

Educação, Vocação e Responsabilidade: Exercendo o chamado na Escola Dominical de forma “pedagogizada”

Carlos Rogerio Souza dos Santos¹

Zelia Priscila nogueira Rodrigues dos Santos²

Resumo: Este artigo discute a relação entre educação, vocação e responsabilidade no exercício docente nas classes de Escola Dominical (ED), compreendendo esse espaço como ambiente formativo que ultrapassa o ambiente eclesial. A partir de um recorte histórico da Escola Dominical, especialmente em sua origem assistencial e em sua inserção no contexto protestante brasileiro, analisa-se como a atuação de colaboradores e colaboradoras deve ser compreendida para além da boa vontade ou do chamado individual. O texto problematiza a noção de vocação quando desvinculada de formação pedagógica, reflexão crítica e compromisso social, defendendo que o serviço docente na ED exige preparo contínuo e responsabilidade ética diante dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Para isso, dialoga com autores como Stott, Sell, Franco e Morin, articulando contribuições teológicas e pedagógicas sobre vocação, trabalho, práxis docente, compreensão humana e formação integral. Conclui-se que a Escola Dominical pode ser compreendida como espaço de cuidado, ensino e construção de sentido, no qual a vocação, associada à responsabilidade pedagógica, torna-se expressão de compromisso com Deus, com o próximo e com a vida em sociedade.

Palavras-chave: Escola Dominical; vocação; responsabilidade.

Abstract: This article discusses the relationship between education, vocation, and responsibility in teaching practice within Sunday School classes, understanding this space as a formative environment that goes beyond the ecclesiastical setting. Based on a historical overview of Sunday School, especially its charitable origins and its insertion into the Brazilian Protestant context, the study analyzes how the work of collaborators should be understood beyond goodwill or individual calling. The text problematizes the notion of vocation when detached from pedagogical formation, critical reflection, and social commitment, arguing that teaching service in Sunday School requires continuous preparation and ethical responsibility toward the subjects involved in the educational process. To this end, the article engages with authors such as Stott, Sell, Franco, and Morin, articulating theological and pedagogical contributions concerning vocation, work, teaching praxis, human understanding, and integral formation. It concludes that Sunday School may be understood as a space of care, teaching, and meaning-making, in which vocation, associated with pedagogical responsibility, becomes an expression of commitment to God, to others, and to life in society.

¹ Teólogo e Mestre em ciências da Religião (umesp). carlosrogerio.ed@gmail.com. Orcid 0009-0004-1495-550X

² Mestre em Dança, especialista em estudos contemporâneos em Dança e Sociologia Urbana, arte educadora, assistente social. Professora no curso de pós-graduação em Dança ministerial da Escola Superior de Dança Ministerial (Universidade Iguaçu). zeliarteducação@gmail.com; Orcid 0000-0002-6144-3302

Keywords: Sunday School; vocation; responsibility.

1 INTRODUÇÃO

Nas classes de Escola Dominical (ED), desde a sua origem, é possível notar pessoas voluntárias dispostas a exercer sua vocação, a fim de que outras possam ler, compreender e aprender sobre o texto bíblico e sobre as questões que perpassam suas vidas. Porém, notamos que todo espaço pedagógico carrega consigo responsabilidades, dessa forma, é necessário refletir sobre as diversas questões que atravessam esse ambiente.

Nas turmas de Escola Dominical, é possível encontrar alunos e alunas das diversas classes, buscando saber algo que lhes dê sentido a partir de suas experiências religiosas e sua relação com a sociedade. Pode-se encontrar nas aulas de domingo perguntas a respeito do mal e da morte, relatos de filhos e filhas que presenciam nas suas casas relações de amor e ódio, crianças que, para chegar na classe aos domingos, precisam antes transpor barreiras, como as da violência. Além disso, a Escola Dominical pode ser percebida como o órgão formador de primeiro contato com os valores e princípios da prática religiosa. Logo, em sala de aula, serão refletidos pensamentos políticos, familiares, valores morais e outros que envolvem os participantes desses ambientes, para além da sua vida no seu círculo comunitário religioso. Dessa forma, é de extrema importância, que se tenha também referências pedagógicas que possam auxiliar os diversos colaboradores e colaboradoras desses espaços.

2 ESCOLA DOMINICAL

Neste tópico, teremos a oportunidade de conhecer, de maneira breve, a história da Escola Dominical, delimitada à Igreja Metodista, a fim de que possamos perceber, já na história da ED, as relações existentes entre educação, vocação e responsabilidade.

Originária da Inglaterra, a Escola Dominical (ED) surgiu com um projeto de cuidado e educação a crianças em situação de vulnerabilidade. O movimento foi se atrelando à igreja, até se tornar espaço exclusivo do espaço eclesial (Costa, 2022). No Brasil, a ED foi também um importante centro inicial de igrejas protestantes, era habitual a ED vir antes do templo propriamente dito. Costa (2022) comenta que, por décadas, a ED foi o local onde aconteceram a maior parte das conversões ao protestantismo no Brasil.

Costa (2022) descreve que o movimento da ED se desenvolve em um contexto de aumento de organizações assistenciais na Grã-Bretanha, entre o final do século XVII e início

do século XIX. O autor evidencia que nesse período haviam muitas pessoas analfabetas e poucas escolas públicas, e comenta que as poucas escolas privadas da época eram ambientes reservados às famílias mais ricas. Em Gloucester, cidade da Inglaterra, no período conhecido pela fabricação de alfinetes e fundição de sinos para igrejas, nas suas fábricas eram empregadas famílias inteiras a fim de manter seu funcionamento (Costa, 2022).

O sistema de trabalho compreendia seis dias da semana com um número alto de horas de trabalho por dia. Nota-se que, se toda família era empregada nas fábricas, isso também incluía as crianças, e essas não eram poupadas das várias horas de serviço durante a semana. Apenas no domingo, dia do Senhor na tradição do País, era autorizado que as crianças brincassem, ou seja, exercer seu direito de ser criança em um país de tradição cristã. Costa (2022) explica que, no domingo, com o volume considerável de crianças brincando, logo se elevava o som e isso provocava incômodo, e, para piorar, pequenos delitos eram atribuídos às crianças.

Robert Raikes é descrito como alguém empenhado em diversas ações assistenciais ligadas à educação. Raikes era editor do jornal Gloucester Journal, e em seu jornal se viam com frequência publicações que continham notas sobre pobreza, vícios, superlotação de prisões e outros. Segundo Costa (2022), no campo da educação, Raikes forneceu livros para pessoas detentas, motivando os que sabiam ler a ensinar os analfabetos. O autor nota nesse aspecto um importante movimento de ação paliativa semelhante a gerar uma ação preventiva, ou seja, educar para evitar a punição. Sophia Cooke é a mulher que sugere a Raikes a ideia de uma ED. “Essa informação está no obituário de Cooke, publicado na The Metodista Magazine em 1834.” (Costa, p. 69). No obituário traduzido por Costa (2022), Raikes pergunta:

O que faremos por essas crianças pobres e abandonadas?” E ela respondeu: “Vamos ensiná-las a ler e levá-las à igreja.” A sugestão foi acatada; e o Sr. Raikes e a Srta. Cooke conduziram o primeiro grupo de alunos da escola dominical à igreja, expostos ao riso público ao passarem pela rua com sua carga nada promissora. (Methodist Magazine, 1834, p. 319 *apud* Wardle, 2019, p. 17)

Costa (2022) comenta que, embora o movimento de ED seja atribuído a Raikes, não é uma ideia totalmente iniciada por ele. Em 1668, Joseph Alleine reúne aproximadamente 70 crianças para ensinar catecismos; em 1765, Harrison de Bedale reúne crianças pobres em sua cozinha para alfabetizar e recitar o catecismo; e em 1769, Hannah Ball, jovem metodista,

reuniu um grupo de crianças em sua casa para instruí-las no catecismo³. Segundo o autor, a pessoa de Raikes se torna mais evidente por conseguir sensibilizar um número maior de pessoas e, dessa forma, consegue sistematizar o movimento da ED. Bandeira (2020) colabora informando que a Inglaterra foi um dos últimos países a adotar a educação pública como responsabilidade do Estado, então a ED preenchia bem esse espaço. O autor menciona ainda que, nas primeiras ED, o objetivo era valorizar a educação infantil, ensinar as crianças a ler, escrever e fazer contas e não apenas conteúdos bíblicos.

A ED passa a adotar uma característica mais confessional a partir de pronunciamentos nas conferências metodistas na Inglaterra. Nas sessões regulares da conferência Wesleyana,

A instrução das crianças tornou-se cada vez mais o foco da escola, a princípio, reforçando seu caráter assistencial, mas gradualmente, tornando -a um espaço essencialmente de catequese. A Conferência de 1807 enaltece o aumento de escolas dominicais, chamadas de “instituições de caridade”, para educar crianças pobres – “para alívio de pobres doentes”. Em 1817, entretanto, afirma-se que essas escolas devem estar essencialmente conectadas com a Igreja, que seu horário de funcionamento não deveria coincidir com os horários dos cultos públicos para não interferir na participação de professores e alunos. E a Conferência de 1823 recomenda, de maneira branda, mas constante, que seja abandonado o plano de ensinar outra coisa que não seja o conteúdo estritamente religioso nas escolas dominicais. (Costa, 2022, p. 74)

Em 1823, reafirma-se que as EDs devem ser estritas e inteiramente à instituição religiosa, e o ensino das outras disciplinas poderia ocorrer em outros dias, como forma de recompensa para os alunos regulares nas aulas de domingo (Costa, 2022)⁴. Segundo o autor, a ED não perde totalmente seu propósito original. A questão está também em como a igreja na Inglaterra entendia sua relação com a sociedade.

A primeira ED no Brasil, permanente, foi criada pelos missionários escoceses Robert Reid Kalley e Sarah Poulton Kalley. Essa ED foi organizada em Petrópolis, nos anos de 1858. O Sr. e a Sra. Kalley foram enviados pela igreja congregacional. Segundo o autor, Sarah participou ativamente da ED na Escócia, seguindo essa mesma dinâmica de entusiasmo das escolas na Grã-Bretanha (Costa, 2022).

Hahn (1989) escreve que a Sra. Kalley inicia a ED na sua casa com cinco crianças, lendo na primeira aula a história de Jonas, ensinou a cantar hinos e orou a Deus com elas.

³ The Role of the Sunday School Conventions in the Preparation of Protestant Sunday School Teachers, 1832 - 1903 - Traduzido por Costa (2022)

⁴ Wardle (2019), traduzido por Costa (2022).

Nesse relato, é importante notar que, antes de implantar uma igreja como comumente conhecemos, era implantada a ED. Para o autor, no Brasil era habitual a ED vir antes do templo propriamente dito, e ressalta o ensino como caráter central de toda igreja local. Nesse mesmo período histórico, em 1859, o Brasil recebe o missionário presbiteriano Ashbel Green Simonton, vindo dos Estados Unidos da América. Em seu diário, foi encontrado o seguinte relato:

Diário, 28 de abril de 1860: Domingo passado, dia 22 dirigi uma Escola Dominical em minha casa. Foi meu primeiro trabalho em português. As crianças dos Eubanks estavam todas presentes. A bíblia, o catecismo de história sagrada e O Peregrino, de Bunyan, forma nossos textos (Hahn, 1989, p. 276)

É interessante notar em seu relato um destaque para a ED. À medida que os cultos iam tomando maior proporção, ganhavam o nome de escola dominical e eram dirigidos na maioria das vezes por leigos. Havia um hino de abertura, logo após um pequeno estudo da lição com todo o grupo que em seguida se dividia em classes. Era um reduzido culto, e a ED, à medida que ia crescendo, era uma congregação e depois uma igreja. Depois, essa igreja passaria a ser responsável por novos locais de escola dominical, onde os estudos seriam dirigidos novamente por leigos (Hahn, 1989).

Neste pequeno recorte histórico, é possível perceber o caráter assistencial de mulheres e homens, na condição de colaboradores e colaboradoras, para que especialmente crianças pobres fossem instruídas. Para fins de reflexão neste artigo, entenderemos esses colaboradores e colaboradoras como pessoas vocacionadas.

Esse percurso histórico evidencia que a Escola Dominical não se constituiu apenas como espaço de transmissão de conteúdos religiosos, mas como prática educativa vinculada ao cuidado, à formação e à responsabilidade social. Essa compreensão permite a aproximação para a discussão do tema da vocação, pois o exercício docente na ED não pode ser reduzido à boa vontade ou ao chamado individual. Ao contrário, exige preparo pedagógico, consciência crítica e compromisso com os sujeitos, os contextos e os desafios presentes no processo de ensino-aprendizagem.

3 VOCAÇÃO E RESPONSABILIDADE

Stott (2012) argumenta que muitos cristãos em nossos dias têm zelo sem sabedoria, e entusiasmo sem inspiração. Para ele, essas pessoas têm boa vontade, mas não fazem ideia do

que está acontecendo. Ao olhar para o argumento do autor, percebemos que, no ambiente pedagógico da Escola Dominical, teremos a possibilidade de nos deparar com colaboradoras e colaboradores com muita boa vontade, porém sem o conhecimento das responsabilidades pedagógicas que perpassam esse espaço.

No contexto da ED, a vocação aparece como elemento recorrente na autocompreensão de colaboradores e colaboradoras. Entretanto, quando desvinculada de uma base teórica e pedagógica, essa noção pode ser compreendida de modo insuficiente, como se o chamado religioso dispensasse formação, reflexão crítica e aprimoramento contínuo. Por isso, torna-se necessário compreender a vocação não como isenção de responsabilidade, mas como compromisso ético, pedagógico e social com aqueles e aquelas que participam do processo educativo.

Vocação-trabalho, para Bonhoeffer, é um dos meios pelos quais o ser humano redimido exerce a sua responsabilidade para com a outra pessoa, percebendo sua atividade como aquela que deve ser exercida na perspectiva da preservação e promoção de vida da alteridade (Sell, 2024, p. 1).

A partir desse conceito, delimitado à prática nos ambientes de ED, é possível compreender que ser vocacionado ou vocacionada implica responsabilidade em relação ao próximo e atenção às complexidades humanas e sociais que atravessam o processo educativo. Nesse sentido, os conceitos são fundamentais para sustentar definições utilizadas nos diversos ambientes formativos e para explicitar a proposta que os envolve. Assim, para além da ideia de chamado, a vocação assume um teor ético e relacional, colocando o vocacionado e a vocacionada diante de sua responsabilidade concreta.

Vale aqui enfatizar que o espaço de educação cristã, onde se inclui a classe de ED, constitui-se num “agente poderoso de mudança social e cultural [...] provoca transformações profundas em hábitos, valores e relações.” (Brandenburg e Rodrigues, 2025, p. 8). E, de acordo com os autores, essa aprendizagem se torna significativa, por ter em seu horizonte o contexto real das pessoas.

Sell (2024) comenta que a percepção mais positiva do trabalho “mundano” passa, na história dos primeiros séculos da igreja, por uma mudança significativa, especialmente com o monasticismo. Com o objetivo de tornar acessível às pessoas o cumprimento dos mandamentos de Deus, o monasticismo ensinava que era necessário preencher os pensamentos apenas com aquilo que não perturbasse a vida contemplativa. O autor segue sua exposição e aponta que o trabalho manual era valorizado e exigido, mas apenas com o intuito

de evitar a ociosidade, sendo limitado a atividades mecânicas. Assim, os negócios e o exercício das profissões, de maneira geral, eram considerados algo não ligado ao Reino de Deus.

Sell (2024) elabora que a principal fundamentação bíblica para justificar esse entendimento negativo do trabalho era Gênesis 3.19: “No suor do teu rosto você comerá o seu pão, até que volte à terra, pois dela você foi formado; porque você é pó, e ao pó voltará” (Sell, 2024, p. 4). Segundo o autor historicamente essa compreensão foi intensificada pela transformação ocorrida a partir da influência do neoplatonismo na teologia cristã, fazendo com que a dicotomia entre o mundo dos sentidos e o mundo das ideias fizesse parte da concepção. O autor cita ainda o afastamento das coisas mundanas como prazer e poder. O mundo material passa a ser considerado mau, por conta da queda, e mundo espiritual passa a ter maior protagonismo.

Nesse aspecto Sell (2024) comenta que a igreja passa a direcionar a ideia de vocação para as atividades relacionadas à vida contemplativa e ao escapismo do mundo. Para o autor, resquícios dessa compreensão permanecem na igreja, em especial a ideia de que os que tem uma vida integralmente religiosa, estão mais próximos das questões agradáveis a Deus. Entretanto Sell (2024) discorre que para o reformador Lutero, “o caminho a Deus não se dá numa experiência mística no isolamento do mundo, mas a partir da vida como um todo, especialmente uma nova consciência com relação à realidade.” (p. 8). Segundo o autor para Lutero as obras serão direcionadas ao próximo e ao bem comum, o reformador enfatiza ainda que todas as pessoas batizadas fazem parte do sacerdócio de Jesus, assim a vida ativa se tornou o principal lugar de prática da vida e da fé.

O reformador Lutero passa a ser responsável por desvincular o termo vocação de uma ideia de vida diretamente ligada às atividades religiosas, compreendendo-o como condição presente em todas as atividades (Sell, 2024). Para o reformador, todas as pessoas batizadas fazem parte do sacerdócio de Jesus. Nesse sentido, a vida fora da igreja, por exemplo, passa a ser o lugar principal para a proclamação da fé (Sell, 2024). Nesse caminho, pode-se perceber que, para Lutero, a responsabilidade com a vida/com o outro, não está excluída da vida de uma pessoa vocacionada.

Sell (2024) busca em seu artigo de maneira crítica analisar discursos teológicos que ignoram o trabalho como vocação. O autor considera perceber o trabalho das pessoas como participação ativa no movimento preservador da missão de Deus no mundo, a partir da vida

com dignidade no conjunto social.

Em relação ao ambiente da ED, percebe-se que, sem uma referência pedagógica e teológica mais consistente, o sentido da vocação pode ser conduzido a interpretações equivocadas. Entre elas, está a compreensão de que o docente vocacionado não necessita de capacitação; a ideia de que sua formação deve ocorrer apenas em ambientes pedagógicos de origem protestante; e o risco de formar alunos e alunas para uma missão restrita à comunidade de fé, sem relação efetiva com a sociedade. Essas interpretações reduzem a vocação a uma experiência interna da comunidade religiosa e enfraquecem sua dimensão de responsabilidade diante do próximo e do mundo.

Nesse debate, Franco (2008) contribui para compreender que a formação docente não se constitui apenas pelo acúmulo de experiência, mas pela capacidade de refletir criticamente sobre a própria prática. Para a autora, o exercício docente requer um sujeito pensante e reflexivo, em constante processo de aprimoramento. Anos de atuação podem, em alguns casos, produzir apenas experiências caducas e estéreis, quando não são acompanhados pela práxis que rearticula e reelabora a teoria. Assim, no contexto da ED, a formação de colaboradores e colaboradoras deve considerar que o tempo de serviço, por si só, não garante saber pedagógico, pois “tempo de serviço não se transforma em saber da experiência, pois esse reproduzir mecânico é histórico e não cede espaço para articulação dialética do novo e do necessário” (Franco, 2008, p. 133).

Note que essa não é uma construção contra a ideia de vocação, mas uma oportunidade de rememorar a responsabilidade que está atrelada à percepção de si como vocacionado ou vocacionada, especialmente em sala de aula. Franco (2008) comenta ainda que a educação, tendo por finalidade a humanização da pessoa, sempre terá em seu conjunto um sentido emancipatório; por isso, o método científico que a estudará deverá ter como pressuposto a necessidade de sua produção a partir do coletivo. A autora considera que cada vez mais docentes têm presenciado a ampliação do conceito de prática educativa. Ela observa a escola como espaço privilegiado da ação educativa, porém reconhece tantos outros espaços, além da escola, que produzem influências formativas sobre os discentes, produzindo saberes, propondo comportamentos e valores que estimulam ações e pensamentos.

4 CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS PARA O EXERCÍCIO DOCENTE NAS CLASSES DE ED

Edgar Morin comenta que “o dever principal da educação é armar cada um para o combate vital para a lucidez” (Morin, 2004, p. 33). Dessa forma, não se espera que o aluno e a aluna da ED sejam alienados das questões presentes em seu tempo, nem que tenham contato com as inúmeras coisas que estão para além do ambiente de sua comunidade apenas quando chegam ao nível superior ou a outro ambiente externo ao da ED. O autor comenta ainda que a sociedade como um todo está presente em cada indivíduo, na forma de falar, nos saberes, nas obrigações e nas normas; por isso, ainda que se tente não perceber a relação da ED com a sociedade, ela estará exposta nos participantes das classes.

Morin (2004) propõe uma educação multidimensional, capaz de perceber o ser humano como, ao mesmo tempo, biológico, psíquico, social, afetivo e racional. Nesse caminho, segundo o autor, será possível promover o uso da inteligência de maneira geral e, a partir dessa capacidade, pensar as questões específicas tendo como referência uma mente expandida. O autor chama a atenção para o perigo de uma inteligência ou de uma educação parcelada ou míope. Para ele, esse tipo de educação destrói um embrião de possibilidades e a formação de uma visão de longo prazo.

Morin (2004) nos ajuda ainda a perceber que todo conhecimento deve fazer com que o aluno e a aluna percebam que a questão “quem somos?” é inseparável de outras questões: onde estamos? De onde viemos? Para onde vamos? Para o autor, a cultura é capaz de acumular em si o que é conservado, transmitido e aprendido, além de comportar normas e princípios de aquisição. Nesse aspecto, para o saber antropológico, a sociedade vive para o indivíduo, e este vive para a sociedade. O indivíduo e a sociedade estão em constante troca, e essa interação permite, de certa forma, a perpetuação da sociedade. Por isso, para o autor, todo desenvolvimento verdadeiramente humano envolve participações comunitárias, individuais e sentimento de pertencimento.

Nesse sentido, torna-se importante para os docentes na ED compreender que conhecer o ser humano é reconhecer sua particularidade na diversidade e sua diversidade na unidade; é preciso perceber o discente e a discente como múltiplos, bem como reconhecer a multiplicidade do uno (Morin, 2004). O aluno e a aluna da ED trazem consigo uma grande quantidade de informações, tais como alegrias, tristezas, descobertas, ansiedades e outras experiências; de certa forma, essas situações terão relação com a sala de aula.

Portanto, o principal objetivo deste subtítulo é perceber que “o ser humano é ao

mesmo tempo singular e múltiplo” (Morin, 2004, p. 56). Dessa forma, Morin comenta que uma das vocações essenciais da educação é o exame e o estudo da complexidade humana. Assim, é possível sugerir que todos os espaços que se propõem à educação, neste artigo com destaque para a ED, serão conduzidos à tomada de consciência da condição comum a todos os humanos diversos, imbricados com suas culturas e povos, e que se percebem como participantes e cooperadores da Terra. Portanto, conforme Morin,

o outro não apenas é percebido objetivamente, é percebido como outro sujeito com o qual nos identificamos e que identificamos conosco, o ego alter que se torna alter ego. Compreender inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade (Morin, 2004, p. 93).

Morin (2004) aponta que o problema da falta de compreensão se tornou um fator crucial para os humanos. Desse modo, o autor convida os docentes à tarefa de educar para compreender. E compreender a relação entre os indivíduos e as complexidades que a envolvem, em um espaço religioso onde acontece a ED, não será uma tarefa isenta de desafios. No movimento de compreensão, estão presentes o aprender e o reaprender em um ciclo interminável.

Ao constatar a missão de educar para a compreensão, Morin (2004) observa que a comunicação não garante compreensão. Para o autor, existe a necessidade de uma informação bem transmitida e compreendida para se alcançar a inteligibilidade. Quanto ao alcance da inteligibilidade, o autor a considera uma condição primeira necessária, mas não única, para a compreensão. Posto isso, encontramos a possibilidade de refletir sobre como os ambientes propostos a uma atividade de educação tornam-se espaços amplos, de certa forma com uma infinidade de possibilidades, e carregados de responsabilidades que envolvem a relação ensino-aprendizagem.

E ao pensar a responsabilidade que envolve a relação ensino-aprendizagem, vinculada ao ato de compreender, Morin (2004) aborda ainda, como parte do movimento, a necessidade de uma reforma das mentalidades. Essa reforma nos ajudará a entender que somos parte de um conjunto maior: “Assim, indivíduo/sociedade/espécie são não apenas inseparáveis, mas co-produtores um do outro. Cada um destes termos é, ao mesmo tempo, meio e fim dos outros” (Morin, 2004, p. 103). Nesse caminho, não se pode retirar nenhum deles e torná-los elementos absolutos. Está na gênese do ser humano o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, da participação comunitária e do sentimento de pertencimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante este artigo, buscamos incentivar os colaboradores e colaboradoras das diversas classes de ED e EBD a compreenderem esse ambiente como um espaço potencial de construção e formação do ser humano. Dessa forma, o trabalho nesses espaços exige dos voluntários e voluntárias constante aprimoramento, de modo que esse processo seja percebido como um ato de responsabilidade em favor da vida. Notamos ainda que a vocação não é uma autorização divina para exercer determinada função sem capacitação. Propomos, então, que o ato de se aprimorar seja compreendido como um gesto de amor a Deus e ao próximo. Nesse sentido, a vocação, quando associada à responsabilidade pedagógica, torna-se caminho de serviço, cuidado e participação na formação integral das pessoas.

REFERÊNCIAS

- BANDEIRA, Wesley Silva. *Teologia para a vida cotidiana: uma análise das Lições Bíblicas das Assembleias de Deus para as escolas dominicais*. 2020. 253 f. Tese (Doutorado em Ciências da Religião) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2020.
- BRANDENBURG, L. E.; RODRIGUES, M. W. Educação cristã: reflexões sobre práticas contemporâneas. *Estudos Teológicos*, [S. l.], v. 65, n. 1, 2025. Disponível em: <https://revistas.est.edu.br/ET/article/view/4171>. Acesso em: 21 abr. 2026.
- COSTA, Eber Borges da. *Conhecer para ensinar: as narrativas de Daniel Parish Kidder sobre o Brasil sob a perspectiva da educação cristã*. 2022. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2022.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia como ciência da educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- HAHN, Carl Joseph. *História do culto protestante no Brasil*. São Paulo: ASTE, 1989. 403 p.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 9. ed ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- SELL, Wilhelm. Sobre o significado e a compreensão de vocação-trabalho em Martinho Lutero e em Dietrich Bonhoeffer. *Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 64, n. 1, jan./jun. 2024. DOI: 10.22351/et.v64i1.2738. Disponível em: <https://revistas.est.edu.br/ET/article/view/2738>. Acesso em: 17 jul. 2025

STOTT, John W. *Crer é também pensar*. 2. ed. São Paulo: ABU Editora, 2012.