES

A través de esta investigación, se observaron muchas similitudes entre los consejos y amonestaciones de la cofundadora de la Iglesia Adventista, Ellen White, sobre temas relacionados con la educación y los discursos de los participantes. Entre los temas se encuentran las nociones de lo que es la educación y la enseñanza, la visión del alumno/profesor/padres/dirección y los objetivos centrales de la educación, así como los

objetivos y responsabilidades del profesor. Se observó que los profesores profesan y practican la religiosidad cristiana adventista, adoptando su cosmovisión tanto en el hogar y en la vida fuera de la enseñanza, como en la práctica pedagógica. Combinan constantemente los objetivos proselitistas de la religión con la educación, utilizando a menudo esta última como método de propagación.

Fue posible observar que los participantes presentan una narrativa marcada por interacciones, mediadas por el lenguaje, con otros individuos, mostrando así metamorfosis en diversos momentos, a partir de la atribución de roles que vivieron. Participando de un contexto social definido, el campo docente y religioso, los profesores presentaron opiniones semejantes sobre cómo la línea cristiana adventista entiende la educación, la enseñanza y la visión alumno/profesor/dirección. Sus experiencias en el aula están influenciadas por la aceptación de un referente religioso específico, en este caso el cristiano-adventista. Las narrativas ayudaron a descubrir posibles personajes y roles, ya que hubo una descripción personal de su historia personal, del contexto histórico y de sus proyectos de vida.

Se observó individualización y autonomía en los participantes; sin embargo, sería interesante investigar posibles temas de emancipación, dada la gran mediación que la religiosidad ha tenido con la enseñanza. En este caso, el sujeto puede experimentar el fenómeno de la mismidad, es decir, cuando los ritos sociales imponen una identidad fija, basada en la prescripción de papeles para el sujeto que, al permanecer en estos papeles, es incapaz de ser-para-sí.

Es necesario realizar más estudios sobre los tres temas principales: religiosidad, enseñanza e identidad. El método aquí utilizado podría generalizarse a una gran variedad de individuos, trabajando con otras líneas teológicas y diferentes cosmovisiones. No sólo la revisión bibliográfica, sino también los resultados, expresan que la religiosidad es una esfera que está presente y se manifiesta en algunos profesores; como tal, conlleva cierta relevancia como tema de investigación, a partir de la psicología de la educación y áreas afines, como la psicología social y la psicología escolar. También indica la posibilidad de utilizar otros métodos, como estudios longitudinales y/o cualitativo-cuantitativos.

REFERENCIAS

ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BAPTISTA, M. T. D. D. S. A “Identidade do professor universitário”. 86 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1992.

BERGER, P. L., & LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. 34. ed. Petropolis-RJ: Editora Vozes, 2012.

CIAMPA, A. C. *A estória do Severino e a história da Severina: Um ensaio de psicologia social*. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

CADWALLADER, E. M. *Filosofia básica da educação adventista*. 1. ed. Centro White Press, 2006. Disponível em: <https://encurtador.com.br/btJQR>

HANEGRAAFF, W. J. “Definindo religião, apesar da história”. *Religare*, Paraiba, v. 14, n. 1, p. 202-247, ago. 2017.

IASD. *Igreja Adventista do Sétimo Dia. Yearsbook 2021: Office of archives and statistics General Conference of Seventh-day Adventist*. Silver Spring (MD), EUA: Review and Herald, 2022.

KNIGHT, G. R. *Educando para a eternidade: Uma filosofia adventista de educação*. 1. ed. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2017.

KOENIG, H. G., MEADOR, K., PARKERSON, G. “Religion index for psychiatric research: A 5-item measure for use in health outcome studies”. *The American Journal of Psychiatry*, v. 154, n. 6, p. 885-886, jun. 1997.

LIMA, A. F., CIAMPA, A. C. “Metamorfose humana em busca de emancipação: a identidade na perspectiva da Psicologia Social Crítica”. In: LIMA, A. F. (Org.) *Psicologia Social Crítica: Paradoxes do contemporâneo*, 1. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 11-29.

MAK, D. “A presença da religião em ações docentes de uma escola pública de educação infantil”. 2014. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2014.

MOREIRA-ALMEIDA, A. PERES, M. F., ALOE, F., NETO, F. L., KOENIG, H. G. “Versão em português da Escala de Religiosidade da Duke – DUREL”. *Revista de Psiquiatria Clínica*, v. 35, n. 1, p. 31-32, nov. 2008.

OLIVEIRA, M. G. F. “Espiritalidade e currículo: a voz dos professores de uma escola confessional no Estado do Piauí”. 147 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2012.

SALAROLI, T. P. “Marcas da religiosidade: Práticas observadas em duas escolas de educação infantil da rede municipal de Marataízes” 134 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência das Religiões) – Faculdade Unida de Vitória (ES), 2018.

SANTOS, N. C., ABDALA, G. A. “Religiosidade e qualidade de vida relacionada à saúde dos idosos em um município na Bahia, Brasil”. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*, v. 17, n. 4, p. 795-805, dez. 2014.

SANTOS, E. M. “Olhar fenomenológico sobre a expressividade religiosa cristã na prática pedagógica do ser professor”. 134 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) - Universidade Federal da Paraíba, 2013.

SZYMANSKI, H, ALMEIDA, L. R., PRANDINI, R. C. A. R. *A entrevista na pesquisa em educação: A prática reflexiva.* 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 2018.

VALENTE, G. A. A “presença oculta da religiosidade na prática docente”. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2015.

VIEIRA, M. M. S. “Tornar-se professor em uma escola confessional: um estudo sobre a constituição identitária na perspectiva da dimensão da espiritualidade”. 267 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2009.

WHITE, E. G. *Fundamentos da educação cristã.* 1. ed. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2008a.

WHITE, E. G. *Conselhos aos pais, professores e estudantes.* 1. ed. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2008b.