

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

DOUGLAS JEFERSON MENSLIN

**EDUCAÇÃO ADVENTISTA:
DAS ESCOLAS PAROQUIAIS A UMA REDE DE ENSINO
PERMANÊNCIAS E RUPTURAS DE UM IDEÁRIO EDUCACIONAL
(1970-2010)**

CURITIBA – PR

2015

DOUGLAS JEFERSON MENSLIN

EDUCAÇÃO ADVENTISTA:
DAS ESCOLAS PAROQUIAIS A UMA REDE DE ENSINO
PERMANÊNCIAS E RUPTURAS DE UM IDEÁRIO EDUCACIONAL
(1970-2010)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC-PR, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Rosa
Lydia Teixeira Corrêa

CURITIBA-PR

2015

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central

Menslin, Douglas Jeferson (1967 -)
M574e 2015 Educação adventista : das escolas paroquiais a uma rede de ensino
permanências e rupturas de um ideário educacional (1970-2010) / Douglas
Jeferson Menslin ; orientadora, Rosa Lydia Teixeira Corrêa. – 2015.
241 f. : il. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba,
2015.
Bibliografia: 211-229

1. Educação - História. 2. Adventistas - Educação. 3. Cultura. 4. Ensino
superior. I. Corrêa, Rosa Lydia Teixeira. II. Pontifícia Universidade Católica do
Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 370.981

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 048
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE**

Douglas Jeferson Menslin

Aos vinte e quatro dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e quinze, reuniu-se no Anfiteatro (2º andar) da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof.ª Dr.ª Rosa Lydia Teixeira Correa, Prof. Dr. Marcus Levy Albino Bencostta, Prof. Dr. Renato Gross, Prof.ª Dr.ª Valquiria Elita Renk e Prof. Dr. Sergio Rogerio Azevedo Junqueira, para examinar a Tese do candidato **Douglas Jeferson Menslin**, ano de ingresso 2011, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "História e Políticas da Educação". O doutorando apresentou a tese intitulada "EDUCAÇÃO ADVENTISTA: DAS ESCOLAS PAROQUIAIS A UMA REDE DE ENSINO PERMANÊNCIAS E RUPTURAS DE UM IDEÁRIO EDUCACIONAL (1970-2010)", que, após a defesa foi aprovado pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 11:32. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A banca recomenda, após realizados os devidos ajustes, a publicação do trabalho em forma de livro.

Presidente:

Prof.ª Dr.ª Rosa Lydia Teixeira Correa [assinatura]

Convidado Externo:

Prof. Dr. Marcus Levy Albino Bencostta [assinatura]

Convidado Externo:

Prof. Dr. Renato Gross [assinatura]

Convidado Interno:

Prof.ª Dr.ª Valquiria Elita Renk [assinatura]

Convidado Interno:

Prof. Dr. Sergio Rogerio Azevedo Junqueira [assinatura]

[assinatura]
Prof.ª Dr.ª Patricia Lupion Torres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu

A Dolores de Fátima Fonseca Menslin,
esposa e companheira que
apoiou, esperou, vibrou e orou por mim,
para que esse dia chegasse
repleto de emoções e alegrias.
Te amo.

AGRADECIMENTOS

À União Sul Brasileira da Igreja Adventista do Sétimo Dia pelo incentivo à realização desta pesquisa e por ter financiado esse projeto desde sua concepção.

À Administração da USB, nas pessoas de Marlinton Lopes, Davi Contri e Evandro Fávero por acreditarem na Educação Adventista e desejarem que esta cresça a cada dia com qualidade e seriedade.

À minha orientadora Profa. Dra. Rosa Lydia Teixeira Corrêa, que soube me conduzir com paciência e perseverança, ajudando-me a percorrer um caminho que foi construído passo a passo através de reflexões e discussões que me ajudaram a crescer nessa trajetória, o meu muito obrigado.

Ao Prof. Dr. Renato Gross, que por trinta anos tem sido um verdadeiro mentor em minha vida. Obrigado por me ensinar a ser humilde, sem deixar de ter um compromisso com aquilo que acredito.

Aos membros da banca, Prof. Dr. Marcus Albino Levy Bencostta, Prof. Dr. Sérgio Rogério Azevedo Junqueira e Profa. Dra. Valquíria Renk, que mostraram as fragilidades e possibilidades nessa pesquisa.

Ao Prof. Roberto Cesar de Azevedo, por disponibilizar seu arquivo pessoal para que documentos históricos pudessem ser utilizados como fonte primária para essa pesquisa. Prof. Roberto, sua gentileza possibilitou a realização dessa pesquisa.

Aos educadores da Rede Educacional Adventista que sempre estiveram dispostos a auxiliar naquilo que fosse preciso, em busca de dados e informações que foram relevante nesse trabalho.

Ao amigo Wander Rocha, que dedicou muito de seu tempo para corrigir e sugerir alterações nesse trabalho. Você deu qualidade à essa pesquisa.

À minha família, minha esposa Dolores, meus filhos Vinícius e Kimberlly, que souberam esperar e sublimar a ausência do esposo e pai nesse período de quatro anos. Vocês foram meus maiores apoiadores nessa caminhada.

Aos colegas de educação adventista, pelas discussões e reflexões sobre o papel atual dessa rede de ensino, e como olhar para o passado, sem perder a esperança no futuro.

À DEUS, o autor e consumidor de minha fé, razão do existir e do viver. Nada seria possível se eu não pudesse contar com o Deus do impossível. A Ele toda Honra e Glória.

RESUMO

Esta pesquisa tem como propósito analisar o ideário educacional confessional da Rede Educacional Adventista, buscando identificar permanências e rupturas desse ideário diante das mudanças sociais, culturais e ideológicas, tendo como recorte histórico os anos de 1970 a 2010. Neste estudo, toma-se como base a construção histórica da denominação adventista, sua raiz, seus objetivos, suas crenças e seus pressupostos filosóficos, inseridos no contexto histórico e cultural do período, bem como os seus desdobramentos nos anos subsequentes, que ajudarão a compreender os motivos que a levaram a desenvolver um sistema educacional, caracterizado por uma simbiose de religião/educação, estabelecendo assim seu sistema de valores e uma cultura religiosa em uma cultura social. O conceito de cultura utilizado nessa pesquisa, toma como base as reflexões deixadas por Williams (1992) e Geertz (2013), aliados ao conceito de representações sociais como forma de construção cultural apresentada por Chartier (1990). Utiliza-se da cultura escolar (Julia, 2001; Escolano, 2000; Chervel 1990; Vinão Frago, 1995) como categoria de análise, pelo seu caráter aglutinador, pois abrange múltiplos aspectos institucionalizados tanto dos objetivos da denominação, como também da rede educacional pesquisada, levando em conta a maneira de pensar e agir da cultura social em que se insere. Os resultados do estudo indicam uma permanente tensão política, ideológica e cultural entre o seu ideário educativo cuja origem baseia-se em valores bíblicos-cristãos e as exigências científicas, de mercado e sociais constituídas no período histórico analisado.

Palavras-chave: História da Educação. Cultura. Cultura Escolar. Educação Adventista.

ABSTRACT

This research has as its purpose the analysis about the confessional educational philosophy presented by the Seventh Day Adventist Church - Educational System. It seeks to identify permanencies and ruptures that occurred because of social, cultural and ideological changes between the years 1970 and 2010. This research takes for its base the historical construction of the Adventist denomination, its roots, early objectives, its beliefs and philosophy inserted within the historical and cultural context of the time given. Its development in the following years will help to understand and comprehend the motives that lead to the creation of an educational system which is characterized by the mixture of religion and education and establishment of its values, religious and social culture. The concept used for the research took its base from various thoughts by Williams (1992) and Geertz (2013), aligned with the concept of social representation as a mean of social construction presented by Chartier (1990). As for educational culture (Julia, 2001; Escolano, 2000; Chervel 1990; Vinão Frago, 1995), are used as a base category because for its comprehensive and complete analysis that perceives different aspects of the institutionalization from denomination objectives and the educational system researched taken into consideration the customary line of thought, the traditional course of action in its social culture. The results of the study present a permanent political tension between its original ideology based in Christian values and the scientific and social costumes of the time.

KeyWords: History of Education. Culture. Educational Culture. Adventist Education.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo analizar las ideas educativas confesionales de la Red Educativa Adventista, buscando identificar continuidades y rupturas de estas ideas en los cambios sociales, culturales e ideológicos, con el período histórico de los años 1970 a 2010. En este estudio, que se basa en la construcción histórica de la denominación adventista, su raíz, sus metas, sus creencias y suposiciones filosóficas, se inserta en el contexto histórico y cultural de la época, así como sus consecuencias en los años siguientes, lo que ayudará a entender las razones que le llevaron a desarrollar un sistema educativo, que se caracteriza por una simbiosis de la religión / educación, el estableciendo así su sistema de valores y una cultura religiosa en una cultura social. El concepto de cultura utilizado en esta investigación se basa en las reflexiones que dejan Williams (1992) y Geertz (2013), junto con el concepto de representaciones sociales como una forma de construcción cultural por Chartier (1990). Se usa la cultura escolar (Julia, 2001; Escolano, 2000; Chervel 1990; Viñao Frago, 1995) como una categoría de análisis, su carácter unificador, ya que cubre varios aspectos de los objetivos tanto de denominación institucionalizada, así como la red educativa investigada teniendo en cuenta la forma de pensar y actuar de la cultura social en el que opera. Los resultados del estudio indican una tensión política e ideológica permanente entre sus ideales educativos de origen, con base en los valores bíblicos cristianos y los requisitos científicos y sociales que se encuentra en la etapa histórica analizada.

Palabras clave: Historia de la Educación. Cultura. Cultura escolar. Educación adventista.

LISTA DE TABELAS

TABELA 01 - Filosofia da Educação Adventista.....	23
TABELA 02 - Expansão educacional adventista no mundo entre os anos de 1872 e 1910.....	53
TABELA 03 – Expansão educacional adventista no Brasil entre os anos de 1896 e 1910.....	54
TABELA 04 - Fluxo imigratório entre os anos 1850-1900	67
TABELA 05 - Relatório Statistic Report de 1906.....	92
TABELA 06 – Relação igreja e escolas adventistas entre 1940 e 1970.....	102
TABELA 07 - Educação Adventista no Brasil entre 1960 e 1970.....	105
TABELA 08 - Colégios de internatos adventistas no Brasil.....	106
TABELA 09 – Reestruturação da Educação Adventista – 1971-1988.....	116
TABELA 10 - Ordem cronológica dos escritos de Ellen White sobre educação.....	131
TABELA 11 - Comparação entre artigos publicados e abertura de novas escolas.....	133
TABELA 12 - Citações de incentivo à aquisição de áreas educacionais 1970-2010.....	168
TABELA 13 - Crescimento de alunos e escolas 1970-2000.....	171
TABELA 14 – Porcentagem de alunos adventistas nas escolas nos anos de 1973-1975.....	196

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 - Fachada do primeiro prédio escolar Colégio Internacional Curitiba.....	83
FIGURA 02 - Alunos e professores do Colégio Internacional - 1896.....	84
FIGURA 03 - Boletim Escolar - 1902.....	85
FIGURA 04 - Fachada do 2º prédio do Colégio Internacional de Curitiba.....	86
FIGURA 05 - Palacete Wolf - 3º endereço do Colégio Internacional de Curitiba.....	89
FIGURA 06 - Primeira escola adventista com internato, Gaspar Alto, SC.....	92
FIGURA 07 - Foto atual do edifício do internato de Gaspar Alto, SC.....	92
FIGURA 08 - Incentivo à memorização de textos bíblicos – 1933.....	108
FIGURA 09 - Capa e 1ª página de um programa Sábado Educação – 1968.....	109
FIGURA 10 - Documento que relaciona o aluno com a vida religiosa de seus pais.....	110
FIGURA 11 – Boletim de Informações de 1974.....	156
FIGURA 12 - Informação sobre abertura de escolas em 1975.....	169

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE – Associação Brasileira de Educação

ANC – Assembleia Nacional Constituinte

CPB - Casa Publicadora Brasileira

EA – Educação Adventista

DSA – Divisão Sul Americana

GRI - Geoscience Reserch Institute

EUA – Estados Unidos da América

FAE – Fundo de Assistência ao Estudante

FENEN – Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino

IASBEAS – Instituição Adventista Sul Brasileira de Educação e Assistência Social

IASD – Igreja Adventista do Sétimo Dia

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional Estudos Pedagógicos

JK - Juscelino Kubitschek

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação e Cultura

ONU – Organização das Nações Unidas

PSD – Partido Social Democrático

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

UNASP – Centro Universitário Adventista São Paulo

UCB – União Central Brasileira

USB – União Sul Brasileira

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 OS PRIMÓRDIOS DA REDE EDUCACIONAL ADVENTISTA E SEUS PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS: ASPECTOS CULTURAIS E O ESTABELECIMENTO DE UM IDEÁRIO	30
2.1 MARCOS HISTÓRICOS E FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO ADVENTISTA.....	31
2.1.1 A Primeira Matriz Missiológica – Reforma de Saúde.....	40
2.1.2 A Segunda Matriz Missiológica – Literatura Religiosa.....	42
2.1.3 A Terceira Matriz Missiológica – Educação.....	44
2.1.4 A criação da primeira escola adventista e a expansão educacional.....	48
2.1.5 Os institutos ministeriais – reavivamento espiritual.....	54
2.1.6 Programa de expansão missionária.....	56
3 A EDUCAÇÃO E A CULTURA PROTESTANTE CHEGAM AO BRASIL	60
3.1 PARALELISMO ENTRE A IMIGRAÇÃO E A FÉ PROTESTANTE.....	64
3.2 INÍCIO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO ADVENTISTA NO BRASIL.....	77
3.3 A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO ADVENTISTA	89
3.3.1 O Pioneirismo da educação adventista no Brasil – 1896 -1915.....	89
3.3.2 A estruturação da educação - 1916 – 1970.....	93
3.3.3 A adaptação da Educação Adventista à cultura educacional – 1970-2010.....	112
4 IDEÁRIO EDUCACIONAL ADVENTISTA: CULTURA RELIGIOSA E CULTURA ESCOLAR	122
4.1 ELLEN WHITE: SUA VIDA, SUAS MENSAGENS E SEUS ESCRITOS EDUCACIONAIS.....	125
4.2 O IMPACTO DOS ESCRITOS DE ELLEN WHITE SOBRE EDUCAÇÃO.....	128

4.3 OS PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS CONTIDOS NOS ESCRITOS DE ELLEN WHITE QUE DEMARCARAM O IDEÁRIO EDUCACIONAL.....	134
4.3.1 A relação Homem–Deus – Educação estabelecida a partir da visão Bíblico-Cristã.....	135
4.3.2 O papel da educação na visão Bíblico-Cristã	136
4.3.3 O papel da família no processo educacional adventista.....	140
4.3.4 O papel do professor no processo educacional adventista.....	144
5 PERMANÊNCIAS E RUPTURAS DO IDEÁRIO EDUCACIONAL ADVENTISTA.....	150
5.1 PERMANÊNCIAS DE UM IDEÁRIO EDUCACIONAL.....	157
5.1.1 Identidade filosófica religiosa com base bíblico-cristã.....	157
5.1.2 Teoria criacionista como visão de mundo.....	161
5.1.3 Sistema administrativo vertical – unidade denominacional.....	164
5.1.4 Expansão e crescimento da rede educacional.....	166
5.1.5 O livro didático na permanência dos pressupostos filosóficos adventistas.....	172
5.2 RUPTURAS EM UM IDEÁRIO EDUCACIONAL.....	176
5.2.1 Distanciamento geográfico entre a igreja e a escola.....	178
5.2.2 Igreja local deixa de participar das decisões escolares.....	180
5.2.3 Mudança no perfil dos gestores educacionais.....	184
5.2.4 O novo perfil docente.....	190
5.2.5 O perfil do corpo discente.....	194
5.2.6 Um novo modelo de financiamento estudantil.....	197
5.2.7 A escola empresa.....	201
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	205
REFERÊNCIAS.....	212

ANEXO A - DECLARAÇÃO DA FILOSOFIA EDUCACIONAL ADVENTISTA DO SÉTIMO DIA.....	235
--	------------

1 INTRODUÇÃO

O presente projeto de investigação tem como proposta a análise do ideário educacional confessional da Rede Educacional Adventista no sul do Brasil, buscando identificar permanências e rupturas desse ideário diante das mudanças sociais, culturais e ideológicas, entre os anos de 1970 e 2010.

A Rede Educacional Adventista está presente no Brasil há 118 anos, possui 356 unidades escolares em todos os estados da federação, ofertando uma educação confessional de raiz protestante nos segmentos que vão da educação infantil à pós graduação. Segundo os dados de sua mantenedora (DSA, 2014), estudam atualmente na rede 196.412 alunos. Por iniciar suas atividades educacionais na região sul do Brasil (GROSS, 1996, p. 17), estabeleceu-se como recorte geográfico para esta pesquisa o desenvolvimento educacional nesta região, especificamente nos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, que juntos possuem 74 unidades escolares, onde estudam 37.021 alunos nos níveis de educação infantil e educação básica (USB, 2014)¹, sendo gerenciadas organizacionalmente pela Instituição Adventista Sul Brasileira de Educação e Assistência Social (IASBEAS)², mantenedora da rede nesta região.

Por ser uma instituição de caráter confessional, está vinculada à Igreja Adventista do Sétimo Dia (IASD)³, considerada no rol das igrejas protestantes tradicionais, herdeiras diretas do protestantismo histórico⁴, cuja raiz denominacional está nos Estados Unidos da América, a partir do ano de 1863 (SILVA, 2006, p. 101).

Neste estudo, toma-se como base a construção histórica da denominação adventista, sua raiz, seus objetivos, suas crenças e seus pressupostos filosóficos, inseridos no contexto histórico e cultural do período, bem como os seus desdobramentos nos anos subsequentes,

¹ Relatório inicial das matrículas 2014. Registrado na ATA do Conselho de Educação do Departamento de Educação da União Sul Brasileira, sob voto 001/2014 de 18 de março de 2014.

² Instituição de caráter filantrópico sob registro 71010.000012/2007-48. Mantenedora da Rede Educacional Adventista – Região Sul. Sediada à rua João Carlos de Souza Castro, 562, Bairro Guabirota, Curitiba, PR.

³ Para um aprofundamento sobre a denominação intitulada Igreja Adventista do Sétimo Dia, sua origem, mensagem e abrangência, ver SCHWARZ, R. W. & GREENLEAF, F. *A History of Seventh-day Adventist Church*. Washington, DC: Pacific Press Publishing Association, 2000.

⁴ O protestantismo histórico remonta aos séculos XVI e XVII, e pode ser identificado por três principais correntes: a) o calvinismo, liderado por João Calvino, que assumiu a principal área de influência na Europa ocidental (França e Suíça em 1550) expandindo para os Estados Unidos em 1706, sendo o berço da igreja Presbiteriana; b) Luteranismo, cujo pioneiro foi Martinho Lutero (1483-1546), que lutou contra os “abusos” da igreja Católica no que se refere à liberdade da fé e da graça oriundas diretamente de Deus, sem precisar de intermediação ou penitências, foi o berço da igreja Luterana (1517) originada na Alemanha; c) Anglicanismo, que iniciou seu movimento na Inglaterra (1534) através da igreja Anglicana, mas que se ramificou em outras frentes religiosas como a Batista (Inglaterra, 1612 e EUA, 1639), Metodista (EUA, 1784), Adventista (EUA, 1863), (BARROS, 2012, p. 22).

que ajudarão a compreender os motivos que a levaram a desenvolver seu sistema educacional caracterizado por uma simbiose de religião/educação, estabelecendo assim seu sistema de valores e uma cultura religiosa em uma cultura social. Weber, (2007, p. 141), diz que “o homem moderno, mesmo com a melhor das vontades, costuma ser incapaz de atribuir às ideias religiosas a importância que merecem em relação à cultura e ao caráter nacional”.

Ainda levando em conta a importância de analisar a cultura no contexto religioso e educacional do adventismo, é relevante citar o pensamento de Teixeira (1952, p. 12), ao dizer que “uma nação ou um povo é a expressão de sua cultura e estudar a cultura de um povo ou de uma nação é compreender os porquês de suas conquistas e também de suas derrotas” e é com esse objetivo que esse estudo propõe analisar as permanências e rupturas de um ideário estabelecido durante o processo de desenvolvimento educacional adventista.

Para tanto, essa pesquisa toma como base o conceito de cultura segundo Willians⁵ (1992, p.13), “como sistema de significações mediante o qual uma dada ordem é comunicada, reproduzida, vivenciada e estudada” e em Geertz (2013, p. 4) que conceitua cultura a partir de uma visão semiótica, em que, como diz ele:

acreditando como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura de significado.

Na busca desse “significado” é possível apreender que a cultura deve ser analisada não apenas no seu sentido singular, mas também no seu sentido plural, ou seja, “culturas” como apontou Willians (1992, p.10) para “intencionalmente diferenciá-la de qualquer sentido singular ou, unilinear de ‘civilização’”.

Nesse sentido destacam-se as representações sociais⁶ como formas de construção cultural, incorporando sob a forma de categorias mentais e de representações coletivas as demarcações da própria organização social. Essas ações devem ser remetidas para os laços de interdependência que regulam as relações entre os indivíduos e que são moldados, de

⁵ Raymond Willians, em seu livro *Cultura* (1992) analisa a “cultura” como uma convergência de interesses e métodos, assinalando os diversos significados de “cultura” e a maneira como eles interagem, tanto no campo antropológico quanto sociológico e dentro da história e das análises culturais, constituindo assim um importante referencial teórico para o conceito de cultura utilizado nessa pesquisa.

⁶ Representações sociais aqui apresentadas como o conjunto de explicações, crenças e ideias que permitem evocar um dado acontecimento, pessoa ou objeto. Estas representações são resultantes da interação social, pelo que são comuns a um determinado grupo de indivíduos. As representações sociais têm como uma de suas finalidades tornar familiar algo não familiar, isto é, classificar, categorizar e nomear novos acontecimentos e ideias com as quais não tínhamos tido contato anteriormente, possibilitando, assim, a compreensão e manipulação desses novos acontecimentos e ideias a partir de ideias, valores e teorias preexistentes e internalizados por nós e amplamente aceitas pela sociedade. MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Rio de Janeiro, Vozes, 2003, p. 55.

diferentes maneiras em diferentes situações, pelas estruturas que mantêm o poder. Está interrelacionado com o lugar social no qual o sujeito se encontra. Assim, o lugar onde o sujeito está poderá determinar ou contribuir para a forma como o próprio sujeito lerá o mundo. Essas relações, conscientes ou inconscientes demonstram a dimensão política da subjetividade, o que a instituição pode subverter ou não, esconder ou não. E ler o social e dele abstrair os interesses desejados, na medida em que situa o termo representação como campo de luta, poder e embate, para ver quem ganha ou ocupa mais espaço na relação de força. Pensar assim a individualidade nas suas variações históricas equivale não só a romper com o conceito universal das instituições, mas também a inscrever num processo de uma nova história em longo prazo (CHARTIER, 1990, p. 67).

É oportuno o uso desses conceitos na análise de uma instituição educacional que possua um ideário constituído, desde que, como discorre Da Mata (2010, p. 47) “se disponha de um conhecimento da natureza humana, da tradição e da realidade, da história da formação cultural e, sobretudo, da filosofia e das crenças populares de um povo”, inserindo no contexto social, cultural, político e religioso que a circunda historicamente.

Para essa inserção histórica, o período escolhido está delimitado entre os anos de 1970-2010, que engloba três momentos distintos: 1971-1985 – período de percepção pedagógica tecnicista e produtiva com objetivos econômicos, marcado, segundo Saviani (2010, p. 364) pela substituição de uma ideologia nacionalista, liberal e autoritária por uma doutrina de interdependência, que resultou na elaboração da Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971. O segundo, 1986 – 1996 – período demarcatório da organização e mobilização do campo educacional, inserido no processo de redemocratização pós regime militar, com a abertura política a partir de 1985 e sua consolidação jurídica através da Constituição Federal de 1988, cuja influência na educação pode ser identificada pela busca de uma educação pública de qualidade e popular e, como apresenta Fávero (2005, p. 255), pela “luta demarcatória entre o público e o privado”. E o terceiro, 1996 - 2010, identificado como o período neoliberal em que é elaborada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394 promulgada em 20 de dezembro de 1996, que apresenta um ideário educativo amplo ao compreender que o aprendizado é contínuo e de múltiplas vias, conforme apresenta o Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. (BRASIL, MEC, 1997, p.12) capacitando o ser humano para adquirir novas competências e novos saberes, pois “as novas relações entre conhecimento e

trabalho exigem capacidades de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, ‘aprender a aprender’ num contínuo ‘processo de educação permanente’” (BRASIL, MEC, 1997, p. 34).

A escolha dessa periodização histórica se fez levando em conta o objeto desta pesquisa e suas relações com as ações educacionais adotadas pelo Estado⁷ visando saber se estas influenciaram na permanência ou ruptura com o ideário⁸ confessional da Rede Educacional Adventista.

Ao analisar este ideário parte-se da categorização de uma educação confessional cristã com o

pressuposto de que a fé cristã tem uma relação intrínseca com a educação através da relação entre crer e aprender. Por meio desta relação, o homem questiona a sua situação no mundo, pergunta pelo significado de sua vida, enfim, é desencadeado um processo de aprendizagem. Da mesma forma, na base da aprendizagem está a predisposição de se abrir ao novo, uma atitude de confiança, que é também o fundamento da fé. (STRECK, 1994, p. 13).

A articulação educação-fé cristã se faz no eixo central da questão do significado da vida. A busca por resposta a esse ponto passa necessariamente pela fé e pelo processo ensino-aprendizagem (GROSS, 2012, p. 25).

Olhar uma instituição confessional cristã por este prisma é compreender que a “educação cristã não é apenas a educação empreendida em contextos religiosos ou ‘cristãos’, mas sim a que parte de uma cosmovisão bíblico-cristã⁹ e que leva em consideração as questões da origem e do destino do ser humano” (Ibid., 2012, p. 25). Que ela possui uma confissão explícita no desempenho de suas atividades, que acredita no que faz e defende sua prática como sendo o modelo ideal a ser desenvolvido não só no âmbito educacional, mas em todos os aspectos do desenvolvimento humano, onde “...educação significa mais do que a preparação para a vida presente. Visa o ser todo, e todo o período da existência possível do homem”. (WHITE, 2007c, p. 13). Com isto, estabelece-se uma ideologia¹⁰ vivenciada por

⁷ Aqui tomam-se como base as ações educacionais encontradas na Lei 5.692/71, a Constituição Federal de 1988 e a LDB 9.394/96.

⁸ Ideário na concepção teórica de Roger Chartier (2002, p. 47) como visão de mundo, que pode ser “definido como conjunto de aspirações de sentimentos e de ideias que reúne os membros de um mesmo grupo (de uma classe social, na maioria das vezes) e os opõe aos outros grupos”.

⁹ Os cristãos aceitam a Bíblia Sagrada como a auto revelação do Deus Criador através de Jesus Cristo. Esta revelação lhes permite realizar observações futuras quanto à natureza da realidade, e provê a estrutura metafísica na qual a educação cristã ocorre.... Para os cristãos, a Bíblia Sagrada é a maior fonte de conhecimento e a mais essencial autoridade epistemológica. Todas as outras fontes de conhecimento devem ser testadas e verificadas à luz da Escritura (KNIGHT, 2001, p. 177 e 178).

¹⁰ No contexto de uma ideologia social, onde não apenas se identifica com “sistemas de ideias e de teorias, de valores e de normas que traduzem os interesses, os objetivos e as tarefas de grupos ou classes sociais e que contribuem para a consolidação ou para a supressão das relações sociais existentes”. In.: ARNOUD, André-Jean. *Dicionário enciclopédico de teoria e de sociologia do direito*. Rio Janeiro, RJ: Renovar, 1999. Mas também, como apresenta Willians (1992, p. 26), pode ser identificado como “visão de mundo ou perspectiva geral característica de uma classe ou de outro grupo social, a qual inclui crenças formais conscientes, mas

todos os envolvidos no processo educativo que parte de pressupostos específicos construídos em suas bases filosóficas.

Nessa perspectiva ideológica, a análise cultural não pode estar limitada ao nível das crenças formais e conscientes. Como descreveu Willians (1992, p. 26),

é necessário que ela se estenda em dois sentidos. Primeiro para aquela área mais ampla de sentimentos, atitudes e pressupostos que comumente marcam, de maneira muito característica, a cultura de determinada classe ou grupo. Essa área mais ampla e menos palpável é importante também para revelar a cultura em mudança daquilo que, visto de outro modo, é uma classe que perdura e persiste. Em áreas como essa, descobrimos uma “coloração” global vívida e uma ampla área de prática social concreta, que são culturalmente específicas e, pois, analiticamente indispensáveis. Em segundo lugar, há a necessidade de ampliação até onde aquela área de produção cultural se manifesta, a qual, pela natureza de suas formas, não é, ou não é primordialmente, ou apenas, a expressão de crenças formais conscientes.

A cultura, nessa visão, é de característica pública, não restrita e muito menos oculta. No pensamento de Geertz (2013, p. 8) essa cultura pública é “a cultura de uma sociedade que consiste no que quer que seja que alguém tem de saber ou acreditar a fim de agir de uma forma aceita pelos seus membros”. Sendo assim, continua Geertz, “compreender a cultura de um povo expõe a sua normalidade sem reduzir sua particularidade”. Essa cultura deve ser encarada em termos de interpretações às quais pessoas de uma denominação particular submetem sua experiência a todos publicamente, uma vez que isso é o que elas professam como descrições.

Para alcançar esse objetivo, esta pesquisa toma como base os pressupostos filosóficos atuais da instituição em estudo, comparando com o que fora estabelecido como ideário educacional quando do estabelecimento institucional da Educação Adventista em solo brasileiro, a partir de 1896. Essa comparação permitirá estabelecer as permanências e rupturas geradas a partir das políticas educacionais implantadas durante o período histórico anteriormente indicado.

Os pressupostos filosóficos que norteiam a Rede Educacional Adventista na atualidade são encontrados no documento oficial da rede, denominado *Pedagogia Adventista* (2009). Esse documento apresenta a Missão, Visão e Finalidade da rede, enquanto instituição educacional confessional:

MISSÃO

Promover, através da Educação Cristã, o desenvolvimento integral do educando, formando cidadãos autônomos, comprometidos com o bem-estar da comunidade, da Pátria e com Deus.

VISÃO

Ser um sistema educacional reconhecido pela excelência da formação humana, fundamentado em princípios bíblico-cristãos.

também atitudes, hábitos e sentimentos menos conscientes e menos articulados, ou, até mesmo, pressupostos, posturas e compromissos inconscientes”.

FINALIDADE

Restaurar o homem ao seu estado original de perfeição, preparando crianças e jovens para uma existência significativa nesta terra e para a vida eterna.

A Filosofia Adventista de Educação, conforme apresentada em sua *Proposta Pedagógica* (IASD/USB 2013, p. 15), fundamenta-se na crença em um Deus Criador, Mantenedor e Redentor, cuja figura central está na pessoa de Jesus Cristo, e tem como objetivo restaurar nos seres humanos as características do Criador, considerando seu caráter e seus ensinamentos, bem como a revelação de sua natureza, tendo como fonte a Bíblia e os escritos de Ellen White¹¹.

O eixo estruturante da Filosofia Adventista de Educação está nos princípios bíblicos da criação do Universo e do homem. Aponta para o plano da salvação através do sacrifício redentor de Jesus Cristo pela humanidade. Três aspectos importantes apoiam estas crenças:

- **Origem** – o homem foi criado à imagem e semelhança de Deus. “Então, formou o Senhor Deus ao homem do pó da terra e lhes soprou nas narinas o fôlego de vida, e o homem passou a ser alma vivente” *Gênesis, 2:7* (BÍBLIA SAGRADA, 1999, VT p. 3).
- **Natureza** - pecaminosa, uma vez que os primeiros seres humanos criados pecaram e perderam a natureza divina, que lhes fora atribuída pela criação “pois todos pecaram e carecem da glória de Deus” *Romanos, 3:23* (BÍBLIA SAGRADA, 1999, NT p. 126).
- **Destino** - em virtude de Seu infinito amor, Deus providenciou a restauração do homem por intermédio do sangue de Jesus Cristo, possibilitando-lhe assim a vida eterna. “Porque Deus amou o mundo de tal maneira que deu o seu Filho unigênito, para que todo aquele que nele crê não pereça, mas tenha a vida eterna.” *João, 3:16* (BÍBLIA SAGRADA, 1999, NT p. 78).

Os objetivos a serem alcançados pela Rede Educacional Adventista visam a promoção de um desenvolvimento harmonioso do ser humano em todas as suas habilidades. Não obstante, atuam também de modo a reforçar as crenças fundamentais apregoadas pelos Adventistas do Sétimo Dia, como um norteador axiológico e conceitual, com ênfase no poder substancialmente criador da divindade.

¹¹ Ellen White (1827-1915), pioneira do movimento adventista, considerada como a precursora do processo educativo adventista, escreveu vários livros considerados inspirados pela denominação adventista, sendo que vários foram específicos sobre os pressupostos filosóficos da Educação Adventista e que constituem a base filosófica da Rede Educacional Adventista. Sua biografia e abrangência de seus escritos na área educacional podem ser pesquisados em SUAREZ, Adolfo. *Redenção, liberdade e serviço: os fundamentos da pedagogia de Ellen G. White*. Engenheiro Coelho, SP: UNASPRESS, 2010. O capítulo quatro desse estudo apresenta mais detalhadamente o papel de White para a construção do ideário educacional da rede pesquisada.

A educação adventista tem como meta a promoção do desenvolvimento equilibrado do indivíduo - espiritual, intelectual, física e socialmente, como é apresentado por White (2007c, p. 13):

a verdadeira educação significa mais do que a prossecução de um certo curso de estudos. Significa mais do que a preparação para a vida presente. Visa o ser todo, e todo o período da existência possível ao homem. É o desenvolvimento harmônico das faculdades físicas, intelectuais e espirituais. Prepara o estudante para o gozo do serviço neste mundo, e para aquela alegria mais elevada por um mais dilatado serviço no mundo vindouro,

estimulando o desenvolvimento de pensadores independentes e críticos ao invés de meros refletores do pensamento de outros; promove atitude de servir ao próximo motivado pelo amor substituindo a ambição egoísta; assegura o máximo desenvolvimento do potencial de cada indivíduo; abraça tudo o que é verdadeiro, bom e belo.

No mesmo livro *Educação*, White (2007c, p. 17) escreve que, “no mais alto sentido, as obras da educação e da redenção são uma; pois, na educação, como na redenção, ‘ninguém pode pôr outro fundamento, além do que já está posto, o qual é Jesus Cristo’” *I Coríntios, 3:11*¹² (BÍBLIA SAGRADA, 1999, NT p. 137). Para essa autora, os grandes princípios da educação são imutáveis, “permanecem firmes para sempre” *Salmos, 111:8* (BÍBLIA SAGRADA, 1999, VT p. 425), visto que são os princípios do caráter de Deus”. Deve ser o primeiro esforço do educador e seu constante objetivo “auxiliar o estudante a compreender estes princípios e entrar com Cristo naquela relação especial que fará daqueles princípios uma força diretriz na vida. O professor que aceita este objetivo é em verdade um cooperador de Cristo, um coobreiro de Deus” (WHITE, 2007c, p.17).

A proposta da Filosofia da Educação Adventista pode ser sintetizada como apresentado na tabela 01.

Identificando os pressupostos que norteiam atualmente a Rede Educacional Adventista faz-se necessário indagar: Esses princípios estão explicitados desde o início de suas atividades no Brasil? Existiram modificações ou adaptações nesses pressupostos diante das legislações educacionais brasileiras instituídas no período analisado? Se sim, é possível identificar essas mudanças e suas causas? São perguntas como essas que se deseja responder ao longo deste estudo.

Segundo Stencil (2006, p. 103), os primórdios da educação adventista no Brasil podem ser delimitados a partir de outubro 1895 quando Huldreich F. Graf, considerando o primeiro

¹² A utilização de citações extraídas da Bíblia Sagrada para compor um texto é uma prática muito usada pela autora em seus livros. E isso se deve por basear suas convicções à luz das mensagens bíblicas, que fundamentam a construção filosófica e ideológica tanto da denominação adventista quanto da própria rede educacional adventista.

pastor ordenado da denominação a chegar ao Brasil, aqui aporta a fim de estabelecer a primeira instituição administrativa da IASD, a qual ficou conhecida como Missão Brasileira. Neste período, Graf entra em contato com um jovem chamado Guilherme Stein Jr., recém converso à denominação e o convida para que ele ingresse no magistério, dando início ao Colégio Internacional de Curitiba, no dia 1º de junho de 1896.

Tabela 01 – Filosofia da Educação Adventista



Fonte: Livro Pedagogia Adventista (DSA 2009, p. 65).

Os objetivos da denominação em estabelecer escolas em território brasileiro, segundo Azevedo (2004, p. 33), baseavam-se no fato de que para os pioneiros da IASD a escola era, em essência, um veículo sólido e seguro para promover a expansão dessa denominação na América do Sul. Sendo assim, a educação adventista seria um valioso instrumento de efetivo desenvolvimento em um país onde a denominação era ainda totalmente desconhecida.

Conforme Oliveira Filho (1973, p. 48), os fenômenos ocorrentes no decurso histórico da IASD têm sido pouco estudados pelas instituições acadêmicas brasileiras. Fato que também se verifica em relação à educação adventista.

Em face à observação, pode-se concluir que há um vasto espectro de objetos a serem pesquisados e examinados para se obter uma melhor compreensão quanto às perspectivas ideológicas, filosóficas e históricas durante o período de inserção, desenvolvimento e consolidação da Educação Adventista no Brasil.

Delimitando o espaço de tempo e propósito, a presente pesquisa se propõe a investigar: A Educação Adventista – permanências e rupturas de um ideário educacional,

tomando como base o período histórico de 1970 a 2010, contextualizando com as principais mudanças nas políticas educacionais brasileiras ocorridas no período.

Na concepção de Eco (1999, p.19), a proposta para a elaboração de uma pesquisa que se proponha a oferecer conhecimento com rigor científico, necessita preencher pelo menos três quesitos fundamentais que constituem sua espinha dorsal, são eles:

- (a) a existência de uma pergunta que se deseja responder;
- (b) a elaboração de um conjunto de passos que permitam obter a informação necessária para respondê-la;
- (c) a indicação do grau de confiabilidade da resposta obtida.

Desta forma, a pergunta que se pretende responder nesta pesquisa está situada no tema supracitado, a qual remete a duas questões fundamentais, desdobradas em questões secundárias, a saber:

1. Quais foram os pressupostos filosóficos que embasaram a construção de um ideário educacional confessional que contribuíram para a implantação da educação adventista no território brasileiro? É possível afirmar que a educação adventista atual permanece com o mesmo ideário de sua origem?
2. As mudanças sociais e culturais ocorridas na educação brasileira no período de 1970 a 2010, demarcados por distintos períodos intermediários, geraram motivos que atuaram como agentes de transformação na construção da educação brasileira. Esses motivos contribuíram para permanências e/ou rupturas deste ideário educacional adventista? Considerando que ambas estão entrelaçadas e se movem a partir de uma relação de interferência e interdependência, que contradições podem ser encontradas nessa relação?

A resposta a essas indagações demarca o objetivo desse estudo, que é identificar e analisar distanciamentos e aproximações do ideário filosófico da Rede Educacional Adventista com o ideário de origem, e no que isso contribui para a continuidade da instituição como educação confessional cristã, diante das exigências do mundo contemporâneo. Para alcançar esse objetivo, propõe-se levantar, sistematizar e analisar historicamente pressupostos filosóficos educacionais que fundamentaram a construção do ideário da Rede Educacional Adventista como uma instituição confessional cristã; levantar, sistematizar selecionar e analisar que pressupostos filosóficos do ideário dessa rede educacional permanecem como orientadores da ação educativa no período histórico de 1970-2010 e, por último, analisar e indicar possibilidades de reformulação ou não do ideário filosófico da instituição pesquisada, sem perder de vista as orientações educacionais do estado brasileiro.

Michael De Certeau inicia o primeiro capítulo de seu livro *A Escrita da História* (2011, p. 03) dizendo que a “história religiosa é o campo de um confronto entre a

historiografia e a arqueologia”, mas também é possível, segundo ele, “analisar a relação que entrelaça a história com a ideologia, da qual deve dar conta em termos de produção”. De Certeau ainda apresenta que “a história oscila entre dois polos¹³. Por um lado, remete a uma prática, logo, a uma realidade; por outro, é um discurso fechado, o texto que organiza e encerra um modo de inteligibilidade” (2011, p. 6), indicando a necessidade de considerar as condições objetivas e o contexto no qual e para o qual o ideário é preparado.

Seguindo o raciocínio de serviço prático da história, Bloch (2001, p. 45) também escreve que

o valor da uma investigação se mede, em tudo e para tudo, por sua aptidão a servir à ação [...] A história terá o direito de reivindicar seu lugar entre os conhecimentos verdadeiramente dignos de esforço apenas na medida em que, em lugar de uma simples enumeração, sem vínculos e quase sem limites, nos permitir uma classificação racional e uma progressiva inteligibilidade.

Burke (1992, p. 11), como pesquisador da história, discorre sobre uma nova história que se interessa por toda a atividade humana. “O que era previamente considerado imutável é agora encarado como uma ‘construção cultural’, sujeita a variações, tanto no tempo como no espaço”. Para Burke, a base filosófica dessa nova história é a ideia de que a realidade é social ou culturalmente constituída. Citando Haldane¹⁴, Burke escreve: “tudo tem uma história”, ou seja, tudo tem um passado que pode em princípio ser reconstruído e relacionado ao restante do passado.

Embora de abrangência mais ampla no espaço e no tempo, a disseminação da nova história como campo de pesquisa se desenvolveu através da revista dos *Annales* (1929), fundada por Lucien Febvre e Marc Bloch, que a utilizaram como meio de divulgação das reflexões e discussões dos historiadores da época. Esse canal impresso “pretendia exercer uma liderança intelectual nos campos da história social e econômica, tornando-se o porta voz em favor de uma abordagem nova e interdisciplinar da história” (BURKE, 2010, p. 36), que estava em contínua discussão na academia de então. E, embora não estivessem sozinhos nos debates intelectuais sobre os caminhos da nova história, cujas pesquisas de muitos outros historiadores já se faziam sentir a partir desse novo olhar da história, Febvre e Bloch são considerados os precursores desse movimento.

A partir da concepção desse novo olhar, outros campos da história vão se constituindo como objeto de estudo e, a história cultural passa a ser um dos campos mais vigorosos e debatidos no âmbito histórico.

¹³ E aqui não referindo-se apenas a história religiosa, mas a história em geral.

¹⁴ J.B.S. Haldane, *Everything has a History*, Londres, 1951.

Chartier (2010, p. 33), em seu livro *A história ou a leitura do tempo*, ao falar sobre a história cultural, comenta que por estar imbricada em várias outras histórias, como a das ideias, da literatura, das artes e etc., é difícil estabelecer as fronteiras entre a história cultural e as outras histórias, e seria temerário afirmar que “toda história, qualquer que seja, econômica, ou social, demográfica ou política é cultural, na medida em que todos os gestos, todas as condutas, todos os fenômenos objetivamente mensuráveis sempre são o resultado das significações que os indivíduos atribuem às coisas, às palavras e às ações”, pois, ao identificar-se com a própria história, a cultura estaria a caminho da própria dissolução.

No entanto, a crescente inserção da história cultural no campo da historiografia mostra que é possível analisar a história a partir da cultura quando apoiada na concepção de cultura como padrão de significados simbólicos, que constitui as ações simbólicas de uma comunidade, estabelecendo assim sua cultura. Clifford Geertz (2013, p. 89), vem confirmar isso ao apresentar seu conceito de cultura:

o conceito de cultura que eu defendo [...] denota um padrão de significados transmitidos historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas, por meio das quais os homens se comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida.

Chartier (2010, p. 35) ainda manifesta que, conforme suas diferentes heranças e tradições, a história cultural privilegiou objetos, âmbitos e métodos diversos, cujos desdobramentos na pesquisa podem ser chamadas de categorias de análise. A partir dessa possibilidade, para este estudo, optou-se por situar esse elemento da história da educação brasileira sob a abordagem da história cultural através das categorias de análise: cultura escolar, cultura, significado do ideário e simbolismo religioso na educação.

A partir da década de setenta, as discussões sobre a crise dos sistemas escolares despertaram o interesse de pesquisadores da área educacional em buscar novos referenciais teóricos para dar resposta às mudanças nas políticas educacionais. Desde então, uma renovação de métodos vem orientando/subsidiando a pesquisa na área educacional.

Faria Filho (2004, p. 32) aponta que entre as diferentes perspectivas buscadas como método de pesquisa, destaca-se o “interesse de reconhecer a existência de uma cultura escolar interagindo com o espaço, ambiente, alunos, professores, métodos, currículos e por que não dizer, com a própria sociedade”. Nesse sentido, podemos dizer então que uma cultura escolar não se constitui descolada de ideários educativos que lhe dão sustentação.

Para Escolano (1998, p. 26) “nem o espaço, nem o tempo escolares são dimensões neutras do ensino. Ao contrário, operam como uma espécie de discurso que institui, em sua

materialidade, um sistema de valores, um conjunto de aprendizagens sensoriais e motoras e uma semiologia que recobre símbolos estéticos, culturais e ideológicos”.

É nesta perspectiva que se concentra este objeto de estudo, analisando o ideário educacional que tem “na Bíblia Sagrada a maior fonte de conhecimento e a mais essencial autoridade epistemológica” (KNIGHT, 2001, p. 179), constituindo-se na base da cultura escolar adventista.

Os primeiros fundamentos dessa linha de pesquisa foram apresentados por Dominique Julia, o qual convidava os historiadores da educação a se interrogarem sobre as práticas cotidianas e sobre o funcionamento interno da escola. Para Julia (2001, p. 10), a cultura escolar não “pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas”, como por exemplo a religiosa, política ou mesmo a cultura popular. Julia descreve a cultura escolar como

conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) [...] Mas para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização [...]. Em fim, por cultura escolar é conveniente compreender também, quando possível, as culturas infantis que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares (JULIA, 2001, p.10-11).

Outro historiador que fundamenta a teoria da cultura escolar é André Chervel (1990), que advoga a capacidade da escola em produzir uma cultura específica, singular e original. Para ele, a instituição escolar é capaz de produzir um saber específico cujos efeitos estendem-se sobre a sociedade e a cultura, e que emerge das determinantes do próprio funcionamento escolar. Em um de seus textos escreve que

o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui. Ele desempenha na sociedade um papel que não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global (CHERVEL, 1990, p. 184).

Sua conclusão sobre o legado cultural que a escola entrega à sociedade se destaca em dois aspectos: por um lado, ela traduz os resultados esperados pelo programa oficial. Por outro, revela efeitos imprevisíveis, engendrados independentemente pelo sistema escolar (CHERVEL, 1998, p.190).

Já Vinão Frago (1995, p. 68-69) define a cultura escolar como um “conjunto de aspectos institucionalizados que caracterizam a escola como organização”. Para ele, essa cultura pode ser vista de várias maneiras, em níveis variados, dentre os quais pode referir-se a “uma cultura específica de um estabelecimento docente determinado, isto é, que existe ou acontece em um estabelecimento escolar”. Pode, também, referir-se a “um conjunto ou tipos de centros por contraste com outros - por exemplo, as escolas rurais ou as faculdades de direito”. Além disso pode referir-se “a uma área territorial determinada ou ao mundo acadêmico em geral por comparação com outros setores sociais”. E, por último, pode ainda referir-se a algum aspecto individualizado de determinado grupo, de professores, por exemplo, ou de algum setor administrativo do ambiente escolar.

Para este pesquisador, a cultura escolar envolve todo o espaço escolar, desde a formulação teórica até a prática metodológica desse fazer escolar, e isso engloba não só os aspectos de aprendizado cognitivo, mas quanto à conduta, os modos de pensar, dizer e fazer de todos os envolvidos no ambiente escolar, do aluno ao professor, do auxiliar ao administrador.

O que se pode extrair nas três concepções de cultura escolar é que elas colocam em evidência um olhar diferenciado sobre a escola, deixando de basear-se em processos externos, mas busca respostas na ação vivenciada no interior do ambiente escolar e seus significados.

Assim, a ação metodológica desta pesquisa se desenvolve no campo de investigação histórica da educação, tomando como base a cultura escolar como categoria de análise. Fontes bibliográficas, algumas delas já indicadas anteriormente, são utilizadas para fundamentar os conceitos teóricos de sociedade e cultura utilizados nesta pesquisa, e de forma mais específica, na compreensão da cultura escolar como orientação de análise histórica da educação adventista, além de ajudar a compreender os fundamentos filosóficos da instituição em estudo diante do contexto educacional da época.

Fernandes (2005, p. 37), ao enfatizar a escola como um espaço qualificado para o desenvolvimento da aprendizagem e a aquisição do conhecimento, assegura “que uma cultura escolar é identificável em duas instâncias de referência, a saber: o conjunto de objetos e instrumentos utilizados para as atividades de ensino-aprendizagem e as inter-relações que se sucedem a partir das referidas atividades”. Por isso, além do arquivo permanente, dos documentos textuais e iconográficos, os saberes produzidos pelos materiais didáticos, as políticas governamentais voltadas para os materiais das escolas, bem como a questão dos usos e dos sentidos simbólicos que esses materiais adquirem no universo, são reveladores dos usos e dos sentidos educacionais.

Levando em conta essa abordagem, além das fontes bibliográficas, priorizou-se a busca de fontes documentais para compor o escopo da pesquisa. Nessas fontes trabalhou-se com documentos oficiais do período em estudo, a saber: Constituição Federal de 1967 e 1988, a lei 5.692,/71 e a LDB 9.394/96, documentos legais e oficiais, utilizados tanto pelos órgãos públicos como pelos privados, pesquisados nos arquivos públicos e nos particulares da educação adventista. Além dos legais, foram analisados os projetos educativos, boletins escolares, materiais de comunicação interna da rede, imagens, fotos, materiais de revistas, jornais e material promocional que serviram à rede.

No universo dessas fontes está o *Boletim de Informações* do Departamento de Educação da União Sul Brasileira cuja extensão temporal de veiculação foi de 31 anos (1974-2005). Este boletim foi uma circular que começou a ser enviada a partir de 1974, com periodicidade bimestral.

Também faz-se necessário abordar o objeto a partir de depoimentos orais por meio de entrevistas com aqueles que de alguma forma possuem vínculos com os atores abordados no período proposto para estudo. Para isso, fez-se uso das fontes orais, a fim de se obter uma leitura mais apurada das causas primárias, secundárias, das marchas e contramarchas do objeto pesquisado. Foram colhidos doze depoimentos de personagens que trabalharam na administração da mantenedora da educação adventista, como também em funções diretas, tais como gestão escolar, professores e pastores. Esses depoimentos foram coletados a partir de dois diretores nacionais da EA, dois diretores regionais da EA, dois diretores estaduais da EA, dois diretores de unidades escolas da EA, quatro professores da EA e um pastor da denominação adventista.

Com os dados obtidos, pretende-se chegar às respostas propostas na problematização desta pesquisa, que visa apontar as permanências e rupturas do ideário filosófico da educação adventista, objeto deste estudo.

2 OS PRIMÓRDIOS DA REDE EDUCACIONAL ADVENTISTA E SEUS PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS: ASPECTOS CULTURAIS E O ESTABELECIMENTO DE UM IDEÁRIO

A Rede Educacional Adventista, de caráter confessional, está vinculada diretamente à Igreja Adventista do Sétimo Dia, que é mantenedora de todo sistema educacional adventista, sistema este presente em 145 países ao redor do mundo. Em 2013 essa rede atendeu 1.673.828 alunos em 7.804 unidades escolares de ensino básico à universidade, com 84.997 professores¹⁵.

Dados oficiais¹⁶ da Igreja Adventista do Sétimo Dia mostram que os adeptos dessa denominação se fazem presentes em quase todos os países do globo terrestre (com presença em 216 países dos 221 considerados pela ONU), que além de templos, possuem instituições que atuam na área de saúde, educação, serviço social e agências de desenvolvimento. A denominação Adventista do Sétimo Dia tem em seus registros mais de 17 milhões de seguidores. Administrativamente,

a igreja é servida através de suas 13 áreas regionais do mundo. Não importa o local onde você encontra adventistas do sétimo dia, você vai encontrá-los seguindo os ideais descritos pela Bíblia e suas vidas ilustram tanto a fé em Deus e do compromisso da igreja para benefício de todos os seres humanos. A Igreja Adventista do Sétimo Dia é uma igreja em crescimento. Atualmente, a taxa de crescimento é quase um milhão a cada ano, com a adesão de um novo membro da igreja a cada 35 segundos. Globalmente, a igreja está dobrando de tamanho a cada 12 anos. Altas concentrações de adventistas são encontrados nas américas Central e do Sul, em toda a África, Filipinas e muitas outras áreas. Na composição, 39% dos adventistas são africanos, 30% hispânicos, 14% da Ásia Oriental, e 11% brancos. A missão da igreja coloca grande ênfase em aspectos diferentes da liberdade e da responsabilidade humana. Estes incluem: a liberdade religiosa e os direitos humanos, ajuda humanitária e desenvolvimento, um melhor estilo de vida, saúde e integridade, educação e crescimento pessoal, bem como as questões sociais e envolvimento da comunidade. (<<http://adventist.org>>)

Tendo em vista que o objetivo desta pesquisa está focado na rede educacional dos adventistas, compreender os motivos pelos quais essa denominação religiosa mantém um sistema integrado de educação com a missão religiosa a ela inerente é relevante para responder a problematização deste trabalho. Para tanto é necessário buscar em sua gênese os princípios que serviram como marcos históricos e filosóficos que contribuiriam para essa construção educacional.

¹⁵ Dados coletados no Relatório Estatístico do Departamento de Educação da Igreja Adventista do Sétimo Dia. Disponível em: <http://education.gc.adventist.org>> Acesso em: 23 de junho de 2013.

¹⁶ Dados coletados no site oficial da Igreja Adventista do Sétimo Dia. Disponível em: <<http://adventist.org>> Acesso em: 29 de junho de 2013.

2.1 MARCOS HISTÓRICOS E FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO ADVENTISTA

Para Oliveira Filho (1973, p.136), os princípios que serviram como marcos históricos e filosóficos que contribuíram para a construção educacional estão relacionados com a missão evangelística da denominação. Diz ele:

recobrem sua história através de uma cronologia que a classifica segundo dois critérios de codificação: a apreensão progressiva das “verdades fundamentais”, por pastores e leigos orientados por “missão” divinamente inspirada nos “testemunhos” da “mensageira da Igreja Remanescente” – e pelas várias etapas de crescimento da “obra”, a expansão do movimento de um pequeno grupo à forma de organização centralizada de que hoje dispõem. Estes dois critérios de classificação emergem na representação dos teólogos adventistas através de duas categorias, a de missão e a de comissionamento, entendendo-se por missão o caráter sagrado do contato com o divino, aspecto antecipador da ordem social em relação à qual se dará toda a legitimação simbólica dos procedimentos práticos rituais, desde que requer um relacionamento pessoal para e com Jesus Cristo que deve ser estrito e inviolável. A confirmação de tal missão exige, igualmente, a confirmação de certos poderes de autoridade para o desempenho e plenitude desses deveres específicos, principalmente a autoridade para falar e agir como representante de Cristo, o que vem a ser a comissão. A autoridade assim sacralizada, à parte do mundo, é considerada como “solene responsabilidade” e “privilégio”.

A emergência da missão comissionada em que se constitui o adventismo¹⁷ como forma de associação ocorre no contexto dos movimentos messiânicos do século XIX originados nos Estados Unidos da América, conhecidos como “ movimentos messiânicos milenaristas”¹⁸.

Gonzales (1987, p. 31, 32), em seu estudo sobre a história do cristianismo, faz lembrar que esse período histórico corresponde também ao conceito americano do “destino

¹⁷ Adventismo - Movimento religioso cristão com ênfase na interpretação historicista das profecias bíblicas relacionadas aos eventos finais da história humana e à segunda vinda de Cristo. As raízes do adventismo moderno derivam do Milerismo, que, por sua vez, foi uma das mais importantes expressões do grande movimento interdenominacional do segundo advento, que floresceu nos séculos XVIII e XIX. A base hermenêutica do adventismo se apoia sobre o historicismo protestante, o premilenarismo evangélico e o princípio dia-ano de interpretação das profecias simbólicas, nas quais cada dia profético equivale a um ano literal. A segunda vinda de Cristo é entendida como um evento único, literal, visível e premilenial. (STENCIL, 2006, p. 164).

¹⁸ Embora tenha sido utilizado para designar movimentos ocorridos dentro de outras tradições e contextos religiosos, o sentido primeiro do conceito de milenarismo ou quiliasmo deve ser buscado na tradição judaico-cristã (QUEIROZ, 1965, p. 73). De maneira sucinta, Jean Delumeau (1997, p.19) o define como “a crença num reino terrestre vindouro de Cristo e de seus eleitos – reino este que deve durar mil anos, entendidos seja literalmente, seja simbolicamente”. Tais crenças têm por referência textos bíblicos, como as profecias do livro do profeta Daniel e, em especial, o livro do apóstolo João, identificado como Apocalipse. Desde os primeiros dias do cristianismo, a ideia de um milênio foi alvo de incontáveis interpretações e polêmicas. Segundo Le Goff (1984, p. 427), “este *Millenium* deu o nome a toda uma série de crenças, de teorias, de movimentos orientados para o desejo, a espera, a ativação dessa era”. O advento do milênio, adquiriu uma importância muito grande no pensamento cristão e, por que não dizer, ocidental. Na esperança do milênio, as aspirações e expectativas quanto a um futuro melhor “intra-terreno” puderam ser traduzidas em uma linguagem religiosa pelos cristãos. Além disso, tal esperança começou a ser um consolo para os períodos de tribulação. O mal que hoje atua na sociedade e causa tanto sofrimento será vencido. O reinado de paz e justiça está adiante (DUBY, 1998, p.21).

manifesto”, cujo termo começou a ser usado pela primeira vez a partir de 1845 (embora a ideia estivesse presente na história do país desde o período dos peregrinos do Mayflower), que “resumia a convicção dos brancos norte-americanos de que o seu país tinha um objetivo assinalado pela divina providência de guiar o resto do mundo nos caminhos do progresso e da liberdade”.

Paralelamente a esse movimento religioso que se fez presente naquele país, outros processos se constituíram como forças de mudanças sociais, e para compreender essas forças de mudanças sociais é necessário trazer a análise feita por Weber (2007) em sua obra *A Ética Protestante e o Espírito Capitalismo*¹⁹, onde analisa e define detalhadamente o tipo de conduta religiosa que contribuiu decisivamente para o desenvolvimento qualitativo do povo americano, e, também, de maneira direta, para a consolidação do sistema capitalista, já iniciado no continente europeu a partir do movimento da reforma protestante, e que se consolida nos anos finais do século XVII e início do século XVIII, em solo americano.

Para Weber (2007, p. 42) o desenvolvimento do sistema capitalista está intimamente ligado com o estilo de vida daqueles que professavam o protestantismo. Diz ele:

os protestantes (especialmente certos ramos do movimento), quer como classe dirigente, quer como subordinada, tanto em maioria como em minoria, têm mostrado uma especial tendência para desenvolver o racionalismo econômico, fato que não pode ser observado entre os católicos em qualquer situação analisada. A explicação principal de tais diferenças deve, pois, ser procurada no caráter intrínseco permanente de suas crenças religiosas, e não apenas em suas situações temporárias externas, históricas e políticas.

Weber (2007, p. 81) ainda comenta que na história houve quatro formas principais de protestantismo com características ascéticas²⁰: “o calvinismo, na forma que assumiu na principal área de influência na Europa ocidental, especialmente no séc. XVII, o pietismo, o metodismo e as seitas que se desenvolveram a partir do movimento batista”. Destas, as três últimas formaram a base da estrutura protestante no continente americano, com destaque maior para os batistas.

Analisando a vida ascética adotada pelos protestantes europeus, e mais tarde pelos da América do Norte, Sant’Anna (1999, p. 41) diz que “o caráter sectário fazia de cada membro dessas comunidades não mero adepto do rebanho, mas um vocacionado que se dedicava simultaneamente ao aprimoramento ético, intelectual e profissional.” E em especial para os

¹⁹ Originalmente, *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo* (Die Protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus) foi publicada no formato de dois artigos, em 1904 e 1905. Nas edições seguintes esses artigos foram agrupados em um único volume, e aparecem algumas alterações, com notas exaustivamente longas, mas fundamentais à teoria weberiana, nas quais o autor debate com seus adversários para fundamentar seu método.

²⁰ Ascética: no sentido de vida de renúncia, que se entrega para uma vida de práticas espirituais, levando uma vida frugal, contemplativa com moral sã e vida irrepreensível.

puritanos, complementa que “a atividade laboriosa é, para o puritanismo, um imperativo ético que todos, até mesmo os líderes religiosos ou empresários, tanto quanto os demais crentes deveriam observar”.

Já Silva (2001, p. 45) analisa a influência protestante como um fator propulsor do desenvolvimento do oeste americano, dando um importante passo para inserir a modernidade nos Estados Unidos ao

destacar o início da expansão para o oeste auxiliada pelo desenvolvimento de novos meios de transporte, a implementação da economia de mercado através da introdução dos produtos do oeste (trigo, carne, uísque) no comércio entre o leste e a Europa, o despertar da América para a Revolução Industrial e a urbanização: tudo isto representou a introdução da modernidade nos Estados Unidos.

O processo de migração, que impulsionou tal expansão, além das consequências políticas identificadas pela criação de novos estados fundiários com disponibilidade de terras de bom tamanho para os colonos (pois a princípio o oeste acolheu o excedente populacional resultante do crescimento urbano do leste e dos desequilíbrios da nascente indústria americana), foi uma das mais decisivas influências para a formação do pensamento americano quanto aos seus parâmetros institucionais e a cultura nacionalista de seu povo.

Para o historiador Silva (2001, p. 41) a expansão da fronteira para o oeste moldou o que viria a ser chamado de o *Segundo Grande Despertar Evangélico*²¹. Uma das principais preocupações das igrejas estabelecidas nos Estados Unidos foi acompanhar a população que se deslocava para o oeste em função, entre outros fatores, do temor de que essas populações fossem atingidas primeiro pelo Catolicismo. Silva ainda complementa que:

a condição psicossocial na fronteira era bastante diferente da predominante na costa Oriental. O indivíduo do Oeste recebeu uma influência da Europa muito menor que o das áreas de colonização antiga, desenvolvendo assim, uma mentalidade nacional. Acreditava na igualdade, era autoconfiante e materialista, apesar de possuir, por força das circunstâncias da própria sobrevivência, um forte senso comunitário. Pragmático, o homem do Oeste tomou a religião em suas próprias mãos, renunciando às abstrações da teologia, desenvolveu uma fé mais emocional (SILVA, 2001, p. 42).

As igrejas que flexionaram seus dogmas, no sentido de atender às necessidades dos habitantes da fronteira, tornaram-se dominantes na nova região, especialmente os metodistas e batistas, que estavam acostumados ao emocionalismo²².

²¹ Considera-se que, quando um movimento reavivalista expande-se a ponto de atingir à sociedade em geral por um considerável espaço de tempo, o *revival* torna-se um “Despertar”.

²² O termo emocionalismo é usado para atividades que levam o indivíduo a externar de maneira exagerada as suas emoções. Algumas denominações religiosas utilizam do emocionalismo como forma de conduzir seus fiéis a demonstrarem sua religiosidade através de manifestações de alegria e aceitação das práticas religiosas. Muito

Sobre essa flexibilização dogmática, voltada ao emocionalismo, exercido maiormente pelos metodistas americanos, Weber (2007, p. 111) analisa como “uma característica do movimento anglo-americano, correspondente ao pietismo continental, chamado metodismo”, e que reúne “a combinação de um tipo de religião emocional e ainda assim ascética com a crescente indiferença ou até repúdio das bases dogmáticas do ascetismo calvinista”.

Na interpretação de Hobsbawm (1979, p. 248 e 249) o renascimento religioso da primeira metade do século XIX nos países protestantes equilibra aspectos econômicos e culturais. Diz ele:

nos países protestantes, (...) o impacto da sociedade individualista e comercial era mais forte, e a tradição sectarista já estava bem estabelecida. Sua exclusividade e insistência na comunicação individual entre o homem e Deus, bem como sua austeridade moral, tornavam-na atraente para os empresários e pequenos comerciantes em ascensão. Sua sombria e implacável teologia do inferno e da maldição e de uma austera salvação pessoal tornavam-na atraente também para os homens que levavam vidas difíceis em um meio ambiente muito duro: para o homem das fronteiras e o pescador, para os pequenos cultivadores e os mineiros e para os explorados artesãos. (...)

A persistente tradição do milenarismo se prestava a uma expressão primitiva de rebeldia social. Finalmente, sua associação com a emocionante e subjugadora ‘conversão’ pessoal abriu caminho para uma ‘restauração’ religiosa massiva de intensidade histórica, na qual os homens e as mulheres poderiam encontrar um bem-vindo relaxamento das tensões de uma sociedade que não proporcionava outras saídas equivalentes para as emoções das massas, e destruía as que tinham existido no passado.

Os historiadores Schwarz e Greenleaf (2009) dizem que vários movimentos sociais, ligados direta ou indiretamente a grupos religiosos, assumiram um papel social que buscava melhorar a qualidade de vida através de cruzadas que promoviam a temperança. “Diversas causas designadas para melhorar a sorte dos grupos desfavorecidos atraíam os promotores de reformas [...] onde faziam campanha em prol da educação e percepção dos surdos e cegos, outros procuravam minimizar as misérias das prisões” (p.18). Foi durante esses anos que o sistema gratuito de escolas públicas tomou forma, quando os “edifícios escolares foram reformados, o período letivo alongado, as escolas normais desenvolvidas, e aumentado o salário dos professores” (*Op. Cit.*, p.18). Também é recorrente a esse período o surgimento dos movimentos abolicionistas que, apesar de legítimos, não foram recebidos com naturalidade por uma boa parte dos estados americanos, gerando um conflito que viria “dilacerar a nação e quase dividi-la em duas”.

comum nos movimentos denominados neopentecostais, contudo sua prática pode ser observada também nas denominações religiosas tidas como históricas, principalmente aquelas que atuaram com mais intensidade entre os negros do sul dos Estados Unidos, mesclando a forma de culto conservador com as tradições dos escravos americanos (*negro spiritual*) originando os serviços litúrgicos com manifestações de emoções exteriores. (CHAMPLIN, Russell Norman. *Enciclopédia de Bíblia – Teologia e Filosofia*. São Paulo, SP: Editora Candeia, 1991, Vol. 2, p. 355)

Para Schwarz e Greenleaf (2009, p.14) o final do século XVIII e início do século XIX foram determinantes para uma diversidade religiosa, proliferando o surgimento de novas seitas e segmentos religiosos.

O despertar evangélico e o espírito democratizante da época, também conhecido como democracia jacksonian²³ (1829-1837), estabeleceram uma correlação para o desenvolvimento do país: enquanto o movimento religioso atendeu aos anseios religiosos do homem comum, ressaltando a igualdade de todos os crentes, a democracia jacksoniana satisfazia desejos políticos de igual natureza (SCHWARZ e GREENLEAF 2009, p. 21).

Em sua obra *A History of the Expansion of Christianity*, o historiador francês Latourette (1941, p. 79 – 81), ao tratar dos fenômenos históricos observados na Europa e nos EUA durante a primeira metade século XIX, descreve dez fatores que contribuíram para a formação e expansão dos movimentos religiosos norte-americanos, que podem ser resumidos como:

1. O avanço do conhecimento humano quanto ao universo físico.
2. O controle humano sobre seu ambiente físico através da invenção de máquinas. Entre os anos de 1800 e 1844 houve um desenvolvimento sem precedentes nestas duas áreas. Em 1807 vieram as máquinas a vapor; em 1828 as estradas de ferro; em 1837 o telégrafo. Tais conquistas promoveram a propagação do Cristianismo a um ponto não alcançado.
3. O desenvolvimento do método científico – a descoberta experimental dos fatos e leis naturais – que proporcionou as duas primeiras conquistas possíveis, a saber, a liberdade de pensamento e a livre busca pela verdade.
4. O resultado da Revolução Industrial alterou o modo de vida da sociedade através do sistema de fábricas, o qual foi sucedido pelo aumento da população, migração, formação de cidades e educação em massa.
5. A tentativa de organizar a sociedade com base nas ideologias, particularmente em relação à democracia e ao individualismo.
6. Várias correntes intelectuais, tais como o Racionalismo, Romantismo, as sementes da evolução e a ideia de assegurar o progresso humano.
7. Crescimento do nacionalismo como herança do século 18.
8. Paz relativa e contínua no período de 1815 a 1914, sem guerras gerais entre as grandes potências.
9. O surgimento de um estado dominante de otimismo a partir da expansão, prosperidade e novas e grandes conquistas, as quais proporcionaram às pessoas um ilimitado entusiasmo para atacar os problemas humanos e a esperança e expectativa de abolir as aflições pessoais.
10. Expansão mundial sem precedente dos povos ocidentais, ocorrida a partir de territórios predominantemente protestantes, que disseminaram o cristianismo tanto pela imigração ou movimentos de missões até os confins da Terra.

²³ Andrew Jackson (1767 - 1845) político democrata norte-americano, foi presidente dos Estados Unidos de 1829 a 1837. Destacou-se por defender os princípios da soberania popular. Em seu discurso dizia: "É a maioria que governa". "Ao povo pertence o direito de eleger seu chefe supremo". Assim, Jackson defendia a necessidade de cancelar todo agente intermediário na eleição para presidente, como ocorria no sistema político americano vigente até então onde, quando nenhum candidato obtinha a maioria absoluta, a escolha seria da Câmara dos Representantes. Jackson defendia a soberania da vontade de um povo virtuoso e competente. Ao mesmo tempo, desempenhou uma presidência vigorosa que levou ao fortalecimento do poder presidencial. Andrew Jackson, um homem da fronteira, tornou-se o herói que incorporava os desejos americanos e representou a superioridade da América sobre uma civilizada Europa.

Stencil (2006, p. 44) destaca que tais características são componentes integrantes e decisivos na história dos movimentos protestantes que se instalaram no território dos EUA, sobretudo nas primeiras décadas do século XIX. Esse período (1800 – 1837) foi marcado pelo surgimento de diversos reavivamentos religiosos que eram predominantemente movidos pelos estudos hermenêuticos nos conteúdos escatológicos das profecias bíblicas dos livros de Daniel e Apocalipse.

Weber (2007, p. 140) também faz referência a esse período histórico de grande desenvolvimento religioso, que mudou o modo de ver o mundo nos âmbitos econômico e social. Diz ele: “uma vez que o ascetismo se encarregou de remodelar o mundo e nele desenvolver seus ideais, os bens materiais adquiriram um poder crescente e, por fim, inexorável sobre a vida do homem, como em nenhum outro período histórico”. Em sua visão, o crescimento religioso das diversas denominações protestantes norte americanas que contribuiu para o desenvolvimento da riqueza da sociedade daquele país seria também motivo de preocupação por parte dos líderes religiosos, que defendiam uma riqueza porvir e eterna e não terrena como estava acontecendo nesse período.

Em sua obra, *Foundations of the Seventh-day Adventist Message and Mission*, Gerard Damsteegt assim descreve esse momento:

Finalmente, durante a primeira parte do século 19 houve entre os cristãos evangélicos uma crescente ênfase no estudo de passagens bíblicas alusivas ao Segundo Advento – a parousia²⁴. Primeiro, a ênfase escatológica, a qual foi estimulada pelos eventos da Revolução Francesa, ocorrida na Europa; posteriormente na América. Muitos ao participarem desses estudos tornaram-se convencidos de que o retorno de Cristo e o Dia do Juízo eram iminentes e inaugurariam o milênio – uma visão designada como premilenarismo.²⁵ (1977, p.13).

É exatamente dentro deste contexto que haveria de surgir o embrião que se desenvolveria para dar origem a um amplo movimento de caráter religioso que ficou conhecido como o Milerismo²⁶.

²⁴ Parousia – Crença cristã quanto ao retorno de Jesus Cristo à Terra.

²⁵ Premilenarismo – Pelo reforço da crença na impossibilidade humana de, por si só, regenerar-se, aliada ao pessimismo da filosofia do tempo, pregava que o milênio não se daria na história. Ao contrário, dada a decadência progressiva da humanidade, Cristo viria encerrar a história e reinar por mil anos. (MENDONÇA, 1995, p. 70).

²⁶ Milerismo – Movimento encabeçado por Guilherme Miller (1782 – 1849) – fazendeiro em Low Hampton, Nova Iorque, que lutou na Segunda Guerra da Independência americana, alcançando o posto de capitão, tornou-se pregador leigo Batista. É considerado o “pai do movimento Adventista na América”. A partir de 1831, passou a pregar com base na interpretação das profecias apocalípticas o “breve” retorno pessoal e visível de Cristo à terra. Como pregador itinerante alcançou mais de 500 cidades norte americanas, onde os conversos à sua mensagem continuavam a missão de expor sua mensagem, transformando em um movimento interdenominacional (OLIVEIRA, 1985, p. 27-37).

Os estudiosos das profecias apocalípticas da primeira metade do século XIX nos Estados Unidos foram muitos, no entanto, Guilherme Miller diferiu radicalmente dos outros em suas conclusões. Para ele, Jesus Cristo retornaria pessoalmente à terra em 1843, antes da instalação do seu reino milenar. Por outro lado, a cultura evangélica da época dizia que Jesus Cristo voltaria à terra depois de um período de 1000 anos de um reino de paz e prosperidade (DICK, 1993, p. 46). Isto deu origem às duas concepções referentes ao milênio: pré milenismo e pós milenismo²⁷.

Esperava-se, não a destruição do sistema de governo humano por uma direta intervenção divina, mas a introdução gradual de uma nova ordem de regeneração moral e desenvolvimento intelectual, político e social. O que dominava a cultura protestante era esta espécie de milenarismo secular, anteriormente mencionado, e que estava de acordo com a visão otimista da natureza humana prevalecente.

Weber (2007, p. 133) analisa que apesar da forte corrente pietista protestante americana, que não aceitava o “desfrute espontâneo da riqueza”, existia o “fator psicológico de liberar a aquisição de bens das inibições da ética tradicional” através da nova concepção do espírito capitalista de adequar a riqueza com a mensagem do advento, pregada por parte de líderes protestantes como sendo algo desejado por Deus.

Para Knight (1993, p. 22) o movimento encabeçado por Guilherme Miller teve um caráter eclético em sua teologia, pois "ao contrário dos Mórmons e Shakers e outros grupos radicais do período, os Mileritas foram ambos, tradicionais e ortodoxos em sua teologia e estilo de vida", o que facilitou a aceitação do milerismo por parte de muitos protestantes, tendo em vista que a única modificação necessária em sua crença era a inclusão do pré-milenar retorno de Cristo à terra.

Porém, faz-se necessário refletir que a junção de várias denominações trouxe também suas divergências e assimilações, com a necessidade de absorção de doutrinas e práticas religiosas de vários grupos que agora se uniam em um único movimento²⁸.

Silva (2001, p. 54) descreve que o movimento milerista foi interdenominacional²⁹ até o ano de 1844, quando o chamado "grande desapontamento"³⁰, ou seja, o não cumprimento da

²⁷ Para entender a diferença entre pré e pós milenismo, ver GENTRY, Kenneth L. *He shall have dominion: a postmillennial eschatology*. 3ª Ed. Draper, VA: Apologetics Group, 1999.

²⁸ Para Oliveira Filho (1973, p. 67), a unidade do movimento dependia de que o confronto entre a fé e a prática, como exclusivas, fosse solucionado: a tensão entre representações ritualizadas e míticas ameaçava o universo simbólico do grupo e, conseqüentemente, seu status legitimador da ordem hierárquica em formação, ao nível da estruturação das crenças e da estruturação das práticas.

interpretação profética de Guilherme Miller, fracionou o movimento e provocou o surgimento de vários grupos religiosos, dentre os quais a Igreja Adventista do Sétimo Dia.

A transposição do milerismo em adventismo do sétimo dia ocorreu em função da atitude de um pequeno grupo que, após o 22 de outubro de 1844, procurou superar rapidamente a fase milenarista, carismática e do efervescente apocalíptico³¹ e partir para a organização de um complexo sistema religioso, mesmo preservando o esquema escatológico.

Era natural que os adventistas sabatistas remanescentes se inspirassem em suas experiências anteriores. Contudo, tudo indica que a maioria das pessoas que haviam dado crédito à mensagem do advento estava desencorajada depois do que havia ocorrido em 1844, e não estava disposta a continuar acreditando na mensagem do advento. Não davam crédito à pregação e à mensagem do pequeno grupo remanescente. No entanto, o esforço pessoal, a dedicação de tempo e de poucos recursos financeiros oriundos de doações de pessoas do próprio grupo, aliados a uma fé inabalável na mensagem que aprenderam pelos estudos proféticos realizados na Bíblia Sagrada, serviram de sustentação, não só à mensagem, mas também ao movimento como um todo.

Com o passar dos anos, ocorreu a consolidação e desenvolvimento doutrinário e institucional do adventismo. Dentre os principais pontos doutrinários destacavam-se a formulação da escatologia adventista, o sabbatarianismo³² e a importância central conferida aos escritos de Ellen G. White³³, chamados de "Espírito de Profecia"³⁴. A estrutura organizacional

²⁹ Segundo Everett N. Dick (1993, p. 37) a composição do milerismo era a seguinte: 44,3% eram Metodistas; 27% eram Batistas; 9% eram Congregacionalistas; 8% eram membros da Igreja Cristã; 7% eram Presbiterianos, com holandeses reformados, Episcopal Igreja Luterana e Quakers ocasionalmente presentes.

³⁰ Os estudos proféticos de Miller inicialmente apontavam que Jesus Cristo retornaria à terra em 1843, posteriormente essa data foi adiada para 22 de outubro de 1844, o que também não ocorreu. Com isso, Miller ficou desacreditado diante das milhares de pessoas que estavam aguardando o cumprimento de suas profecias. Estima-se que mais de 100 mil pessoas haviam se reunido para esse grande acontecimento. As pessoas ficaram devastadas e inconsoladas. Todos foram forçados a encarar que algo estava errado. Muitos se desiludiram e deixaram as fileiras do advento. O próprio Miller se afastou das frentes evangelizadoras, e a fragmentação em grupos menores com pensamentos divergentes tomou conta da grande multidão que se preparara para esse evento único (SCHWARZ; GREENLEAF 2009, p. 49).

³¹ Apocalíptico – Movimento que analisa os escritos escatológicos contidos na Bíblia Sagrada com o objetivo de prever quando e como será o fim do mundo.

³² Sabbatarianismo – Doutrina baseada nos escritos bíblicos que apresenta a orientação divina deixada ao homem para separar um dia semanal – o sétimo dia - para estabelecer um momento de reflexão e comunhão com o Criador, e descanso físico e mental ao homem – do hebraico sabbah = descanso - desvinculado de toda e qualquer atividade que exerça uma influência ou interesses materiais e pessoais.

³³ Ellen Gould Harmon, (1827 - 1915) nascida em Gorham, Maine, de família originalmente Metodista e de classe média, aceitou a mensagem milerita em Portland no ano de 1840. De frágil saúde não pôde prosseguir os estudos regulares. Após o "grande desapontamento" de 22 de outubro de 1844, fez parte do pequeno grupo que procurou uma explicação para a falha na interpretação profética de Guilherme Miller e que deu origem à Igreja Adventista do Sétimo Dia. Chamada Ellen G. White após casar-se com Tiago White, tornou-se escritora e seus conselhos, considerados revelados e iluminados, foram decisivos na consolidação do sistema doutrinário e organizacional da Igreja Adventista do Sétimo Dia. "Supõe-se que Ellen White seja o terceiro escritor mais

consolidou-se através da profissionalização do ministério, do estabelecimento de um programa de publicações, da criação de uma estrutura médico-hospitalar e pela construção de um sistema educacional (BUTLER, 1993, p. 132).

Com o passar dos anos, era eminente a estruturação do movimento em uma organização formal, embora conforme apresentam Schwarz e Greenleaf (2009, p.83):

parte da herança milerita dos adventistas sabatistas foi a determinação de não criar outra denominação. Eles não se esqueceram da advertência de George Storrs de que “nenhuma igreja pode ser organizada por invenção humana que não se torne babilônia no momento em que é organizada”. E, com certeza, nos anos que se seguiram imediatamente a 1844, dificilmente eles estavam em condições de organizar qualquer coisa. Perplexos pelo desapontamento, confusos pelas variedades de novas doutrinas que estavam sendo promovidas, eles precisavam de tempo para se ajustarem e se formarem em suas convicções religiosas concernentes aos princípios da fé e do dever.

Embora houvesse resistência no estabelecimento formal da denominação, o aumento do número de membros e as atividades administrativas e eclesiais que envolviam as várias comunidades que guardavam o sábado e esperavam o retorno de Jesus Cristo não poderiam avançar sem uma estrutura organizacional. De 1854 (dez anos após o desapontamento) até o início dos anos 1860, o movimento sabatista viveu momentos de crescimento em número de adeptos, mas ao mesmo tempo um distanciamento dos objetivos que os unia. Faltava uma orientação formal que os dirigisse em todos os aspectos religiosos (DICK, 1993, p. 135).

Seaman (2001, p.15) enfatiza que “à medida que crescia o grupo dos que defendiam o sábado como dia especial e acreditavam na breve vinda de Jesus Cristo, ficou claro que só conseguiriam cumprir sua missão de maneira eficaz caso se organizassem”.

Finalmente, depois de várias convenções que se realizaram entre os anos de 1859 a 1863, foi criado um estatuto e estabelecida uma associação que deixou de ser um movimento e se tornou uma denominação religiosa constituída em 21 de maio de 1863, cujo nome oficial seria a partir de então Igreja Adventista do Sétimo Dia. A escolha desse nome, segundo Maxwell (1982, p. 149) também foi alvo de vários questionamentos, mas, depois de muitas sugestões e “sob o auspício de muita oração, chegou-se à conclusão que esse nome representava o que de mais peculiar a denominação trazia em sua mensagem: um povo que

traduzido da história e o escritor ou escritora norte americana mais traduzida de todos os tempos. Ela publicou mais livros, em maior quantidade de línguas e com maior circulação do que as obras escritas por qualquer outra mulher na história. Perto do encerramento de seu ministério septuagenário, sua produção literária totalizava aproximadamente 100.000 páginas, ou o equivalente a 25 milhões de palavras, incluindo cartas, diários, artigos para periódicos, folhetos e livros” (DOUGLASS, 2001, p.108).

³⁴ Termo utilizado pela denominação adventista para referir-se aos escritos em forma de cartas, livros, temas e esboços elaborados por Ellen G. White.

tem o sábado como marca irrefutável de sua fé e a esperança do breve retorno de Jesus Cristo a essa terra”.

Complementando esse pensamento, o historiador Ubirajara de Faria Prestes Filho manifesta que

a Igreja Adventista do Sétimo Dia possui em seu nome duas marcas do movimento: sua ênfase escatológica, que ensina o fim da história por meio da segunda vinda de Jesus à Terra, e a guarda do sétimo dia da semana, como repouso instituído por Deus. A ênfase escatológica tem mantido sua singularidade, não porque seja a única a manter a crença nas profecias bíblicas, mas essencialmente porque têm toda sua estrutura ideológica centrada num ideal profético. (2006, p. 67).

Após a consolidação do período histórico através do qual a denominação adventista se constitui como entidade religiosa (1844-1863), inicia-se o período de projeção em vários cenários circundantes que aos poucos foram dando a identidade institucional e mais do que isto, estabelecendo os fundamentos filosóficos da denominação, que em certo aspecto, estabeleceram suas matrizes missiológicas.

2.1.1 A Primeira Matriz Missiológica – Reforma de Saúde

Era época em que pouco conhecimento se tinha sobre as doenças e seus fatores geradores, quando os médicos “não sabiam o que provocava as doenças [...], a cirurgia estava ainda em sua infância, a anestesia apenas começando a ser utilizada. Não havia raio X, antibióticos ou anti-histamínicos. Praticamente ninguém ia para o hospital [...] até mesmo a aspirina era desconhecida” (MAXWELL, 1982, p. 216). Também é de Maxwell, o comentário de que

a maioria das pessoas comia e bebia o que estivesse disponível, em grandes quantidades, com temperos fortes e a qualquer hora do dia ou da noite. Não viam qualquer relação entre seu regime alimentar e as enfermidades. Mantinham as janelas fechadas por temor de contraírem resfriado. Mantinham pesadas cortinas fechadas com o temor de descolorirem os móveis. Raramente se banhavam. Trabalhavam em demasia ou faziam pouco exercício segundo a disposição ou a necessidade os dominasse. Quase ninguém percebia que seu modo de vida era um caminho para a morte (MAXWELL, 1982, p. 216).

O mundo cristão em geral acreditava que a enfermidade e o sofrimento eram castigos impostos por Deus por causa do pecado. A cura, quando possível, era resultado da fé e da oração. Porém, como apresenta Douglass (2001, p. 279),

o segundo quarto do século dezenove, conhecido mais frequentemente como a era jacksoniana, foi inundado de inovações e mudanças na maioria das áreas da vida norte-americana. Ideias emocionais e centradas no ser humano superaram a ordem racional e clássica do século precedente. O renovado otimismo e o senso da igualdade de todos os seres humanos inspiraram “reformas” em áreas como educação, sistema carcerário, abolição da escravidão, direitos femininos, política e

saúde. [...] A desconfiança na medicina tradicional com seus tratamentos “heróicos” e resultados patéticos fez a mente de muitas pessoas de todas as classes voltar-se para o que se podia ser feito com bom senso.

Movimentos de reforma de saúde se espalharam por toda parte. Algumas frentes defendidas por esses movimentos podem ser destacadas nos movimentos de temperança, promoção do vegetarianismo, movimentos que defendiam a renúncia de certos tipos de alimentos ou hábitos tais como o uso de bebidas alcoólicas, chá, café e outros estimulantes. Além de começar um movimento pela saúde pública, que gerou a higienização e saneamento de hospitais e clínicas de saúde, além do uso de medicinas alternativas, como por exemplo a hidroterapia e o estudo da fisiologia (DOUGLASS, 2001, p. 279).

Diante de uma constante e submissa aceitação de morte prematura por parte da sociedade daqueles tempos, uma mensagem que convidava as pessoas a realizar uma reforma em seus hábitos alimentares, a prática de higiene e bem estar surge como verdadeira revolução, causando impressão positiva naqueles que recebiam os benefícios de uma cura ou mesmo de uma qualidade de vida superior.

Embora a mensagem de reforma de saúde pregada pelos adventistas não fosse original, a maneira como começou a ser difundida e a profundidade dos temas apresentados marcaram o posicionamento de uma denominação religiosa em defender princípios de saúde como princípios relacionados com a mensagem encontrada nos escritos da Bíblia Sagrada.

Cerca de quinze dias após a organização dos adventistas como igreja regular, no dia 06 de junho de 1863, a principal mentora e conselheira dos adventistas, Ellen White, recebeu uma visão³⁵ sobre a reforma de saúde que se constituiria num dos princípios da denominação, destacando-a como referência mundial³⁶ na área de saúde preventiva, conhecido atualmente como estilo de vida adventista do sétimo dia.

³⁵ Os adventistas acreditam que existem muitas maneiras de Deus se comunicar com os homens, porém, “o profeta foi a forma mais reconhecida de comunicação divina. Os profetas tem sido os canais mais visíveis no sistema divino de comunicação” (DOUGLASS, 2001, p. 16). Deus tem usado homens e mulheres durante todo o período de existência desse planeta, e de diversas maneiras esses seres humanos ao se colocarem sob a orientação de Deus são separados para uma missão especial, de transmitir orientações aos povos da terra. As mensagens, por sua vez, podem chegar até essas pessoas escolhidas como transmissores de muitas maneiras, entre elas, a inspiração, reflexão, visão, sonhos, mensagens diretas, etc.. Os adventistas acreditam que as orientações escritas por Ellen White foram transmitidas a ela também de várias maneiras, entre as quais, através de visões e sonhos. Para aprofundamento na maneira como os adventistas aceitam o dom profético de Ellen White, consultar os estudos de Herbert E. Douglass em: *Mensageira do Senhor: o ministério profético de Ellen G. White* (2001).

³⁶ Nos últimos 15 anos, a igreja adventista tem sido estudada pelos principais centros de pesquisa do mundo, sobre a qualidade e longevidade de vida nos membros da denominação. Estudos tem sido publicados nas principais revistas científicas que tratam de saúde e qualidade de vida. A conclusão dessas pesquisas revela que os adventistas vivem em média de 4 a 10 anos mais do que as pessoas que não seguem o estilo de vida saudável proposto por eles (BUETTNER, 2005, p. 73). Há mais de 2 milhões de referências a partir do site de busca google sobre o estilo de vida saudável dos adventistas. Ribeiro (2006) apresenta uma relação dos principais

Contudo, é necessário frisar que a mensagem de saúde defendida pelos adventistas não é sustentada por si só, mas está intrinsecamente relacionada com a questão espiritual do ser humano, onde “tudo o que nos diminui a força física enfraquece a mente e a torna menos capaz de discernir entre o bem e o mal. Ficamos menos aptos para escolher o bem, e temos menos força de vontade para fazer aquilo que sabemos ser justo” (WHITE, 2007, p. 346).

Para Ribeiro (2006, p. 84), “de acordo com a interpretação adventista, a reforma de saúde foi entendida como uma ferramenta que prepararia o solo para a Terceira Mensagem Angélica³⁷, para a adoração, de adoradores saudáveis, com corpo são e mente sã, ao Deus que retorna”.

White (2007a, p. 127), defendia que “o propósito de nossas instituições de saúde não é primeiro e antes de tudo funcionar como hospitais. As instituições de saúde relacionadas com a terminação da obra do evangelho na Terra representam os grandes princípios do evangelho em toda a sua plenitude”. White também expressa o pensamento em que relaciona o trabalho do médico ao de um pastor, ao dizer que “ não deve haver divisão entre o ministério e a obra médica. O médico deve trabalhar em igualdade com o pastor, e com igual inteireza para a salvação da alma, tanto quanto para a salvação do corpo” (WHITE, 2007b, p. 237).

Pode-se afirmar que a mensagem de saúde dos adventistas compõe uma das matrizes missiológicas da denominação, auxiliando na construção de uma ideologia voltada para o serviço em prol do ser humano, que permanece na estrutura da denominação no presente³⁸.

2.1.2 A Segunda Matriz Missiológica – Literatura Religiosa

Após o desapontamento de 1844, parecia natural que os adventistas sabatistas se recolhessem, evitando conferências públicas e grandes concentrações que gerariam zombarias e descrédito por parte daqueles que não participaram da mensagem messiânica do retorno de Jesus Cristo e um meio de alcançar outros adventistas que ainda acreditavam no movimento se deu através de periódicos impressos (SCHWARZ; GREENLEAF 2009, p. 69).

estudos científicos realizados nas universidades tidas como referência no mundo sobre o estilo de vida dos adventistas e sua longevidade, e como a denominação é reconhecida mundialmente por seu estilo de vida saudável.

³⁷ Expressão encontrada na Bíblia Sagrada, utilizada pelo apóstolo João no livro de Apocalipse 14:1-7, onde apresenta as características das pessoas que se identificam com a mensagem messiânica de retorno de Jesus Cristo a terra. Nota do autor.

³⁸ Após 150 anos dos primeiros passos na difusão de uma mensagem de saúde relacionada com a doutrina religiosa dos adventistas, a denominação mantém 172 hospitais, 238 clínicas de atendimentos ambulatoriais e 169 centros de treinamentos relacionados à qualidade de vida, conforme dados apresentados no *Annual Statistical Report 2013*. 149th Report of the General Conference of the Seventh-day Adventist for Year Ending December 31, 2011. Revised in 2013.

O historiador adventista C. Mervyn Maxwell (1982) diz o que poderia ser registrado como o primeiro passo para se estabelecer o processo de publicação de periódicos impressos como matriz missiológica da denominação adventista. Escreve ele:

Logo após o desapontamento da primavera de 1844, Josias Litch havia iniciado o *The Advent Shield*, acompanhando a providência de Deus e o cumprimento da profecia no movimento adventista até aquele tempo. No verão de 1847 José Bates escreveu a obra *Second Advent Waymarks and High Heaps*, uma história atualizada sobre o mesmo tema. (1982, p. 97).

Após essas primeiras publicações, “Ellen havia visto em sua primeira visão³⁹ que a luz brilhante do clamor da meia noite deveria brilhar por todo o caminho até a Cidade Santa. Esta é uma razão por ter havido tantas obras sobre a história do adventismo” (MAXWELL, 1982, p. 97).

Os anos seguintes foram marcados por iniciativas de estabelecer vínculos com os que estavam dispostos a seguir o grupo em formação e que se identificavam com a mensagem pregada. Segundo Schwarz e Greenleaf (2009, p. 71) “havia chegado o tempo para se iniciar um pequeno jornal e enviá-lo ao povo”. E os historiadores continuam: “No verão de 1849, a preocupação de Tiago White⁴⁰ para iniciar um pequeno jornal em defesa da verdade era tão grande que ele resolveu cortar feno para ganhar as despesas da impressão” (p.72).

Depois de muitas idas e vindas, no ano de 1850, a denominação consegue estabelecer aquele que viria a ser o periódico oficial da Igreja Adventista do Sétimo Dia chamado de *Adventist Review*. Em 1857, o pastor White iniciou a campanha para a compra de uma prensa acionada a vapor, visando aumentar a possibilidade do número de impressos produzidos pela denominação, conforme apresentado por Schwarz e Greenleaf (2009, p. 82). Nascia a primeira editora da denominação⁴¹.

³⁹ Durante os primeiros anos de seu ministério profético, Ellen White recebeu orientações reconhecidamente recebidas de maneira sobrenatural, através de visões. Essas visões eram relatadas e escritas por ela, após retornar de seu estado de inconsciência. Muitos de seus escritos, livros, cartas e conselhos foram baseados nessas visões. Para aprofundamento desse processo de visões e mensagens sobrenaturais, ver DOUGLASS, Herbert E. *A mensageira do Senhor: o ministério profético de Ellen G. White*. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2001.

⁴⁰ Tiago White, pastor e pregador da mensagem do advento, foi um dos que permaneceram lutando pela causa do advento após o “grande desapontamento”. Tornou-se um dos principais pioneiros da denominação adventista, sendo inclusive eleito presidente da denominação por duas vezes. Esposo de Ellen White, liderou o início da expansão da denominação com base na produção literária. Foi o grande disseminador da ideia da pregação através da mensagem impressa.

⁴¹ Atualmente, a Igreja Adventista do Sétimo Dia possui um parque gráfico com 69 gráficas e editoras, publicando livros e revistas com a temática voltada para assuntos religiosos, saúde, qualidade de vida e educação em 369 idiomas e dialetos, sendo considerada a editora com mais livros publicados em maior número de países. Dados coletados em: ROSA, Edson. *Esperança Viva: Nossa missão é servir*. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2009, pág. 84 a 89.

2.1.3 A Terceira Matriz Missiológica – Educação

A terceira matriz missiológica para a transmissão ideológica e filosófica do adventismo ocorreu através da educação. Objeto de nossa pesquisa, dedicaremos aqui maior espaço para apresentar essa matriz.

Apesar do movimento adventista ter suas raízes plantadas por ocasião do “grande desapontamento” de 1844, a preocupação quanto a educação dos filhos daqueles que permaneceram fiéis à mensagem do advento não fora de grande monta, sendo que os primeiros movimentos relacionados à educação dessas crianças e jovens vão surgir somente 30 anos depois⁴², no início dos anos 1870. Knight (2004, p. 23) em sua pesquisa sobre a dinâmica da expansão educacional adventista apresenta que,

a educação formal foi o último desenvolvimento institucional significativo dentro da denominação. Ela foi precedida pelo estabelecimento da obra de publicações em 1849, pela organização eclesiástica em 1863 e pela obra médica em 1866. Em contraste, a Igreja Adventista estabeleceu sua primeira escola em 1872 e não chegou a possuir um amplo sistema de escolas fundamentais até aproximadamente 1900.

Um dos fatores determinantes para tal atraso foi o milenarismo. Para Silva (2001, p. 91) os primeiros adventistas “raciocinavam que, em crendo eles na iminente volta de Cristo à Terra, não tinha sentido enviar seus filhos à escola”. Em 1858, quase quinze anos após o divisor de águas do movimento milerita, os líderes da denominação ainda pensavam que “o advento estava demasiado próximo; não havia nem tempo nem dinheiro para gastar num sistema educacional. Além disso, tal projeto seria uma virtual negação de sua crença na ‘breve vinda’” (SCHWARZ; GREENLEAF 2009, p. 117).

O fato é que depois das primeiras duas ou três décadas da origem da igreja as crianças adventistas frequentavam a escola pública. Para preencher a lacuna religiosa no ensino e formação das crianças e jovens foi produzida pela denominação uma literatura específica a partir de 1852, um jornal intitulado *The Youth's Instructor* (O Instrutor da Juventude) e esperava-se que as reuniões semanais aos sábados (Escola Sabatina)⁴³, com algumas lições direcionadas, pudessem ajudar no trabalho das famílias com relação à instrução religiosa.

⁴² Apesar de a primeira escola dos adventistas ser aberta oficialmente aproximadamente 30 anos após o início do movimento adventista pós desapontamento, pequenas iniciativas podem ser notadas de forma individual em alguns grupos familiares, com a abertura de “home school” ou mesmo iniciativas de contratação de professores para educarem seus filhos. Entende-se assim que existia uma preocupação por parte das famílias, embora essa não fosse a preocupação primeira da denominação de maneira oficial, o que vem ocorrer apenas em 1872.

⁴³ Assim como as denominações protestantes que mantêm o domingo como dia de cultos e reuniões coletivas possuem classes organizadas para o ensino de sua doutrina para os filhos de seus membros, e identificam essas reuniões como “escola dominical”, a denominação adventista, ao reunir seus fiéis no sábado, tem identificado as classes de ensino como “escola sabatina”.

Mas o que se verificou foi que os ensinamentos religiosos transmitidos nas reuniões religiosas e nos cultos familiares não estavam sendo suficientes para o aprendizado geral das crianças. Schwarz e Greenleaf (2009, p. 116) lembram que as famílias da denominação estavam procurando para suas crianças uma educação que contemplasse

os conhecimentos básicos escolares a fim de estar à altura do mundo secular que as rodeava. Também precisavam ser protegidas da zombaria expressa pelos colegas de classe em torno de suas crenças religiosas peculiares para que as pressões dos companheiros não as levassem a se afastar da fé de seus pais.

Faz-se necessário aqui realizar uma análise de como estava a educação pública norte americana nesse período, pois as mudanças sociais que estavam sendo propostas pela política educacional norte americana em construção nesta época vão influenciar também o conceito educacional que a denominação adventista proporia para ser desenvolvida em suas comunidades, pelo simples fato de que seus protagonistas foram influenciados pelo contexto social e cultural em que estavam inseridos. Como apresenta Knight (1983, p. 4) “eles não estavam operando num vácuo”.

Ratificando a influência social da época na construção do ideário educacional adventista, Greenleaf (2005, p. 68) diz que no transcurso de seu período formativo, “a educação adventista sofreu o impacto de ambos os sistemas de educação, europeu e americano. Compreender esse ambiente educacional é uma das chaves para entender o desenvolvimento da educação adventista”.

Stencil (2006, p. 38), ao comparar a influência das políticas públicas quanto à educação norte americana de então, mostra que o sistema educacional americano passava por um período de transição o qual atingiu seu ápice durante o século XIX;

tal transição foi em parte, resultante de uma reação necessária, fruto dos estímulos gerados pela revolução industrial e a quebra das formas tradicionais de aprendizagem educacional no trabalho, no lar e na fazenda. Além disso, foi também uma resposta ao processo de democratização que estava em pleno curso desde o início do século 19, onde um maior número de pessoas passavam a ter acesso à educação formal.

Para Silva (2001, p. 86) a primeira metade do século XIX foi uma época de transição para a sociedade norte americana. O novo conceito de modernidade “impunha não só uma nova estrutura de produção e de vida, representadas respectivamente pelo industrialismo burguês e pela urbanização e suas consequências, mas, também as ideias pedagógicas correlatas a esta nova realidade”.

O utilitarismo norte-americano favoreceu a ampla aceitação dos ideais educacionais iluministas vindos da Europa. Desde John Locke (1632-1714), passando por Rousseau

(1712-1779) e alcançando com Pestalozzi (1746-1827) o status de método didático pedagógico, o trabalho manual foi uma bandeira da educação moderna.⁴⁴

Estes pensamentos influíram também no amplo movimento de reforma social, de cunho predominantemente conservador, ocorrido nos Estados Unidos no período de 1830 a 1860. Dentre as reformas sociais pretendidas estava a educacional, cuja principal inovação foi a difusão do trabalho manual, principalmente agrícola, em escolas localizadas na zona rural.⁴⁵

Levando em conta as duas ideias educacionais apresentadas (pragmatismo educacional e o trabalho manual como forma de aprendizado), é possível identificar a partir dos anos 1830 dois elementos que haveriam de contribuir para a mudança quanto ao modelo de educação americano: (a) As ideias do reformador social Horace Mann (1796-1859)⁴⁶, dentre as quais se destacam a importância dos primeiros anos da escola básica como sendo essenciais à formação do aluno, a necessidade de uma educação prática, o valor do estudo da fisiologia e saúde no currículo escolar; (b) o movimento do trabalho manual nas instituições literárias, que teve como modelo, o Oberlin College⁴⁷.

Outro aspecto que contribuiu para o avanço desta reforma educacional foi o advento do evolucionismo darwiniano e seus respectivos estudos quanto à origem da vida, os quais promoveram uma onda de investigação sobre o organismo humano, que, segundo ele, deveria ser compreendido cientificamente, e não apenas através da visão religiosa ou teológica. Sob o seu influxo ocorreu uma revisão das ideias em todos os campos de conhecimento.

⁴⁴ Segundo EBY (1962, p. 128) quem primeiro introduziu o pestalozzianismo na América do Norte foi William Maclure, um diplomata e rico comerciante na Filadélfia. Havendo visitado Pestalozzi e Fellenberg (que desenvolveu uma experiência de escola técnica agrônômica no início do século XIX) na Suíça, seguindo orientação do próprio Pestalozzi, levou Joseph Neef, professor francês experimentado no método do pedagogo suíço, para a América e, sob a direção de Neef, inaugurou nos subúrbios da Filadélfia em 1809 uma escola que seguiu o método de Pestalozzi com bastante êxito.

⁴⁵ Em 1831, sob o patrocínio dos comerciantes Arthur e Lewis Tappan foi fundada em Nova York a *Society for Promoting Manual Labor in Literary Institutions*. (Sociedade para a Promoção do Trabalho Manual em Instituições Literárias).

⁴⁶ Horace Mann – Considerado o “pai da educação pública Americana” desenvolveu uma prática pedagógica que foi implantada em praticamente todas as escolas do país. Sua teoria estava baseada em seis princípios: (1) o público não deve mais permanecer na ignorância, (2) a educação deve ser paga, controlada e sustentada por um público interessado, (3) a educação será melhor quando as escolas receberem crianças de todas as origens, (4) a educação deve ser não sectária, (5) a educação deve ser ensinada pelo espírito, métodos e disciplina de uma sociedade livre, e (6) a educação deve ser fornecida por professores, profissionais bem treinados e bem pagos. MONDALE, Sarah. *Escola: a história da educação pública americana*. New York: Beacon, 2001.

⁴⁷ Oberlin College, fundado em 1833 por líderes religiosos presbiterianos no estado de Ohio, teve como lema educacional “a cuidar do corpo e coração bem como do intelecto; pois visa a melhor educação do ser humano como um todo”. Suas inovadoras técnicas pedagógicas aliadas a uma estrutura de trabalho manual por parte dos alunos, com um forte apelo às questões religiosas e cuidado com o corpo, evitando alimentos cárneos e o uso de álcool e tabaco, serviu de referência para outros segmentos educacionais americanos que apoiavam suas crenças no exemplo encontrado no Oberlin College. Para aprofundamento sobre a influência desse instituto na construção da educação americana, pesquisar em KNIGHT, George. *Oberlin College and adventist educational reforms*. In: *Adventist Heritage*. Springs, 1983a.

A aplicação filosófica e educacional do darwinismo coube a Herbert Spencer (1820 - 1903), com a "teoria geral da evolução". Eby (1962, p. 134) destaca que

ao propor um encontro entre a religião, a quem cabia estudar o 'incognoscível', e a ciência, a quem cabia o estudo do cognoscível, Herbert Spencer definitivamente coloca a ciência, o conhecimento mais importante conforme definido em sua obra *Educação*, como a fonte de conteúdos para a educação.

Outros desdobramentos importantes do darwinismo foram: o esquema de evolução cultural da humanidade elaborado por Lewis Henry Morgan (1818 - 1881) defendido em seu livro *A Sociedade Arcaica* e a filosofia pragmática de Charles S. Peirce (1839 - 1914) e William James (1842 - 1910), "versão contemporânea do empirismo inglês" e um dos fundamentos da futura "educação nova", do pensamento de John Dewey (1859 - 1952) e das teorias reprodutivistas sociológicas (FULLAT, 1994, p. 266 e 384).

Ao final da década de 1890 uma geração moderna de educadores liderada por John Dewey insere novas questões no âmbito educacional, as quais passam a ser discutidas primariamente na arena educacional americana e secundariamente em outros territórios geográficos do mundo, e mais tarde, no século XX, no Brasil.

Stencil (2006, p.42) aponta que “uma nova tendência pedagógica de caráter pragmático assume uma posição de destaque na educação americana. Tal ideologia ficou conhecida como ‘Educação Progressista’ que se tornou a filosofia educacional dominante nos EUA naquele período”.

A educação progressista liderada por Dewey defendia a rejeição dos princípios educacionais fixos e a integração da prática através da educação, a fim de satisfazer tanto as necessidades pessoais quanto sociais. Além disso, a educação progressista via os alunos como indivíduos com seus direitos próprios, os quais possuíam necessidades de inter-relações sociais, físicas e psicológicas, todas compatíveis com sua própria faixa etária. Ao contrário da educação teórico-livresca que tinha como principal objetivo preparar os alunos para o ingresso na faculdade, essa nova percepção educacional visava, além disso, desenvolver habilidades voltadas ao preparo e formação dos alunos quanto à sua inserção no ambiente profissional. Para Dewey,⁴⁸ citado por Westbrook (2010, p. 21),

a medida em que a escola desempenha papel decisivo na formação do caráter das crianças de uma sociedade, pode, se a prepara para isso, transformar fundamentalmente essa sociedade. A educação constitui uma espécie de caldo de cultura que pode influenciar eficazmente o curso de sua evolução. Se os educadores desempenharem realmente bem seu trabalho, apenas se necessitaria de reforma: da classe poderia surgir uma comunidade democrática e cooperativa.

⁴⁸ Toda a proposta educacional apresentada por John Dewey pode ser analisada em: WESTBROOK Robert B. (Org.) John Dewey. *Coleção Educadores*. Recife, PE: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

Porém, como conclui Greenleaf (2005, p. 82) tal ideologia, em princípio, não impactou imediatamente o *modus operandi* da educação nos EUA, “mas passou a ganhar impulso gradativamente, e, até meados do século 20 se tornou a força propulsora que passou a moldar os métodos e técnicas de ensino em grande parte das salas de aula daquele país”.

Knight (1983, p. 8-9), ao identificar os educadores que ajudaram a construir a matriz educacional adventista, relacionando-os com esse período histórico, comenta que:

lutaram contra os mesmos problemas que seus contemporâneos, e chegaram a muitas soluções semelhantes. Não estavam sozinhos ou à frente dos reformadores de seus dias, mas, por outro lado, estavam bem à frente da mentalidade convencional aceitável de sua época [...], estavam em contato com os temas de sua cultura e buscaram criar um sistema educacional que suprisse as necessidades daquela cultura, sendo ao mesmo tempo fiéis às suas convicções cristãs.

2.1.4 A criação da primeira escola adventista e a expansão educacional

Mesmo que os primeiros ensaios para a criação de uma escola constituída nos moldes aceitos pela comunidade norte americana apontem para o final do século dezanove, as escolas do lar ou “home school”⁴⁹ como eram chamadas, já eram comuns, tanto no contexto da denominação adventista, como de outras denominações protestantes que também buscavam algo diferente do que as escolas públicas ofereciam. Ritter (2004, p. 161) refere que “a primeira ‘home school’ adventista é estabelecida em 1853, no vilarejo de Buck’s Bridge, no estado de Nova Iorque, tornando-se a precursora de outras mais”.

Embora essas escolas do lar fossem, à primeira vista, uma oportunidade de difusão dos princípios religiosos familiares, elas não prosperaram, e as principais causas dessa falência foram a “ausência de direção central ou patrocínio, frequentemente abrigadas em instalações restritas, possuindo pouco ou nenhum equipamento padrão, e muito frequentemente ensinadas por pessoas sem experiências em disciplina ou conhecimento de bons métodos didáticos” (STANDISH e STANDISH, 2002, p. 135). Essas iniciativas, mais de caráter familiar do que institucional, porém, foram determinantes para pressionar a denominação a pensar na necessidade de abrir escolas para os filhos de seus adeptos.

Em 1858, um grupo de famílias adventistas residentes na pequena cidade de Battle Creek, estado de Michigan, se reúne para propor uma escola maior, com o objetivo de atender o grande número de crianças que havia naquela região, que se tornara o centro da comunidade

⁴⁹ Para maior aprofundamento na prática de ensino através das Home School, sua origem e desenvolvimento paralelo ao ensino regular público e obrigatório e ainda, como se desenvolveram na comunidade adventista ver TAYLOR V, John Wesley. *Self-Concept in home-schooling children*. Tese Doutoral. Andrews University, Berrien Springs, MI, 1992.

adventista. É convidado para dirigir essa escola John Fletcher Byington, porém, por ser uma iniciativa particular desse professor, os resultados não foram diferentes dos anteriores (LITTKKE, 2009, p. 73).

Se a preocupação das famílias adventistas emergentes de várias partes dos Estados Unidos que ora se concentravam na cidade de Battle Creek, MI, era proporcionar uma educação religiosa aos seus filhos, os líderes da denominação estavam preocupados em preparar melhor seus novos ministros, jovens na sua maioria, e que não possuíam preparo para a missão de evangelizar (SCHWARZ e GREENLEAF, 2009, p. 121).

Stencil (2004, p. 11) analisa que os fatores determinantes para que os líderes da denominação chegassem à conclusão de que precisavam de uma escola foram: a necessidade de dar uma educação de qualidade aos filhos dos membros da denominação; a urgência na formação de pastores para a missão de evangelizar; e o interesse por parte das famílias norte americanas que começavam a acreditar na escola formal, como forma de expansão social⁵⁰.

Ellen White, a principal pioneira do movimento denominacional adventista e a principal mentora do ideário educacional adventista, ao falar da influência que a escola pública formal norte americana estava exercendo na mente dos alunos de então, diz:

qual é o pendor da educação dada atualmente? Qual é o objetivo para que se apela mais frequentemente? — O proveito próprio. Grande parte desta educação é uma perversão deste nome. Na verdadeira educação, a ambição egoísta, a avidez do poder, a desconsideração pelos direitos e necessidades da humanidade — coisas que são uma maldição para o nosso mundo — encontram uma influência contrária (WHITE, 2007c, p. 225).

Ainda comenta a preocupação com a ênfase que os professores das escolas públicas davam ao conteúdo humanista da época:

quão diversa é, porém, grande parte da educação que hoje se dá! Desde os tenros anos da criança consiste ela num apelo à emulação e rivalidade; alimenta o egoísmo, a raiz de todos os males.

Assim se estabelece a disputa pela supremacia, e se acoroço a estudo excessivo que em tantos casos destrói a saúde e inabilita para a utilidade. Em muitos outros a emulação conduz à desonestidade; e alimentando a ambição e o descontentamento, ela amargura a vida e ajuda a encher o mundo com esses espíritos inquietos, turbulentos, que são uma contínua ameaça à sociedade.

E o perigo não pertence unicamente aos métodos. Está igualmente no assunto dos estudos.

Quais são as obras com que, durante todos os anos mais susceptíveis da vida, é a mente dos jovens levada a ocupar-se? No ensino da língua e literatura, de que fonte são os jovens ensinados a beber? — Das cisternas do paganismo; das fontes alimentadas pelas corrupções do antigo paganismo. Ordena-se-lhes que estudem

⁵⁰ Horace Mann, principal incentivador da escola pública elementar americana, apresentava uma educação moderna, voltada para o desenvolvimento humano e social que despertou o interesse e o desejo por parte das famílias norte americanas de matricular seus filhos em escolas formais. Sobre o trabalho e as ideias de Horácio Mann, e como essas influenciaram a educação norte americana, consultar R. B. Downs, *Horace Mann: Champion of the Public Schools*. New York: Twayne Publishers. 1974.

autores dos quais, sem contestação, se declara não terem respeito pelos princípios da moralidade (WHITE, 2007c, p. 226, 227).

Para Knight (2010, p. 26, 27), o divisor de águas para o início de uma escola formal adventista veio após a primeira exposição de Ellen White sobre a educação que deveria ser ensinada aos filhos dos adeptos do advento, que foi publicada no início do ano de 1872. Com o título “*A Devida Educação*”,⁵¹ na qual, segundo o pesquisador, “dedicou mais da metade de seu conteúdo à necessidade do equilíbrio físico-mental na educação e enfatizou a necessidade de treinamento vocacional” (p. 26), princípios educativos que se tornariam a base da futura proposta ideológica da educação adventista.

Assim, no dia 3 de junho de 1872, é inaugurada a 1ª Escola Adventista, na cidade de Battle Creek, no estado de Michigan. Knight (1983, p. 20) ao falar sobre esse início, traz a informação de que “vinte alunos se apresentaram no dia da inauguração e outros dois se matricularam na mesma semana. G. H. Bell foi chamado para ser o primeiro professor”. Para Stencil (2004, p. 11,12), “essa data tem uma grande relevância para a Igreja Adventista, pois foi considerada por seus membros como o ponto de partida de seu sistema escolar denominacional”.

Os dirigentes da denominação pretendiam que o colégio de Battle Creek se transformasse num centro de formação de jovens para serem missionários, como pode ser visto na fala de Thiago White, líder da denominação na época que, ao expor a necessidade de líderes é enfático ao dizer: “Devemos ter uma escola denominacional onde o objetivo deva ser, do modo mais prático e direto, qualificar jovens homens e mulheres para atuarem em algum local, de forma pública na causa de Deus” (WHITE, 1872, p. 60).

Ainda, segundo os registros oficiais,⁵² citado por Butler (1874, p. 44), o Comitê Escolar da escola de Battle Creek sugeriu que a escola deveria ter muitas vagas para que

os alunos pudessem ir para obter educação em outras línguas, gramática, retórica, lógica, história, filosofia e ciências em geral. Esta escola deve elevar os princípios da verdade bíblica como os adventistas mantêm em suas igrejas. Este é o ponto que essa escola está especificamente planejada para existir, e esta é a única justificativa para se estabelecer uma escola adventista.

A necessidade de expansão missionária falou mais alto e a instituição educacional de Battle Creek vai se transformar em uma instituição voltada para o preparo de jovens para o serviço missionário embora atendesse crianças em seu espaço. Sobre a idade escolar dos alunos que ali chegavam para estudar, Schwarz e Greenleaf (2009, p. 125) comentam que “o

⁵¹ O texto “*A Devida Educação*” de Ellen White compõe o primeiro capítulo do livro *Conselhos sobre Educação* (WHITE, 2007d).

⁵² *School Committee, Review and Herald*, 7 de maio de 1872, p. 168.

primeiro corpo discente era com certeza um grupo heterogêneo. Estudantes de 7 a 45 anos estavam matriculados. Às vezes, pais e filhos se assentavam na mesma classe”. Essa dicotomia de objetivos – educar crianças em idade escolar e ao mesmo tempo preparar jovens para o serviço das missões evangelísticas – parece não ter sido boa para o início desse colégio, que aos poucos perdeu seu ideal e propósito de existir, sendo influenciado por professores que não estavam interessados em desenvolver um projeto de formação de missionários, mas sim, um programa que contemplasse as disciplinas seculares onde clássicos eram a base dos livros estudados, como praticado nas escolas públicas de então. Confirmando essas práticas, Knight (2010, p. 27) fala que

o que realmente se desenvolveu no Battle Creek College foi a antítese das esperanças e propósitos expressos por seus fundadores. O ponto central do currículo era um programa de estudos clássicos que variava de cinco a sete anos. O estudo de latim e grego clássico e de ‘autores pagãos’ formavam o esqueleto e a maior parte de seu mais prestigioso curso de estudos. A administração não requeria o estudo da Bíblia e da religião cristã nem mesmo o recomendava nos cursos de especialização[...]. Era um currículo estranho para uma faculdade estabelecida para ensinar a Bíblia a partir de um distinto ponto de vista adventista e preparar pastores e outros obreiros da igreja.

Os primeiros 10 anos da escola de Battle Creek são marcados por vários conflitos, e se destacam os de ordem administrativa, falta de professores competentes e, inclusive sobre o currículo, cuja principal discussão era se deveria ser pautado nas exigências da educação formal ou se deveria ser mais de caráter religioso. Knight (2010, p.28) indica que os conflitos eram de tal abrangência que “por volta da primavera de 1882, o estado da instituição tinha degenerado a uma situação caótica. O conselho finalmente votou fechá-la no ano escolar de 1882-1883, sendo reaberta no outono de 1883”.

Esse e outros fatores parecem ter sido determinantes para a expansão da educação adventista em outros estados do país, pois levaram os líderes da denominação a buscar outros lugares em que novas escolas pudessem ser abertas livres da influência “secularizada” do colégio de Battle Creek, nas quais, as ideias mais conservadoras relativas aos princípios da denominação pudessem ser colocados em prática para novos alunos.⁵³

No mesmo ano de 1882, foram abertos dois novos colégios, o primeiro na cidade de Healsburg, na Califórnia e o segundo em South Lancaster, Massachusets. Ambos iniciaram suas atividades oferecendo o sistema de internato, através do qual os alunos residiam nas dependências da própria escola. O objetivo desses colégios era a preparação de jovens para serem missionários (STENCIL, 2006, p. 45). Mais tarde, no ano de 1891 foi inaugurado o

⁵³ Sobre as principais questões relativas aos conflitos existentes no colégio de Battle Creek, que motivaram a expansão educacional para outras regiões do país, ver SCHWARZ e GREENLEAF, 2009, p. 121 a 128.

Union College, na cidade de Lincoln, Nebraska, e em 1892, o Walla Walla College, no estado de Washington (SCHWARZ e GREENLEAF, 2009, p. 194).

Tudo indica que essas instituições foram importantes para a expansão da educação adventista ao redor do mundo. Como veremos a seguir, contudo, a visão missionária restringiu a educação formal adventista às crianças em idade escolar até o final do século XIX. Knight (2010, p. 29) expõe que

até pouco antes da virada do século 19 os adventistas do sétimo dia tinham apenas um pequeno grupo de escolas de ensino básico. A igreja havia quase que totalmente negligenciado a educação formal de seus membros mais jovens. Isso era particularmente lamentável, visto que os alunos são mais moldáveis e refinam suas atitudes, valores e cosmovisões durante os seus primeiros anos.

Em 1888, Lewis, ao apresentar um relatório sobre a primeira convenção de professores adventistas ocorrida um ano antes aos líderes da denominação adventista por ocasião da Assembleia Geral, na cidade de Minneapolis, declarou que “em relação às escolas paroquiais era opinião unânime que grande cuidado fosse exercido em seu processo de abertura. Uma escola adventista precária seria praticamente a mais precária coisa do mundo” e concluiu, “os adventistas não estão dispostos a apoiar as escolas cristãs com sua solidariedade ou por meio de seus recursos financeiros” (LEWIS, 1968, p. 573).

No ano de 1890, White também enfatizou sua preocupação com a ausência de escolas paroquiais junto às igrejas, chegando a afirmar que deveriam ser estabelecidas escolas fundamentais antes mesmo de construir igrejas. Diz ela: “Que se crie, por meio de generosas contribuições, um fundo para o estabelecimento de escolas destinadas ao desenvolvimento da obra educativa, e que estas, se necessário, venham antes que as próprias igrejas” (WHITE, 2007e, p. 46).

Em relação à educação básica, a igreja adventista estabeleceu sua primeira escola em 1872 e não chegou a possuir um amplo sistema de escolas fundamentais até aproximadamente 1900, a despeito de que já em 1881 a Associação Geral (órgão executivo da denominação) havia recomendado o amplo estabelecimento de novas escolas.⁵⁴

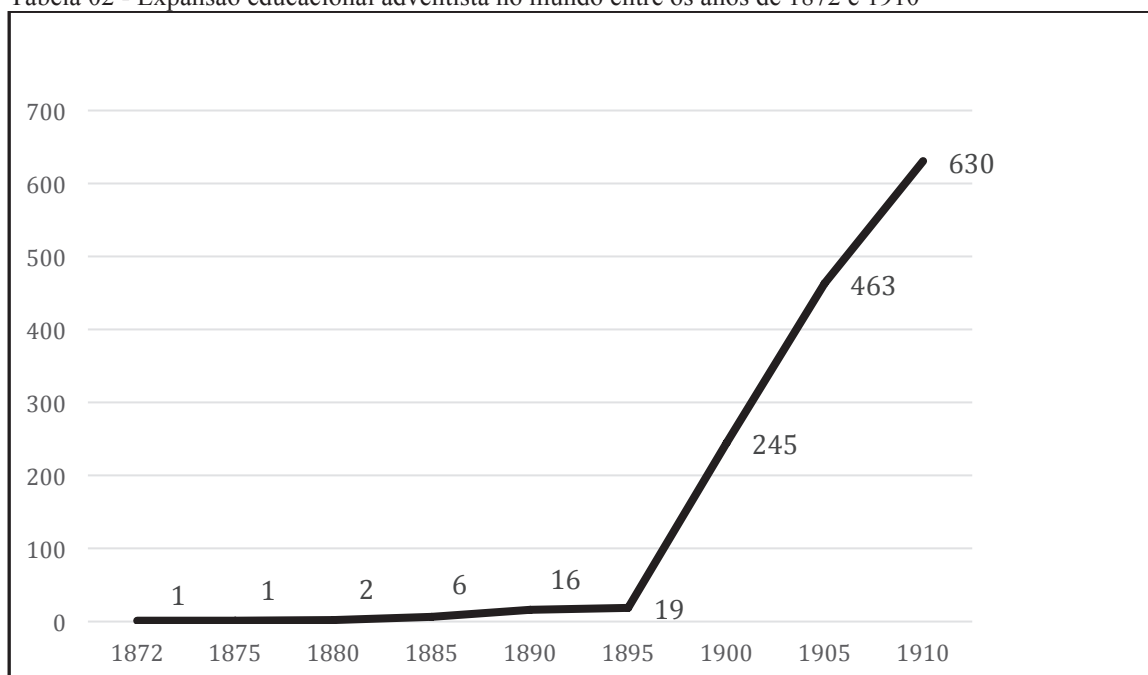
Segundo Brown (1990, p. 22) a Igreja Adventista do Sétimo Dia no final de 1890 possuía seis escolas fundamentais, cinco escolas secundárias e duas instituições que pretensiosamente ostentavam o nome de “faculdade”. Passados 10 anos, por volta de 1900, a

⁵⁴ Como pode ser verificado nos registros oficiais da denominação em: Review and Herald, 13 de dezembro de 1881, p. 376, sob o título *The General Conference: Business Proceeding*.

denominação contava com 220 escolas de ensino fundamental e um sistema mundial composto de 25 escolas secundárias e faculdades.⁵⁵

Na tabela 02, Knight (2004, p. 24) identifica através de um gráfico a expansão das instituições educacionais adventistas nos primeiros 40 anos de sua existência. É possível visualizar que somente a partir de 1895 ocorre um crescimento contínuo de novas escolas adventistas.

Tabela 02 - Expansão educacional adventista no mundo entre os anos de 1872 e 1910



Fonte: KNIGHT 2004, p. 24.

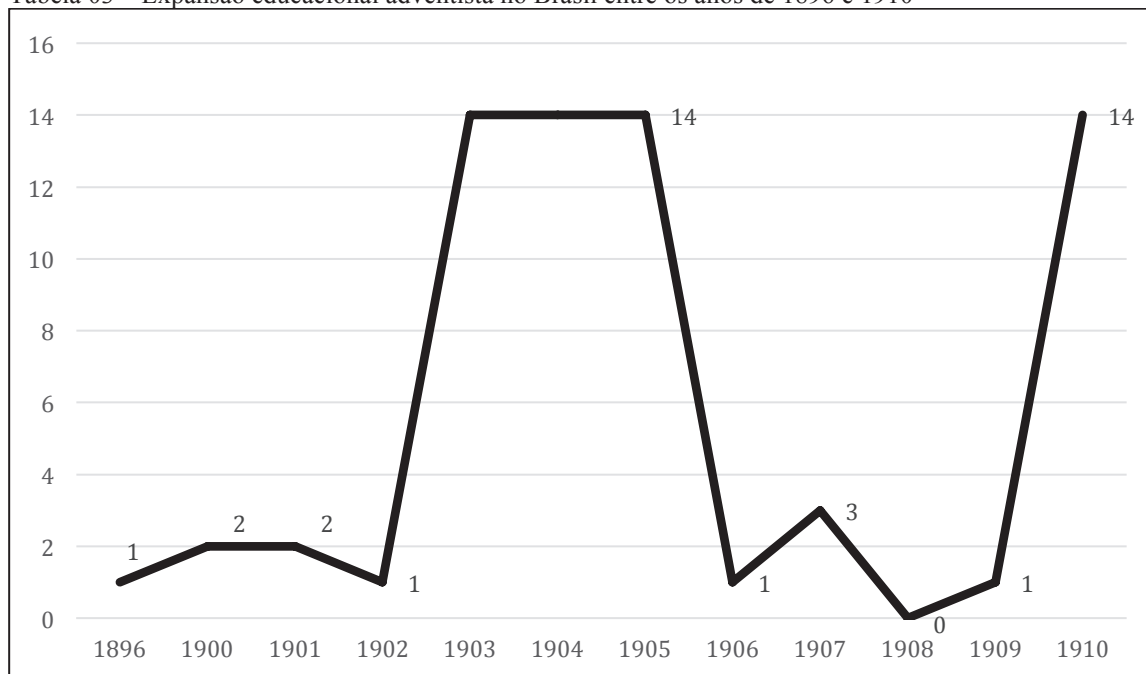
Para efeito de comparação, no mesmo período, o desenvolvimento educacional no Brasil, que fez parte do processo missiológico da denominação, apresenta um desenvolvimento não tão vertical, como aconteceu em outros locais, mas foi caracterizado por avanços e retrocessos, sendo que a expansão educacional vai ocorrer, apenas após a década de 1910, com o envio de mais missionários para atuarem em outros locais do território brasileiro.

A tabela 03, apresenta o número de escolas que existiam no Brasil no período em que a denominação estava começando a expandir-se. As escolas registradas no levantamento estatístico realizado por Brown (1990), eram em número muito pequeno, não passando de duas ou três em alguns períodos e, chegando a anular-se no ano 1908. Contudo, fontes não

⁵⁵ Dados pesquisados nos arquivos estatísticos do Departamento de Educação da Conferência Geral dos Adventistas do Sétimo Dia. Disponível em: <<http://adventistarchives.org/docs/ses/ses1990-01>> acesso em 19 de agosto de 2013.

oficiais, indicam que mesmo nesses períodos algumas escolas paroquiais já funcionavam em solo brasileiro⁵⁶, embora não estivessem registradas nos documentos oficiais da igreja.

Tabela 03 – Expansão educacional adventista no Brasil entre os anos de 1896 e 1910



Fonte: Brown (1990)

Dois fatores determinantes podem ser identificados para a expansão do sistema educacional adventista a partir de 1895. São eles: a criação dos Institutos Ministeriais e o programa de expansão missionária por parte dos movimentos protestantes da América do Norte, incluindo nestes o realizado pela igreja adventista do sétimo dia.

2.1.5 Os institutos ministeriais – reavivamento espiritual

Em 1889, Willian W. Prescott⁵⁷ iniciou o que viria a ser denominado Institutos Ministeriais⁵⁸ que, na sua essência, eram reuniões que visavam o fortalecimento da fé nas

⁵⁶ Há relatos do funcionamento de escolas adventistas que desde 1903 estão abertas e nunca deixaram de funcionar até o presente momento, como é o caso das escolas paroquiais de Fazenda Passo, em Rolante, RS, que iniciou suas atividades em 1906 e Bom Retiro, SC, que funciona desde 1907.

⁵⁷ W. W. Prescott educador e administrador. Graduou-se na Faculdade de Dartmouth em 1877. Foi diretor do Battle Creek College (1885-1894). Quando ainda presidente do Colégio de Battle Creek, ajudou a fundar o Union College e tornou-se seu primeiro presidente em 1891. No final de 1892, assumiu a direção do Walla Walla College. Por causa de sua reputação como um estudioso da Bíblia, ele foi chamado para fazer uma turnê mundial (1894-1895) para manter institutos bíblicos e fortalecer o desenvolvimento de interesses educacionais. Disponível em: <<http://centrowhite.org.br>> acesso em 17 de agosto de 2013.

⁵⁸ Os Institutos Ministeriais, inicialmente um programa de fortalecimento das doutrinas aos fiéis da denominação, vieram a se tornar um instrumento de capacitação dos professores, através de reuniões realizadas

doutrinas da Bíblia. Como os resultados dessas reuniões foram positivos, Prescott resolveu estendê-las aos professores que trabalhavam nas escolas adventistas. O primeiro encontro dentro da proposta dos Institutos Ministeriais para os professores adventistas ocorreu durante o período das férias escolares, nos meses de julho e agosto de 1891, em Harbor Springs, MI. Nesse encontro, foi estudado o livro de Romanos,⁵⁹ e a ênfase de todo o período de estudos foi em como tornar o uso e o ensino da Bíblia relevantes nas escolas adventistas (KNIGHT 2004, p. 25).

O próprio Prescott declarou na sessão geral da denominação, ocorrida em 1893, que a reunião de treinamento em Harbor Springs, ocorrida em 1891, foi o marco de transformação na educação adventista. Disse ele:

enquanto o propósito geral até ali tinha sido a presença do aspecto religioso em nossas escolas, a partir daquele instituto, como nunca dantes, nosso trabalho passou a ter um caráter prático [em vez de teórico] sobre essa base, transparecendo nos cursos e nos planos de trabalho (PRESCOTT, 1893, p. 350).

Antes de Harbor Springs, o ensino da Bíblia tinha um papel secundário na educação adventista. Segundo Prescott (1893, p. 350), a partir dessa convenção de 1891, o ensino de Bíblia passou a ser ministrado durante todos os anos escolares. A convenção também concluiu que deveria “transparecer que todas as doutrinas sustentadas pela igreja adventista eram simplesmente o evangelho de Cristo corretamente compreendido” (p. 350). Também foi decidido por ela “a eliminação de autores pagãos e incrédulos de nossas escolas, o abandono de longos cursos dos clássicos latinos e gregos, sendo substituídos pelo ensino da Bíblia e a história ser ensinada do ponto de vista das profecias” (*OP. CIT.* p. 351).

Após a experiência de Harbor Springs, Ellen White, iniciou um constante compromisso de escrever sobre o que ela entendia ser, dentro da visão bíblica, o propósito de Deus para a educação adventista. E embora estando na Austrália, iniciando também ali a obra educacional adventista, ajudando na fundação do Colégio de Avondale (1897), enviava com frequência cartas que continham mensagens abordando temas relativos ao propósito educacional da denominação. Knight (2004, p.26) declara que “originou-se um fluxo constante de cartas e artigos de autoria de Ellen White abordando o tema da educação cristã”, e acrescenta que esses escritos “ajudaram a guiar o desenvolvimento das escolas adventistas

no período de férias onde os professores das escolas adventistas participavam de treinamento e aprofundamento nos estudos da Bíblia. Nesse período, era feita uma reciclagem tanto nas questões pedagógicas como nas questões filosóficas das escolas adventistas, procurando fortalecer os pilares fundantes da denominação.

⁵⁹ O livro de Romanos faz parte do cânon dos livros que compõem a Bíblia Sagrada (1999). É aceito como tendo sido escrito pelo apóstolo Paulo, seguidor de Jesus Cristo, cujo conteúdo fala sobre a justificação pela fé e como os seguidores de Jesus Cristo podem alcançar a salvação eterna através do sacrifício de Jesus Cristo e não por obras humanas.

existentes e geraram uma profunda conscientização entre os líderes e membros adventistas sobre a importância da educação cristã”.

É possível dizer que a reunião de Harbor Springs e o movimento das escolas fundamentais a partir dos escritos de Ellen White, vindos da Austrália, foram movimentos interdependentes. Cada evento levou a outro, e isso promoveu um crescimento sólido no processo de estruturação do sistema educacional adventista.

2.1.6 Programa de expansão missionária

Outro fator que impulsionou o crescimento e a estruturação do sistema educacional adventista foi o programa de expansão missionária.

A expansão missionária não é fruto de um projeto específico da igreja adventista. É necessário analisar o contexto histórico que a América do Norte estava vivendo e como foi determinante para todos os movimentos de missão evangelizatória realizados no continente americano e em outros continentes, por diferentes denominações protestantes. Como diz Bloch (1976, p.32), em sua análise sobre a Introdução à História, “nunca um fenômeno histórico se explica plenamente fora do estudo de seu momento”.

Pode-se dizer que o programa de expansão missiológica adventista tem em suas raízes duas premissas: a influência das denominações protestantes que já atuavam como movimentos missiológicos (destacando os metodistas e batistas), fruto da cultura norte americana de “produzir o modelo mais elevado de civilização cristã”⁶⁰ e com isso se responsabilizar pela necessidade de “salvar o mundo” e, a segunda, o próprio senso escatológico, em que segundo Le Goff (2012, p. 349) o movimento adventista está incluso “na linha dos movimentos milenaristas da ‘restituição’”, cuja missão é cumprir o comissionamento de Jesus Cristo, deixado aos seus seguidores: “E esse evangelho será pregado por todo mundo, para testemunho a todas as nações. E então, virá o fim”.⁶¹

Para Ashlstrom (1972, p. 864) que estudou os movimentos protestantes norte americanos no final do XIX, “as duas últimas décadas do século 19 testemunharam uma fase de movimentos de missões estrangeiras no protestantismo norte-americano”.

Já Silva (2001, p. 67) comenta que

⁶⁰ Journal of the General Conference of the Methoist Episcopal Churche, 1884, p. 396. Citado por HANDY, Robert T. *A christian America*, New York, Oxford University Press, 1971.

⁶¹ Texto encontrado na Bíblia Sagrada (1999), no evangelho de São Mateus 24:14.

as duas últimas décadas do século 19 e as duas primeiras décadas do século 20, foram marcadas por uma corrida em marcar território com a bandeira de diferentes denominações protestantes, se fazendo presente em todas as partes do globo terrestre, mais do que a pregação do evangelho de salvação aos povos que não conheciam o ocidente ou a fé protestante, essa corrida também tinha seu caráter político, de desbravamento colonial, marcado pelo período de conquistas americanas e europeias. Essa visão política contribuiu para a expansão protestante norte americana, cujas bases estão encharcadas com a visão expansionista do estado americano.

A ideia de um povo eleito de Deus, que renasce na concepção de que há um chamado de Deus para “salvar o mundo”, com características de uma nação superior destinada a dominar as mais fracas é muito evidente no contexto da missiologia protestante norte americana.

Ainda Ashlstrom (1972, p. 876) aborda que

a convicção profunda alimentada pelos americanos de que sua nação tinha sido especialmente escolhida para cumprir uma missão universal, foi mantida durante a Guerra Civil e recebeu um novo élan durante o período seguinte. Muitas forças combinaram-se para exaltar o papel do “destino manifesto” na consciência americana. A partir do darwinismo, os americanos tiveram a intuição de que, por um processo de seleção natural, os Estados Unidos haviam se tornado uma nação superior, destinada a governar as mais fracas.

Paralelamente ao pensamento de governo superior subjugar as nações mais fracas, é possível notar que o avanço a territórios desconhecidos também visava a necessidade de matéria prima para o desenvolvimento econômico americano da época, conforme comenta Mesquida (1994, p. 105) que

não é por acaso que a onda missionária metodista (e do protestantismo norte-americano em geral) verificou-se ao mesmo tempo em que ocorria nos Estados Unidos o deslanche da siderurgia e a emergência de um capitalismo industrial, ávido de matérias primas, provocando o crescimento dos interesses americanos no continente e no oceano Pacífico.

Compreender e identificar os elementos históricos de ordem cultural, social, política, econômica e ideológica que motivaram o movimento de expansão missionária por parte das principais denominações protestantes norte americanas nos anos finais do século XIX auxiliará a compreensão dos objetivos demarcatórios da denominação adventista e seu programa de educação em territórios a serem penetrados, em especial o Brasil.

Para que o objetivo das missões fosse alcançado, era necessário que jovens fossem preparados para seguir como missionários a outras partes do planeta, cumprindo assim a missão do “ide”.

Um dos principais estímulos para a formação de jovens com o desejo de servir como missionários foi o Movimento do Estudante Voluntário para Missões Estrangeiras, desenvolvido pelo mais eminente pregador e professor de teologia daquele tempo Dwight L.

Moody, que em 1886 fez um apelo aos alunos universitários para que devotassem a vida ao serviço missionário. Segundo Ernest Sandeen (1978, p.183) as mensagens de Moody mexeram com os jovens americanos e isso promoveu “a maior demonstração de interesse missionário jamais visto nos Estados Unidos”. Em 1887, mais de 2.200 jovens estavam se preparando para servirem em territórios além mar, e nos anos seguintes, milhares de jovens estavam embarcando para lugares como a Índia, África, China e Japão (MOTT, 1891).

Para Knight (2004, p. 27), o resultado relevante desse serviço missionário “foi o surgimento de colégios missionários e institutos bíblicos entre as denominações evangélicas americanas”. O alvo dessas instituições era preparar rapidamente o maior número de pessoas para servirem nos postos missionários tanto da América como nos demais países. O currículo se concentrava no treinamento prático e conhecimento da Bíblia, não sendo valorizados os títulos acadêmicos ou o desenvolvimento intelectual mais rigoroso. Pode se dizer que esses institutos não concorriam com as instituições regulares de ensino, mas procuravam ocupar o espaço de formação entre o ministro ordenado, com formação formal em teologia e o leigo, sem preparo, mas que fora despertado pelo desejo de servir como missionário, e para tal, precisava de uma formação aligeirada.

Em 1880, os adventistas tinham apenas oito campos missionários e cinco missionários evangelistas fora dos Estados Unidos. Em 1890, os campos missionários eram os mesmos, mas o número de missionários era de 56. Na última década do século XIX, iniciou-se um movimento acelerado em relação às missões, que permaneceu até meados de 1930, quando a denominação subsidiava 8.479 missionários fora da América do Norte em mais 270 missões. Essa expansão transformou o perfil do adventismo.⁶²

Assim como ocorreu com outras denominações protestantes, como Batistas, Presbiterianos, Metodistas, apenas para citar as principais, a missão evangelística exerceu um efeito sobre a expansão educacional da igreja adventista. A denominação buscava nas escolas os jovens necessários para sua rápida expansão em âmbito mundial, o que gerou a necessidade de expandir o número de institutos bíblicos e colégios missionários para treinar o maior número possível de futuros missionários.

Para Knight (2004, p. 29), o crescimento do campo missionário afetou a expansão educacional adventista em pelo menos dois aspectos:

Primeiro, fez crescer grandemente o número de escolas e alunos na América do Norte, pois a maioria dos primeiros obreiros adventistas saiu dos Estados Unidos. Segundo, os adventistas começaram a estabelecer escolas ao redor do mundo para

⁶² Dados pesquisados nos arquivos estatísticos do Departamento de Educação da Conferência Geral dos Adventistas do Sétimo Dia. Disponível em: <<http://adventistarchives.org>> acesso em 19 de agosto de 2013.

que obreiros pudessem ser preparados em seu próprio território. Assim, por volta de 1900, não somente as instituições educacionais adventistas tinham expandido de modo significativo em número, mas o sistema se tornara internacionalizado.

O positivo de todo esse processo foi o resultado de um desenvolvimento institucional sem precedentes até então. Além das igrejas e escolas, os adventistas fundaram hospitais, editoras e indústrias de alimentos saudáveis em várias partes do mundo. Esperava-se que as escolas suprissem um número cada vez maior de pessoas para atuarem nessas instituições adventistas, além daqueles que deveriam atuar na evangelização. Era o início do processo de institucionalização⁶³ não somente da denominação, mas também do processo educacional adventista, agora de abrangência internacional.

⁶³ Institucionalização segundo o pensamento de Mary Douglas (1998), onde a influência da instituição poderá interferir nas ações do meio em que está inserida, inclusive determinando a construção ideológica e filosófica no âmbito social em que atua.

3. A EDUCAÇÃO E A CULTURA PROTESTANTES CHEGAM AO BRASIL

Todas as ideias, valores e sistemas têm uma origem histórica e cultural. “São produtos da atividade humana e representam respostas significativas num determinado momento” (HACK, 1985, pág.13). Se não representam, ao menos intentam. E em se tratando da educação protestante no Brasil parece não ter sido diferente.

Por essa razão, é necessário desenvolver o paralelismo histórico entre a educação protestante no Brasil, a partir dos pressupostos gerados pelas denominações protestantes que aportaram neste país no terceiro quarto do século XIX⁶⁴ e o momento histórico vivido pelo Brasil da monarquia aos anos iniciais da república. Esse paralelismo é fundamental para compreender que a educação protestante neste país, não surgiu por acaso.

A Coroa Portuguesa em decisão conjunta com a Igreja Católica, havia assinado em 1720 uma lei que fechava os portos brasileiros para a entrada de qualquer navio que não estivesse a serviço da Corte Portuguesa ou da Igreja, tornando assim praticamente impossível a entrada de estrangeiros na colônia. O objetivo, como abordado por Hahn (1989, p. 47), era manter “uma dupla hegemonia, a primeira, manter distante aventureiros que desejavam explorar a riqueza ainda velada que a colônia apresentava, e a segunda, evitar a presença de protestantes que aqui desejavam aportar para propagar a nova fé”.

Gilberto Freire (1938, p. 237) descreve a “Idade das Trevas” do catolicismo colonial brasileiro, em conexão com as restrições impostas à entrada de pessoas no país:

todo navio que entrava num porto brasileiro recebia a bordo um frade capaz de examinar a consciência, a fé e a religião de um recém-chegado. O que barrava um imigrante naqueles dias era a heterodoxia, a nódoa da heresia na alma, não qualquer marca racial do corpo. Era uma questão de saúde religiosa; sífilis, boubá, varíola e lepra podiam entrar livremente, trazidas por europeus e negros de vários lugares. O perigo não estava no fato de o indivíduo ser estrangeiro ou de que pudesse ser anti-higiênico ou cacogênico, mas na possibilidade de ser herético.

Porém, o pêndulo da História trouxe mudanças no cenário mundial de então, de Luís XVI à Revolução Francesa, somando as conquistas militares de Napoleão Bonaparte, além das mudanças climáticas repentinas, que destruíram a economia europeia de origem agrícola que estava em migração para a industrial. Esses fatos ocasionaram alteração na conjuntura mundial criando condições para o início e o desenvolvimento de fluxos imigratórios intensos.

Enfraquecida economicamente e encurralada pela pressão das duas maiores potências econômicas e militares de sua época (França e Inglaterra), a Coroa Portuguesa sob a regência

⁶⁴ Embora algumas denominações protestantes já estivessem no Brasil a partir do primeiro quarto de século, o maior número de denominações se faz sentir após 1840, conforme apresentado por Duncan A. Reily em: *História Documental do Protestantismo no Brasil*. São Paulo, SP: ASTE, 1984.

de D. João VI, é obrigada a se aliar a uma delas e tentar sobreviver às tentativas de conquistas da outra. Gomes (2007, p. 35) corrobora apresentando que a primeira opção “era ceder às pressões de Napoleão e aderir ao bloqueio continental. A segunda, aceitar a oferta dos aliados ingleses e embarcar para o Brasil, levando junto a família real, a maior parte da nobreza, seus tesouros e todo o aparato do governo”.

Optando pela aliança com os ingleses, a decisão mudaria a escrita da história da construção política, cultural, e religiosa do Brasil. E isso pode ser identificado logo na chegada da família real portuguesa ao Brasil, no dia 22 de janeiro de 1808, na cidade de Salvador. Uma semana após a chegada, D. João VI assina a carta régia de abertura dos portos ao comércio com as nações amigas. A partir dessa data, segundo Lima (1996, p. 94), estava autorizada a importação “de todos e quaisquer gêneros, fazendas e mercadorias transportadas em navios estrangeiros das potências que se conservam em paz e harmonia com a Real Coroa”.

Para o historiador Alan K. Manchester (1973, p. 75) essa abertura “significava na realidade que, em relação à Europa, os portos estavam abertos apenas ao comércio com a Inglaterra, enquanto durasse a guerra no continente”.

Nessa nova era, o processo imigratório começa a fazer parte da colonização do Brasil, a princípio com o aumento de escravos (que já se faziam presentes no Brasil), em seguida a imigração dos próprios portugueses que compunham a corte da coroa portuguesa e, sequencialmente, a chegada de imigrantes de outras partes da Europa e América do Norte.

Hahn (1989, p. 245) descreve que, já em 1808, D. João VI assina decreto formal em 25 de novembro, dando as boas vindas ao comércio e à indústria, garantindo a “todos os imigrantes aceitáveis, independente de nacionalidade ou religião, domicílio e condições atrativas como terra grátis e subsídios iniciais à semelhança do que outrora fora privilégio exclusivo dos portugueses”.

Caio Prado (1987, p. 186), escrevendo sobre colonização e a imigração no início do século XIX, menciona que as necessidades de mão de obra na lavoura eram crescentes e, conseqüentemente, o aumento de escravos aportando no Brasil crescia a cada ano. Continua dizendo que

longe de confirmar as previsões pessimistas que haviam sido feitas, e que a atitude intransigente da Inglaterra parecia à primeira vista corroborar, a importação de escravos achava-se como nunca florescente. Será somente com a iminência de sua extinção (lá por volta de 1840 e tantos), e sua efetiva interrupção pouco depois, que a questão da imigração europeia e da colonização volta a ocupar um primeiro plano das cogitações brasileiras.

Witter (1981, p.11) ressalta que a “introdução do imigrante europeu no Brasil insere-se, desta forma, num processo interativo desencadeador de mudanças na sociedade brasileira”. A origem da imigração organizada está relacionada diretamente com o estabelecimento de colônias a partir da década de 1840 que passaram a ser organizadas pelo governo imperial, mediante a distribuição de pequenos lotes de terras agrupados em núcleos autônomos. Na mesma perspectiva Torres (1975, p. 98 e 99) descreve que

o projeto de Lei de Terras foi apresentado à Câmara a 10 de junho de 1843 [...] mas antes mesmo de se promulgar a lei, o que só será feito em 1850, o Governo Imperial, mesmo dentro do regime de posses, procura desenvolver a colonização através de falas do trono e de circulares às Câmaras Municipais em que solicitam informações sobre as terras devolutas e estabelecimentos estrangeiros.

A 28 de outubro de 1848 foi sancionada a Lei 514 que ordena que fossem concedidas a cada Província do Império, no mesmo ou diferentes lugares de seu território, seis léguas em quadras de terras não devolutas, que seriam destinadas exclusivamente à colonização, e não poderiam ser arroteadas por escravos.

Mas para Vieira (1995, p. 50), entre os imigrantes, havia a divisão de classes e de privilégios pois,

algumas famílias de imigrantes eram recebidas em Santos por agentes dos proprietários das fazendas de parceria nas quais iriam trabalhar como agricultores. Outras, dispoendo de maiores recursos próprios, dirigiam-se para cidades ou vilas do interior com intenção de comprar suas próprias terras. Outros imigrantes, ainda, procuravam estabelecer-se nas fazendas ou nas cidades para exercer algum ofício ou desenvolver atividades comerciais.

Além do desafio da chegada, existia a necessidade de adaptação a nova realidade, novas pessoas, novos costumes, diferença de clima, diferença de língua, e frequentemente diferenças religiosas. Dificuldades naturais para a adaptação no novo ambiente, mas muita disposição para enfrenta-las, de tal forma que no menor prazo possível conseguissem sua independência econômica, a educação dos filhos e a integração com a nova cultura.

Paralelamente a esses desafios de adaptação à nova cultura, esses imigrantes chegaram em um momento histórico em que o próprio país vivenciava, um período de transição com a aproximação do fim do regime imperial e a tentativa de estabelecer um regime republicano no Brasil, que buscava sua organização como Estado e como nação.

Substituir o governo imperial e estabelecer uma nova forma de governo não era tarefa fácil, principalmente porque não existia unidade de pensamento por parte das lideranças políticas brasileiras. Carvalho (1990, p. 25) comenta que “eles enfrentaram de maneira diversificada, de acordo com a visão que cada grupo republicano tinha da solução desejada”.

De um lado estava a liderança formada pelos proprietários rurais paulistas, cuja raiz republicana era fundamentada no modelo americano.

Embora o início da abertura política e econômica do Brasil tenha começado com os ingleses, a partir da segunda metade do século XIX a “hegemonia comercial inglesa começava a ceder espaço à expansão norte americana” (MENDONÇA, 2002, pág. 73). E isso se deve ao pensamento progressista que a cultura norte americana expressava em suas práticas expansionistas. Mesquida (1994) refere que

republicanos e liberais brasileiros almejavam uma aproximação com a América do Norte e seu sistema de valores. Ao mesmo tempo, os Estados Unidos desenvolviam uma enérgica ação político-diplomática com a finalidade de estabelecer sua hegemonia cultural, econômica e política sobre o conjunto dos países do continente latino-americano (MESQUIDA, 1994, pág. 20).

Bandeira (1973, p.19) diz que “os brasileiros olhavam para os Estados Unidos como exemplo e, em parte, com esperança de que de lá viesse o auxílio à Revolução – à Independência e à República”. Muitos foram os que se dirigiram aos Estados Unidos para buscar mais conhecimento das ações libertárias que estavam tornando a América do Norte num continente progressista e republicano, sonho de vários que por aqui militavam ora ao lado do império, ora contra o mesmo.

Um segundo grupo de líderes republicanos, constituído segundo Carvalho (1990, p. 26) por “um setor da população urbana, formado por pequenos proprietários, profissionais liberais, jornalistas, professores e estudantes para quem o regime imperial aparecia como limitador das oportunidades de trabalho”, sonhava com uma república menos liberal e mais centrada no modelo francês. Para eles, “a solução liberal ortodoxa não era atraente, pois não controlavam recursos de poder econômico e social capaz de colocá-las em vantagem num sistema de competição livre” (*Op. Cit.* p. 26). Esse grupo, considerado como os radicais da República falavam em revolução à francesa, com disposição de sair pelas ruas, pedindo a morte do príncipe-consorte, herdeiro do trono brasileiro.

Entre esses dois extremos de republicanos, se formou um grupo pequeno, partidário da liberdade à antiga que, Carvalho (1990, p. 27) os identifica como “positivistas da república”, que em suas diversas variantes, oferecia uma terceira opção para o modelo republicano, pautado na visão comtiana positivista, com projeção de progresso com controle do estado. Eram simpatizantes desse modelo os professores, estudantes e militares.

Pode-se dizer que o processo de mudança de visão da sociedade brasileira, na transição do modelo imperialista para o republicano, recebeu influência desses três modelos de governo republicano⁶⁵: liberal americano, conservador francês e positivista comtiano.

⁶⁵ José Murilo Carvalho (1990) em seu livro *A Formação das Almas* apresenta de maneira elucidativa o conflito e as diferenças de interesse que existiam entre os políticos brasileiros e como foi possível adequar os três

Contudo, segundo Bandeira (1973, p.134) foi a americanização⁶⁶ que mais influenciou as mudanças que aconteceram nessa transição. Para ele,

o Brasil viveu momentos de delírio. Queria romper com tudo o que lembrasse o passado. O radicalismo exacerbou-se. Pretendeu-se até mesmo expropriar as companhias estrangeiras e expulsar do país o capital europeu. As manifestações de nacionalismo, paradoxalmente, acompanhavam as tendências para a americanização do país. Uma comissão de cinco membros, sob orientação de Rui Barbosa, elaborou a nova Constituição, uma cópia mais ou menos fiel da americana. Instituiu-se o federalismo. O país passou a chamar-se Estados Unidos do Brasil. E adotou-se, na primeira hora, a bandeira estrelada, com listras auriverdes, cuja única diferença da americana consistia nas cores.

Mudanças políticas, que sonhavam e lutavam por estabelecer os parâmetros para um novo país, somada com a abertura e entrada não só de capital financeiro, mas de capital humano, através dos imigrantes que aqui aportavam em grande número, contribuíram para que a cultura protestante também tivesse a oportunidade de trazer muito de seus elementos constitutivos.

3.1 PARALELISMO ENTRE A IMIGRAÇÃO E A FÉ PROTESTANTE

Desde a chegada da família real em 1808⁶⁷, com o predomínio da influência inglesa em solo brasileiro, até a proclamação da república em 1889, com os ideais republicanos americanos, a influência do protestantismo no Brasil foi de suma importância.

Stencil (2006, pág. 57), enfatiza a importância de salientar que

a historiografia brasileira tem relegado ou colocado em um segundo plano a consecução de um exame mais apurado quanto às origens dos fenômenos ligados aos movimentos religiosos protestantes. Entretanto, esse fato não se observa na literatura mundial a qual é repleta de pesquisas sobre o protestantismo e sua grande e decisiva influência na construção do chamado mundo moderno.

Para Hack (1985, pág. 21 e 22), os propósitos de implantação do protestantismo no Brasil foram definidos pelos próprios grupos que aqui chegavam. Os primeiros, oriundos da coroa inglesa, por ocasião do Tratado do Livre Comércio e abertura dos Portos⁶⁸, traziam em sua bagagem os princípios religiosos do velho continente.

modelos de governo defendidos por esses líderes na construção do novo regime republicano a ser implantado no Brasil a partir de 1889.

⁶⁶ Sobre a influência da América do Norte tanto no período imperial, como, mais específico nesse estudo, no período republicano, ver em BANDEIRA, Moniz. *Presença dos Estados Unidos no Brasil – Dois séculos de História*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira, 1973.

⁶⁷ Para compreender e aprofundar os conhecimentos sobre as questões políticas e religiosas que levaram a família real sair de Portugal e se estabelecer, mesmo que provisoriamente, no Brasil, e o que isto gerou para a entrada do protestantismo em solo brasileiro, ler Gomes (2007).

⁶⁸ Segundo Manchester (1973, p. 101), no tratado assinado em 28/01/1808, por D. João VI, era garantido aos ingleses o direito de liberdade religiosa, numa decisão até então inédita nos domínios de Portugal na América, e

A abertura dos portos, como descreve o historiador Matos (1996, pág. 32) os tratados de Aliança e Amizade e de Comércio e Navegação, assinados com a Inglaterra em 1810, “embora com severas restrições, abrem as portas para a entrada do protestantismo até então proibida. Naquela época, era permitida apenas a celebração de cultos, mas era proibido o proselitismo”.

Mais tarde, como é apresentado por Mendonça (2002, pág. 12), “nos limites da tolerância a cultos não católicos estabelecida pela Constituição de 1824⁶⁹, instalaram-se no Brasil várias denominações religiosas”, que aqui vieram para atender aos seus devotos imigrantes que formavam várias colônias de uma população não católica e que precisavam de apoio espiritual de seus líderes.

Começam a chegar, a partir de 1824, colonos alemães e suíços, primeiro em Nova Friburgo, local perto da corte que ficava na cidade do Rio de Janeiro, depois em várias províncias, como Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Minas Gerais e Espírito Santo (MENDONÇA, 2002, p. 19).

Schünemann (2002, p. 182) diz que nesse grupo de imigrantes europeus, é “identificada a representação religiosa de basicamente duas denominações religiosas, a saber, luteranos [maioria] e os anglicanos [minoria]”.

Para Matos (1996, p. 35) entre as décadas de 1810 e 1840, milhares de protestantes do norte europeu chegaram ao Brasil em sua maioria, Anglicanos, Luteranos e Calvinistas. Entretanto, vale ressaltar que neste período o protestantismo estava relacionado apenas à natureza imigratória⁷⁰.

É possível dizer com Burns (1993, p. 67), que os movimentos religiosos de natureza

os protestantes ingleses passavam a ter autorização para erguer templos religiosos, desde que essas capelas e igrejas se assemelhassem a domicílios particulares e não tocassem sinos para anunciar cultos religiosos.

⁶⁹ A Constituição do Imperador – 1824, em seu Art. 5º estabelece que: “A religião catholica apostólica romana continuará a ser a religião do Império. Todas as outras religiões serão permitidas com seu culto doméstico ou particular, em casas para isso destinadas, sem forma exterior de Templo.” – BRASIL, Constituição Federal de 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm> acesso em 07 de janeiro de 2014.

⁷⁰ É possível dividir os movimentos religiosos no Brasil colônia e império em três categorias: a) *Protestantismo de invasão*, ocorridos no séc. XVI e XVII, através dos huguenotes franceses (1555-1567) e dos holandeses (1630-1654), que pretendiam fugir da perseguição religiosa comandada pela Igreja Católica aos que estavam a favor da reforma protestante, e para tanto, era necessário desbravar novos territórios recém colonizados; b) *Protestantismo de imigração* (1808-1850), cuja característica era atender a necessidade religiosa dos imigrantes que aportavam em solo brasileiro e que traziam em sua cultura a religião não católica e, c) *Protestantismo de missão* (1850-1950), cuja característica era o envio de missionários estrangeiros para propagação da fé protestante em todo território brasileiro, visando a conversão de novos adeptos para as diferentes denominações representadas por esses missionários. Para aprofundamento nessas três categorias, analisar estudos apresentados por Matos (1996), Mendonça (1995), Mendonça (2002), Cavalcanti (2001). Nessa pesquisa, é apresentado apenas duas dessas categorias, a saber, Protestantismo de Imigração e Protestantismo de Missão, por fazerem parte cronologicamente do período histórico analisado.

imigratória, tanto europeia, como norte americana, originaram-se a partir de 1820 mas atingiram seu apogeu na segunda metade do século XIX.

O imperador D. Pedro II, buscando expandir a colonização do interior brasileiro e, ao mesmo tempo, satisfazer as elites econômicas com o aumento do número de trabalhadores rurais e urbanos, busca nos países europeus e nos Estados Unidos a população que ele considera necessária para o desenvolvimento da nação, pois as demandas de uma economia de exportação requeriam na época um volume maior de mão de obra especializada.

Nesse período o país custeava até as despesas de transporte dos novos imigrantes, chegando a contar com 133.000 imigrantes num só ano (1888). Ao todo, entre 1820 e 1930 o país recebe entre quatro e meio a cinco milhões de imigrantes europeus e norte-americanos. A maioria deles se instalando nas províncias sulistas (CAVALCANTI, 2001, p. 85).

Entretanto, as condições sociais e políticas do Império ainda não favoreciam de forma plena o exercício das religiões acatólicas. Vieira (1995, p.75) refere que “à medida em que se disseminava a propaganda protestante iam-se notando também mais acentuadamente as reações correspondentes do clero”.

Um dos grandes problemas era o registro civil. Casamentos celebrados só civilmente não produziam efeitos legais; e era previsto um registro especial para os que professassem religiões que não a do Estado. Vieira (*Op. Cit.* p. 76) ainda diz que “casamentos mistos, para se considerarem legítimos, só podiam ser celebrados com a intervenção de ministro católico e, além de outras condições, depois de o cônjuge protestante haver assinado o compromisso de educar os filhos segundo os preceitos da religião católica”.

Um segundo problema era em relação aos cemitérios, pois os protestantes não podiam ser sepultados nos cemitérios do Estado, por serem estes administrados pela Igreja Oficial do Brasil, a católica. A solução era a criação de cemitérios paralelos aos oficiais, ou junto às igrejas protestantes, para que estes pudessem sepultar seus mortos⁷¹. Esse problema foi resolvido parcialmente em 1879, quando foi apresentado à Câmara do Império o projeto de lei, passando a administração dos cemitérios para a exclusiva competência das Câmaras Municipais, sem a intervenção ou dependência de qualquer autoridade eclesiástica⁷².

⁷¹ Afonso Schmidt apresenta a situação constrangedora de um professor da Faculdade de Direito do Largo São Francisco, que por ser protestante não foi aceito ser enterrado no cemitério do estado. Sem ter como resolver o problema, o mesmo foi sepultado no pátio da própria universidade, onde permanece até hoje. SCHMIDT, Afonso. *A Sombra de Júlio Frank*. Editora Brasiliense. Rio de Janeiro, RJ, 1950, p. 159-164.

⁷² Um ano mais tarde, em 1880, Rui Barbosa pronuncia um celebre discurso a favor da secularização dos cemitérios brasileiros, conforme encontrado em *Obras Completas de Rui Barbosa*, vol. VII, Tomo I 1880. Discursos Parlamentares. Câmara dos Deputados. Ministério da Educação e Saúde, Rio de Janeiro, 1945, p. 93-221.

Um terceiro fato relacionado ao aumento de protestantes no Brasil, foi referente à elegibilidade de não católicos para cargos públicos. Para superar esse percalço, foi necessário travar uma longa batalha, mas o resultado foi a promulgação da “lei da eleição direta”, onde consagrou-se a possibilidade de eleição para acatólicos⁷³.

Mas foi a Primeira Constituição da República, em 1891, que trouxe de modo explícito os direitos aos cidadãos brasileiros quanto ao culto e outras atividades religiosas de caráter acatólico⁷⁴.

Essas conquistas também contribuíram para o aumento de imigrantes, que se sentiam mais seguros com as conquistas que seus patrícios estavam obtendo.

De acordo com a historiadora de movimentos imigratórios no Brasil, Maria Thereza Schorer Petrone (1982, p.11), o fluxo de imigração entre 1850 e 1900 segue os seguintes números:

Tabela 04 - Fluxo Imigratório entre os anos 1850-1900

FLUXO IMIGRATÓRIO 1850-1900	
1850	117.000 Imigrantes
1880	527.000 Imigrantes
1890	1.200.000 Imigrantes
1900	649.000 Imigrantes

Fonte: PETRONE, Maria Thereza S. *O imigrante e a pequena propriedade*. São Paulo, SP: Brasiliense, 1982, p.11.

É possível concluir que a expansão do protestantismo, decorrente do número de imigrantes que aqui chegavam, é fruto de vários fatos históricos que estavam acontecendo com o próprio Brasil, como destaca Ramalho (1976, p. 59):

⁷³ *Obras Completas de Rui Barbosa*, vol. VII, Tomo I 1880. Discursos Parlamentares. Câmara dos Deputados. Ministério da Educação e Saúde, Rio de Janeiro, 1945, p. 317-318.

⁷⁴ O artigo 72, no parágrafo 3º diz que: “Todos os indivíduos e confissões religiosas podem exercer publica e livremente o seu culto, associando-se para esse fim e adquirindo bens, observadas as disposições do direito commum”. No 5º parágrafo, é dito que: “Os cemitérios terão caráter secular e serão administrados pela autoridade municipal, ficando livre a todos os cultos religiosos a prática dos respectivos ritos em relação aos seus crentes, desde que não ofendam a moral pública e as leis”. No 7º parágrafo também apresenta que: “Nenhum culto ou igreja gozará de subvenção oficial, nem terá relações de dependência ou aliança com o Governo da União, ou o dos Estados. A representação diplomática do Brasil junto à Santa Sé não implica violação deste principio”.

BRASIL. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm <acesso em 12 de janeiro de 2014>.

- a) Influência econômica e ideológica dos Estados Unidos da América do Norte com a sua crescente penetração em todos os setores da vida brasileira. Destaca-se a implantação de colégios de orientação americana nesse período.
- b) Função aparentemente inovadora do protestantismo, frente ao monopólio ideológico do catolicismo institucionalizado e de tipo tradicional, sem que se tenha constituído, entretanto, como ameaça à estrutura de dominação existente.
- c) Influência da ideologia liberal, mais consentânea com o desenvolvimento do capitalismo: ideal democrático, liberdade de expressão (livre exame da Bíblia e o sacerdócio universal dos crentes), a ênfase ao valor pessoal (responsabilidade), estímulo ao trabalho com relevância nos aspectos morais dos indivíduos (honestidade, austeridade, temperança) e a busca do êxito com expressões de racionalidade e eficiência.

O segundo impulso protestante no Brasil⁷⁵ se dá com a chegada de missionários com o intuito de propagação da fé, também chamados de Protestantismo de Missão.

Ao analisar o processo missiológico da expansão protestante no Brasil, vale ressaltar que apesar de ser caracterizado por iniciativa predominantemente americana, a grande maioria dos imigrantes que aqui estava era oriunda de países europeus, onde a influência protestante americana não era significativa. Nesse ponto, é factível indagar por que, então, os ingleses, alemães e outros protestantes europeus não iniciaram logo em sua chegada uma expansão religiosa em outros espaços, permanecendo apenas exercendo a fé protestante em suas colônias recém firmadas em solo brasileiro.

As missões europeias tendem a seguir o modelo religioso que Troeltsch (1960, p. 124) define como o de "igreja oficial" onde a religião é exportada como parte da ordem social gerida pelo estado. Nos países africanos e asiáticos sob a tutela colonial europeia, por exemplo, as igrejas protestantes se tornam a expressão religiosa da presença colonizadora. Os missionários se utilizam da infraestrutura colonial para expandir o seu trabalho, espalhando não só templos em nações do hemisfério sul, mas também redes educacionais e hospitalares que influenciariam o desenvolvimento dessas colônias. Dessa forma, as igrejas protestantes se tornam partícipes no estabelecimento de uma nova ordem social nos países colonizados (CAVALCANTI, 2001, p. 89).

Também é de Cavalcanti (2001, p.90) a posição de que “as missões norte-americanas adotaram um modelo de ‘mercado aberto de missões’ onde grupos de missionários oriundos de distintas denominações religiosas competiriam pela adesão voluntária dos fiéis”. A separação constitucional entre a Igreja e o Estado nos Estados Unidos força as igrejas norte-americanas a se reinventarem como organizações religiosas independentes da franquia do governo; denominações que competem entre si pela aderência dos fiéis num "mercado" religioso aberto, onde nenhuma dessas igrejas teria o apoio exclusivo do poder.

⁷⁵ Sobre os diferentes modelos dos movimentos protestantes que chegaram ao Brasil ver nota de rodapé 70.

Para Mendonça (2002, p.73), é possível explicar esse fenômeno pelo fato de que os “ingleses estavam interessados em ampliar o mercado para seus produtos, sendo sua prática religiosa meramente um componente de seu *ethos* cultural”⁷⁶, já os alemães estavam buscando um novo espaço de vida e “se contentavam em praticar entre si a religião que haviam trazidos de sua terra”. Nem ingleses nem alemães tinham como objetivo compartilhar sua religião com a nova sociedade que estava se formando em solo brasileiro.

Bandeira (1973, p. 76), ao escrever sobre as intenções dos imigrantes americanos em solo brasileiro aborda o interesse de expansão cultural e não geográfica. “Os Estados Unidos se sentiam depositários da missão divina de levar aos povos mais atrasados os benefícios de Deus na terra. Esse era o seu ‘Destino Manifesto’”. Ainda sobre esse tópico, Bandeira (*Op. Cit.* p. 94) destaca que, de modo geral, “os movimentos protestantes de missão que se instalaram no Brasil, a partir do século XIX, majoritariamente originários dos Estados Unidos da América, vieram imbuídos de um projeto evangelizador, expansionista e civilizador, mantendo relação com a ideologia expansionista norte-americana”.

Para Stencil (2006, p. 85), “a autoconsciência do povo americano quanto à eleição divina resulta na tarefa de conquistar as ‘nações pagãs’ com a sua ética, fé religiosa, cultura e civilização”. Desta forma, pode-se deduzir que tal fator exerceu um papel preponderante no estabelecimento do projeto missionário protestante pelos norte-americanos no Brasil e nas demais áreas do continente americano.

Como parte da estratégia, o protestantismo de missão fez da educação uma forte ferramenta de consolidação dos ideais sustentados por seus movimentos. Junto com a evangelização a educação protestante formou o conjunto de aspectos que são determinantes para compreender os processos de penetração, expansão e consolidação do projeto missionário dos protestantes no Brasil.

A possibilidade de atuar na educação, como meio de disseminação e expansão do projeto missiológico protestante no Brasil, foi possível pela situação precária em que se encontrava a educação pública no país.

A organização de um sistema de escolas públicas já fora tratado pela administração de D. João VI (1808-1821). E, apesar do plano não ter avançado em seus dias, foi retomado por D. Pedro I, por ocasião da 1ª Constituição do Brasil de 1824⁷⁷. Sucupira (2005, p. 57)

⁷⁶ Geertz (2013, p. 93-103) analisa o *ethos* cultural de um povo como “tom, caráter, a qualidade de vida, seu estilo moral e estético, seu conceito de natureza, de si mesmo e sociedade”. Essa análise é pertinente ao contexto religioso não só protestante, mas relativo a qualquer forma de crença que estabeleça o seu *ethos* cultural.

⁷⁷ Embora D. Pedro I tenha convocado uma Assembleia Constituinte em 06 de junho de 1823, a mesma foi dissolvida em 12 de novembro de 1823, não concluindo seu objetivo. Porém, no quesito instrução pública, essa

comentando sobre o projeto educacional no primeiro império diz que “a constituição outorgada de 1824, fortemente centralizadora, em matéria de educação limitava-se a dois parágrafos do artigo 179”.

Esses parágrafos do artigo 179 registram o seguinte:

A inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, que têm por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, é garantida pela constituição do Império pela maneira seguinte:

Parágrafo 32 – A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos;

Parágrafo 33 – Colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas letras e artes” (BRASIL, 1824).

Após a abdicação do trono por parte de D. Pedro I em 1831, os políticos de orientação liberal solicitaram uma revisão constitucional, e o resultado dessa revisão se transformaria em um Ato Adicional, votado em 21 de agosto de 1834. Em relação à educação, o Ato Adicional de 1834 trouxe a proposta de descentralização da educação, já uma das marcas do modelo federalista americano, que passa a responsabilidade da educação para os estados. No caso brasileiro, o Ato Adicional de 1834 transfere a responsabilidade da educação para as províncias. Porém, como diz Sucupira (2005, p. 61), “isso não produziu os efeitos desejados no campo da instrução pública”. E o motivo foi que não havia competência em matéria de educação nas províncias, que, de modo geral, dependia nesse quesito das orientações da corte.

No ano de 1866, no relatório do Ministro da Instrução do Império, encontra-se relatado o descontentamento por parte da corte dos caminhos seguidos na descentralização da educação nas províncias do império. Lê-se nesse relatório que

em consequência do Ato Adicional, a instrução elementar tem sido dirigida nas províncias por suas exclusivas autoridades, sem nenhuma ingerência das autoridades centrais. Esta abstenção absoluta é um grande mal; [...] é inadmissível a ideia de ser semelhante matéria completamente abandonada pelo Estado à ação e aos cuidados das autoridades locais (SUCUPIRA, 2005, p. 63).

Na década de 1870, Tavares Bastos (1937, p. 84) escreve a obra *A Província*, onde apresenta a situação da educação pública nas províncias do império. Em um dos trechos ele cita a fala do ministro do Império, Conselheiro Paulino de Souza que diz

é com verdadeira mágoa que me vejo obrigado a confessar que em poucos países a instrução pública se achará em circunstâncias tão pouco lisonjeiras como no Brasil. [...] Em algumas províncias a instrução pública mostra-se em grande atraso; em outras, em vez de progredir tem retrogradado, conservando-se aqui estacionária, ali andando com maior lentidão.

Assembleia Constituinte nomeou uma Comissão de Instrução que apresentou um plano de educação para ser analisado. No ano seguinte, em 1824, ao ser composta a nova comissão que seria responsável por redigir a nova constituição, esta utilizou em 1824 os mesmos planos apresentados em 1823 pela Comissão de Instrução. Ver em: BRASIL. *Leis e Decretos*. Projeto de Constituição para o Império do Brasil, organizado pelo Conselho de Estado sobre as bases apresentadas por Sua Majestade Imperial o Senhor D. Pedro I. Imperador Constitucional, e Defensor Perpétuo do Brasil. Rio de Janeiro, RJ: Tipografia Nacional, 1823.

Para Teixeira (1969, p. 124) “a educação nesse período refletiu a cultura dominante da sociedade dividida entre o conservadorismo de hábitos e o liberalismo de gestos”. E Sucupira (2005, p. 67) complementa esse pensamento,

numa sociedade patriarcal, escravagista como a brasileira do Império, num Estado patrimonialista dominado pelas grandes oligarquias do patriciado rural, as classes dirigentes não se sensibilizavam com o imperativo democrático da universalização da educação básica. Para elas, o mais importante era uma escola superior destinada a preparar as elites políticas e quadros profissionais de nível superior em estreita consonância com a ideologia política e social do Estado, de modo a garantir a “construção da ordem”, a estabilidade das instituições monárquicas e a preservação do regime oligárquico.

Com a Proclamação da República no ano de 1889, a educação brasileira passa por uma reestruturação na sua base estruturante. A nova constituição promulgada em 24/02/1891, apresenta ao país uma nova ordem jurídica que, segundo Cury (2005, p.74) contemplava “o liberalismo, o federalismo, a divisão de poderes, os direitos civis plenos, a ampliação dos direitos públicos e o laicismo”.

Sobre esse último ponto, o laicismo, a Constituição repôs a liberdade plena de culto e ao mesmo tempo a separação da Igreja e do Estado. Com isto, a Igreja Católica perdeu a hegemonia e apoio incondicional do Estado, sendo que todas as formas de culto ou religião passaram a ser respeitadas e com direitos iguais.

Para Cury (2005, p. 77) “esse imperativo constitucional será motivo de longas e penosas discussões ao longo de toda a história republicana. Mas é indiscutível seu núcleo laico e secular”. Contudo, em momento algum fosse expresso alguma motivação persecutória de cultos ou a inibição da liberdade de expressão religiosa nos ambientes públicos não escolares.

Já Saviani (2003, p. 4) analisa que apesar da laicização da educação, “a educação popular não se tornou ainda um problema do Estado Nacional”, sendo que a República Federativa era um regime político descentralizado, a educação deveria permanecer descentralizada. Com esse argumento, continua Saviani, “se postergou mais uma vez a organização nacional da instrução popular, mantendo-se o ensino primário sob responsabilidade das antigas províncias, agora transformadas em Estados federados.

Essa situação estabelecida pela Constituição de 1891, propiciou a legitimação e o avanço de segmentos educacionais confessionais não católicos⁷⁸, em especial o protestante, que diante do esvaziamento educacional público, insere-se como opção tanto aos imigrantes

⁷⁸ Contudo, é necessário levar em conta que o sistema confessional católico continuou a exercer sua liderança junto à liderança governista, mantendo assim seu status e seu estado de educação destinada às elites brasileiras.

de origem protestante, como aos que buscavam uma educação diferenciada do sistema tradicional católico, com a aplicação de novos conceitos pedagógicos praticados principalmente nos Estados Unidos da América.

Hack (1985, p. 58) ao falar sobre a importância da educação no processo missiológico protestante diz que “as igrejas norte-americanas deram grande ênfase às instituições educacionais, com a finalidade de realizar uma propaganda indireta dos ideais de uma civilização cristã nos moldes protestantes”. O propósito da propaganda indireta da educação protestante visava atrair as elites nacionais e oferecer-lhes valores morais e religiosos que não eram preenchidos pela educação oficial ou mesmo pela educação católica.

Mesquida (1994, p.132) complementa essa ideia de uma educação protestante também voltada para as elites ao dizer que “esses centros de difusão da cultura situavam-se sempre em função do espaço onde habitavam e onde circulava a classe social a ser influenciada”. As escolas eram construídas nos locais onde residia a elite política e econômica do novo Brasil, participando assim das discussões sobre os rumos futuros da nação. Em suas pesquisas, Mesquida (1994, p.132 e 133) aborda que

como parte do plano protestante as escolas-igrejas divulgavam não apenas o seu pensamento e cosmovisão, mas também imprimiam um *modus vivendi*, baseado em hábitos, condutas sociais e valores, geralmente baseados na perspectiva religiosa, como por exemplo: o combate ao uso do álcool e do tabaco, bem como da prática dos jogos de azar; as regras de higiene; as regras restritivas de certos divertimentos; os modos de administrar as finanças e o patrimônio, orientados ao trabalho intenso, à poupança e à acumulação; os modos de trajar, falar e comportar-se em público; a exigência da leitura. Todos esses conceitos estavam baseados no que a educação protestante norte americana já implantara em seu país, desde o primeiro quartel do século XIX .

Mendonça (2002, p.74) indica que “a elite brasileira, em grande parte liberal, não estava interessada na religião protestante, mas na educação que os missionários ofereciam. Estava ansiosa pelo progresso, e os colégios protestantes constituíam boa alternativa”. Fator esse que se comprova pelos poucos conversos originários do trabalho realizado pelas escolas e colégios protestantes daquela época. E, embora a elite liberal brasileira não estivesse interessada na ‘religião’ protestante como tal, ela acolheu os missionários como arautos do liberalismo e do progresso.

Com esse cenário, coube a visão missionária de expansão dividir as forças em duas frentes, “a primeira a educacional, direcionada à elite”, com poucos resultados de conversão, porém, com muita influência na formação da classe dominante. “E a segunda frente, a evangelizadora, junto à massa pobre, que não tinha condições de oferecer uma educação de alto nível para seus filhos” (MENDONÇA, 1995, p. 98), mas tudo indica que estava aberta para receber a mensagem de redenção, pregada pelos missionários protestantes, segmento

esse que trouxe um grande impulso no aumento de seguidores da fé protestante, como apresentado na pesquisa reconhecida como referência histórica do protestantismo no Brasil, realizada por Émile Léonard (1950).

No entanto, o próprio Léonard (1950, p. 95), indica que o protestantismo também atingiu as classes abastadas da sociedade brasileira. Segundo ele, “desde o início, todas as classes e todas as profissões” foram apresentadas à teologia protestante, e continua, “a adesão ao protestantismo de membros relativamente numerosos da aristocracia brasileira, nos últimos trinta anos do século XIX, é um acontecimento a tal ponto surpreendente, à primeira vista, que merece ser estudado minuciosamente”.

Bencostta (1996, p. 71) ao pesquisar o campo missionário dos presbiterianos no Brasil, analisa que a chegada desses na região de Campinas foi marcada por uma política de gentileza onde “os primeiros contatos com os habitantes dessa cidade levam os missionários a querer atuar de uma outra forma para atingir seus objetivos missionários”. Esta outra forma de atuar referia-se à “construção de um colégio que pudesse contribuir na formação intelectual dos filhos ilustres da cidade. Com isso teriam mais uma forma de ação missionária”. Com esse objetivo em mente, foi fundado em Campinas, em 1869, pelo reverendo Nash Morton, o Colégio Internacional. As suas salas de aulas foram intensamente frequentadas pelos filhos das famílias mais influentes da região de Campinas, que buscavam uma educação condizente com suas expectativas sócio-políticas e culturais.

Em 1870, na capital paulista, por iniciativa de Mary Chamberlain, foram dados os primeiros passos para a constituição da Escola Americana que mais tarde se tornaria o Mackenzie College, também protestante, de tradição presbiteriana. Seu conceito seguia as mesmas trilhas do Colégio Internacional, em função de seus métodos pedagógicos empregados e os resultados obtidos. Hoje esse colégio responde pelo nome de Universidade Presbiteriana Mackenzie (VIEIRA, 2011, p. 12).

Em 1879 é aberto o primeiro colégio metodista no Brasil, na cidade de Piracicaba, SP. A idealização e as atividades iniciais desse colégio se deram pelas filhas do rev. J. E. Newman, Annie e Mary, porém, suas portas foram fechadas em 1880, devido ao falecimento de Annie Newman, a primeira diretora. Mas o colégio ressurgiu no ano seguinte, em 1881, com o nome de Colégio Piracicabano, embora tenha durante todo esse ano apenas um aluno. Mas a perseverança desses pioneiros fizeram desse colégio o que hoje é a Universidade Metodista de Piracicaba (MESQUIDA, 1994, p. 148).

As escolas protestantes tinham diversos propósitos, que se confundiam e se completavam, e esses propósitos eram buscados e aplicados em todos os continentes em que a

presença protestante se fez presente. Para Mendonça (2002, p.105), o primeiro objetivo “era difundir a ‘cultura’ protestante através de métodos educacionais modernos”. Entre esses métodos modernos, destaca-se o sistema monitoral ou método Lancaster,⁷⁹ desenvolvido simultaneamente por André Bell (1753-1832) e Joseph Lancaster (1778-1838) ambos de origem protestante. Bastos (1997, p. 115) ao falar sobre o início do sistema mútuo de ensino na Europa, diz que

Bell era médico e pastor anglicano, aplicou princípios do método nas índias Inglesas, onde dirigiu um orfanato, em Madras, de 1787 a 1794. Não podendo contar com mestres capacitados, teve a ideia de utilizar os melhores alunos - os monitores - para transmitir os conhecimentos que haviam aprendido com o professor, aos seus colegas. Ao mesmo tempo, Lancaster, da seita dos Quackers, cria uma escola para crianças pobres (800 meninos e 300 meninas), em Londres, em 1798. Diante do problema de instruir, gratuitamente, grande número de alunos, sem utilizar muitos professores, decide dividir a escola em várias classes, colocando em cada classe como monitor um aluno, com conhecimento superior ao dos outros e sob direção imediata do professor. Lancaster percebe que, por este método, um só professor era suficiente para dirigir, com ordem e facilidade, uma escola de 500 e até mil alunos.

Como a figura do professor era muito escassa, esse método teve muito sucesso, sendo utilizado em vários países e transpondo os muros das escolas protestantes, sendo utilizado por escolas rurais, escolas urbanas, escolas públicas e de outros segmentos confessionais.

No Brasil, o método mútuo de ensino foi usado em escolas públicas urbanas e rurais antes mesmo da chegada da educação protestante em solo brasileiro. Bastos (1997, p. 123-124) refere que com a chegada da família real de Portugal em 1808, D. João VI solicita aos seus ministros que se buscasse um método que facilitasse a disseminação da instrução. Nos anos de 1816-1819 várias províncias adotam oficialmente o método de ensino mútuo como programa regular de ensino. E em 15 de outubro 1827 é assinado o Decreto das Escolas de Primeiras Letras, primeira lei sobre a Instrução Pública Nacional do Império do Brasil, que propõe a criação de escolas primárias com a adoção do método lancasteriano em todas as províncias do Império. Mas mesmo com o decreto, e com a utilização desse método, a disseminação da educação não ocorreu no ritmo necessário para alcançar a população analfabeta do Brasil, tanto de crianças e jovens, como de adultos.

Na visão de Hack (2003, p. 20), a realidade brasileira na área educacional, quando da chegada dos norte americanos, era precária e preocupante, por isso o interesse imediato dos missionários em estabelecer escolas junto às suas comunidades eclesiais, acreditando na

⁷⁹ Nesse método, o professor ensinava os alunos mais maduros e com melhor aproveitamento, e estes passavam o conteúdo que aprenderam aos alunos menores ou com menor aproveitamento. Com isso, o professor conseguia atender um número maior de alunos ao mesmo tempo. Para aprofundamento sobre esse método, ver : BASTOS, M.H.C; FARIA FILHO, L.M. (Org.) A escola elementar no século XIX. *O método monitoral/mútuo*. Passo Fundo, RS: EdUPF, 1999.

formação cultural do povo brasileiro com princípios morais e éticos do ponto de vista protestante.

Uma segunda intenção era formar uma elite que, se não fosse protestante, pelo menos tivesse sido influenciada pelos valores e princípios da cultura que lhe era proposta pelas escolas. Mendonça (2002, p. 105) acrescenta que “para que o Brasil se tornasse a potência que pretendia ser, era necessário que deixasse de lado as tradições culturais e religiosas latinas, isto é, católicas”.

Um terceiro objetivo, era alcançar as famílias dos alunos, através da mensagem que estes recebiam em sala de aula. O trabalho dos professores de então não se limitava à sala de aula, eles eram “apóstolos”, visitando as famílias, levando ‘literatura evangélica’ com o intuito de envolvê-las nas atividades da escola e da igreja.

Um quarto objetivo é apresentado por Bencostta (1996, p. 120) citando Gammon (1910, p. 152) onde o reverendo presbiteriano defendia que as igrejas evangélicas deveriam “se esforçar para organizar instituições de ensino capazes de abranger desde o ensino primário até o mais alto grau de instrução”, oferecendo “os mais variados cursos de treinamento, específicos ao nascente mundo das indústrias no Brasil”. Uma iniciativa de preparo de mão de obra qualificada para uma nova sociedade emergente.

Um quinto objetivo dos colégios protestantes, principalmente os que ofereciam o sistema de internato, era também funcionar como formador de ‘obreiros’⁸⁰, onde os vocacionados para as atividades religiosas eram enviados a esses internatos, recebendo estudo, moradia e alimentação em troca de serviços prestados à escola. Eram alunos vindos de várias partes do país, de cidades pequenas, sem recursos de formação acadêmica, e nesses colégios se preparavam para assumir as atividades religiosas como líderes da denominação que mantinha esses colégios.

Mesquida⁸¹ (1994, p. 138) observa que a educação protestante, em sua origem, desenvolveu sua prática no Brasil, privilegiando especialmente três instrumentos de intervenção pedagógica, a saber: a) as escolas paroquiais⁸², dirigindo-se às camadas médias,

⁸⁰ Termo muito utilizado pelos missionários norte americanos para identificar as pessoas que se dedicavam em período integral para as funções religiosas. O termo ‘obreiro’ vem de obra, trabalho direto com o campo, onde se entende que a atividade religiosa desenvolvida em regime integral requer um trabalho na ‘obra do Senhor’, conforme apresenta Mesquida (1994, p. 118).

⁸¹ Referindo em especial a educação metodista, embora essa tenha sido a prática das outras denominações protestantes norte americanas ao iniciar suas atividades no Brasil.

⁸² As escolas paroquiais foram durante muito tempo um instrumento de formação para as crianças que não tinham acesso e nem recursos para estudarem nos colégios destinados à elite. Essas escolas funcionavam geralmente no próprio templo ou em salas destinadas à esse fim. Quase toda igreja protestante possuía em suas dependências uma escola. Sobre esse tema, será abordado mais detalhadamente no capítulo a seguir.

médias inferiores e subalternas da sociedade; b) a escola dominical⁸³, ocupando-se da instrução religiosa dos membros da igreja e c) os colégios, que se dedicavam particularmente à formação das elites.

Durante quase quatro séculos o Brasil foi orientado por um sistema pedagógico que visava atingir os objetivos de uma igreja dominante e que chegou a se tornar oficial no período imperial. Hack (1985, p. 99) comenta que “os objetivos eram mais importantes que o povo, por isso a educação era elitista e discricionária”.

A partir da chegada dos imigrantes e o desejo de manter a cultura herdada, novas perspectivas começam a surgir para a educação brasileira, em especial durante o período do segundo reinado. Isso deveu-se também ao fraco programa educacional oferecido pelo Estado. Segundo Azevedo (1976, p. 100), “nenhum fermento novo se introduziu no ensino, a não ser o que se preparava nos colégios leigos, ou se formava nos fins do império com o aparecimento das escolas protestantes”.

Pode-se dizer que os primeiros passos para a democratização do ensino, embora muito aquém do que deveria ser, foi o grande acontecimento histórico no último período do Brasil Império.

Para Hack (1985, p. 101),

desde o início da República, foram somados esforços no sentido de transformar a antiga ideia aristocrática da educação, destinada a uma minoria privilegiada, para ideias de oportunidade educacional, dirigida aos filhos de todas as famílias, em todo o território nacional. As escolas protestantes, organizadas no Segundo Reinado, esposaram as ideias de uma educação popular e, em seus princípios educacionais, sempre defenderam uma pedagogia que valorizasse o aluno.

Na visão de Azevedo (1943, p. 367 e 368), a importância da educação protestante para o Brasil é notabilizada pelos

rápidos progressos que lhes abriram, na história da educação no país, não só um lugar indisputável mas uma fase fecunda de atividades renovadoras. Foi em grande parte através das escolas, sob influência direta de ministros e educadores protestantes da América do Norte, que se processou no Brasil a propagação das ideias pedagógicas americanas [...] que trouxeram uma contribuição ponderável à educação feminina; introduziram a coeducação dos sexos, estabelecendo classes mistas desde 1871 em todos os cursos do Mackenzie e em outros institutos; concorreram para renovar os processos didáticos, ao sopro das ideias, então importadas, da técnica pedagógica norte-americana e, por muito tempo se tornaram uma das poucas forças inovadoras do ensino.

As escolas confessionais protestantes tiveram, no regime republicano, rápido avanço, alcançando destaque junto ao movimento renovador que emergia em solo brasileiro. E o

⁸³ As escolas dominicais tinham suas reuniões apenas aos domingos, quando os adultos se reuniam separadamente das crianças para estudarem porções da Bíblia Sagrada ou mesmo de textos produzidos para esse fim. Para muitos, esse era o único momento semanal de contato com as atividades religiosas. Eram aulas ministradas em caráter voluntário, pelos próprios membros da denominação.

motivo desse rápido crescimento se deu pelo desejo de uma “sociedade que se demonstra ávida pelo progresso e com uma forte tendência para aceitar inovações culturais comuns às civilizações europeias e norte americanas” (BENCOSTTA, 1996, p. 30), buscando para seus filhos uma educação que oferecesse essas ideias em suas propostas pedagógicas.

Também é factível a interpretação de que através das escolas protestantes e de educadores protestantes norte americanos se processou no Brasil a propagação das ideias pedagógicas americanas⁸⁴, que se difundiu posteriormente em todos os níveis de ensino brasileiro no início do século XX.

3.2 INÍCIO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO ADVENTISTA NO BRASIL

Embora não seja possível dissociar as iniciativas de reprodução dos diferentes projetos educacionais protestantes do final do século XIX do movimento dos ideais republicanos e liberais⁸⁵, defendidos pelos jovens políticos brasileiros, que começaram a escrever uma nova página na recém instaurada república brasileira, é necessário, porém, como abordou Ramalho (1976, p. 32), interpretá-los “de acordo com a versão ideológica que os inspiraram, assim como das condições estruturais da nova sociedade que vão atuar”.

O processo de introdução da educação adventista no Brasil foi bastante diferente do vivenciado pelo protestantismo histórico⁸⁶ que predominava no país, na segunda metade dos oitocentos. As duas principais denominações que trouxeram o protestantismo norte americano para o Brasil (Metodista e Presbiteriana), além de representarem o segmento religioso dominante nos Estados Unidos, contando com o apoio de seu governo⁸⁷ para sua obra missionária, desfrutaram também da boa vontade do governo brasileiro, e por ocasião da inauguração de seus respectivos sistemas educacionais, o fizeram em aliança com as elites nacionais e em função de um projeto liberal de preparo das elites dominantes (BOAVENTURA, 1978, p. 95).

⁸⁴ Aqui com destaque aos estudos de Horace Mann e John Dewey, que mais tarde seriam a base do movimento Escola Nova, difundida no Brasil nas décadas de 10 a 50 dos anos noventa.

⁸⁵ Como apresentado no início desse capítulo, a liderança política do Brasil buscava em modelos diferentes de governo alternativas que contribuíssem para uma mudança social brasileira, deixando para trás o sistema monárquico e adotando o regime político republicano.

⁸⁶ Sobre o Protestantismo Histórico, ver nota de rodapé 04.

⁸⁷ Mesquida (1994, p.114), aponta que “os missionários protestantes, denominados de agentes missionários, encontrariam não somente ‘portas abertas’ [...] como receberiam apoio do poder público e de figuras de destaque no Rio de Janeiro, sobretudo de comerciantes”.

A educação adventista chegou ao Brasil como parte da empreitada missionária de uma recém formada denominação protestante (1844-1860) que se originou no norte⁸⁸ dos Estados Unidos e que não possuía ali expressão política e, igualmente, não contou com o apoio de elites dominantes no Brasil do final do século XIX.

Vale lembrar que, apesar de iniciar as atividades educacionais quase que concomitantemente com o estabelecimento de grupos de pessoas que estavam se tornando adeptos da denominação, a penetração do adventismo no Brasil, aconteceu, primariamente, com o envio de missionários vendedores de literaturas religiosas, chamados de colportores.⁸⁹

Outro fator que deve ser levado em conta é que, embora o adventismo não tenha chegado ao Brasil por imigrantes que vinham colonizar terras,⁹⁰ embora já existissem guardadores do sábado em solo brasileiro nesse grupo, a gênese do movimento esteve ligada, sobretudo, à imigração alemã (STENCIL, 2006, p. 71). Para o historiador da denominação no Brasil, Alberto Timm (2005, p. 15), até o final do século XIX, “o trabalho adventista no Brasil se restringia, quase que exclusivamente, às colônias alemãs nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Minas Gerais e Espírito Santo”. Greenleaf (2011, p. 24) ao pesquisar a história do adventismo no Brasil apresenta que “adventistas também emigraram do sul da Rússia para Rio dos Cedros, Santa Catarina, na década de 1880. Ao mesmo tempo, chegaram imigrantes da Alemanha”.

A denominação nos Estados Unidos ao ser informada da existência de guardadores do sábado em território brasileiro, tomou a decisão de enviar missionários não assalariados para trabalharem como vendedores de literaturas religiosas (chamados de obreiros não assalariados

⁸⁸ “Como é geralmente conhecido, o Sul era, como até certo ponto ainda é, o chamado ‘círculo da Bíblia’ dos Estados Unidos. Os teólogos sulistas protestantes eram ortodoxos intérpretes das Escrituras sagradas – ‘fundamentalistas’, nos tempos hodiernos. A escravidão era tida como uma instituição ordenada por Deus. O negro era um descendente de Cam, amaldiçoado por Deus para ser sempre ‘o servo dos servos de seus irmãos’. O protestante sulista acreditava que ele, só ele, era o verdadeiro defensor da palavra de Deus. (...) Do ponto de vista do protestante sulista os yankees há muito tinham abandonado o caminho de Deus. O Protestantismo nortista, que não tinha renunciado inteiramente ao Cristianismo para tornar-se unitarista, fora influenciado pelos novos conceitos da alta crítica da Bíblia, ainda que fosse, de modo geral, bem conservador. Além disso, sob a influência de ideias liberais, os protestantes nortistas tinham-se rebelado contra aquela ‘instituição peculiar’ do sul – a escravidão – pretensamente estabelecida por Deus”. VIEIRA (1980, p. 212 - 213).

⁸⁹ Termo utilizado em referência aos missionários que trabalham como vendedores de literaturas religiosas (livros e revistas). Esses vendedores trabalham preferencialmente em duplas e tiram o seu sustento e manutenção das obras vendidas. Além de deixarem a literatura nas mãos das pessoas que as adquirem, aproveitam o contato para oferecer momentos de estudos da Bíblia, que geralmente, são ministrados pelos próprios vendedores. Essa prática de apresentação da religião é utilizada inclusive nos dias atuais.

⁹⁰ O pesquisador da história da educação adventista no Brasil, Renato Gross (2013), em suas pesquisas aponta que, no grupo de imigrantes alemães que chegou na região sul do Brasil, existiam pessoas guardadoras do sábado e de outras doutrinas relativas ao adventismo e que, por terem se convertido à denominação ainda na Europa, aqui chegaram mantendo os princípios religiosos adotados anteriormente, embora não praticassem o princípio da evangelização em busca de novos conversos, ao encontrarem missionários que pregavam a mesma doutrina, se manifestaram como adeptos da denominação. Pesquisa nos arquivos pertencentes ao historiador, com permissão de citação por parte do autor, em 26/06/2013.

ou de colportores). Como não possuíam material em português, traziam em sua bagagem livros em alemão e em inglês, que pretendiam vender para os imigrantes que aqui estavam. O primeiro missionário a chegar com essa missão foi Albert B. Stauffer, que “por volta de 1893, se dirigiu rumo às colônias alemãs do sul do Brasil” (STAUFFER, 1894). Vieira (1995, p. 133) acrescenta que Stauffer “iniciou seu trabalho na região de Rio Claro, Piracicaba e cidades circunvizinhas”, no estado de São Paulo, depois migrando para regiões Sul do Brasil, como Santa Catarina e Paraná, sempre procurando imigrantes de fala alemã e inglesa.

Depois que os vendedores de livros despertaram interesse suficiente nos ensinos adventistas e relataram a existência de um número considerável de guardadores do sábado, os líderes da denominação nos Estados Unidos começaram a enviar pastores para batizar os novos conversos e também para organizar as primeiras igrejas. O primeiro pastor ordenado a chegar ao Brasil foi Frank H. Westphal, que partindo dos Estados Unidos em 1894, estava incumbido de organizar as comunidades adventistas na Argentina, no Uruguai e no Brasil.⁹¹

Greenleaf (2011, p. 41) descreve que após um mês da chegada de Westphal ao Brasil, que ocorreu em fevereiro de 1895, ele teve a oportunidade de realizar mais de 20 batismos, “sendo que o primeiro deles foi de Guilherme Stein Jr., filho de imigrantes da Suíça e Alemanha”, que, segundo Vieira (1995, p. 134), “com o batismo de Guilherme Stein Jr. em Piracicaba, iniciou-se formalmente a história da Igreja Adventista do Sétimo Dia” no Brasil. O nome de Guilherme Stein Jr. é relevante para a educação adventista, não só pelo fato de ser o primeiro converso da denominação, mas porque, como será apresentado abaixo, ele vem a ser o primeiro professor e diretor das três primeiras escolas adventistas que iniciaram suas atividades no Brasil.

No mesmo ano de 1895, conforme citado por Vieira (1995, p. 142), chegam ao Brasil mais dois pastores, que diferentemente de Frank H. Westphal que saiu para atender novos conversos em toda a América do Sul, permanecem no Brasil por vários anos, gerando assim um período de consolidação da denominação. São eles Huldreich F. Graf e Frederick W. Spies.

Para Peverini (1988, p. 125), a escolha desses dois pastores não foi aleatória. O primeiro “nasceu na Alemanha, estudou nos Estados Unidos. O segundo, de origem alemã, nasceu nos Estados Unidos, onde também estudou”. Com fluência na língua e na cultura das

⁹¹ Essa informação foi coletada na correspondência trocada entre os líderes da denominação L. C. Chadwick para O. A. Olsen, em 25 de maio de 1894, que se encontra guardada nos arquivos oficiais da Igreja Adventista em sua sede em Washington, DC, sob o registro AAG/48, RCME, v. II, p. 98.

duas nações, eles poderiam transitar livremente entre os imigrantes que estavam no Brasil, que era o propósito de penetração da denominação.

Importa dizer que os líderes da denominação na América do Norte, em especial os que eram responsáveis pela Comissão de Missões Estrangeiras, ao tomarem conhecimento da variedade linguística que existia entre os imigrantes que estavam chegando no Brasil, viam a educação como uma forte ferramenta para o proselitismo religioso. Sobre esse pensamento, Greenleaf (2011, p. 36) comenta que os líderes da denominação “acreditavam que, ao expor as crianças à educação adventista, o acesso aos pais seria desobstruído. Tratava-se de uma sugestão clara de que a educação adventista poderia consistir numa poderosa ferramenta evangelística”.

Os membros da nova denominação constituída no Brasil usaram as escolas como meio de alcançar o público, porém, esse não era o único objetivo. Para Greenleaf (2011, p. 56), existiam outros fatores que foram levados em conta para abertura de escolas, pois também “consideravam que a vantagem da educação era a conservação da juventude na igreja e a preparação de obreiros”.

Transcorrido apenas um ano da oficialização da denominação adventista em solo brasileiro, H. F. Graf, que fora responsabilizado pela evangelização dos imigrantes alemães nos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, se desloca para a região sul do país, e, como discorre Gross (1996, p. 24) “presume-se que devido a localização geográfica central em relação à Santa Catarina e São Paulo, o Pastor Graf passasse vários meses do ano residindo em Curitiba”. Esse fato é decisivo para a escolha do local de abertura para a primeira escola da denominação.

Graf sente a necessidade de iniciar um projeto de evangelização através da educação, e graças a sua visão, três escolas iniciaram suas atividades nesses primeiros anos⁹². Mas para isso era necessário encontrar um professor que fosse fluente na língua oficial do país, além de atender os filhos de imigrantes em seus respectivos idiomas. Por conhecer as qualidades do jovem Guilherme Stein Jr.,⁹³ que era fluente em três idiomas além de ter estudado durante cinco anos no Colégio Internacional de Campinas⁹⁴ de origem presbiteriana, Graf entende que este era o nome indicado para assumir a responsabilidade de iniciar o projeto educacional da

⁹² Para Vieira (1995, p. 148) Graf estimulou a criação de várias escolas, entre as quais o Colégio Internacional, em Curitiba, no Paraná em 1896, a primeira escola missionária em Gaspar Alto, em Santa Catarina em 1897 e a segunda escola missionária em Taquari, no Rio Grande do Sul em 1898.

⁹³ A biografia de Guilherme Stein Jr., pode ser consultada em *Seventh Day Adventist Encyclopedia*. Mountain View, CA, EUA: Pacific Press Publishing Association, 1978, p. 1424.

⁹⁴ O Colégio Internacional de Campinas, de origem presbiteriana, era considerado um dos mais influentes colégios protestantes da época, além de ser o primeiro colégio protestante a funcionar no Brasil.

denominação, e assim, o convida para ser o primeiro professor e diretor do primeiro colégio adventista em solo brasileiro.

A cidade escolhida para o início das atividades educacionais adventista foi Curitiba. E isso não foi por acaso. Na época, Curitiba começa a se destacar como uma cidade progressista republicana, nomeada em 1812 como sede de comarca, passa a ser a rota dos viajantes que cruzavam o país em direção ao sul. Victor (1913, p. 26), escritor que contribuiu para traçar os primeiros passos de uma Curitiba em desenvolvimento, escreve “que em 1895, Curitiba contava com 35.000 habitantes que residiam em aproximadamente em 3.100 habitações”.

Marcassa (1989, p. 11) também contribui para compreender o crescimento de Curitiba nos anos finais do século XIX. Ao escrever sobre as características do morador da capital da colônia, diz ele que “com a facilidade de comunicação, Curitiba atraiu uma corrente migratória compondo, em princípio, oito colônias por recomendação do então presidente Lamenha Lins. Essa influência foi toda benéfica”. Sobre a característica desses imigrantes, continua, “os alemães estabeleceram-se dentro do quadro urbano, chamando a si a freguesia de colonos, montando indústrias, cervejarias, ferrarias, carpintarias, salsicharias, construções de carros, enquanto que as filhas dos polacos vinham para empregar-se como domésticas”. Essa diversidade de mão de obra e de produção de serviços contribuiu para que o progresso se instalasse na região. É digno de nota ainda o que Marcassa (1989, p. 11) apresenta sobre o idioma falado na capital da província, que “os velhos imigrantes, com vários anos de residência na cidade, mal podiam expressar alguma coisa em português”. Isso denota que a influência da língua alemã era muito forte na época.

Mas o desenvolvimento da cidade não foi somente no aspecto de abertura de novos serviços ou no aumento da população, a educação também estava participando desse avanço social. Gross (1996, p.19) escreve que

o ano de 1896, no aspecto educacional foi um ano excepcional para a cidade de Curitiba. Já nos primeiros dias do ano, 9 de janeiro, abria-se no Solar da Baronesa do Cerro Azul (hoje solar do Barão), o “Colégio Santos Anjos”, com religiosas vindas da Europa especialmente para tal fim. No dia 19 de março, na rua Comendador Araújo (que na época era uma rua que principiava ser importante) iniciavam-se as aulas do Seminário Episcopal. [...] Neste mesmo ano a ordem dos Franciscanos também fundava outra escola católica na cidade: O Colégio Bom Jesus.

O progresso cultural e educacional da cidade, somados à localização de fácil acesso tanto para quem vinha do sul ou de São Paulo, mais a composição da população, constituída em sua base de imigrantes alemães foram determinantes para a escolha da cidade para a abertura da primeira escola adventista no Brasil.

A data de abertura da primeira escola adventista foi 1º de junho de 1896, e o colégio instalou-se em “ampla casa de alvenaria, alugada, ainda hoje existente, localizada na Rua Paula Gomes antigo número 14, atual 290” (VIEIRA, 2011, p.16), recebendo o nome de Colégio Internacional de Curitiba.⁹⁵ É interessante ressaltar que esse colégio “foi estabelecido com o auxílio de membros leigos, [...] sem vinculação administrativa direta com a organização da Igreja Adventista do Sétimo Dia” (*Op. Cit.*, 2011, p. 16).

Para Gross (2013, p. 16)

a escolha do endereço não foi obra do acaso. A história daquele bairro central indica que foi cuidadosamente escolhido. A vizinhança era majoritariamente de imigrantes alemães bem sucedidos: comerciantes, industriais, profissionais liberais, artesãos de renome, intelectuais, todos moravam por perto. Duas igrejas luteranas distavam dois quarteirões cada uma delas, e próximo ficava também a Sociedade Concórdia, clube social que congregava a elite germânica da cidade, com bailes, restaurante e atividades culturais. Ela mantinha coral, orquestra, banda, grupo de teatro, biblioteca. O comércio na região era forte, bem como a indústria, tudo liderado por alemães. Descendo-se a rua, em cinco minutos de caminhada, chegava-se à Deutsche Schule, a maior e mais importante escola alemã da cidade. Portanto, a localização era privilegiada para quem pretendia se inserir na cidade via essa classe social específica.

Sobre o início dessa primeira escola, o próprio Guilherme Stein Jr.⁹⁶, deixa registrado em seus escritos:

Curitiba era já naquele tempo o que podemos chamar quase uma cidade universitária, com grandes colégios, mas seguindo ainda a rotina do sistema de soletração nas escolas primárias. A nossa escola progrediu rapidamente, o que devemos em parte ao sistema fonético do professor mineiro Felisberto de Carvalho⁹⁷, que introduzimos e defendemos malgrado a oposição dos colégios, como o grande Colégio Alemão⁹⁸, cujo corpo docente defendia o sistema hoje arcaico, tendo nós de sustentar uma disputa pelo jornal alemão ‘*Der Beobachter*’ (O

⁹⁵ Possivelmente a escolha desse nome tenha sido influenciado pelo Colégio Internacional de Campinas, pioneiro da educação protestante no Brasil. Como Guilherme Stein Jr. foi aluno daquela instituição, é possível que ele tenha indicado esse nome, haja visto que o colégio adventista também trabalharia com alunos de várias etnias e em mais de um idioma.

⁹⁶ Texto recebido pelo historiador Ruy Carlos de Camargo Vieira, biógrafo do primeiro professor adventista, que, em entrevista com a esposa do pioneiro teve contato com todo o material bibliográfico escrito por Guilherme Stein Jr. que se encontra no acervo documental da Sociedade Criacionista Brasileira, com sede em Brasília, DF.

⁹⁷ Felisberto Rodrigues Pereira de Carvalho, notável educador, autor de muitas obras didáticas, destacou-se no final do século XIX como professor público da Província do Rio de Janeiro, tendo ocupado a cátedra de português da Escola Normal daquela província, da qual também foi diretor, defensor do projeto nacional republicano, abolicionista, membro do Conselho de Educação Pública, foi um dos autores que, ainda no Império, disseminou em seus manuais didáticos valores como pátria, família, disciplina e trabalho, compatibilizando-se com o pensamento utilitário, assumido por parte dos intelectuais brasileiros da época. A proposta pedagógica de Felisberto de Carvalho direciona para o desenvolvimento do raciocínio, mais do que a simples memorização, sugerindo um método de ensino atraente. Os seus manuais contêm ilustrações e propõem a utilização de materiais concretos com o objetivo de aguçar o olhar, o ouvir e o sentir da criança (CABRINI 2006, p. 4).

⁹⁸ Uma referência ao *Deutsche Schule*, a escolar alemã de maior destaque nesse período na cidade de Curitiba, como pode ser analisado na tese doutoral de Regina Maria Schimmelpfeng de Souza (2006), cujo estudo é “*Deutsche Schule, a Escola Alemã de Curitiba: um olhar histórico (1884-1917)*”.

Observador)⁹⁹, defendendo o novo sistema. A escola, que começou com meia dúzia de alunos, acusou ao cabo de seis meses uma matrícula de mais de 120 alunos. (VIEIRA, 2011, p. 17).

Na fotografia a seguir vê-se a fachada do prédio onde começaram a funcionar as atividades do Colégio Internacional de Curitiba.



Figura 01 - Fachada do primeiro prédio escolar em que iniciaram as atividades do Colégio Internacional de Curitiba, situado na Rua Paula Gomes, 290.

Fonte: Centro da Memória Adventista – UNASP, SP.

No Colégio Internacional de Curitiba ministravam-se aulas em alemão e em português, e a prova desse ensino bilíngue pode ser comprovada por dois documentos da época. O primeiro, é relativo a uma fotografia com os alunos juntamente com os dois professores do primeiro ano de funcionamento da escola. Sobre essa foto, conta o historiador Vieira (2011, p. 17) que “foi documentado o progresso do Colégio Internacional em uma

⁹⁹ Para Marcassa (1989, p. 140), Curitiba na época contava com expressivo número de periódicos em língua alemã. O *Der Beobachter* havia sido fundado em 1889, sete anos depois do *Deutsche Wochenblatt*, que foi o primeiro jornal alemão a circular em Curitiba, a partir de 1882.

fotografia publicada posteriormente na revista ‘*O Arauto da Verdade*’ do ano de 1903¹⁰⁰. É de se destacar o lema bilingue com o texto bíblico ‘E serão ensinados todos por Deus’”, como pode ser visto na figura a seguir:



Figura 02 - Alunos e professores do Colégio Internacional, em que aparece o lema dos estudantes sendo ensinados em alemão e em português, ano de 1896.
Fonte: Vieira (2011, p. 11)

O segundo documento, é um histórico escolar em alemão, datado de 1902, onde aparecem as disciplinas ministradas naquele ano letivo. As disciplinas estão em duas colunas, dando a entender que eram ministradas de maneira contínua, como mostra a figura 03.

¹⁰⁰ A revista “*O Arauto da Verdade*” era utilizada como meio oficial de divulgação do desenvolvimento da denominação adventista em todas as regiões do mundo. Em especial, a que fala sobre o início da educação adventista no Brasil está arquivada no Centro da Memória Adventista no Brasil, em Engenheiro Coelho, SP, sob os dados catalográficos: *Revista O Arauto da Verdade*, Vol. IV, número 5, p. 69, maio de 1903.

Collegio Internacional

COLLEGIUM INTERNATIONALE - 國際學校

Jahres-Zeugniss
für *Arthur Winkler*
Schüler der *II* Klasse *II* Abtlg.
1902

Häuslicher Fleiss	<i>Sehr gut</i>	Geographie	<i>1^b</i>
Aufmerksamkeit	<i>Sehr gut</i>	Geschichte	
Betragen	<i>gut</i>	Physik	
Lesen	<i>1^b</i>	Anthropologie	
Schreiben	<i>2^b</i>	Zeichnen	
Rechnen	<i>1^b</i>	Singen	
Portugiesisch	<i>1</i>	Turnen	
Deutsch	<i>1^b</i>		
Rechtschreiben	<i>2^a</i>		
Geometrie			

Besondere Bemerkungen:
Wird auf Abkündigung I empf.

Unterschrift des Lehrers:
Emilia Köhler

I^a Sehr gut, I gut, I^b fast gut, II^a ziemlich gut, II befriedigend, II^b fast befriedigend, III^a kaum befriedigend, III mittelmässig, III^b sehr mittelmässig, IV ungenügend.

Figura 03 - Foto do boletim escolar de 1902, documento mais antigo da Educação Adventista no Brasil, onde apresenta os registros no idioma alemão.

Fonte: Centro da Memória Adventista no Brasil, UNASP, SP

O primeiro prédio escolar ficou pequeno para o aumento no número de alunos matriculados que aconteceu nos primeiros anos, sendo necessário uma transferência para um local maior, e em 1899, já sob a direção de Paul Krämer (o segundo diretor do Colégio Internacional de Curitiba), foi feita a mudança para o novo edifício, que segundo o próprio

diretor apresenta esse novo espaço como “uma boa construção assobradada, tendo um grande e belo terreno ao lado. As salas de aula ficam no primeiro piso, enquanto no segundo piso existem amplas acomodações para a família” (KRÄMER 1909, p. 139). O endereço dessa segunda etapa foi no quarteirão inicial da rua Cândido de Abreu, onde funciona atualmente um centro comercial. Gross (1996, p. 47) refere que “a fachada do prédio onde a escola funcionava naquela época existe ainda hoje, e está incorporada à fachada do Shopping Müller, que preservou arquitetonicamente as fachadas de todas as construções do quarteirão onde está instalado”.

A seguir, a foto da fachada do segundo endereço onde funcionou o Colégio Internacional de Curitiba:



Figura 04 - Fachada do 2º prédio utilizado pelo Colégio Internacional de Curitiba, localizado na rua Cândido de Abreu, atualmente incorporado à fachada do Shopping Müller.
Fonte: Centro da Memória Adventista no Brasil, UNASP, SP.

A partir dessa época o colégio experimentou um crescimento extraordinário. Segundo Vieira (1995, p. 149) “durante os oito anos de sua existência, chegou a ter matrícula anual superior a 400 alunos”. Gross (1996, p.47) comenta que “as mais ricas e tradicionais famílias de Curitiba ali matriculavam os seus filhos. As aulas continuaram sendo dadas em alemão, com três aulas semanais em português”. Mas não era somente por apresentar um ensino bilíngue que a sociedade curitibana estava enviando seus filhos para o Colégio Internacional, mas sim, pela qualidade de um ensino de vanguarda. Peverini (1988, p. 108) ao falar sobre a qualidade de ensino diz que “este colégio estava provido do melhor equipamento didático da cidade, e do estado, e possivelmente de todo o país, pois possuía projetores diapositivos, microscópio e outros elementos avançados para sua época”, além de contar com um laboratório de ciências com todas as vidrarias possíveis. Essa visão de qualidade de ensino partia de seu diretor Paul Krämer, que mais tarde seria o fundador do Laboratório Krämer, voltado para a área farmacêutica.

Outro detalhe importante, e que compõe o objeto desse trabalho, é que essa escola não foi fundada para atender os filhos dos pais recém convertidos ao adventismo. Segundo os registros de Krämer (1909, p. 256), no ano de 1899 “somente dois alunos eram filhos de adventistas, quando mais de uma centena eram não adventistas”. Isso quer dizer que a maioria era composta de pessoas de outras comunidades religiosas. Para Gross (1996, p. 49) essa “era uma maneira peculiar de evangelizar, e que sem dúvida alcançou resultados notáveis.” Segundo o mesmo pesquisador, Curitiba é hoje uma das cidades que possui o maior percentual de membros filiados à denominação, numa relação percentual com outras cidades brasileiras. O que mostra que a influência do Colégio Internacional de Curitiba se fez sentir nas gerações futuras, já que a educação adventista se faz presente por mais de um século na capital paranaense.

Ainda sobre a característica proselitista desse colégio, convém inferir o método utilizado para disseminação da ideologia protestante adotada pelos pioneiros adventistas. As aulas no final do século XIX, por determinação de órgãos públicos, eram ministradas de segunda feira à sábado, ou seja, durante seis dias da semana. Os adventistas tem como regra de fé a guarda do dia de sábado como dia sagrado, destinado apenas para serviços religiosos e atividades de beneficência aos pobres e desfavorecidos.¹⁰¹ Consequentemente, não seria compatível para o sistema de ensino adventista ministrar aulas durante o dia de sábado. Sobre isso, o próprio diretor Paul Krämer (1899 p. 225) apresenta a solução:

¹⁰¹ Conforme encontrado nas convicções doutrinárias da denominação, no manual *Nisto Cremos – Ensinos Bíblicos dos Adventistas do Sétimo Dia* (2003, p. 331).

Nossa escola abre-se com cânticos e oração, e sempre que temos oportunidade, nós apontamos aos alunos as obras grandes e maravilhosas de um Criador magnificante, de tal forma que possamos implantar em seus corações, reverência a Ele. [...] No sábado, dá-se instrução religiosa (Escola Sabatina),¹⁰² e somos gratos em poder afirmar que quase metade dos alunos frequenta regularmente a Escola Sabatina. Na Escola Sabatina (sic) nós falamos plenamente às crianças ensinamentos concernentes da Palavra de Deus e tentamos torná-las compreensíveis ao alcance delas. [...] E que prazer é unir-se a uma tal classe de crianças, sábado após sábado, para pesquisar a Palavra de Deus com elas e livremente falar do Seu Poder e o imutável caráter de Sua Santa Lei e impressionar suas mentes moldáveis com estas coisas sagradas.

Se não era possível deixar de ter aulas aos sábados, pelo menos o currículo dessa escola era trabalhado de tal maneira que pudessem reverenciar o dia sagrado e ao mesmo tempo cumprir com o calendário escolar. Ainda sobre esse assunto, vale ressaltar que existe a possibilidade de Guilherme Stein Jr ter trazido do Colégio Internacional de Campinas a prática religiosa nos horários sabáticos, pois ao falar sobre as atividades religiosas daquele colégio, Bear Jr. (1960, p. 127-128) indica que o “Catecismo para as crianças e o Catecismo Menor são ensinados nos serviços do sábado e hinos com caráter evangélicos são cantados e perpetrados na memória dos alunos”. Gross (1996, p.48) complementa que muitos pais participavam juntamente com seus filhos das reuniões realizadas aos sábados e os professores aproveitavam a oportunidade para apresentar as orientações religiosas defendidas pelos adventistas, ocasião em que muitos pais obtiveram o conhecimento doutrinário da denominação e eram convidados para se filiar ao grupo de religiosos.

O Colégio Internacional de Curitiba ainda teria um outro endereço, agora na Praça do Rosário, hoje Praça Garibaldi, chamado na época de Palacete Wolf, que hoje abriga a Fundação Cultural de Curitiba. Nesse novo espaço mais amplo, com área de 300 m² a educação adventista teve mais condições de expandir suas classes, tendo assim mais alunos, mas essa mudança também custou caro, pois, por não ter recursos para cumprir com os custos de aluguel e de novos professores, o Colégio Internacional de Curitiba fecha suas portas no ano de 1904, reabrindo apenas em 1923, com um hiato de 19 anos.

Abaixo, a imagem do Palacete Wolff, no período em que abrigou por algum tempo o Colégio Internacional de Curitiba:

¹⁰² Terminologia utilizada para referir-se as atividades de estudos dirigidos da Bíblia Sagrada durante as reuniões religiosas ordinárias. Atividade compatível a que as denominações religiosas protestantes exercem aos domingos, chamando de Escolas Dominicais, conforme explicitado na referência 13, ao serem apresentadas as tipologias de educação protestante exercidas no Brasil.



Figura 05 - Palacete Wolf, onde atualmente abriga a Fundação Cultural de Curitiba, funcionou como o 3º endereço do Colégio Internacional de Curitiba, nos anos de 1902 a 1904.

Fonte: Centro da Memória Adventista - UNASP, SP.

3.3 A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO ADVENTISTA

Ao analisar o desenvolvimento da educação adventista desde o seu início até o presente momento, é possível dividir essa história centenária em pelo menos três períodos distintos – pioneirismo, estruturação e adaptação.

3.3.1 O Pioneirismo da educação adventista no Brasil – 1896 -1915

A educação adventista deu o primeiro passo para estabelecer suas atividades educacionais no sul do Brasil, mas não poderia permanecer apenas atendendo a uma comunidade, levando em conta que seu objetivo era auxiliar na expansão da denominação, através de preservação da fé das crianças e também como meio de difusão da mensagem evangelizadora da denominação.

O prof. Guilherme Stein Jr. é convidado para continuar a expansão educacional, auxiliando na abertura de, pelo menos, mais duas escolas, uma em Gaspar Alto, em Santa

Catarina, no ano de 1897, e outra em Taquari, no Rio Grande do Sul, em 1902.¹⁰³

Com a abertura da escola de Gaspar Alto, inicia-se novo projeto educacional para os adventistas – as escolas paroquiais¹⁰⁴ - pois, como indica Rabelo (1990, p. 37), Gaspar Alto “além de ser o palco da organização da primeira Igreja Adventista do Sétimo Dia no Brasil, é também ali organizada a primeira escola paroquial, em 1897.”

A escola de Gaspar Alto também é um marco para a educação adventista no que se refere ao preparo de jovens para servir em tempo integral à denominação. Peverini (1988, p. 108) escreve que

a segunda escola¹⁰⁵ aberta em 1897 em Gaspar Alto, perto de Brusque, se converteu em 1900 na primeira escola de preparação missionária do Brasil. Foi criada em resposta ao pedido de pais que desejavam oferecer a seus filhos uma educação cristã, e foi transformada em escola de preparação missionária pela imperiosa necessidade de preparar missionários no país.

No livro de Atas da Junta Escolar da escola de Gaspar Alto, datada de 15/10/1897,¹⁰⁶ é exposto o objetivo de se abrir uma escola com essas características:

A reunião foi aberta com um hino e oração, após o que, o irmão Graf tomou a palavra e expôs a Igreja, de maneira clara e bem fundamentada, a grande necessidade de uma escola para a educação e a cultura da mocidade, como também para preparar adultos a fim de se tornarem úteis no campo missionário, citando exemplos que foram confirmados por meio de experiências próprias. Depois desse discurso, novamente se apresentou o projeto, sendo aceito. Surgiu a pergunta se a escola deveria ser particular ou da igreja. O irmão Graf propôs que fosse uma escola da Igreja, o que foi aceito unanimemente. [...] Em vista de uma carência de professores tornar impossível que cada Igreja deste Estado tenha uma escola, mas sendo absolutamente necessário que também elas tenham o privilégio de ver seus filhos educados e instruídos, o irmão Graf, para nos tirar de qualquer vexame, e mencionando fatos já ocorridos, fez a proposta de que cada família adventista recebesse um ou dois em sua casa. Ao mesmo tempo, dever-se-ia ter uma escola noturna para adultos. Assim sugeriu-se que a escola diurna fosse 5 dias por semana, isto é, segunda, terça, quarta, quinta e sexta, das oito horas da manhã até ao meio dia. A escola noturna, entretanto, dever-se-ia reunir três vezes por semana, durante duas horas. Após isto tratou-se do salário do professor e depois de mencionar a situação local em comparação com outros Estados, chegou-se à conclusão de que o professor deveria receber casa grátis e 60\$000 por mês.¹⁰⁷

¹⁰³ Os detalhes sobre a abertura de várias escolas por Guilherme Stein Jr. bem como sua contribuição na consolidação tanto da educação como da denominação adventista é descrita na obra biográfica de Vieira (1995), cujo título é *Vida e Obra de Guilherme Stein Jr.*

¹⁰⁴ As escolas paroquiais eram mantidas pelas igrejas locais, onde por interesse próprio iniciavam as atividades escolares visando atender as necessidades dos filhos dos novos convertidos, por isso eram pequenas em suas estruturas e em número de alunos. Em alguns casos, as escolas paroquiais também tinham o objetivo de preparar jovens para servirem como obreiros de tempo integral da denominação, como no caso da escolar de Gaspar Alto.

¹⁰⁵ O autor apresenta que a primeira escola adventista foi a de Curitiba, que iniciou as atividades no ano anterior.

¹⁰⁶ Esse documento histórico para a educação adventista se encontra no museu da 1ª Igreja Adventista do Sétimo Dia, em Gaspar Alto, localizado no edifício da 1ª igreja, que abrigou também a escolar de Gaspar Alto. Pesquisado em 14/02/2014.

¹⁰⁷ O texto na íntegra da primeira Ata da Junta Escolar pode ser vista em OBERG, Renato E. *A primeira escola adventista no Brasil*. Revista Adventista, setembro de 1944, p. 23. <disponível em: <http://www.revistaadventista.com.br/cpbreader.cpb?ed=1090&s=1850623980>> pesquisado em 14.02.2014.

Através desse documento é possível inferir que inicia-se em Gaspar Alto o que a denominação adventista veio a desenvolver durante todos os anos seguintes de sua existência em solo brasileiro, a educação através de internatos.¹⁰⁸ O ensino em Gaspar Alto, assim como no Colégio Internacional de Curitiba, era ministrado em alemão. Peverini (1988, p. 108) complementa que “de manhã funcionava o nível primário e à tarde o nível secundário, para a formação de missionários. [...] Os alunos trabalhavam 26 horas semanais e conseguiam assim pagar seus estipêndios incluindo alojamento, pensão e estudos”.

Thurston (1901, p. 121), ao descrever as instalações desse internato para a liderança da denominação nos Estados Unidos, o faz da seguinte maneira:

o edifício mede cerca de 7,00 por 12,00 metros. Tem dois pavimentos, um sótão e uma grande sala para refeições. Sua construção é de tijolos em forte estrutura de madeira. Anexo à parte dos fundos deste edifício há uma grande cozinha com forno e fogão a lenha. Incluindo a área do sótão, há espaço para acomodar quarenta alunos.

Essa descrição pode ser confirmada pela comparação das fotografias que se seguem, sendo a primeira registrada no ano de 1901 (figura 6), por ocasião da visita do Pr. W. H. Thurston e a segunda (figura 7), uma fotografia atual desse edifício, que se encontra em uma área rural particular nas imediações do local onde funcionou a escola de Gaspar Alto.¹⁰⁹

É significativo pontuar que nos primeiros três anos da existência formal da denominação no Brasil já estivessem funcionando três entidades educacionais com orientação religiosa adventista.

Azevedo (2004, p. 32) compartilha que o período compreendido entre 1896 e 1915 foi caracterizado “pelos esforços iniciais dos pioneiros do movimento adventista no Brasil”. Na pesquisa “Os Documentos das Assembleias”, o próprio Azevedo (1979, p. 9-19) diz que “a primeira referência oficial à educação adventista no Brasil aparece no ano de 1902, no jornal trimestral da denominação *Statistical Report*”, cujo conteúdo tinha por objetivo registrar o desenvolvimento dos adventistas em todo o mundo. Esse jornal “menciona pela primeira vez a presença educacional no Brasil, formada por apenas cinco escolas e 59 alunos”.

A seguir, as fotos comparativas da escola de Gaspar Alto, SC, sendo a primeira

¹⁰⁸ Nos internatos adventistas ainda hoje se pratica a educação integral, onde o aluno permanece residindo na própria instituição de ensino, com presença de alunos de ambos os sexos. Procura desenvolver uma educação holística, não apenas voltada para o desenvolvimento acadêmico e intelectual, mas preparando o aluno para todas as atividades sociais que a sociedade exige. No Brasil, atualmente a educação adventista mantém 18 instituições nessa modalidade de ensino.

¹⁰⁹ Imagem fotografada durante as pesquisas feitas pelo autor junto à região de Gaspar Alto, onde o objetivo era extrair fatos documentais que ajudassem a compor a história da escola adventista de Gaspar Alto. Acervo do pesquisador, tirada em 13/12/2013.

registrada em 1901, e a segunda no ano de 2013.



Figura 06 - Foto do 1ª escola adventista com internato, em Gaspar Alto, SC, tirada por W. H. Thurston, em 1901.

Fonte: Museu da 1ª Igreja Adventista do Sétimo Dia, Gaspar Alto, SC.



Figura 07 - Foto atual do edifício onde funcionou o 1º internato adventista, em Gaspar Alto, SC.

Fonte: Acervo do pesquisador, ano 2013.

Os pioneiros tinham a visão de que a escola era, em essência, uma forma dinâmica e

sólida de expandir a Igreja Adventista no Brasil, e esse pensamento pode ser confirmado através do relatório apresentado após a primeira década de presença adventista no país (Tabela 05):

Tabela 05 - Relatório *Statistic Report de 1906*

O Desenvolvimento do Adventismo no Brasil em 1906				
Estados	Igrejas	Membros	Escolas	Alunos
Rio Grande do Sul	6	444	1	15
Santa Catarina	7	217	5	78
Paraná	5	210	3	60
São Paulo	1	23	0	0
Espírito Santo	5	176	1	25
Brasil	24	1.070	10	178

Fonte: General Conference of SDA In: Review and Herald, Statistic Report, 31 december de 1906.

Azevedo (2004, p. 33) argumenta que nos “dez anos seguintes, a Igreja Adventista foi penetrando em outros estados e o sistema educacional adventista foi, conseqüentemente, se expandindo”. Levando em consideração que era um momento de implantação de uma nova cultura religiosa em solo brasileiro, “o período foi caracterizado pelo arrojo e pela notável percepção de que a educação adventista seria um valioso instrumento de sólida expansão da igreja em um país onde ela era ainda totalmente desconhecida” (*OP. CIT.* p. 33).

3.3.2 A estruturação da educação - 1916 – 1970

Embora pesquisas realizadas sobre o desenvolvimento da educação adventista no Brasil apresentem subdivisões para esse período histórico (1916-1970)¹¹⁰, levando em conta que o objetivo central deste estudo é analisar o período subsequente, optamos por sintetizar o desenvolvimento educacional adventista nesses anos num único bloco.

Paralelamente a essa análise, faz-se necessário apresentar alguns aspectos do desenvolvimento educacional brasileiro do período citado, levando em conta que a educação de uma nação, independentemente de sua raiz filosófica não pode ser analisada ou estudada separadamente da cultura e da política do país no qual se insere. Como afirmou Geertz (2013,

¹¹⁰ Azevedo (2004) divide o desenvolvimento da educação adventista no Brasil em oito fases. Já Stencil (2006), ainda acrescenta mais um período, relacionado ao desenvolvimento do ensino superior.

p. 135) “a política de um país reflete o modelo de sua cultura”, e analisar o desenvolvimento educacional adventista no período citado, não pode ser realizado sem levar em conta o próprio desenvolvimento político, cultural e educacional brasileiro. O Brasil, nesse período, pode ser identificado por mudanças tanto no sistema de governo como na implantação de políticas públicas voltadas para as áreas sociais e educacionais que demarcaram o estabelecimento de um novo olhar na construção de sua cultura como nação, e que de modo direto influenciou a estruturação da educação adventista em solo brasileiro.

Os anos finais de 1920 somados às décadas de 1930 e 1940 foram marcados por movimentos voltados para a organização da educação no país, onde, independente das diferenças ideológicas, buscava-se oferecer a educação ao povo brasileiro¹¹¹. Paim (1982, p. 21) diz que essas diferenças foram se “cristalizando, até a polarização que finalmente se estabelece entre os representantes do chamado Movimento da Escola Nova e a Igreja Católica”. Esses dois movimentos vão protagonizar as discussões e embates que constituirão a base da educação brasileira para as décadas seguintes.

O Movimento da Escola Nova¹¹² era a favor de uma escola pública, universal e gratuita, onde, segundo Schwartzman; Bomeny e Costa (2000, p. 70), a proposta educacional era de uma educação

para todos, e todos deveriam receber o mesmo tipo de educação. Ela criaria, assim, uma igualdade básica de oportunidades, a partir da qual floresceriam as diferenças baseadas nas qualidades pessoais de cada um. Caberia ao setor público e não a grupos particulares, realizar esta tarefa; pela sua complexidade e tamanho, como também pelo fato de que não seria o caso de entregá-la ao faccionismo de setores privados. Este ensino seria, naturalmente, leigo.

Para Carvalho (1998, p. 81), o projeto dos educadores da Escola Nova de constituir a vida escolar em novas bases, “apoiava-se na crença de que, através de mudanças profundas no espaço escolar, estas alcançariam o conjunto da sociedade”. Nesse novo olhar, continua ela, “ressaltava-se, o papel da escola, vista e sentida como ‘salvadora’, ‘reformadora’,

¹¹¹ Nesse período, o Brasil não oferecia um sistema organizado de educação pública, oportunizando assim, movimentos independentes, na grande maioria formado por ordens religiosas que administravam uma educação confessional privada. Também nessa época, oportuniza-se a organização de grupos de intelectuais que retornavam ao Brasil influenciados pela educação recebida no exterior, e que procuram disseminar essa nova visão educacional em solo brasileiro. O modelo educacional que mais influenciou essa nova geração de educadores e intelectuais era o norte Americano, através dos conceitos educacionais de John Dewey (SCHWARTZMAN; BOMENY E COSTA 2000, p. 74).

¹¹² Para aprofundamento nos objetivos do Movimento da Escola Nova, ver TEIXEIRA, Anísio. *Educação para a democracia*. Rio de Janeiro, RJ: Ed. José Olympio, 1936. AZEVEDO, Fernando. *A educação e seus problemas*. São Paulo, SP: Companhia Editora Nacional, 1937. LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom. *Introdução ao estudo da Escola Nova*. São Paulo, SP: Companhia Melhoramento, 1942.

‘condutora’, ‘produtora’ de novas maneiras de pensar, sentir e viver a vida tanto na esfera do núcleo familiar como na esfera da sociedade em geral.”

Já a Igreja Católica olhava para a educação como uma área estratégica da “renovação católica”¹¹³ em solo brasileiro, sendo “um espaço institucionalizado que permitia articular a doutrina e a prática” (SCHWARTZMAN; BOMENY E COSTA 2000, p. 74).

Diante do crescente movimento em prol de uma escola laica, científica e a favor da razão em lugar da fé, conceitos que visavam formar não somente os princípios educacionais, mas sim, uma sociedade mais racional e menos dirigida pela religiosidade pura e simples, a igreja se mobiliza através de

uma intensificação das discussões doutrinárias que buscavam situar a mensagem de fé da doutrina católica no burburinho criado pelo avanço da argumentação a favor da razão, da ciência e do “materialismo”, como critérios únicos para a ação social e política. [...]. Há a proposta de uma sociologia cristã, responsável pela busca de uma racionalidade para a fé. Essa sociologia era vista como capaz de contribuir para a ação e doutrina da Igreja, deslocando o centro de gravidade do sentimento para a razão. Ela seria antes de tudo um método científico aplicável à sociedade, à filosofia, e à religião, contribuindo para que a Igreja Católica pudesse desempenhar bem a sua tarefa de “reespiritualizar a cultura”, acabando de uma vez por todas com a incompatibilidade entre a religião e a ciência (SCHWARTZMAN; BOMENY E COSTA 2000, p. 73 e 74).

E essa “reespiritualização da cultura”, passaria necessariamente pela educação, como meio de inculcação dos valores religiosos católicos, tornando assim uma área estratégica para a Igreja.

É possível identificar que nessa busca por demarcar o lugar institucional, político e ideológico a que cada grupo pertencia, existe uma demarcação de espaços a serem conquistados, o que denota a busca pelo poder intelectual, o que, de maneira análoga, Certeau (2011, p. 66) conceitua de lugar de produção, para tratar daquilo que inibe ou permite a produção intelectual dos atores envolvidos, de acordo com o pertencimento institucional, sócio-econômico, político e cultural. Em suas palavras, “é em função deste lugar que se delinea uma topografia de interesses”.

O mesmo Certeau, agora na obra *A Invenção do Cotidiano* (2009, pp. 93-97), analisa que o lugar institucional é demarcado através da “tática e da estratégia”, onde a “tática é determinada pela ausência de poder, assim como a estratégia é organizada pelo postulado de um poder”. Segundo ele, “as estratégias são ações que, graças ao postulado de um lugar de poder, elaboram lugares teóricos capazes de articular um conjunto de lugares físicos onde as forças se distribuem”. Já as táticas, são “procedimentos que valem pela pertinência que dão ao

¹¹³ Sobre a “Renovação Católica” e seus desdobramentos políticos e culturais da era Vargas, ver SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena M. B.; COSTA, Vanda Maria R. *Tempos de Capanema*. São Paulo, SP: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

tempo – às circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável”. Pode-se dizer que “as estratégias apontam para a resistência que o estabelecimento de um lugar oferece ao gasto do tempo”, já as táticas, “apontam para uma hábil utilização do tempo, das ocasiões que apresenta e também dos jogos que introduz nas funções de um poder”.

Esses atores, na tentativa de demarcar os espaços a serem conquistados, foram peças-chaves na construção da política educacional brasileira entre os anos de 1930 a 1950. De um lado os que preferiam uma educação técnica, através do ensino universal, laico e agnóstico, encabeçado por Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, para citar alguns do Movimento Escola Nova; e os que defendiam uma educação humanística, com escolas distintas para cada setor da sociedade, tendo como base um conteúdo ético e ideológico, cuja liderança fora constituída por Francisco Campos, Alceu Amoroso Lima, Gustavo Capanema¹¹⁴.

No pensamento de Koselleck (2006, p. 199-201), o confronto entre centralização/descentralização, laicidade/religiosidade e privatização/estatização do ensino levou à instauração de uma rivalidade política que desencadeou um confronto direto de ideias. Cada lado envolvido na demarcação de um território ideológico representava o outro depreciativamente utilizando termos como uniformidade *versus* regionalização do ensino para designar os resultados negativos das ações empreendidas pelo adversário, limitando assim as possibilidades de diálogo. O pêndulo das discussões sobre a educação no Brasil pendeu-se para a questão do público/privado e laicismo/religiosidade na educação.¹¹⁵

Cunha (1983, p. 63) analisa o interesse dos que ele chama de “privatistas”:

defendiam o direito das famílias escolherem a educação que desejassem dar aos filhos e, em função disso, o Estado deveria se restringir ao papel de assegurar meios às escolas e às famílias de modo que pudessem encontrar oferta e demanda num mercado livre de interferências monopolistas e perturbadoras, admitindo a existência de estabelecimentos oficiais de ensino apenas quando e onde a iniciativa privada não fosse suficiente ou, então, para setores muito especializados e de interesse exclusivo, como o de formação de pessoal militar.

Para compreender como esse impasse poderia ser resolvido, é necessário acompanhá-lo paralelamente ao contexto político-histórico desse período.

¹¹⁴ Sobre as contribuições dos principais atores que atuaram na estruturação da Educação Brasileira dos anos de 1930-1960, ver ROCHA, Sidnei. *Coleção Educadores* – MEC/Fundação Joaquim Nabuco. Recife, PR: Editora Massangana, 2010.

¹¹⁵ Ester Buffa (1979) em seu livro *Ideologias em conflito: escola pública e escola privada*, traz nas páginas de 111 a 128, todos os textos publicados nesse período, quer em formato de livros, artigos acadêmicos, revistas indexadas ou publicações avulsas referentes ao conflito em questão, sendo uma ótima referência bibliográfica para consulta.

No campo político, Hippólito (1985, p. 66) coloca que “nesse momento, o predomínio absoluto do PSD¹¹⁶ na Câmara dos Deputados começava a ser substituído por uma maior divisão das instâncias de representação e afirmação do poder político”.

No aspecto econômico também foi propícia a análise de mudanças na proposta educacional, já que o modelo atual¹¹⁷ não estava dando conta da demanda de pessoas preparadas para aquele momento. Para Montalvão (2011, p. 160), o espírito nacional-desenvolvimentista dos anos finais de Getúlio Vargas, somados a retomada em outros termos por Juscelino Kubitschek, na política dos “cinquenta anos em cinco”, redefinia-se “o conceito de nacionalismo e a participação dos intelectuais na esfera do Estado, que passava a exigir mais especialistas no domínio econômico e na administração dos recursos humanos”.

Os intelectuais - envolvidos na construção de uma imagem renovadora da sociedade brasileira através da educação - sonhavam com uma sociedade em movimento, em transição, lutando para derrubar os obstáculos do passado, que, no comentário de Villas Boas (2006, p. 73), estavam “mais apaixonados pelo seu objeto de estudo do que pelos seus fundamentos cognitivos”¹¹⁸.

Pareciam ser grandes as afinidades entre os intelectuais e o momento de mudanças sociais que vivia o Brasil. Todos estavam tomando partido pelo moderno, pensando a modernidade brasileira como a afirmação da nacionalidade por meio da democracia. Para Buffa (1979, p. 87), “a questão que estava em pauta era, pois renovar a escola confessional sem abrir mão de seus objetivos religiosos. Para os colégios católicos, cujo alunado integrava as elites econômicas e cultural era, mesmo, uma questão de sobrevivência”.

Carlos Lacerda, defendendo os interesses da educação particular, e articulando politicamente com os que defendiam a educação pública, apresenta um discurso contundente¹¹⁹ sobre os caminhos percorridos até ali pelas duas correntes educacionais e propõe um substitutivo para a LDB construída até ali. Em sua fala, ele propõe romper com

¹¹⁶ O PSD (Partido Social Democrático) partido base de Getúlio Vargas durante seu governo democrático de direito nos anos de 1951-1954. Tinha como objetivo um realinhamento das forças político-partidárias para obter maioria na Câmara dos Deputados, dando assim a sustentação e apoio para as ações getulinas. Baseado no nacionalismo como motor do ideal de igualdade econômico-social, mantinha o espírito estatizador dos países que davam certo, com forte intervenção governamental.

¹¹⁷ Estabelecidos a partir das Constituições de 1934, 1937 e 1946.

¹¹⁸ Florestan Fernandes escreveu em 1963 o livro *A sociologia numa era de revolução social*, onde apresenta vários estudos por ele realizados sobre o papel sociológico diante dos problemas colocados pela mudança – como também as resistências a essas mudanças – de uma ordem tradicional/agraria para um momento de ordem moderna/industrial e tecnológica. Esse trabalho ajuda a entender o pensamento dos intelectuais dessa década em mudanças.

¹¹⁹ A íntegra do discurso realizado por Carlos Lacerda, na sessão parlamentar do Congresso Nacional de 3 de novembro de 1958, está no *Diário do Congresso Nacional*, 04/11/1958, p. 6.457-6458. Disponível em: <http://imagem.camara.gov.br/dc_20b.asp> acesso realizado em 24/07/2014.

“centralismo burocrático” e ao mesmo tempo, com o “monopólio estatal da educação”. Em resumo, a proposta de Lacerda era, nas palavras de Tedesco (1991, p. 34) “liberdade de ensino por parte do Estado e a participação da ação da iniciativa privada para aumentar o número de vagas no ensino fundamental”. Com esse substitutivo, Lacerda apresenta uma proposta de conciliação dos pensamentos divergentes quanto à educação nacional, atendendo em partes as intenções dos grupos envolvidos.

No lugar de uma concepção totalitária da educação, que, implicaria no monopólio estatal, a proposta de Lacerda é uma concepção democrática da educação, passando por uma concepção aristocrática - recebendo com isso os aplausos do movimento católico que já exercia uma educação elitista – sem contudo deixar de lado as outras classes sociais, com uma educação pública descentralizada. Ainda no pensamento de Lacerda, era seu entender que o Brasil precisava de elites virtuosas, de boa índole moral para conduzir os destinos do país. E no seu ponto de vista, não era a escola pública que iria formar essa elite. Analisando o pensamento de Lacerda, Benavides (1981, p. 252) assinala que

o liberalismo udenista permanece, sem dúvida, marcado por um profundo elitismo. Um dos aspectos mais interessantes desse elitismo se refere à crença inabalável na presciência das elites. O corolário dessa tese se enraíza na convicção de que o povo jamais será politicamente responsável, no máximo poderá ser “politicamente educado” ou guiado.

Em pleno contexto da modernização econômica vivida pelo Brasil dos anos JK, os substitutivos de Lacerda procuravam orientar os rumos da educação nacional evitando que a mudança social dissolvesse a posição das escolas católicas e, sobretudo, a presença da Igreja na formação para a cidadania. Nesse contexto, Montalvão (2011, p. 184) faz a seguinte análise:

enquanto a Primeira República viveu-se um movimento de recuperar o Brasil para a grande nação católica, no final dos anos 1950, queria-se evitar que a nação católica se perdesse frente às imposições do mundo moderno. E isso, dependia de um freio na expansão da escola pública, principalmente de nível secundário: ameaça que iria acabar com a liberdade de ensino. Portanto, além de representar o interesse do setor privado da educação, a posição de Lacerda representava uma posição política e filosófica, muitas vezes pouco considerada, que contém um discurso sobre a democratização do ensino, alternativo ao que era defendido pelos renovadores da educação.

Nessa conjuntura política marcada por crises e insegurança¹²⁰, o Senado Nacional iria decidir sobre uma das mais importantes leis complementares da Constituição Brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional.

¹²⁰ Paralelamente a discussão e estabelecimento das diretrizes educacionais, o país elegia Jânio Quadros para presidente, para vê-lo renunciar logo depois, diante de pressões políticas e partidárias. Em seu lugar assume seu vice, João Goulart, graças a uma manobra política que mudando o sistema presidencialista para parlamentarista,

É interessante notar que, nessa altura das discussões sobre o que seria votado pelo Congresso Nacional em relação a educação nacional, os grupos representantes das minorias religiosas do país se colocam entre os defensores da escola pública, e não ao lado do pensamento defendido pela Igreja Católica. A exemplo disto, os educadores evangélicos reunidos em congresso realizado no Colégio Bennett do Rio de Janeiro de origem Metodista, apresentaram por escrito¹²¹ sua posição quanto ao ensino público:

pela prioridade explícita da Escola Pública democrática, porque reconhecem nela um dos princípios básicos e alicerçais da democracia. Defendem-na por princípios às aspirações respeitáveis, e não por serem contrários aos legítimos direitos e às legítimas aspirações da Escola Particular. Defendem-na porque diante da realidade social da civilização contemporânea é a Escola pública o instituto que melhor representa o esteio e os fundamentos das nobres aspirações democráticas do espírito humano. Portanto, cabe-lhe a prioridade manifesta e o comando explícito nas árduas e elevadas atividades educacionais dos povos democráticos.

Quanto a escolha por parte das minorias religiosas (lê-se minorias como educação protestante) em permanecer à favor dos defensores da escola pública, se deve, nem tanto por interesse em apoiar as decisões relacionadas à escola pública e laica, mas sim, em grande medida pela rivalidade e conflito existentes entre católicos e protestantes. Souza (2012, p. 17) comenta que

num período quando os setores sociais se adaptavam às condições políticas implantadas no país, católicos e protestantes buscavam implantar projetos distintos de cristianização dos brasileiros, num esforço de (re) organização e expansão de suas atividades religiosas. Os intelectuais religiosos de confissão católica e protestante [...], desenvolveram as discórdias religiosas, em maior ou menor intensidade, até a década de 1960, quando o catolicismo acenou com uma intenção de dialogar com outras religiões (Concílio Vaticano II, 1962-1965), enquanto os batistas se voltavam para os grandes eventos de evangelização em massa e os presbiterianos abandonavam o calor das discórdias, para promover, entre outros projetos, o que passou a ser conhecido como ecumenismo cristão.

Souza (*Op. Cit.* p.18) continua sua análise dizendo que os conflitos entre católicos e protestantes, não eram entre a coletividade, mas entre padres, bispos, pastores e reverendos, que se revezaram na intenção de discordar do opositor, visto como adversário a ser atacado.

A trajetória de consolidação do cristianismo no Brasil, e analisando de maneira mais restrita a educação confessional no Brasil, foi marcada por disputas ideológicas, confrontos conscientes, distanciamentos das denominações, ataques verbais e físicos, além dos constrangimentos morais, dos ressentimentos renovados pelos debates, mágoas e acusações

burlou a resistência das Forças Armadas à indicação de seu nome para a presidência da república. Acusado de acobertar o comunismo, e de não se posicionar diante das mudanças e reformas políticas que a ocasião exigia, foi se isolando politicamente, sem apoio das bases governistas, das Forças Armadas e da própria sociedade, transformando o seu governo no mais instável do período da democracia representativa, depois do período ditatorial de Vargas (1933-1945).

¹²¹ Texto publicado In.: *Educadores evangélicos reconhecem prioridade à Escola Pública*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Vol. 34, no 80, out. 1960, p. 161-164.

públicas, como também pela intenção de desqualificar o opositor, algo percebido nos textos católicos e protestantes¹²².

É necessário levar em conta que as igrejas e denominações cristãs se apropriaram da liberdade de expressão religiosa, como também de culto, propiciadas pelas leis e demais normas jurídicas do regime republicano, reconhecendo e assegurando a igualdade entre todos os credos no Brasil. Assim, pode-se notar como católicos e protestantes deram significado aos eventos políticos como um processo de tomada de posse das garantias constitucionais dadas pelo Estado. Os confrontos religiosos aconteceram, portanto, nos limites de um Estado de direito, assegurado a todas as religiões e confissões de fé. Mas, essa espécie de tomada de posse também pode ser interpretada como estratégia na dimensão das relações de forças. O lugar social, institucional e político dessas confessionalidades permite indicar as tomadas de posição no domínio de estratégias, segundo Certeau (2011, p. 76).

Matos (2004, p.47) compara a busca de afirmação e confirmação dos dois movimentos religiosos dizendo que

se o catolicismo se reorganizou e se reafirmou, a partir da separação entre a Igreja e o Estado, os protestantes expandiram e desenvolveram as suas atividades, a partir das garantias asseguradas pelo mesmo Estado, tido como não confessional. Se os católicos vão apoiar as ordens religiosas, instituindo e criando novas dioceses em todo o Brasil, os protestantes vão investir na organização de outras igrejas locais, priorizando a criação de instituições educacionais, abertas aos brasileiros, mas tendo o catolicismo como adversário a ser superado.

Essa rivalidade e confronto se seguiu no âmbito educacional, já que por trás das instituições educacionais existia a igreja que comandava os passos da escola confessional.

Mesmo diante de tantas pressões internas e externas, políticas e sociais, de agentes educativos e pessoas comuns da sociedade, o projeto foi aprovado pela Câmara e encaminhada para aprovação no Senado que, por sua vez, não demorou para aprovar o que havia sido votado pela Câmara. É encaminhado para sanção do presidente João Goulart, que a sanciona no dia 20 de dezembro de 1961, transformando-se na Lei 4.024.

Para Villalobos (1969, p. 169), a decisão final da LDB procurou assegurar o espírito do consenso, onde prevaleceu a vontade de todos. Diz ele:

em resumo, que se não prevaleceu a vontade geral, eticamente manifestada, como queria Rousseau, prevaleceu a vontade de todos. Resta saber se, para o caso brasileiro, a melhor solução para os problemas do ensino é a que procura atender à média das opiniões, ao invés de se definir por um programa estribado numa ideia clara e coerente a respeito do que deva ser a educação.

¹²² Um interessante estudo sobre os confrontos entre católicos e protestantes foi apresentado por SOUZA, Edilson Soares. *Cristãos em confronto: discórdias entre intelectuais religiosos num Estado não confessional (Brasil, 1890-1960)*. Curitiba, PR: 2012. Nesse estudo, o autor analisa as posições de defesa e de ataque tanto de católicos como de protestantes, e como isso influenciou de maneira significativa o desenvolvimento educacional confessional no Brasil.

Embora não seja o objeto direto de análise nessa pesquisa, a compreensão dos atores que participaram na construção da primeira LDB do Brasil e os motivos e embates que se deram em torno dessa lei são fundamentais para compreender os passos dados no âmbito educacional nos anos seguintes, onde, pode-se dizer, estabeleceram-se três bases distintas para a educação nacional¹²³: a educação pública, voltada para atender a necessidade educacional da população brasileira em idade escolar (incluindo nesse grupo a formação técnica); a educação privada elitista, formada por escolas confessionais e por escolas privadas sem cunho confessional (mas que tinham orientação voltada a classe elitista); e escolas privadas filantrópicas (confessionais ou não), cuja vocação era atender a classes sociais sem poder aquisitivo.

Com efeito, sobre a educação brasileira entre os anos 1930 a 1970, é possível inserir a análise do desenvolvimento da educação adventista nesse espaço de tempo. Decorridos vinte anos, a educação adventista tinha seu foco de atuação em duas frentes: a primeira, preocupada com a formação de líderes para a denominação e a segunda, na abertura de escolas paroquiais junto às igrejas e comunidades de novos convertidos da denominação.

Até o início da década de sessenta do século XX, essa educação seguiu os passos iniciais dados por seus pioneiros, focando o desenvolvimento e crescimento da denominação em primeiro lugar, com o propósito sempre presente de atender as crianças em idade escolar com escolas paroquiais junto às igrejas estabelecidas.

Segundo dados estatísticos apresentados por Azevedo (1973),¹²⁴ nos anos finais da década de cinquenta, existiam mais escolas adventistas do que igrejas adventistas no território brasileiro¹²⁵. Isso representa, como já analisado no capítulo anterior, que antes de se abrir uma

¹²³ Poderia ser acrescentada uma quarta linha de educação, que embora não esteja classificada como educação regular, teve um papel importante junto à população jovem e adulta dessas décadas, que foram as frentes voltadas para a educação das massas, chamadas de “educação popular”, desenvolvidas por entidades religiosas, especialmente o movimento católico, sindicatos e entidades não ligadas ao governo.

¹²⁴ Tabela 06 – Dados de desenvolvimento da educação adventista em relação ao número de igrejas da denominação, comparando alunos e unidades escolares com igrejas e membros em todo o território nacional.

¹²⁵ É relevante levar em consideração que para a denominação adventista uma igreja só é reconhecida como tal, segundo a IASD (2005, p. 40) partir do momento em que esta possui um grupo de fiéis que consiga manter regularmente as atividades religiosas da denominação, com assídua frequência, possuindo local de culto próprio, com liderança eclesiástica formada por fiéis locais. Caso não preencha esses requisitos, esse local de culto é denominado de “grupo organizado”, cujo objetivo final é crescer em número de membros e estabilizar-se para tornar-se uma congregação oficial, isto é, uma “igreja organizada”. Por esse motivo, deve-se levar em conta que o número de escolas nos anos de 1950, possivelmente fosse maior do que o número de igrejas, sendo que a expansão adventista estava acontecendo principalmente em municípios de pequeno porte, o que, na maioria das vezes, iniciava-se como um “grupo organizado” de fiéis, tornando-se posteriormente uma “igreja organizada” da denominação. É aceitável também que, em alguns casos, a escola era um local de culto, porém, por não ter as características e potencialidades de liderança exigidas para ser uma “igreja” era apenas contada como “grupo”.

nova igreja, a denominação priorizava a abertura de uma escola, por acreditar que a partir das escolas seria mais fácil alcançar os adultos. Porém, os dados coletados também revelam que ao iniciar a década de sessenta, a denominação adventista se depara com um crescimento maior em número de membros e igrejas constituídas em relação ao número de escolas e alunos matriculados nessas escolas. Os números coletados mostram que no ano de 1965 a denominação possuía 97.025 membros distribuídos em 425 igrejas, e o número de alunos matriculados era de 14.907 em 322 escolas paroquiais, o que representava 75,8% do número de escolas em relação ao número de igrejas.

Alguns fatores são determinantes para a compreensão dessa realidade. O país estava vivendo nas décadas de sessenta e setenta um período de urbanização, e consequente êxodo rural. Como lembra Martine (1990, p. 67), a partir de meados dos anos 60, “iniciou-se uma progressiva e sem precedentes desruralização e concentração urbana derivadas de transformações sociais ocorridas nesse período”. Segundo o IBGE¹²⁶, a mudança de país predominantemente rural para urbano ganhou velocidade no período 1960-1970 e dos 13.475.472 domicílios recenseados no Brasil em 1960, pouco menos da metade (49%) se encontravam nas áreas urbanas; em 1970, quando foram contados 18.086.336 domicílios, esse percentual já chegava a 58%¹²⁷. Nos anos finais da década de sessenta e início dos anos setenta, o número de escolas adventistas e o número de alunos podem ser vistos na tabela 06.

Tabela 06 - Relação igreja e escolas adventistas entre 1940 e 1970

IGREJAS E ESCOLAS ENTRE 1940 – 1970							
	1940	1945	1950	1955	1960	1965	1970
Igrejas	106	123	142	193	279	425	584
Adeptos Adventistas	13.849	19.597	27.367	39.697	58.759	97.025	161.187
Escolas	94	136	165	180	244	322	321
Alunos	3.201	5.677	5.386	6.505	10.399	14.907	18.392
% Escolas/igrejas	88.7%	110.6%	116.5%	93.3%	87.5%	75.8%	54.5%

Fonte: Projeto Brasil, Azevedo (1973).

No contexto adventista, as igrejas, e consequentemente, as escolas eram abertas em pequenas cidades, ou em regiões rurais. Segundo Hosokawa (2001, p. 47), “a maior

¹²⁶ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

¹²⁷ Dados coletados em <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/29092003estatisticasecexhtml.shtm>> acesso em 07/08/2014.

penetração dos missionários adventistas aconteceu no meio rural e entre os alemães nos primeiros anos do adventismo no Brasil”, o que caracterizou ser um movimento religioso voltado a pequenas comunidades rurais com etnias definidas. E, diante do êxodo rural e o crescimento urbano, essas escolas não supriam mais a necessidade da igreja, pois não acompanharam o crescimento da igreja, que se desenvolvia nos centros urbanos emergentes.

Contudo, para manter os propósitos estabelecidos no ideário adventista de educação, levando em conta que o número de escolas era insuficiente para atender a demanda do crescimento urbano, e que essas escolas ofereciam apenas a educação primária, gerando assim uma ruptura na formação acadêmica de seus alunos que, para continuarem estudando tinham que migrar para outras escolas não adventistas que ofereciam o segmento de estudos ginasial, a instituição opta por abrir colégios em regime de internato, visando oportunizar aos filhos dos membros da denominação a essa modalidade de educação¹²⁸. Esses colégios recebiam alunos de ambos os sexos¹²⁹, e de todas as regiões do Brasil.

É oportuno citar que as escolas de coeducação surgiram no Brasil pela bandeira republicana, nos anos finais do século XIX, como demonstração de progresso e modernidade cultural. Contudo, como analisa Bencostta (2011, p. 73), “é preciso salientar que não foi o fato das meninas estarem indo à escola que tornou a coeducação uma realidade nos primeiros anos da instalação dos grupos escolares no Brasil”, pois a coeducação no Brasil “só iria ser implantada muito lentamente, ao longo do século XX”, já que poucos espaços e professores eram compartilhados simultaneamente entre meninos e meninas.

Sobre a questão das escolas mistas, a educação adventista, desde a primeira escola em 1872, em Battle Creek, MI, EUA, como as demais escolas abertas em outros países, inclusive no Brasil, mantiveram o programa de co-educação como base de seu ideário educacional. A primeira escola, o Colégio Internacional de Curitiba, iniciou suas atividades em 1896 como uma escola de co-educação. O primeiro internato, o Colégio de Gaspar Alto, SC, também teve seu início em 1897 como escola mista. As demais unidades escolares abertas no Brasil sempre funcionaram como escolas para ambos os sexos. Algo que, para o contexto de educação

¹²⁸ Posteriormente, após a implantação do ensino de 1º grau de oito anos, as escolas de externatos também ofereceram o ensino fundamental completo, e os internatos se especializaram em oferecer o ensino de 2º grau. Atualmente, a educação básica é amplamente oferecida também pelos colégios de externatos, contudo, os internatos adventistas continuam em desenvolvimento, na contramão do que se observa com os internatos católicos e evangélicos. O passo seguinte que está sendo dado por alguns internatos adventistas é também oferecer o ensino superior com regime de internato, numa política deliberada de expansão oficialmente implantada.

¹²⁹ Para aprofundamento do tema das escolas mistas ou co-educação no Brasil, ver SOUZA, C. P. de. Os caminhos da educação masculina e feminina no debate entre católicos e liberais: a questão da co-educação dos sexos, anos 30 e 40. In: *Pesquisa histórica: retratos da educação no Brasil*. Rio de Janeiro, RJ: UERJ, 2001.

brasileira de origem predominantemente católica não era visto de maneira positiva. O conceito de educação mista da educação adventista parte dos pressupostos ideológicos deixados por Ellen White, que recebeu a influência dos ideais republicanos, que pregavam uma escola como “*locus* da democracia e da igualdade onde não poderia haver distinções de qualquer natureza” (ALMEIDA, 2005, p. 65). Os Estados Unidos já desenvolviam o programa de escolas mistas para seus alunos, por ocasião da chegada dos missionários protestantes no Brasil, que foram os principais aliados dos educadores progressistas nacionais, na inserção do modelo de co-educação no final do século XIX, já que traziam as aspirações republicanas atreladas aos princípios protestantes a serem propagados em solo brasileiro. Os missionários norte-americanos, em que pesem as ideias democráticas e libertárias de que estavam imbuídos, tinham um discurso ideológico compatível com os movimentos em prol da igualdade feminina que se organizavam em seu país, dentre os quais, a luta por igualdade de oportunidades educacionais para ambos os sexos.

Outro fator importante no estabelecimento de escolas adventistas na modalidade de ensino de internato foi que essas se transformaram num marco importante para a formação de líderes para a denominação. Hosokawa (2001, p. 64) expõe que com o crescimento do número de novos conversos ao adventismo em solo brasileiro, e com a pouca presença de missionários estrangeiros enviados ao Brasil, era necessário criar centros de formação de novos líderes¹³⁰.

Frentes missionárias de evangelização foram abertas por maioria composta de jovens teuto-brasileiros e uns poucos nacionais treinados pelas escolas preparatórias que funcionaram no sul do Brasil entre 1899 e 1910¹³¹. Jovens de ambos os sexos receberam instrução missionária para a colportagem¹³² e para o trabalho autossustentável criando um pequeno grupo de obreiros brasileiros, nas primeiras décadas do século XX. A substituição dos missionários estrangeiros por nacionais na América do Sul e no Brasil foi resultado do suporte dos membros ao projeto de líderes da IASD em apoiar as diferentes uniões da Conferência Sul Americana a terem ao menos uma escola preparatória, seminário ou colégio. Foram assim nomeados esses centros de formação de obreiros (*Op. Cit.* 2001, p. 65).

¹³⁰ Prática essa adotada pela denominação não só no Brasil, mas também em outros países que estavam sendo evangelizados pelos adventistas, que acreditavam ser as escolas de internato um meio de formação de líderes religiosos nativos, o que a médio prazo contribuiria para o avanço da denominação no país a ser evangelizado. Essa liderança nativa auxiliaria não somente na expansão evangelizadora, mas também seria um processo mais rápido, pois possuía a cultura local, o que evitaria o processo de aceitação ou rejeição de uma liderança estrangeira. Para aprofundamento e conhecimento dos objetivos e propósitos no processo de abertura de escolas de internato pelos adventistas no Brasil e na América do Sul, consultar Peverini (1988).

¹³¹ Essas escolas preparatórias a que se refere o autor são as encontradas em Gaspar Alto, SC (1897) e em Taquari, RS (1903).

¹³² Colportagem é a terminologia utilizada para identificar o trabalho de colportores – vendedores de livros, na sua maioria de caráter religioso.

Tabela 07 - Educação Adventista no Brasil entre 1960 e 1970

EDUCAÇÃO ADVENTISTA NO BRASIL – 1960-1970			
	1960	1965	1970
ALUNOS	10.399	14.907	18.392
ESCOLAS	244	322	321

Fonte: Projeto Brasil, Azevedo (1973).

Já no contexto de preparo de mão de obra voltada para o trabalho educacional nas escolas paroquiais da denominação, a abertura dessas escolas preparatórias de internato foi fundamental para a consolidação tanto do sistema educacional como também da própria denominação, pois a maioria da sua liderança, quer seja composta de professores e administradores das escolas paroquiais ou mesmo de líderes religiosos dos templos e igrejas, obtivera sua formação inicial nessas escolas preparatórias.

Vale ressaltar que o primeiro internato Adventista do Brasil é estabelecido na cidade de São Paulo, no ano de 1915, após duas tentativas embrionárias em Gaspar Alto, SC (1897) e Taquari, RS (1903). O nome dado foi Seminário Adventista, passando a denominar-se Colégio Adventista em 1923 e Colégio Adventista Brasileiro em 1941. Em 1961, o nome foi mudado para Instituto Adventista de Ensino¹³³.

No ano de 1929, foi fundado o segundo internato adventista, na cidade de Taquara, RS, com o nome de Colégio Cruzeiro do Sul, hoje, Instituto Adventista Cruzeiro do Sul. Da mesma forma que o primeiro, seu início se deu pelo desejo particular de missionários americanos de iniciarem um novo colégio¹³⁴.

Desde então, outros internatos adventistas foram surgindo em vários estados do país¹³⁵. Entre os anos de 1960 e 1980, a educação adventista no Brasil abriu sete colégios nessa modalidade. Isso foi possível, no pensamento de Silva (2001, p.127):

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

¹³³ Atualmente é chamado de Centro Universitário Adventista de São Paulo, sendo este, o maior centro de formação da denominação (PASINI, 1999, p. 8), com matrícula superior a 15.000 alunos em 2014, segundo dados apresentados no relatório de matrícula da instituição, coletado em 23/05/2014.

¹³⁴ Para viabilizar o projeto, utilizaram uma herança que receberam de familiares que residiam nos Estados Unidos, para a compra de uma propriedade rural e para a construção dos edifícios escolares (ROSA, 2004).

¹³⁵ Atualmente, a educação adventista possui dezenove instituições de ensino em regime de internato, distribuídas em vários estados brasileiros. Dados coletados em <<http://www.adventistas.org.br>> acesso em 30/09/2014.

Como o interesse estava voltado para o ensino profissionalizante, os internatos adventistas se especializaram em oferecer cursos de formação profissional, principalmente nas áreas de saúde, ensino e finanças, tanto fornecendo mão de obra especializada para tanto para a denominação, como também preparando os alunos para se consolidarem no mercado de trabalho da época¹³⁶.

No Brasil, segundo os dados coletados, a educação adventista é o segmento educacional que mais oferece opções de ensino nessa modalidade para alunos de ambos os sexos. Segundo Timm (1999, p. 05) a premissa dos adventistas é que nos internatos

os jovens, de ambos os sexos, têm o privilégio de participar de inúmeras programações socioculturais, de desenvolver suas habilidades sociais, musicais e de liderança, de compartilhar experiências, de crescer espiritualmente, bem como de formar amigos que perdurarão pelo resto da existência. Foram nos internatos que muitos jovens adventistas encontraram o companheiro ou a companheira da sua vida.¹³⁷

Sobre a abertura de novas escolas paroquiais no período de 1916-1970, faz-se necessário apossar dos estudos realizados por Azevedo (2004), onde, de forma detalhada apresenta o crescimento da instituição e sua consolidação como rede de ensino.

Para esse historiador, durante os anos de 1916 a 1939, a região sul do Brasil saiu de um “número de nove escolas para 51” e nas outras regiões do Brasil, onde o processo educacional adventista estava apenas começando, foram abertas 23 unidades.

A seguir temos um quadro onde é possível ter uma ideia sobre o crescimento das escolas de internato no Brasil.

Tabela 08 - Colégios Internatos Adventistas no Brasil

INTERNATOS ADVENTISTAS NO BRASIL				
NOME	SIGLA	CIDADE	UF	ANO
Centro Universitário Adventista São Paulo C1	UNASP – C1	São Paulo	SP	1915
Instituto Adventista Cruzeiro do Sul	IACS	Taquara	RS	1929
Instituto Adventista Petropolitano de Ensino	IPAE	Petrópolis	RJ	1939
Instituto Adventista Paranaense ¹³⁸	IAP	Lapa	PR	1939
Educandário Nordeste Adventista (extinto)	ENA	Belém de Maria	PE	1943

¹³⁶ Embora sua ênfase não seja mais a formação profissionalizante, continua com o programa de formação de alunos para atuarem na denominação, como também no mercado de trabalho. Dessas dezenove instituições, sete oferecem a formação superior, com mais de 40 cursos de graduação e pós graduação.

¹³⁷ A distribuição dessas instituições, bem como o ano de sua implantação, pôde ser vista na tabela 8.

¹³⁸ O Instituto Adventista Paranaense passou por um processo de mudança de local: Iniciou no município de Lapa (1939-1947), posteriormente foi transferido para a cidade de Curitiba (1948-1972) e finalmente, no ano de 1973 foi construído o internato como é hoje no município de Ivatuba, PR. Embora sempre tenha sido a mesma instituição.

Instituto Adventista Paranaense	IAP	Curitiba	PR	1948
Centro Universitário Adventista São Paulo C3	UNASP – C3	Hortolândia	SP	1950
Educandário Espírito-Santense Adventista	EDESSA	Colatina	ES	1963
Instituto Adventista Amazônia Ocidental	IAAMO	Mirante da Serra	RO	1968
Instituto Adventista Paranaense	IAP	Ivatuba	PR	1973
Instituto Adventista Agro-Industrial	IAAI	Manaus	AM	1974
Instituto Adventista Trans-Amazônico Industrial	IATAI	Altamira	PA	1978
Instituto Adventista do Nordeste	IAENE	Cachoeira	BA	1979
Instituto Adventista de Ensino de Minas Gerais	IAE-MG	Lavras	MG	1983
Centro Universitário Adventista São Paulo –C2	UNASP – C2	Eng. Coelho	SP	1983
Instituto Adventista Brasil Central	IABC	Anápolis	GO	1985
Instituto Adventista de Ensino de Santa Catarina	IAESC	Araguari	SC	2008
Faculdade Adventista da Amazônia	FAAMA	Belém	PA	2010
Instituto Adventista do Pernambuco	IAPE	Gravatá	PE	2014

Fonte: Centro Nacional da Memória Adventista – <<http://www.memoriaadventista.com.br/cnma/htm>> Acesso em: 19/02/2014.

A decisão por abrir escolas acompanhava a necessidade educacional do próprio país que apoiada nas ideias educacionais construídas a partir do movimento Escola Nova, que difundiu a partir de 1929 a necessidade de expansão democrática do ensino e a reestruturação o seu modelo.¹³⁹ Vale ressaltar que a proposta educacional defendida pela Escola Nova, era uma educação laica e pública, segundo os princípios liberais aos quais correspondia a educação adventista.

Após o final da Segunda Guerra Mundial, a rede adventista deu passos largos para a sua expansão, concentrando seus esforços na abertura de escolas primárias de quatro séries. Esse processo desenvolveu-se por cerca de três décadas, período áureo da expansão educacional adventista em solo brasileiro.

Apesar do crescimento, o ideário educacional adventista era preservado, em sua essência, através dos ensinamentos bíblicos. Os alunos aprendiam, através da memorização, versos e textos extraídos do livro sagrado e eram incentivados com diplomas e certificados se alcançassem a meta estipulada.

Na figura 08, pode ser visto um incentivo em forma de diploma que foi usado no ano de 1933, como forma de valorizar as leituras bíblicas, com memorização de parte do texto sagrado:

¹³⁹ Para uma análise mais densa sobre o movimento Escola Nova pode ser pesquisado em Saviani (2010).



Figura 08 - Incentivo à memorização de textos bíblicos – 1933
 Fonte: Centro de memória do Colégio Curitibano Adventista Bom Retiro,
 Curitiba, Pr. Pesquisa realizada junto ao acervo da instituição em 18/02/2014.

Os professores recebiam por parte dos líderes da denominação orientações quanto ao procedimento metodológico e filosófico que deveriam ser utilizados durante as aulas. E, com frequência, existiam programas especiais em que os alunos participavam, mostrando aos pais o que haviam aprendido na escola. Na figura 09 é exposto um modelo de documento¹⁴⁰ que era encaminhado aos professores, e o mesmo deveria ser apresentado aos pais em reuniões especiais que aconteciam trimestralmente, chamadas de “Sábados de Educação”¹⁴¹. Nestas, os alunos eram convidados a participar das atividades religiosas que as igrejas preparavam especialmente para essas ocasiões. Nesses cultos, os pais dos alunos também se faziam presentes. Esse era um momento de oportunizar aos pais o conhecimento da filosofia adventista, não só educacional, mas também religiosa.

¹⁴⁰ Esses documentos eram chamados de “Sermões para o Sábado de Educação” que em síntese continham mensagens relativas aos objetivos da Educação Adventista e como essa se relacionava com a própria denominação. Os professores apresentavam esses sermões durante a liturgia religiosa, tanto para os pais dos alunos como também para os membros da denominação.

¹⁴¹ Essa terminologia era usada para identificar e ao mesmo tempo dar relevância ao momento litúrgico destinado a promover a Educação Adventista junto aos seguidores da denominação. Além de promover a educação denominacionalmente, aproveitavam a ocasião para estreitar o relacionamento com os pais dos alunos que não pertenciam à denominação, pois ao trazê-los para esse momento litúrgico, os mesmos tinham contato com a fé religiosa dos adventistas. Era o momento utilizado para a evangelização. Eram chamados “Sábados de Educação” porque todas as ações religiosas desse dia estavam voltadas para a educação. Os alunos participavam do processo litúrgico e os professores dirigiam as falas religiosas. As datas em que aconteciam essas reuniões eram estabelecidas no calendário eclesiástico da denominação: sempre quando um mês possuía cinco sábados, o último sábado deste, ou seja, o quinto, era dedicado a divulgação da educação. O que, via de regra, acontecia quatro vezes ao ano.

Também existia por parte dos líderes adventistas a preocupação em saber se todas as crianças em idade escolar que eram filhos de pais que seguiam a denominação estavam matriculados na escola paroquial da igreja que frequentavam, pois partia-se da premissa de todos os filhos dos pais seguidores da fé adventista deveriam ter seus filhos estudando em uma escola adventista. Realizava-se um controle para saber qual família havia deixado de matricular seu filho na escola da igreja. Esse método, além de proporcionar um acompanhamento das atividades religiosas das crianças na escola, também de forma indireta comprometia as famílias com o processo educativo de seus filhos.

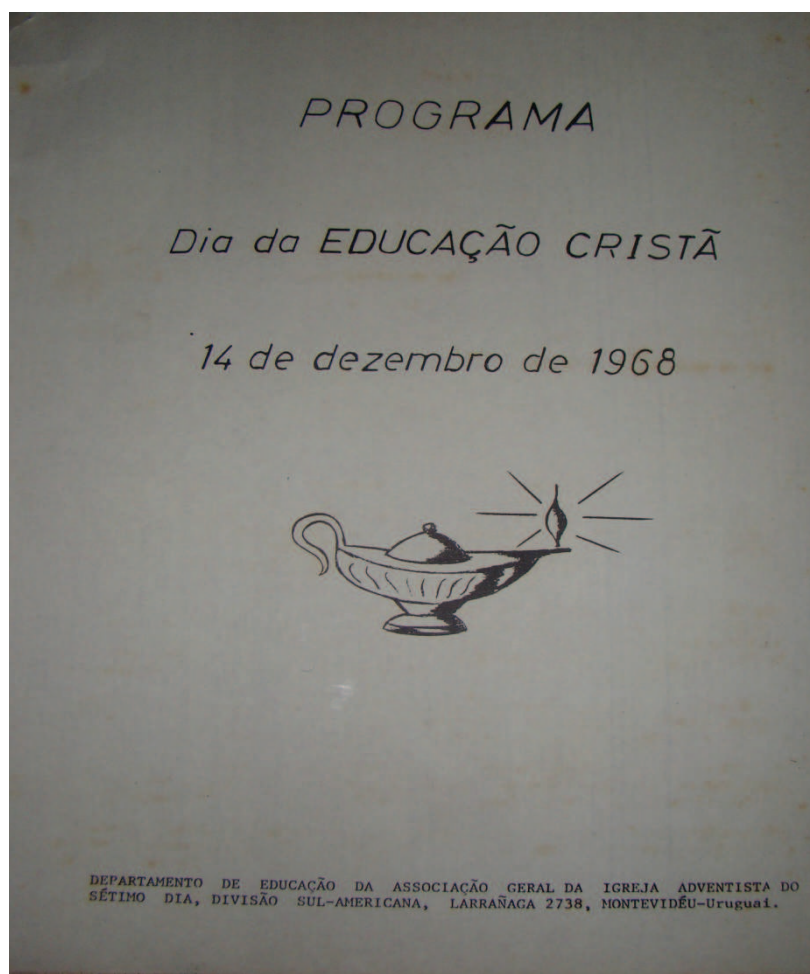


Figura 09 - Capa e a 1ª página de um Programa Sábado Educação 1968.

Fonte: Documento do acervo pessoal do pesquisador.

Em documentos¹⁴² pesquisados pelo autor e disponíveis para consulta e análise, foi possível encontrar relatórios que apresentam a relação de alunos que estudavam em

¹⁴² O documento apresentado na figura 10 é parte do acervo documental do Colégio Adventista de Florianópolis, SC. Nele são relacionados todos os alunos que estudaram nesse colégio no ano de 1952. Pesquisa feita pelo autor em 13/05/2013.

determinadas escolas paroquiais, nas quais o diretor da respectiva escola enumera todas as crianças que nela estudam, o nome do responsável e qual igreja a família frequentava. Se não pertencente à denominação adventista, é colocado também a qual comunidade religiosa a família do aluno assistia. Nesta relação, também é apresentada a situação do aluno em relação à vida religiosa, se batizado ou a caminho desse rito.

Na figura 10, nota-se que todos os alunos relacionados nessa unidade escolar participavam de atividades preparatórias¹⁴³ para o rito do batismo, que no documento é apresentado como “Classe Batismal” e “Classe Progressiva”.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
RELATÓRIO DE MATRÍCULA

Nome da Escola *Escola P. Adventista de Florianópolis*

ALUNOS MATRICULADOS

N.º	Nome do Aluno	Matriculado na		Idade	Ano	Membro da Igreja Adventista		
		Classe Batismal	Classes Progressivas			Aluno	Pai	Mãe
1	<i>Feri A. Mesidério</i>		<i>Sim</i>	8	10	-	-	-
2	<i>Abelardo da Silva</i>		"	7	10	-	-	-
3	<i>Gilson Machado</i>		"	8	10	-	-	-
4	<i>José Goulard</i>		"	9	10	<i>Sim</i>	<i>Sim</i>	<i>Sim</i>
5	<i>Jonas Batista</i>		"	7	10	<i>Sim</i>	<i>Sim</i>	<i>Sim</i>
6	<i>Melbi Bezerra</i>		"	8	10	-	-	-
7	<i>Luiz Barrella</i>		"	7	10	-	-	-
8	<i>Bernice Hunsz</i>		"	6	10	<i>Sim</i>	<i>Sim</i>	<i>Sim</i>
9	<i>Bernai Farias</i>		"	7	10	-	-	-
10	<i>Guimar Garcia</i>		"	7	10	-	-	-
11	<i>Luiz Morais</i>		"	7	10	-	-	-
12	<i>Miriam de S. Santo</i>		"	7	10	-	-	-
13	<i>Muriza G. Feres</i>		"	7	10	-	-	-
14	<i>Rosana A. de Mello</i>		"	7	10	-	-	-
15	<i>Nelly Pires</i>		"	8	10	-	-	-
16	<i>Denis Clark</i>		"	8	20	-	-	-
17	<i>Belém Farias</i>		"	9	20	-	-	-
18	<i>Gelson Gonçalves</i>		"	8	20	-	-	-
19	<i>Jonas Morais</i>		"	7	20	-	-	-
20	<i>Gelson Machado</i>		"	8	20	-	-	-
21	<i>Harberto Cardoso</i>		"	8	20	-	-	-
22	<i>Paulo Cesar Leão</i>		"	8	20	-	-	-
23	<i>Daniel de S. Santo</i>		"	8	20	-	-	-
24	<i>Carven Rocha</i>		"	8	20	-	-	-
25	<i>Eda Machado</i>		"	7	20	-	-	-
26	<i>Laura Campos</i>		"	7	20	-	-	-
27	<i>Heener Batista</i>		"	11	20	<i>Sim</i>	<i>Sim</i>	<i>Sim</i>
28	<i>Miriam Krepyski</i>		"	9	20	-	-	-
29	<i>Sueli Mich Souza</i>		"	9	20	-	-	-
30	<i>Carlos J. Barrella</i>		"	12	20	-	-	-
31	<i>Clotilde J. Santana</i>		"	10	30	<i>Sim</i>	<i>Sim</i>	<i>Sim</i>
32	<i>Odine Otta Malina</i>		"	10	30	<i>Sim</i>	<i>Sim</i>	<i>Sim</i>
33	<i>Lara Santos</i>		"	12	30	-	-	-

Figura 10: Documento que relaciona o aluno com a denominação religiosa de seus pais. Ano 1952.

Fonte: Arquivo do Colégio Adventista de Florianópolis Centro, SC

¹⁴³ Existiam nas escolas paroquiais adventistas momentos específicos de estudos religiosos onde os alunos eram preparados para o rito religioso do batismo. Como a denominação adventista não batiza crianças com menos de 10 anos de idade, os alunos que não tinham essa idade, participavam de classes preparatórias em níveis inferiores. Por essa razão o documento da figura 10 apresenta todos os alunos matriculados em uma classe compatível com a idade escolar, não apresentando nenhum aluno matriculado na classe batismal, destinada aos alunos com mais de 10 anos.

O ensino não era exclusivo para alunos cujos pais frequentavam a igreja adventista, porém, a maioria dos alunos que estudavam nessas escolas era de famílias que professavam a fé adventista. Segundo informação fornecida por Gross¹⁴⁴, poucos eram os alunos que frequentavam a escola adventista e que não possuíam vínculos com a denominação adventista, e “algumas escolas chegavam a ter o índice de 100% de seus alunos como filhos de adeptos da denominação, outras, mantinham-se em patamares de índices próximos a isso, mas nenhuma era inferior a 80% de alunos adventistas”.

Apesar de ser uma educação marcada por símbolos e crenças religiosas, as disciplinas seguiam um programa abrangente, com os conteúdos básicos exigidos pela educação oficial do estado, contemplando as áreas de exatas (matemática), humanas (português, alemão, artes, história, geografia), biológicas (ciências) e religiosas (ensino religioso).

Para Azevedo (2004, p. 35), o marcante crescimento desse período deveu-se ao compromisso dos líderes da denominação com o “ideal adventista de que junto a cada igreja deveria haver também uma escola. Esse ideal é na realidade, um dos pilares da Reforma Protestante”¹⁴⁵, onde todos os filhos de famílias cristãs deveriam mandar seus filhos para as escolas¹⁴⁶¹⁴⁷.

Porém, por volta dos anos finais da década de 1960, a educação adventista não mais acompanhou o ritmo de crescimento da igreja e seus membros, existindo assim um distanciamento entre o número de membros e igrejas e o número de alunos e escolas. Além desse distanciamento, ocorre a principal crise no desenvolvimento educacional adventista, que estabeleceria novos rumos para a educação adventista, como também, colocaria em xeque as bases filosóficas de sua ideologia – a institucionalização do ensino como educação formal, tendo como base a implantação da Lei 5.692/71.

¹⁴⁴ Entrevista realizada com Renato Gross, dia 16/04/2012.

¹⁴⁵ Weber em *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo* (2007) aborda o desenvolvimento da Reforma Protestante em suas diferentes raízes e seu legado para a consolidação dos movimentos religiosos cristãos não católicos no estabelecimento do sistema social capitalista tanto no continente europeu como no americano.

¹⁴⁶ Martinho Lutero via a escola como meio de transformação social. Em 1530, no apelo que faz aos pais para que enviem os seus filhos à escola, Lutero explicita que o seu objetivo é o de que todas as crianças recebam uma educação formal cristã, ou seja, que todas, independentemente do tipo de família a que pertençam, frequentem a escola. Sendo assim, ele conchama os 'filhos dos patrões' e os 'filhos de gente pobre' para frequentarem a escola (LUTERO, 1995, p. 342).

¹⁴⁷ As concepções de Lutero sobre Educação, principalmente sobre uma educação cristã, acabam perpassando todos os seus tratados e escritos na medida em que neles expõe e combate os problemas da Igreja e também da sociedade, aconselhando-as como deveriam agir. Contudo, é em dois textos específicos que ele registra sua posição sobre a educação escolar: *Aos conselhos de todas as cidades da Alemanha para que criem e mantenham escolas cristãs*, carta escrita em 1524, e *Uma prédica para que se mandem os filhos à escola*, sermão proferido em 1530.

3.3.3 – A adaptação da Educação Adventista à cultura educacional – 1970-2010

Como apresentado anteriormente, o Brasil dos anos sessenta atravessava um período de grandes mudanças, tanto de ordem política como econômica, que influenciaram diretamente o desenvolvimento educacional daquele período e dos anos posteriores¹⁴⁸. As mudanças organizacionais aconteceram em meio a conflitos que geraram construções e desconstruções de ideologias estabelecidas e a estabelecer. Muitas dessas desconstruções foram impingidas pelo golpe militar de 1964. Ele trouxe e impôs um regime de exceção de mais de vinte anos, ao tempo em que vieram transformações econômicas e sociais às quais a educação, entre elas a adventista, tiveram que adequar-se.

A redefinição do capitalismo para sua etapa monopolista trouxe a exigência de formação de mão de obra segundo essa redefinição nas bases do capital humano¹⁴⁹. Além disso, a ampliação da privatização da educação escolar.

Embora o cenário político apresentasse um certo grau de instabilidade, os que governavam a nação buscavam criar uma estrutura econômica que trouxesse mais desenvolvimento para um país que tentava estabelecer conexões capitalistas através de um modelo associado-dependente com capital estrangeiro, que em seu bojo, traria consigo a cultura social desse modelo.

O pano de fundo dessa tendência está baseado na teoria do capital humano¹⁵⁰, fundamentada a partir dos conceitos de economia e educação desenvolvidos por Schulz (1967, p. 35), que defendia que a “educação torna as pessoas produtivas e a boa atenção à saúde aumenta o retorno do investimento em educação”.

Para Fávero (2005, pp. 243-245) o conceito de educação como investimento tornou-se recorrente nas discussões políticas e governamentais do período, com o objetivo de mudar o quadro educacional nacional. E é nessa direção que se processam as reformas educacionais do ensino de 1º e 2º graus no início dos anos setenta, através da aprovação da Lei 5.692/71.

¹⁴⁸ Por não ser objeto deste estudo, não nos detivemos no processo político do período militar brasileiro que ocorreu nos anos de 1964-1985, mas sim nas questões voltadas para as ações educacionais que ocorreram tanto nesse período como em outros períodos históricos da educação no Brasil. Sobre o desenvolvimento educacional no período militar, ver GERMANO, José Wellington. *Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)*. 2ª Ed. São Paulo, SP: Cortez, 1994.

¹⁴⁹ Sobre essa abordagem, ver COVRE, M.L.M. *A fala dos homens: análise do pensamento tecnocrático (1964-1981)*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

¹⁵⁰ A teoria do capital humano e sua influência no desenvolvimento da educação pode ser estudada mais profundamente em BECKER, Gary S. *Human Capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. Chicago, University Chicago Press, 1993.

Para o cumprimento da nova legislação, buscou-se adequar as escolas do país na visão produtivista, por meio de uma pedagogia tecnicista que advogava uma reorganização do processo educativo, tornando-o mais objetivo e operacional e menos subjetivo e reflexivo.

Entre as principais regulamentações determinadas pela Lei 5.692/71 destacam-se a ampliação da obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos, extinguindo a separação entre o ensino primário de quatro anos e ginásial de mais quatro anos, aglutinando em apenas um bloco de oito anos de ensino e, suprimindo o exame de admissão para o antigo ginásio; a criação da escola profissionalizante para o ensino do 2º grau, com duração de três ou quatro anos; a inserção do ensino de Educação Moral e Cívica nas escolas e a inserção de um currículo mínimo com disciplinas específicas para os anos finais do 1º grau e em todo o período do 2º grau (LIRA, 2010, p. 80).

O pensamento de aproximar o Brasil do sistema capitalista em sua etapa monopolítica, exigia uma ação que passasse pela educação. Para Offe (1990, p. 40), o Estado capitalista só possui legitimidade quando se apresenta como “instância neutra”. Contudo, diz ele,

as relações de poder e as desigualdades surgidas fora da esfera da dominação política tendem a permitir que esta condição de igualdade, que é o fundamento da organização da dominação estatal, apresente-se como fictícia, pois o Estado pode preservar a sua própria legitimidade, ou seja, o apoio e o reconhecimento dos cidadãos somente na medida em que logra manter a ficção de igualdade entre eles e defender-se efetivamente das responsabilidades pelas experiências de desprivilegiamento e exploração que, através dos mecanismos econômicos de uma sociedade capitalista, são permanentemente criados.

Essa legitimidade se demonstrou, na prática, através das mudanças educacionais, que visavam uma hegemonia social. Para Germano (1994, p. 166), “a ampliação da escolaridade obrigatória consiste numa estratégia de hegemonia”, pois, ao Estado se antecipar às reivindicações sociais de melhoria nas questões vitais da sociedade, como educação e saúde, somado ao contexto da forte expansão econômica com concentração de renda nas classes sociais elevadas, o Estado demonstra uma intenção de proporcionar oportunidades iguais para as diversas classes sociais. Continua Germano (1994, p. 166):

ao se preocupar com o ensino primário e médio, expressava o seu interesse em melhorar as condições de vida das grandes massas do povo. Consiste, portanto, numa medida que, por palavras e atos, se apresenta como uma busca de equidade num momento em que se aguçavam as desigualdades sociais. Enfim, tratava-se de procurar ampliar e consolidar as bases de legitimação do Estado, num contexto em que a correlação de forças era francamente favorável à dominação existente.

Essa regulamentação atendia os interesses de formar uma mão de obra mais qualificada para o período que o Brasil estava vivendo com a implantação de indústrias multinacionais e a abertura para investimento internacional em projetos específicos, porém, a educação não estaria pronta para atender a essas exigências. Não existiriam escolas

preparadas para atender esse novo modelo educacional, como também não haveria professores qualificados para atuarem no novo modelo de ensino, com formação específica para as disciplinas que agora se tornavam obrigatórias no currículo escolar. Para se fazer cumprir o que a legislação indicava, o Estado estabeleceu normas para a concessão de auxílio do tesouro federal aos sistemas estaduais e municipais de educação, visando a formação de profissionais para atuar tanto no ensino das disciplinas específicas como também no ensino profissionalizante (*Op. Cit.* p. 81).

Para o segmento privado da educação, as mudanças introduzidas pela nova legislação trouxeram várias preocupações. Muitas dessas escolas ofertavam apenas o ensino primário, com quatro séries onde, posteriormente, o aluno se prepararia para prestar o exame de admissão para ser aceito no antigo ginásio. Oferecer um programa contínuo de oito séries acarretaria um aumento de custos com professores específicos, além de estrutura física para atender as exigências estabelecidas. Isso acarretaria custos para os quais o ensino privado, na sua grande maioria, não estava preparado (OLIVEIRA, 2002, p. 93).

Tudo indica que, para a educação adventista, a nova legislação foi um golpe duro a ser superado. Segundo Azevedo (2004, p. 36), a educação adventista no território brasileiro terminara o ano de 1970 com 321 unidades escolares, porém, “nos cinco anos seguintes, a perda foi devastadora, com o fechamento de 101 delas”. Continua ele, “muitas escolas primárias adventistas de quatro séries, com poucas salas de aulas e área física insuficiente, não possuíam infraestrutura adequada para serem transformadas em escolas e 1º grau completo com oito séries”.

Levando em conta que, quase na sua totalidade as escolas adventistas existentes até esse período eram patrocinadas pelas igrejas locais, e que havia um incentivo por parte dos líderes religiosos para que todos os filhos (em idade escolar) dos membros da denominação, quer as famílias tivessem condições ou não de assumir os custos de uma educação particular, deveriam estar matriculados na escola da igreja, com o objetivo de manterem os valores religiosos na formação escolar dos mesmos, o valor arrecadado com mensalidades escolares nem sempre supria os gastos que uma escola particular demandava. Os recursos no geral eram conseguidos com arrecadação de fundos, doações e campanhas junto à famílias mais abastadas, que ajudavam inclusive pagando mensalidades de outros alunos além dos seus

próprios, para garantir que nenhuma criança ficasse fora da educação confessional adventista.¹⁵¹

A denominação adventista ainda não possuía recursos institucionais para investir na educação elementar, pois seu foco estava na abertura de colégios de internatos, cujo objetivo era o preparo de jovens para seguirem tanto a carreira ministerial como também para assumir outras funções na própria denominação. No ano de 1971, além dos nove internatos em funcionamento¹⁵², a denominação mantinha apenas três escolas de externato com formação até oito séries, a saber: o Instituto Adventista Grão Pará (Belém, PA), o Instituto Adventista Caxiense (Duque de Caxias, RJ) e a Escola Adventista de Curitiba (Curitiba, PR). As demais (cerca de 285 unidades escolares) eram escolas paroquiais que funcionavam sob administração das igrejas locais.¹⁵³

Azevedo (2004, p. 37) comenta que para enfrentar a crise que se apresentava como um grande obstáculo ao desenvolvimento educacional adventista, é realizada uma reunião que contou com a presença dos presidentes e diretores da educação da denominação de todas as mantenedoras do Brasil, onde, após muito debate, estabeleceram-se cinco prioridades, que no entender da comissão seriam fundamentais para vencer o obstáculo que se descortinava quando à manutenção das unidades existentes e, ao mesmo tempo, expandir o sistema educacional adventista, atendendo as exigências governamentais. As cinco prioridades¹⁵⁴ estabelecidas foram: a) apoiar integralmente a educação adventista, salientando a necessidade de um plano de estruturação do sistema educacional adventista em todo o Brasil, envolvendo a disponibilização de recursos financeiros para salvar esse sistema; b) maior envolvimento das administrações organizacionais da denominação, envolvendo os pastores e líderes das igrejas locais¹⁵⁵; c) a elaboração e implementação do Projeto Brasil, que ajudou a identificar os maiores desafios da educação adventista no Brasil, propondo sugestões concretas para a

¹⁵¹ Essas informações foram colhidas através de entrevistas com educadores que trabalharam nesse período como dirigentes educacionais. Sobre as informações prestadas, foram coletadas junto a um Diretor de Educação da Divisão Sul Americana da IASD (ENTREVISTA 05) e um Diretor de Educação das escolas adventistas do Paraná, PR (ENTREVISTA 03).

¹⁵² A relação dessas nove instituições de internato que funcionavam em 1971, pode ser encontrada na tabela 08 desse estudo.

¹⁵³ Conforme dados apresentados no *Boletim de Informações* do Departamento de Educação da União Sul Brasileira, ano I No. 4 de julho/agosto de 1974.

¹⁵⁴ Embora essas cinco prioridades não tenham sido apresentadas em forma de documentos ou mesmo de pauta de trabalho, foram anotadas e estruturadas em forma de texto publicadas mais tarde no documento chamado *Projeto Brasil* (AZEVEDO, 1973).

¹⁵⁵ Para Azevedo (1973), nesse item, “sentindo a gravidade do problema, as administrações colocaram a educação como prioridade local e nacional, mobilizando recursos financeiros e orientando os pastores e líderes locais a como procederem em suas respectivas áreas de atuação. A batalha foi travada especialmente nas Igrejas locais, onde anciãos, diáconos, pais e mães de alunos lutaram bravamente para salvar e sustentar o sistema educacional adventista”.

solução de questões mais difíceis; d) investimento financeiro por parte das administrações regionais da denominação na aquisição de terrenos, construção de novos edifícios escolares e na preparação e atualização de professores para atuarem no novo padrão exigido; e) a criação de um fundo financeiro para educação, por parte tanto das unidades escolares, como por parte das mantenedoras do sistema. Esse fundo se tornou num “banco de empréstimos” para sustentar o processo de transformação e consolidação da rede educacional adventista brasileira.

Como adaptação ao processo educacional vigente, é possível verificar que a educação adventista iniciou um programa de transformação e reestruturação de seu sistema, e durante os próximos 15 anos, até 1988, quando da promulgação da nova Constituição Federal, pode-se dizer que uma rede de ensino foi constituída. As escolas pequenas e, às vezes, multisseriadas, passaram a dispor de terrenos maiores, em outros casos, novas escolas começaram a surgir. Diretores e professores foram qualificados e gradativamente, foram surgindo centenas de novas escolas adequadas ao plano de ensino fundamental de 1º grau. A tabela 09 mostra o desenvolvimento desse processo e o crescimento da rede no período de 1971 a 1988.

Tabela 09 - Reestruturação da Educação Adventista – 1971-1988

	1970	1971	1972	1975	1980	1985	1988
ESCOLAS	321	296	268	290	372	411	413
ALUNOS	18.392	16.321	16.373	24.097	54.312	71.259	86.983

Fonte: AZEVEDO (2004, p. 39)

Assim como a educação adventista se adequou às exigências educacionais no período final do regime militar, outros segmentos particulares de ensino também se estruturaram, e avançaram inclusive em outros níveis de ensino, como por exemplo o superior.¹⁵⁶ É possível verificar, como apresenta Lira (2010, p. 118), que na década de 1980 houve uma mudança substancial na representação política da escola particular. Segundo ele, “o grupo católico¹⁵⁷ deixou de ter a hegemonia no movimento privatista na educação, além da redução relativa do

¹⁵⁶ Por não ser objeto de análise nesse estudo, não nos ateremos ao desenvolvimento educacional na esfera universitária, apenas citamos aqui o avanço que sistemas privados de ensino no nível básico buscaram ter também no universitário, aproveitando as brechas que o sistema público de ensino deixava, quer por não atender a demanda educacional do país, quer por acordos realizados junto aos órgãos públicos federais e estaduais. Para aprofundamento dessa abordagem, pesquisar em OLIVEIRA (2002).

¹⁵⁷ Apesar de ser mais representativo, não era o único segmento educacional confessional, contudo, os demais não tinham representação política e nem expressão numérica diante do crescimento da privatização do ensino por grupos que estabeleciam uma visão financeirista para a educação em contraponto a visão ideológica religiosa da educação confessional.

número de escolas confessionais no universo das escolas particulares”. Ascenderam novas lideranças oriundas de sindicatos patronais que passaram a comandar o movimento das escolas particulares, fragmentando assim em duas correntes representativas da educação particular – as confessionais e as não confessionais, porém ambas de ensino privado.

Assim, tudo indica que os anos entre 1964, em especial tendo como base o início do regime ditatorial, e os 1980 são importantes para entender a redefinição da ampliação do sistema do ensino privado no Brasil, não somente em face das exigências legais mas, principalmente, pelo significado que passa a ser atribuído à educação escolar como potencial de capital. Se até esse período as distintas confessionalidades atuavam para educar com base em valores próprios, estabelecidos por seus ideários filosóficos, com a expansão do setor privado outros valores foram sendo postos. Entre eles, formar e educar mão de obra para o mercado segundo as exigências próprias do mesmo.

Os empresários do ensino particular ampliaram sua presença e sua influência nas decisões educacionais nos anos finais do regime militar. Seus colégios particulares se transformaram em grandes universidades, com filiais e grupos que além de educação formal, passaram a comercializar diversos produtos educacionais, não só para atender as necessidades pedagógicas de seu grupo, mas também para vender à escolas de menor porte, que não possuíam condições de trabalhar de maneira independente¹⁵⁸. Além de vender métodos, material gráfico, franquias, computadores e mesmo sistemas de ensino completos para segmentos menores, passaram a fornecer esses mesmos produtos para administrações municipais, que disponibilizam esses materiais às redes municipais de ensino (LIRA, 2010, p. 122). Com isso, a escola torna-se empresa. Seria esta uma exigência a ser seguida pelos adventistas e demais escolas confessionais? Sim.

Na constituição de 1988, novamente o assunto entre o público e o privado veio à tona, porém, como discorre Pinheiro (2005, p. 255), “a questão público-privado apresentou-se na Constituinte como uma nova roupagem em relação ao passado, mas o próprio fato de ter permeado todas as discussões e ter sido alvo das negociações demonstra a sua atualidade”. Continua a pesquisadora:

esse fenômeno social é uma manifestação concreta, o sintoma maior, de um intrincado problema, que não se revela tão explicitamente, que diz respeito às relações entre Estado e sociedade no Brasil. Este problema se localiza no âmbito da delimitação das esferas pública e privada da sociedade.

¹⁵⁸ Para citar alguns desses grupos educacionais que se firmaram como processos educacionais destacam-se: Grupo Positivo (1973), Sistema Objetivo de Ensino (1975), Sistema Anglo (1978), COC (1979). Esses grupos, também migraram para o Ensino Superior entre os anos 1980 a 1990.

A Assembleia Nacional Constituinte (ANC), ao trabalhar as discussões relativas ao ensino, se deparou com questões relativas ao público-privado, com a mesma intensidade que ocorreu por ocasião da elaboração das constituições de 1934, 1946 e 1967. Nas edições anteriores também surgiram tantos grupos que defendiam a educação pública gratuita quanto os que lutavam por uma educação livre, isto é, com possibilidade de oferecimento de uma educação privada.

Os principais agentes participantes da discussão sobre o tema foram o Fórum de Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito, os encontros da Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (FENEN) e os representantes das Escolas Confessionais.

Segundo Pinheiro (2005, p. 200-206), as discussões se polarizaram em torno de três temas específicos: a autorização de funcionamento por parte do estado de escolas particulares, desde que fossem organizadas segundo padrões de qualidade e que estivessem subordinadas às normas da educação nacional; a aplicação ou não de verbas públicas para atender a educação particular, e o ensino religioso como disciplina regular de ensino, tanto no ensino público como no privado.

Ao final dos embates e debates, a Constituição Federal foi promulgada em 05 de outubro de 1988, e sobre o processo educacional garantiu aos defensores da escola pública o dispositivo que define a gratuidade do ensino público em todos os níveis, o que segundo Bosi (1988, p. 210), “representou o seu maior ganho, na medida em que pela primeira vez este artigo foi consagrado numa Constituição brasileira”; além de definir a destinação orçamentária para a educação.

Quanto ao setor privado, o texto constitucional aprovou a transferência de recursos públicos para escolas particulares através de mecanismos de bolsas de estudos, “quando houver falta de vaga e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando” (Cap. III, Art. 213). Ao considerar as escolas confessionais, a Constituição garantiu o ensino religioso não somente na esfera privada mas de caráter obrigatório nas escolas públicas, respeitando as escolhas de cada cidadão (Cap. III, Art. 210).

Com isto, os segmentos educacionais privados, continuaram a expandir suas fronteiras, e a educação adventista acompanhou esse desenvolvimento.

Embora o número de escolas adventistas não tenha aumentado significativamente no período pós Constituição (1988-1996), com base na nova estrutura criada a partir das escolas fundamentais (professores titulados, terrenos adequados, amplas instalações, equipamento moderno e qualidade de ensino), surgem as condições necessárias para a implantação de

colégios. Em 1996, a instituição possuía 477 unidades escolares, das quais, 61 ofereciam educação básica completa (fundamental e médio), com um total de 104.133 alunos.¹⁵⁹ E esse número duplicou em apenas seis anos, passando para 123 unidades oferecendo o ensino médio no ano de 2002.¹⁶⁰

Embora o aumento no número de unidades, como também no número de alunos¹⁶¹ mostrasse o avanço que a instituição alcançava no cenário nacional, essa perspectiva trouxe consigo algumas preocupações para a denominação. Com o aumento do número de unidades escolares, a diversificação de programas na educação básica e o aumento do número de alunos, o que se percebeu foi uma miscigenação na composição de professores e alunos. Quando mais aumentava o número de unidades e alunos, diminuía o percentual de alunos filhos de membros da igreja, como também o aumento percentual de professores que não confessavam a mesma fé. Seriam esses fatores de distanciamento do ideário original estabelecido para a educação adventista no Brasil?

POST SCRIPTUM

O intuito de utilizar um *post scriptum* na composição dessa pesquisa não visa acrescentar algo que tenha sido esquecido durante a apresentação histórica dos capítulos até aqui apresentados, mas sim, numa estratégia de retórica, cujo desejo é destacar o objetivo principal desse estudo, que é a identificação das permanências e rupturas no ideário educacional ocorridas no período analisado. Embora, o capítulo cinco desse trabalho seja dedicado quase que exclusivamente para analisar as questões de permanências e rupturas do ideário educacional na educação adventista, entende-se como proveitoso para essa pesquisa, apresentar esses indicativos históricos naquilo que foi apresentado até aqui.

Reis (2009, p.101), ao divulgar suas pesquisas sobre o tempo e a história, diz que o tempo social é diferente do tempo cronológico, já que “o cálculo do tempo social é essencialmente descontínuo”. E essa descontinuidade é perceptível em todo o processo de construção da educação adventista, desde seus primórdios embrionários até o processo de transformação em um rede de ensino.

O tempo social também é caracterizado por avanços e retrocessos, por conquistas e

¹⁵⁹ Dados obtidos em AZEVEDO, Paulo. *Revista Educação Central Brasileira*. Artur Nogueira, SP: UCB Jan/mar de 2002.

¹⁶⁰ Idem.

¹⁶¹ Em 2010 os relatórios oficiais da instituição apresentavam uma matrícula de 186.420 alunos em 357 unidades escolares no território brasileiro.

perdas, mas é esse tempo social que permite a construção de uma identidade social. Vale relembra o pensamento de Walter Benjamin sobre o tempo histórico rompido e reconstruído, citado por Dosse (2012, p. 181-183) recordando que “o passado é contemporâneo do presente, pois o passado constitui-se ao mesmo tempo que o presente: passado e presente sobrepõem-se e não se justapõem. São simultâneos e não contíguos”. E é essa similaridade temporal que auxilia na compreensão das rupturas e permanências históricas da educação adventista.

A partir do contexto histórico até aqui apresentado, é possível verificar que o desejo da denominação de ter em sua matriz missiológica a educação como um dos meios de divulgação da fé e doutrina adventista permanece. Os números apresentados nessa pesquisa indicam que, desde de sua origem até o final do período analisado, houve uma expansão na abertura de unidades e aumento de número de alunos, não somente no Brasil, mas ao redor do mundo, o que caracteriza a permanência da matriz educacional como uma das frentes evangelizadoras da denominação. O que não foi acompanhado por outras denominações protestantes que também utilizaram a matriz educacional como meio de expansão denominacional¹⁶², mas que, com o passar do tempo, diminuíram ou estabilizaram o número de escolas e alunos.

Durante o período de estruturação da educação no Brasil, vários foram os embates relacionados ao público e o privado na educação e entre educação confessional católica e protestante. Os lados opostos sempre estiveram em constante conflito, contudo, a história mostrou que, até o momento analisado, a educação confessional manteve seu espaço de atuação, com ampliação de sua influência em determinados momentos históricos, ou mesmo de retração desse espaço, porém, nunca perdeu a oportunidade de oferecer uma educação diferenciada àqueles que desejavam uma educação religiosa em detrimento da educação laica, mesmo que isso significasse uma elitização do ensino em questão. A pesquisa também mostrou, que nesse quesito, a educação adventista, como outras redes educacionais protestantes, não tinha representação nos debates e decisões sobre o tema, sendo o movimento católico, detentor da maioria representativa no segmento da educação confessional no Brasil, responsável por conduzir as questões relativas à defesa da educação confessional. Porém, tanto a educação adventista como as demais, foram beneficiadas com as conquistas do movimento educacional católico.

¹⁶² É possível acompanhar o desenvolvimento educacional de outras redes confessionais protestantes através dos órgãos responsáveis pela departamento de educação dessas redes: a) Metodistas: Instituto Metodista de Serviços Educacionais – Cogeime (www.cogeime.org.br); b) Presbiteriana: Associação Nacional Escolas Presbiterianas – ANEP (www.anep-ipb.org.br); c) Batistas: Associação Nacional da Escolas Batistas – ANEB (www.aneb.com.br); Luterana: Associação Nacional de Escolas Luteranas – ANEL (www.escolasluteranas.com.br).

Também verifica-se que em decorrência do êxodo rural ocorrido a partir dos anos 1950, a iniciativa adventista de abrir escolas em pequenas comunidades rurais precisou ser repensada, pois a maioria dos conversos à denominação estava nas cidades de grande porte ou nos grandes centros. Essa mudança na geografia urbana gerou a necessidade de repensar a educação voltada para os pequenos vilarejos em unidades escolares que pudessem atender a demanda escolar, fato que oportunizou a abertura de unidades escolares com regime de internato, para que os filhos dos membros da denominação recebessem a educação religiosa além da formal, nos moldes originais. Essa mudança foi necessária para acompanhar a nova estrutura social que se formava na vida das famílias brasileiras.

É possível compreender que, em decorrência da reestruturação das políticas educacionais do Brasil pós regime militar, somando-se a redefinição das relações capitalistas de produção, em que a educação se transforma em produto, houve uma ampliação e diversificação do mercado educacional, e conseqüentemente, uma competitividade entre os distintos serviços educacionais, quer fossem confessionais ou não. É possível ainda indagar sobre o segmento confessional se este não tenha sido o mais desafiado a rever suas bases ideológicas. Deveriam estas organizar-se para funcionar como empresas? Estariam dispostas a revisar seus ideários?

Tudo indica que a educação adventista precisou romper com os paradigmas educacionais de então, onde cada comunidade religiosa possuía a sua escola paroquial, para atender as crianças em idade escolar. Com a nova visão educacional as escolas paroquiais necessitariam de aporte pedagógico e administrativo para que pudessem continuar a funcionar. O que foi verificado é que apenas as unidades escolares que conseguiram ajustar suas necessidades às exigências legais e de mercado conseguiram permanecer em funcionamento após esse período, sendo que mais 101 escolas deixaram de funcionar na primeira parte da década de 1970.

A análise histórica do período estudado até aqui demonstra que a educação adventista precisou disputar espaço com outros segmentos de ensino privado que não o confessional. Isso fez com que a educação deixasse o escopo religioso/confessional e passasse a ser compreendida como um serviço educacional, deixando de ser um processo de formação religiosa para um comércio do ensino, oriundo das políticas neoliberais dos anos 1980-1990, cuja influência esteve presente tanto no segmento privado como público da educação. A adaptação a essa nova maneira de entender a educação gera uma adaptação e a abertura da educação adventista para atender também um público não relacionado com a fé da denominação. Esse item será abordado com mais aprofundamento no capítulo cinco.

4 IDEÁRIO EDUCACIONAL ADVENTISTA: CULTURA RELIGIOSA E CULTURA ESCOLAR

Ao se propor estabelecer um paralelo entre cultura religiosa e cultura escolar, através de um ideário constituído, faz-se necessário analisar os objetivos que os aproximam. Julia (2001, p.10), ao abordar a cultura escolar no contexto histórico, diz que a “cultura escolar não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período da história, com o conjunto de culturas que lhes são contemporâneas”. E essa relação constitui-se pelo fato de que a cultura escolar é influenciada diretamente por três bases culturais, a saber: religiosa, política e popular. É nesse contexto que Julia (2001) apresenta a cultura escolar como um “conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” coordenadas à finalidades específicas (religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização), que podem variar com o tempo e os interesses de determinadas sociedades. E a partir desse pressuposto é que se apresenta nesse capítulo a cultura religiosa que fundamenta o ideário educacional adventista, constituindo-se em uma cultura escolar estabelecida como categoria de análise.

Como apresentado nas páginas anteriores, a expansão e consolidação do sistema educacional adventista, tanto no Brasil como em outros países, além da própria institucionalização no território norte americano, são identificadas por dois objetivos: formação de líderes missionários para a denominação e a educação de crianças e jovens nos conceitos ideológicos e doutrinários¹⁶³ adventistas.

No pensamento adventista, a continuidade do sistema educacional só seria possível através da construção de uma identidade que pudesse tecer o fio condutor de um ideário¹⁶⁴ próprio e resignatário aos propósitos da denominação como instituição religiosa¹⁶⁵.

¹⁶³ A igreja adventista do sétimo dia está fundamentada em 28 doutrinas que formam a base estrutural da denominação. Essas doutrinas estão baseadas unicamente no contexto encontrado na Bíblia Sagrada. Para que uma pessoa seja aceita como membro regular da denominação, é necessário conhecer e vivenciar essas doutrinas. As 28 doutrinas podem ser conhecidas no livro: IASD. *Nisto Cremos – 28 Ensinos Bíblicos dos Adventistas do Sétimo Dia*. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2003.

¹⁶⁴ Ideário, no sentido de agrupamento dos desejos, das aspirações, metas, objetivos e programas que fazem parte de uma ação, organização ou agremiação.

¹⁶⁵ Levando em conta a instituição religiosa como convenção, partindo do pensamento de David Lewis (1968, p. 136) de que uma convenção surge quando todos os lados têm um interesse comum na existência de uma regra que assegure a coordenação, quando nenhum deles apresenta interesses conflitantes e quando nenhum deles se desviará, a menos que a desejada coordenação se tenha perdido. Dentro dessa análise, uma convenção se autopolícia. As condições para que surjam convenções estáveis são muito mais estritas do que pode parecer. As comunidades não crescem transformando-se em pequenas instituições e essas não se transformam em grandes

Apesar de existirem vários educadores adventistas¹⁶⁶ que estiveram à frente da construção desse sistema educacional, as bases dos pressupostos filosóficos que fundamentaram o ideário educacional confessional adventista foram construídas através dos conteúdos escritos por Ellen White. Ela é reconhecida pela Igreja Adventista do Sétimo Dia como

líder do pensamento profético da educação adventista desde seu início até a sua morte em 1915. [...] É impossível compreender a educação adventista, do ponto de vista atual ou histórico, sem compreender o papel e o impacto de Ellen White sobre seu desenvolvimento. Ela não foi apenas a figura central em seu desenvolvimento, mas a única líder adventista que esteve em constante destaque desde os seus primórdios até o fim de seu período formativo (por volta de 1910) (DOUGLASS 2001, p. 344).

Knight (1983, p. 26) enfatiza que “sob a guia de Ellen White, os adventistas do sétimo dia sempre estiveram comprometidos com a qualidade da educação”. E, na visão de um dos principais presidentes da denominação adventista, Spicer (1937, p. 79) a base de todo o sistema educacional adventista está nos escritos deixados por Ellen White. Ele escreve:

como desenvolvemos esse sistema de educação cristã que é distintivo em todo o mundo e que produz tanto fruto em educar obreiros para o serviço evangélico? Vocês sabem como fomos levados à isso. Conhecem os anos em que esse dom do Espírito de Profecia¹⁶⁷ nos advertiu e exortou, e traçou e assinalou o caminho. Todos esses livros produzidos por Ellen White enfatizam a verdadeira ideia educacional.

Contudo, vale ressaltar que a contribuição de White para a construção da filosofia educacional adventista, e conseqüentemente a construção de um ideário educacional confessional é devido mais a sua unidade em relação à construção filosófica do que em sua originalidade em si. Knight (2010, p.32) é realista em dizer que “os escritos de Ellen G. White sobre educação não vieram à existência no vácuo”, mas “estavam em harmonia com as ideias da reforma educacional de sua época”.

Em seus escritos, White deixa transparecer a influência recebida do pensamento pietista¹⁶⁸ que, de maneira muito acentuada estava presente na base da cultura norte americana

instituições seguindo qualquer processo contínuo. Para que uma convenção passe a ser uma instituição social legítima é necessário uma convenção cognitiva paralela para lhe dar apoio.

¹⁶⁶ Apresentados no capítulo 2, quando exposto a gênese do movimento educacional adventista nos Estados Unidos da América.

¹⁶⁷ O termo “Espírito de profecia” é utilizado pela igreja adventista ao referir-se aos escritos deixados por Ellen White. Sobre a quantidade de material produzido, ver a referência 15.

¹⁶⁸ Pietismo - Movimento oriundo do Luteranismo que valoriza as experiências individuais do crente. Tal movimento surgiu no final do século XVII, como oposição à negligência da ortodoxia luterana para com a dimensão pessoal da religião, e teve seu auge entre 1650-1800. O Pietismo combinava o Luteranismo do tempo da Reforma, enfatizando a conversão pessoal, a santificação, a experiência religiosa, diminuição na ênfase aos credos e confissões, a necessidade de renunciar o mundo, a fraternidade universal dos crentes e uma abertura à expressão religiosa das emoções. Para aprofundamento sobre o que foi o movimento pietista, pesquisar em White, James F. *Protestant Worship: Traditions in Transition*, 1989; Collins, Christian; Gehrz, Christopher; Carlson, G. William; Holst, Eric. *The Pietist Impulse in Christianity*. Pickwick Publications: 2011.

de seu tempo. Escolas pietistas se espalharam rapidamente por vários países da Europa e América do Norte. Silva (2006, p. 64) pontua que “o Pietismo inspirou as medidas educacionais adotadas pelos movimentos evangélicos conservadores, nos Estados Unidos, no início do século XIX” e que, vale ressaltar, era a principal força de mudança educacional, tanto pública, iniciada por Horácio Mann¹⁶⁹, como as confessionais que se multiplicavam em solo americano.

As ideias pietistas se constituíram no berço para o desenvolvimento do espírito capitalista¹⁷⁰, primeiramente na Europa e posteriormente na América do Norte. Além da influência pietista no desenvolvimento cultural americano, as ideias liberais, pragmáticas e individualistas - que marcaram o espírito capitalista - são identificadas nos principais escritores norte americanos que viveram nos anos do grande desenvolvimento educacional daquele país, principalmente na segunda metade do século XIX.

Gross e Gross (2012, p. 16) citando Cambi (1999) diz que

o século XIX assistiu à pedagogização da sociedade – as sociedades instituem e disseminam projetos educativos na esteira do Iluminismo e da modernidade. As palavras progresso, cidadania democracia passam a fazer parte da ideologia desse período. Instituições educativas, culturais e de fomento literário e científico são fundadas na Europa e nas Américas. O “imaginário civil” pensa em “processos educativos que agem em profundidade: renovam a mentalidade, criam um novo sistema de símbolos, delineando novos valores (laicos e civis), fixam um novo tipo de homem social (o cidadão)” (CAMBI, 1999, p. 372).

Um dado relevante apontado por Douglass (2001, p. 345) é que todos os educadores da época de White “estavam lutando contra os mesmos problemas: currículo clássico em vez de uma educação mais prática; ventilação e iluminação deficiente nas salas de aula; relação direta entre o exercício/instrução manual e educação como importante fator de desenvolvimento do caráter”. Os educadores daqueles anos buscavam uma reforma educacional que estivesse em concordância tanto em princípios quanto em prática.

Essas ideias são incorporadas ao pensamento whiteano sobre o papel da educação na transformação do ser humano, o que, de modo natural a insere dentro do contexto cultural e social vivenciado pela sociedade daquela época, concordando com a ideia de que a singularidade das propostas educacionais recomendadas por White não está na originalidade, mas na unidade da construção filosófica de um ideário proposto.

Contudo, ao analisar seus escritos e procurar similitudes às correntes pedagógicas estruturadas no percurso da história, é possível associar seus pensamentos através de uma

¹⁶⁹ Sobre as ideias educacionais de Horácio Mann ver referência 50.

¹⁷⁰ Weber em sua obra *A ética protestante e o espírito capitalista* (2007), apresenta com muita propriedade a influência pietista no desenvolvimento do conceito capitalista e como essa influência se fez presente nas comunidades protestantes não só da Europa, como também e, principalmente nos Estados Unidos.

perspectiva metafísica cristã de educação, onde a mesma baseia-se em uma visão cristã da realidade.

Para Knight (2001, p. 178), “uma visão cristã da metafísica fundamenta a educação cristã”. Os sistemas educacionais cristãos partem do pressuposto da existência de Deus, conforme apresentado na Bíblia Sagrada, e identificado no cristianismo. A partir dessa base filosófica, estabelecem-se as bases educacionais cristãs, onde o conceito de existência de Deus necessariamente exige “um sistema educacional no qual Ele é a realidade central que dá sentido a tudo o mais”.

Se na perspectiva cristã o centro é Deus, o currículo, o método, o professor deverão estar alinhados com a proposta de uma educação não centrada no homem, ou na matéria, mas centrada na visão metafísica da existência de uma ação sobrenatural.

Como apresentado anteriormente, White não é reconhecida por sua originalidade, mas pela unidade de seus escritos, o que pressupõe que vários outros pensadores de sua época também estavam alinhados com uma perspectiva cristã de educação,¹⁷¹ e que de certa forma influenciaram o pensamento whiteano¹⁷².

Neste estudo nos deteremos a analisar a construção do ideário educacional cristão, construído pela educação adventista a partir do pensamento whiteano.

4.1 - ELLEN WHITE: SUA VIDA, SUAS MENSAGENS E SEUS ESCRITOS EDUCACIONAIS

Ellen White¹⁷³ além de líder do movimento adventista durante toda a sua estruturação histórica, se tornou, ao longo dos 87 anos de vida, uma importante escritora. Através de suas

¹⁷¹ Gross e Gross (2012, p. 41), apresentam uma interessante comparação dos pensadores educacionais da época de White, analisando suas raízes filosóficas com o momento cultural, social e político vivenciados tanto na América do Norte como a própria Europa, ajudando a compreender a perspectiva do pensamento cristão para a educação cristã.

¹⁷² Janine Gross (1999, p. 49) citando Graybill e Johns (s.d., p. 23) apresenta que quando Ellen White faleceu em 1915, ao fazer-se o inventário dos livros de sua biblioteca, constava a literatura sobre Educação, escrita por Horace Mann, intitulada: “Lectures on Various Subjects: Comprising Thoughts for Young Man”.

¹⁷³ Ellen Gold White (1827-1915), nascida na cidade de Gorham, Maine, EUA, era irmã gêmea de Elizabeth, cuja família era composta de oito filhos. Collins (2007, p. 79) apresenta Ellen como “uma criança ativa, saudável, inteligente e graciosa. Mas a vida e a aparência podem mudar em um instante. E foi isso o que aconteceu com ela”. Aos nove anos, ao voltar para casa, depois de uma manhã de aulas, recebeu uma pedrada em seu nariz, de uma menina mais velha, que estava zangada por algo que Ellen havia dito, e esse acidente transformaria sua vida dali para frente. Dick (1993, p.143) expõe que “a saúde de Ellen fora irremediavelmente prejudicada por esse acidente. Durante dois anos que se seguiram a esse infortúnio não pôde respirar pelo nariz. Por essa razão, pouco pôde frequentar a escola, tornando-se vagarosa nos estudos”. Desse acidente, marcas profundas ficaram no seu desenvolvimento intelectual, sobre isso, Dick registra:

pesquisas, Herbert Douglass (2001, p. 108) supõe que Ellen White “seja o escritor ou escritora norte-americana mais traduzida de todos os tempos. Tanto quanto sabemos, ela escreveu e publicou mais livros, em maior quantidade e com maior circulação do que as obras escritas por qualquer outra mulher na História”. Continua ele, “perto do encerramento de seu ministério septuagenário, sua produção literária totalizava aproximadamente 100.000 páginas¹⁷⁴, ou o equivalente a 25 milhões de palavras, incluindo cartas, diários, artigos para periódicos, folhetos e livros” (p. 108). No início escrevia em papel carta, de folhas encorpadas e em cadernos de folhas pautadas, quase sempre utilizando uma pena. Depois do meados da década de 1880, suas assistentes datilografavam¹⁷⁵ seus manuscritos.

Para Coon (1983, p. 30 e 31) que realizou pesquisas na Biblioteca do Congresso Americano, Ellen White era, nos anos 1980, a quarta escritora mais traduzida de todo o mundo. Seus dados mostram que:

os dez escritores modernos mais traduzidos são: 1. Vladimir I. Lenin, líder comunista russo – 222 línguas; 2. Georges Simenon, escritor franco-belga de romance policial – 143 línguas; 3. León Tolstoy, romancista russo – 122 línguas; Ellen G. White, cofundadora norte-americana dos ASD – 117 línguas [mais de 140 a partir de 1996 tornam possivelmente Ellen White a segunda escritora mais traduzida de todos os tempos]; 5. Karl Marx, filósofo socialista alemão – 114 línguas; 6. William Shakespeare, dramaturgo inglês – 111 línguas; 7. Ágatha Christie, escritora inglesa de romances de mistério – 99 línguas; 8. Jakob e Wilhelm Grimm, organizadores alemães de numerosos contos de fadas – 97 línguas; 9. Ian Fleming,

Os nervos de Ellen ficaram abalados, e a mão lhe tremia tanto que pouco progresso fez na escrita. Ao procurar ler, as letras do texto pareciam embaralhar-se. Como resultado de seu grande esforço, desfalecia e grandes gotas de suor brotavam-lhe da frente. Tão fraco era seu físico e tão pouco promissor o progresso que finalmente suas professoras a aconselharam a deixar a escola até que a saúde novamente lhe permitisse continuar os estudos (DICK, 1993, p. 144).

Deixar os estudos foi para Ellen um duro golpe, e apesar de ter apenas dez anos de idade, seu sentimento era de fracasso. Três anos mais tarde, agora com treze anos, Ellen sentindo o desejo de se preparar melhor para servir a Deus, levando em conta o contexto histórico em que os Estados Unidos estavam vivenciando do período identificado como Segundo Grande Despertar, ela se matricula em um seminário para moças, com o objetivo de obter o preparo ginásial, mas “tornou-se, logo, evidente que precisava abandonar os estudos ou teria que pagar caro pelo esforço. Tristemente renunciou a esse esforço final de obter educação” (DICK, 1993, p. 145).

Apesar de um início de vida tumultuado e pouco promissor, Ellen White se tornou uma pessoa de grande influência, não só para a denominação adventista, como também para outros setores da sociedade americana e mundial.

¹⁷⁴ Todos os escritos originais de Ellen White, que incluem cartas, sermões, publicações em periódicos, livros e mensagens direcionadas, estão arquivados em um centro de pesquisas, e são de livre acesso a todos. Esses originais estão disponíveis em Ellen G. White State (Patrimônio Literário White), 12501 Old Columbia Pike, Silver Spring, Maryland 20904-6600, USA. Além disso, todo esse material encontra-se copiado na sua íntegra e depositado em 15 lugares diferentes do mundo, como forma de preservação e divulgação. O Brasil é um dos locais onde se encontra a cópia de todo o material de Ellen G. White. De livre acesso ao público, pode ser encontrado no Centro de Pesquisas Ellen White, no Centro Universitário Adventista de São Paulo, localizado à Rod. Walter Boger s/n. Engenheiro Coelho, SP.

¹⁷⁵ A máquina de escrever foi inventada por Remington em 1843, mas somente em 1883 é que seu teclado possibilitava escrever em caixa baixa e alta e nesse ano ele vendeu 3.000 unidades. Outro detalhe curioso é que em 1894, Underwood produziu a primeira máquina que permitia ao datilógrafo ver o que estava sendo escrito (James Trager – *The People's Chronology*. New York: Henry Holt and Company, 1992). Esses detalhes ajudam a compreender o difícil processo de produção literária no período histórico analisado.

criador britânico dos romances policiais de James Bond – 95 línguas; 10. Ernest Hemingway, romancista norte-americano – 91 línguas.

O desenvolvimento de sua produção literária ocorreu principalmente após 1881, quando manteve uma

torrente constante de cartas, sermões, artigos para periódicos e livros. Esses materiais foram posteriormente adaptados em outras formas para publicação, por suas assistentes literárias. Sermões tornaram-se artigos para periódicos, e cartas, sermões e artigos foram muitas vezes reunidos sob forma de livros (DOUGLASS, 2001, p. 116).

Faz-se necessário uma pergunta: se Ellen White não teve uma instrução formal além do terceiro ano primário e, acrescido a isso, uma infância e adolescência marcadas por enfermidades severas que a debilitaram fisicamente, como pôde desenvolver uma produção literária que transitava em assuntos de saúde, educação, religião, bem estar, finanças, sendo que estes temas estavam à frente de seu tempo?¹⁷⁶ Soma-se a isso, o fato de que esses escritos ainda servem, nos dias atuais, de base para sistemas de saúde, educacionais e religiosos, e continuam aceitos como atuais e, ao mesmo tempo norteadores desses sistemas.

As respostas as essas questões podem ser compartilhadas a partir do que a denominação religiosa apresenta quanto aos escritos whiteanos:

1. Era uma pessoa autodidata – algo comum para as pessoas proeminentes de sua época – “sua busca inata de conhecimento a levou a reunir uma biblioteca pessoal e profissional que, ao tempo de sua morte, totalizava mais de 800 volumes”¹⁷⁷ (DOUGLASS, 2001, p. 73).

2. Capacidade mental extraordinária – “A completa magnitude de sua produção literária, aliada às centenas de sermões que foram transcritos, indica capacidade mental extraordinária” (*IDEM*, p. 73). Sua mensagens, escritas ou faladas, eram convincentes, interessantes e de profundo embasamento para sua época.

3. Não estava comprometida com a tradição, mas era comprometida com suas convicções, que muitas vezes divergiam do pensamento da liderança da denominação de sua época. Isso a caracterizava como uma “pensadora liminar” e uma “pensadora fronteira”, termos utilizados por Suárez (2010, p. 72), ao identificar as características de Ellen White. Para ele, “liminar porque sua postura revela outro pensamento, que contraria a forte liderança

¹⁷⁶ Embora a expressão “à frente de seu tempo” nunca tenha sido utilizada por Ellen White, e ela mesma reconhecia que outros autores também já falavam sobre o que ela estava pregando, sua mensagem era progressista e com conceitos que eram de vanguarda para uma cultura social que ainda estava sendo estabelecida na América do Norte. (KNIGHT, 2010, p. 31 e 32).

¹⁷⁷ Levando em conta que no século XIX os livros não eram tão fáceis de se adquirir como na atualidade, devido à escassez de material e pelo alto custo para produção.

masculina da IASD [...]; fronteira porque ela parece transitar livremente entre as fronteiras erguidas”¹⁷⁸ por aqueles que lideravam a denominação, e ao mesmo tempo, era enérgica e coerente com aqueles que se opunham à liderança constituída.

4. Não considerava possuir uma mensagem única, mas entendia que estava em harmonia com ideias de reforma de seu tempo. Assim ocorreu no âmbito da saúde e educação. Para Knight (2010, p. 31) “é importante notar que Ellen White baseou suas ideias educacionais em princípios bíblicos, e conseqüentemente, estão em harmonia com outros que construíram suas ideias sobre o mesmo fundamento”. Por outro lado, ela não seguiu os teóricos que construíram em parte sobre conceitos bíblicos e em parte sobre os conceitos herdados do pensamento grego ou romano. A harmonia que ela compartilhava com os reformadores educacionais de sua época não era cega, mas pautada nas similaridades bíblicas.

5. A Igreja Adventista do Sétimo Dia acredita no ministério profético. “O dom profético corresponde a uma característica da revelação de Deus através de seres humanos, escolhidos para tal fim. Para que se aceite esse ministério, é necessário preencher requisitos que caracterizam a afirmação do dom profético, encontrado na Bíblia Sagrada” (IASD, 2003, p. 293).¹⁷⁹ Os adventistas crêem no dom profético de Ellen White, através do qual entende que Deus a instruiu a por meio de revelações e mensagens de inspirações divinas.¹⁸⁰

4.2 – O IMPACTO DOS ESCRITOS DE ELLEN WHITE SOBRE EDUCAÇÃO

Stencil (2004, p. 13) diz ser “importante considerar a positiva atmosfera espiritual que permeou a vida dos primeiros educadores adventistas”. Havia um respeito por parte dos primeiros educadores da denominação não somente quanto às mensagens escritas de White, mas também para com a pessoa dela. Ambos os lados estavam aprendendo um com o outro.

Ao mesmo tempo é factível a indagação do porquê do longo tempo que distancia os primeiros escritos deixados por White (a partir 1844) referentes a outras áreas da denominação e a primeira mensagem relativa à educação (1872). Durante praticamente 30

¹⁷⁸ Suárez (2010), ao trabalhar a “liminaridade” e o “pensamento de fronteira”, utiliza-se dos pensamentos desenvolvidos por de Mignolo (2003), em *Histórias Locais, Projetos Globais – Colonialidade, Saberes Subalternos e Pensamento Liminar*. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2003.

¹⁷⁹ Para maior compreensão de como os adventistas do sétimo dia acreditam na manifestação de Deus através dos seres humanos, ver : IASD. *Nisto Cremos*. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2003. Em especial o capítulo 17: Dom de Profecia.

¹⁸⁰ Sobre a manifestação do dom profético na vida de Ellen White, Herbert Douglass (2001), na obra *A mensageira do Senhor: o ministério profético de Ellen White* apresenta um estudo minucioso e detalhado de toda a vida e feitos de Ellen White, e como é possível aceitar que seus ensinamentos eram resultados da manifestação divina em sua vida.

anos White escreveu sobre diversos assuntos, mas quanto à educação, “os únicos escritos que são encontrados durante esse período foram dirigidos à educação no lar e à responsabilidade dos pais quando à educação de seus filhos” (p. 13). Uma possível razão para isso foi o fato de que os primeiros adventistas estavam focados na base doutrinária do breve retorno de Jesus Cristo para aqueles dias, não visualizando a necessidade de abrir escolas. E como tal, também não foi a prioridade da liderança da igreja embrionária, da qual Ellen White fazia parte.

Diante disso, o primeiro artigo relativo à educação formal, que foi considerado como “a declaração mais importante sobre educação, pois seu conteúdo é percebido como um mandato a respeito da natureza ideal da educação adventista” (STENCIL, 2004, p.13) foi escrito em janeiro de 1872, quando, após uma visão detalhada sobre princípios de educação, White escreve o artigo “A Devida Educação”. Douglass (2001, p. 354) comenta que “este documento tem sido estudado por mais de um século por educadores adventistas como uma distinta carta régia da educação adventista”.

Nesse artigo de trinta páginas, são apresentados alguns princípios que “deveriam ser considerados indispensáveis para uma educação equilibrada” (STENCIL, 2004, p. 13). Fazendo alusão ao seu conteúdo, Schwarz (2009, p. 124) diz que “para Ellen White, o tipo certo de educação deve atentar para a vida física, mental, moral e religiosa dos estudantes. Os professores não devem controlar a mente, a vontade ou a consciência de seus alunos”.

Stencil (2004, p. 13) divide o artigo ‘A Devida Educação’ em três seções. A primeira destaca a importância da educação apresentando a diferença entre educação e treinamento, além de apresentar a disciplina do aluno como fator de autodomínio, o que deve ser cultivado e não imposto. A segunda valoriza o trabalho manual e o exercício físico como princípios educativos que devem fazer parte do currículo escolar e, nesse aspecto, apresenta uma visão diferenciada da praticada em seus dias. White apresenta a necessidade dos adventistas serem “reformadores educacionais” diante do modelo de uma educação clássica, cujo formato era praticado nas escolas de então. E a terceira e última seção consiste em apresentar a Bíblia Sagrada como o livro base para todo o desenvolvimento educacional junto ao educando.

Apesar de impactante para as pessoas daquela época, a mensagem escrita no artigo “A Devida Educação” não foi compreendida pelos primeiros educadores adventistas. Knight (1983, p. 30) comenta que “os educadores adventistas tiveram ‘A Devida Educação’ colocada diante de si no começo da década de 1870, mas levariam um quarto de século de tentativas e erros para que compreendessem adequadamente seu significado e como colocar suas ideias em ação”.

A primeira década de desenvolvimento da educação adventista foi marcada por conflitos, como já apresentados no capítulo dois desse estudo. Esses conflitos, em primeira instância, eram, na maioria, relativos à filosofia educacional adventista ideal, baseada na mensagem escrita da “A Devida Educação” e à praticada nas instituições existentes. Os principais conflitos estavam justamente nos três tópicos expressos no texto de White, a saber: o princípio de uma educação formadora e não reprodutora, o trabalho manual como forma de aprendizado em detrimento de um currículo apenas teórico, e o ensino da Bíblia como prioridade para o desenvolvimento harmônico das “faculdades físicas, mentais espirituais e sociais” (WHITE, 2007f, p. 32).

Passado esse período embrionário de aproximadamente dez anos, os frutos obtidos pela educação adventista não foram os esperados pela mentora da denominação, fator este que levou-a recorrer aos líderes denominacionais a partir de dezembro de 1881.

Com novos artigos, procurou alertar a liderança de que algo precisava ser feito pois “há risco de nosso colégio ser desviado de seu desígnio original”. Mais adiante, advertiu: “Nosso colégio está numa posição que Deus não aprova”. Mencionou o “esforço para moldar nossa escola por outros colégios. Assim sendo, não nos é possível animar os pais a enviar seus filhos à nossas escolas”. Conhecimento meramente livresco qualquer colégio pode dar aos estudantes. “Necessita-se mais ampla educação” que incluía ênfase no desenvolvimento do caráter, um lembrete diário para dar aos estudantes um “senso de sua obrigação para com Deus”, e um programa para “unir o esforço físico ao mental” (DOUGLASS 2001, p. 354).

Esses novos artigos¹⁸¹ passaram a compor a base educacional para aquela época. Na apresentação cronológica desses artigos, conforme apresentado na tabela 10, é possível notar que o período que antecedeu o avanço institucional da educação adventista – década de 1890 e início dos anos 1900 – foi o período que White mais deixou suas mensagens relativas à educação adventista e suas bases filosóficas. A mesma tabela apresenta a quantidade de artigos sobre educação escritos e publicados por Ellen White e a relação cronológica de desenvolvimento da educação adventista, no período final do século XIX e início do século XX.

¹⁸¹ De 1872 até 1915 (ano de sua morte) White escreveu 74 artigos relacionados à educação adventista. Todos esses artigos formam a base do ideário da educação adventista. Após a publicação dos primeiros artigos, alguns foram agrupados e apresentados tanto aos membros da denominação como aos professores e pais de alunos das escolas e colégios adventistas. Esses artigos eram intitulados de “Testemonies for de church”. Embora os “testemunhos” não fossem relativos apenas à educação adventista, estes compuseram uma parte do acervo de “testemunhos”, que após agrupados se transformaram em 9 volumes. Atualmente, a filosofia da educação adventista é composta por toda a coleção de artigos de Ellen White escritos sobre educação, divididos em 4 volumes específicos, a saber: *Educação* (1903); *Conselhos aos Pais Professores e Estudantes* (1913); *Fundamentos da Educação Cristã* (1923) e *Conselhos sobre Educação* (1968). Todos esses artigos e posteriormente livros estão traduzidos para o português. A ordem cronológica desses artigos pode ser encontrada na tabela 09.

Tabela 10 – Ordem cronológica dos artigos de Ellen White relativos a educação

	TÍTULO	DATA PUBLICAÇÃO	PERIÓDICO
1	A Devida Educação	Janeiro de 1872	Testemonies, vol. 3
2	Cristo como Educador	21 junho de 1877	Review and Herald
3	Um apelo aos nossos Estudantes	21 de fevereiro 1878	Review and Herald
4	Pensamentos sobre Educação	10 de janeiro 1882	Review and Herald
5	Uma visita ao College City	02 de março de 1882	Signs of the Times
6	O Lar e a Escola	21 de março de 1882	Review and Herald
7	A Importância do Preparo Físico	29 de junho de 1882	Signs of the Times
8	A Integridade de Daniel sob Prova	28 de setembro de 1882	Signs of the Times
9	A Importância da Educação	19 a 26 de agosto de 1884	Review and Herald
10	O perigo de ler Livros de ficção	10 de setembro de 1884	Youth's Instructor
11	A Escola dos antigos Hebreus	13 de agosto de 1885	Signs of the Times
12	Namoro e Casamento	26 de janeiro de 1886	Review and Herald
13	A Importância do Preparo na obra de Deus	14 de junho de 1887	Review and Herald
14	A Devida Educação dos Jovens	21 de junho de 1887	Review and Herald
15	O Valor do Estudo da Bíblia	17 de julho de 1887	Review and Herald
16	O Livro dos Livros	21 de agosto de 1888	Review and Herald
17	Responsabilidade dos Pais	1890	C. T. & B. Hygiene
18	Educação e Saúde	1890	C. T. & B. Hygiene
19	Educação no lar	1890	C. T. & B. Hygiene
20	Ébrios Mentais	1890	C. T. & B. Hygiene
21	Livros em Nossas Escolas	10 de novembro de 1891	Review and Herald
22	O Mestre da verdade Educador Seguro	17 de novembro de 1891	Review and Herald
23	Os Tesouros com que Abastecer a Mente	24 de novembro de 1891	Review and Herald
24	A Ciência da Salvação	1º de dezembro de 1891	Review and Herald
25	O Caráter Cristão dos Professores	8 de dezembro de 1891	Review and Herald
26	O Mundo não Conheceu a Deus	15 de dezembro de 1891	Review and Herald
27	A Relação da Educação e a Obra de Deus	1º de setembro de 1892	The Bible Echo Supplement
28	A Necessidade de Obreiros Preparados	14 de fevereiro de 1893	Review and Herald
29	Aos professores e Estudantes	Outubro de 1893	Sp. Test. on Education
30	A Melhor Educação e seu Objetivo	21 de novembro de 1893	Review and Herald
31	Cristo Como Mestre	28 de novembro de 1893	Review and Herald
32	A Educação Mais Essencial	1893	Christian Education
33	Estudantes Decidindo seu Destino Eterno	1893	Christian Education
34	Um mal: Formalidade, não a Organização	1893	Christian Education
35	Aos Professores	1893	Christian Education
36	Suspensão de Estudantes	1893	Ellen G. White Manuscript
37	Aos Estudantes de Battle Creek	09 de janeiro de 1894	Review and Herald
38	Precisa-se de Estudantes	16 de janeiro de 1894	Review and Herald

39	Trabalho e Educação	Fevereiro de 1894	Sp. Tes. on Education
40	Palavras aos Estudantes	3, 10, e 24 de maio 1894	Youth's Instructor
41	Estudai a Bíblia por vós mesmos	11 de setembro de 1894	Review and Herald
42	O Fundamento da Verdadeira Educação	31 de janeiro de 1895	Youth's Instructor
43	Cuidado com as Imitações	07 de fevereiro de 1895	Youth's Instructor
44	Rápido Preparo para a Obra	21 de março de 1895	Sp. Tes. on Education
45	A Educação Essencial	22 de abril de 1895	Sp. Tes. on Education
46	Educação Diligente e Completa	22 de abril de 1895	Sp. Tes. on Education
47	Livros e Autores em Nossas Escolas	12 de junho de 1895	Sp. Tes. on Education
48	O Compêndio Divino	1º de dezembro de 1895	Sp. Tes. on Education
49	Educação Mais Elevada	25 de fevereiro de 1896	Sp. Tes. on Education
50	O Mestre Divino	23 de março de 1896	Sp. Tes. on Education
51	Verdadeira Educação	26 de março de 1896	Sp. Tes. on Education
52	Educação Manual	11 de maio de 1896	Sp. Tes. on Education
53	Influência Educacional dos Arredores	11 de maio de 1896	Sp. Tes. on Education
54	A Importância da Cultura Física	11 de maio de 1896	Sp. Tes. on Education
55	A Verdadeira Educação mais elevada	12 de junho de 1896	Sp. Tes. on Education
56	O Exemplo de Cristo e o Formalismo	27 de agosto de 1896	Sp. Tes. on Education
57	Um Exemplo Divino	1896	Sp. Tes. on Education
58	A Bíblia, o Livro mais Importante	1896	Sp. Tes. on Education
59	Correta Disciplina Colegial	21 junho de 1897	Ellen G. White Manuscript
60	A Bíblia em nossas Escolas	17 de agosto de 1897	Review and Herald
61	Testemunho Especial acerca da Política	16 de junho de 1899	Publicado como Folheto
62	Semear Juntos a Todas as Águas	14 de julho de 1903	Review and Herald
63	A Obra de Nossos Educandários	15 de outubro de 1903	Review and Herald
64	Estabelecer ao Redor De Nossas Escolas?	02 de junho de 1904	Review and Herald
65	Lições da Vida de Salomão	01 de fevereiro de 1906	Review and Herald
66	Os Professores Como Exemplo de Integridade Cristã	16 e 23 de agosto de 1906	Review and Herald
67	O Essencial na Educação	24 de outubro de 1907	Review and Herald
68	Uma Mensagem aos Professores	07 de novembro de 1907	Review and Herald
69	Providência em Favor de Nossas Escolas	03 de setembro de 1908	Review and Herald
70	Professor, Conhece-te a ti Mesmo	03 de setembro de 1908	Review and Herald
71	A Obra à Nossa Frente	21 de outubro de 1909	Review and Herald
72	Conselhos aos professores	11 de novembro 1909	Review and Herald
73	O Verdadeiro Ideal Para Nossos Jovens	22 de agosto de 1912	Review and Herald
74	Mensagem Para os Nossos Jovens	15 de abril de 1915	Review and Herald

Fonte: WHITE, Ellen G. Fundamentos da Educação Cristã. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2007f. Prefácio e Índice Remissivo.

Em entrevista realizada com um historiador da educação adventista¹⁸², o mesmo identifica a década de 1890 e os anos iniciais de 1900 como decisivos para a consolidação não só da educação adventista como um sistema educacional, mas principalmente quanto à sua abordagem filosófica, além de definir sua identidade como instituição educacional confessional. Para esse pesquisador da história da educação adventista, o marco teórico foi estabelecido através dos textos escritos e enviados por Ellen White aos administradores da educação adventista daquela época. Mesmo estando distante na maior parte desse período¹⁸³, seus artigos contribuíram para a unidade e o crescimento da instituição, dentro de um prisma bibliocêntrico.

Os dados da tabela 11 mostram que a orientação deixada por White através de seus 74 artigos relativos à educação, publicados num período de 40 anos, com ênfase maior nas décadas de 1880 e 1890, foram determinantes para a expansão do sistema educacional adventista, tendo em vista que serviram de base para a construção dos pressupostos filosóficos que, por sua vez, estabeleceram os ideários da instituição, cujo objetivo incluía a expansão e abertura de novas escolas.

Tabela 11 - Comparação entre artigos publicados e abertura de novas escolas

Período Cronológico	Artigos Educacionais Publicados por White	Número de Escolas Adventistas
Década 1870	03	02
Década 1880	13	24
Década 1890	45	274
Década 1900	11	465
Década 1910	02	680

Fonte: Arquivos Estatísticos do Departamento de Educação da Conferência Geral dos Adventistas do Sétimo Dia. Disponível em:
<<http://adventistarchives.org/docs/ses/ses1990-01>> acesso em 19/08/2013.

¹⁸² Entrevista 04 – Historiador e educador adventista, realizada em 06/09/2013.

¹⁸³ Durante os anos de 1891-1900, Ellen White foi indicada pela junta da Assembleia Geral dos adventistas do sétimo dia para auxiliar no plano de expansão missionária no continente da Oceania, mais especificamente na Austrália. Sua presença nesse continente contribuiu não só para a expansão da comunidade de adventistas naquele local, mas para o estabelecimento da Universidade de Avondale, cujo início se deu graças à perseverança e determinação de Ellen White em abrir uma escola naquele local. Disponível em <http://centrowhite.org.br/ellen-g-white/biografia-de-ellen-g-white-1827-1915> acesso em 29/setembro/2013.

4.3 OS PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS CONTIDOS NOS ESCRITOS DE ELLEN WHITE QUE DEMARCARAM O IDEÁRIO EDUCACIONAL

Todo pesquisador, ao procurar estabelecer a estrutura principal da filosofia educacional adventista, inevitavelmente se deparará com os conteúdos escritos por Ellen White. Não há como identificar quais são os pressupostos filosóficos educacionais da rede educacional adventista sem relacioná-los com o que a mentora e pioneira da denominação deixou escrito sobre o que acreditava ser uma educação transformadora.

Durante os mais de 150 anos de existência da educação adventista, estudos de aprofundamento sobre a construção da filosofia educacional adventista foram realizados, que geraram teses doutorais e dissertações de mestrado,¹⁸⁴ além de uma infinidade de livros e artigos que tratam do assunto. Como o objetivo desse estudo é analisar a permanência ou ruptura dessa filosofia diante das mudanças sociais nos anos de 1970-2010, não nos ateremos a análise da construção da filosofia educacional adventista, mas sim, em apresentar seus princípios fundantes¹⁸⁵.

É necessário, contudo, levar em conta que os escritos de White, quer sejam cartas, artigos ou livros, não são apresentados com uma abordagem sistemática. Timm (2000, p. 1) atenta para isso ao dizer que nos textos escritos por ela não são encontradas “as technicalidades próprias da exegese científica”, além disso, “as discussões teóricas aparecem frequentemente intercaladas de lições práticas para a vida diária”. É mediante o discurso e texto “polifônico-integrativo, caracterizado pelo inter-relacionamento temático” que Ellen White desenvolve seu raciocínio, em vez de uma linguagem monofônica-concreta. Conclui Timm que, assim fazendo, “seus escritos se tornam uma fonte inesgotável de conhecimento, estimulando o leitor a buscar um conhecimento experimental cada vez mais profundo de Cristo e de Sua Palavra”.

Neste estudo, tomou-se como base quatro categorias de análise, a saber: homem e Deus, educação, família, professor. E a escolha dessas categorias se deve ao fato de se

¹⁸⁴ Apesar de existir uma grande quantidade de pesquisas relacionadas ao tema, principalmente de caráter internacional, as pesquisas que foram tomadas como base para apresentar os princípios da filosofia da educação adventista foram: 1. CADWALLADER, E. M. *Principles of education in the writings of Ellen G. White*. Tese Doutoral, apresentada ao Union College. Lincoln, NE, 1974. 2. STANDISH, Collin D.; STANDISH, Russell R. *Uma visão Adventista da Educação*. Engenheiro Coelho, SP: Gráfica Alfa, 2002. 3. SUARÉZ, Adolfo Semo. *Redenção, Liberdade e Serviço - Os fundamentos da pedagogia de Ellen G. White*. Engenheiro Coelho, SP: UNASPRESS, 2010. 4. DOUGLASS, Herbert E. *A mensageira do Senhor: o ministério profético de Ellen G. White*. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2001. 5. GROSS, Renato. *Filosofia da Educação Cristã – Uma abordagem adventista*. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2012.

¹⁸⁵ Termo utilizado por GROSS e GROSS (2012, pág. 53) para identificar “princípios que dão sustentação e indicam os caminhos e os procedimentos do pensamento educacional de Ellen White”.

estabelecer uma conexão com os conceitos de cultura, cultura escolar e cultura religiosa, considerados como conceitos base desse trabalho.

4.3.1 A Relação homem e Deus – educação estabelecida a partir da visão bíblico-cristã

O ponto de partida da construção filosófica da educação adventista, tendo como estrutura filosófica os escritos de White, é aceitar que sua base é bíblica/cristã. No livro *Educação* (2007c)¹⁸⁶ escrito em 1903, é identificada a base conceitual do que se acredita ser a razão de existir da educação adventista, e logo nas primeiras páginas ela deixa evidente seu conceito de um processo educativo restaurador.

De acordo com seu pensamento, para compreender o significado e o objetivo da educação na visão bíblico/cristã é necessário considerar os seguintes aspectos: (1) natureza do homem, (2) o propósito de Deus ao criá-lo, (3) a mudança na condição humana devido ao conhecimento do mal e (4) o plano de Deus para alcançar seu propósito na educação da humanidade.

Para Knight (2012, p. 25) esses quatro itens ajudam a compreender a essência da filosofia de educação whiteana. Primeiro, “ao refletir sobre a natureza humana” ela enfatiza que o “ser humano foi criado à imagem de Deus tanto física e mental quanto espiritual”. Segundo, o propósito de Deus ao criar o homem foi de “desenvolvimento contínuo para que pudesse sempre refletir ‘mais plenamente a glória do Criador’”. Para que isso fosse possível, o Criador dotou suas criaturas com aptidões que possam ser amplamente desenvolvidas. Terceiro, houve uma ruptura no processo de desenvolvimento do ser humano do projeto original de Deus com o conhecimento do mal pela criatura (lê-se ser humano), onde a semelhança do homem com o caráter divino ficou obscurecido, sendo “quase totalmente apagado”. Enfraqueceu-se a “capacidade física do homem e sua capacidade mental diminuiu; ofuscou-se-lhe a visão espiritual”.

Embora os três primeiros itens sejam importantes, Knight (2012, p. 25) reforça que “é o seu quarto e último item que é absolutamente crucial”. Para White, esse item expressa o

¹⁸⁶ White, ao escrever o livro *Educação* no ano de 1903, tinha em mente apresentar os fundamentos do que compreendia ser uma filosofia educacional voltada para a redenção do ser humano, diante do conflito entre o bem e o mal. Para a autora, tomando como base os relatos contidos na Bíblia Sagrada sobre o processo criador do universo e mais especificamente do nosso planeta, em contraste com a entrada do mal, através da escolha do ser humano, era imprescindível aos jovens e adultos conhecerem a existência de um plano de resgate e restauração da humanidade nos moldes originais divinos. Esse processo de compreensão é fundamentalmente importante para uma educação que visa a restauração social e espiritual.

principal propósito da educação. Ela observa que, apesar de sua rebelião e afastamento do plano original do criador,

o ser humano não foi deixado sem esperança. Por infinito amor e misericórdia, foi concebido o plano de salvação, concedendo-se um tempo de graça. Restaurar no homem a imagem de seu Autor, levá-lo de novo à perfeição em que fora criado, promover o desenvolvimento do corpo, espírito e alma para que se pudesse realizar o propósito divino de sua criação – tal deveria ser a obra da redenção. Este é o objetivo da educação, o grande objetivo da vida. (WHITE, 2007c, p. 15 e 16).

É a partir desse objetivo final que é construído todo o processo filosófico da educação adventista. Stencil (2004, p. 17) aborda que “a educação sem uma filosofia bem fundamentada é inútil e direcionada a um alvo errado, ocultando as questões mais importantes da vida. Os educadores devem ter objetivos primários para alcançar seus objetivos finais”. Não é o aprender por aprender, mas aprender visando um objetivo último. Nesse ponto, o pensamento whiteano é bem definido, “sua filosofia educacional está nitidamente relacionada à religião” (*Idem*, p.17). Muitos de seus princípios se aplicam semelhantemente às escolas sem visão confessional como também indo ao outro extremo, seus ensinamentos podem inclusive extrapolar os muros escolares, sendo aplicados aos conceitos eclesiais de várias denominações religiosas, mas, independentemente de sua aplicação, White “estava especialmente preocupada com a educação como um meio para um fim” (CADWALLADER, 1974, p. 73).

4.3.2 – O papel da educação na visão bíblico-cristã

Em suas orientações quanto ao papel da educação, White enfatizou três áreas principais que, se desenvolvidas dentro da visão de restauração humana, apoiariam o fundamento filosófico por ela defendido. Essas três áreas são: Primeira - Desenvolvimento cognitivo:

cada ser humano criado à imagem de Deus, é dotado de certa faculdade própria do Criador – a individualidade – faculdade esta de pensar e agir [...]. É a obra da verdadeira educação desenvolver essa faculdade, educando os jovens para que sejam pensantes e não meros refletores do pensamento de outrem (WHITE, 2007c, p. 17).

O desenvolvimento cognitivo whiteano tem uma característica libertadora, que coaduna-se com o pensamento da educação libertadora, defendida por Paulo Freire, onde a educação que humaniza é aquela que não é fruto de um depósito de informações, mas sim, o desenvolvimento de um processo, onde “é a práxis que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2005, p. 67).

No desenvolvimento cognitivo, há uma preocupação em ser um processo equilibrado, fortalecendo todos os aspectos da vida. Diz ela: “vossas faculdades intelectuais e morais são dons divinos, talentos a vós confiados para sábio desenvolvimento, e não tendes a liberdade de deixá-los improdutivos por falta do devido cultivo, ou serem danificados ou apoucados pela inação” (WHITE, 2007f, p. 86). Ainda reforçando a necessidade do equilíbrio no processo educativo, para o desenvolvimento do intelecto, ela escreve que

deve-se ensinar os jovens a ter em vista o desenvolvimento de todas as suas faculdades, tanto as mais fracas como as mais fortes. Muitos têm a disposição de restringir seu estudo a certos ramos, para os quais têm gosto natural. Devemos precaver-nos contra este erro. As aptidões naturais indicam o rumo do trabalho da vida, e, sendo genuínas, devem ser cuidadosamente cultivadas. Ao mesmo tempo deve ter-se sempre em vista que um caráter bem equilibrado e o trabalho eficiente em qualquer ramo, dependem em grande parte daquele desenvolvimento simétrico que é o resultado de um ensino profundo e amplo (WHITE, 2007c, p. 232, 233).

Além de equilibrado, o desenvolvimento cognitivo deve ser para se alcançar um fim maior, e não apenas para a reconhecimento pessoal. Douglass (2001, p. 346) indica que a busca do conhecimento e da excelência no pensamento whiteano deve ser o alvo de todo aquele que se sente agraciado pelo dom divino, e que deve fazer o seu melhor, não visando o reconhecimento humano, mas sim para melhor servir a sociedade. E para confirmar esse conceito apresenta alguns pensamentos de White, relativos a essa ideia: “O desenvolvimento de todas as nossas faculdades é a primeira obrigação que devemos a Deus e a nossos semelhantes” (WHITE, 2007, p. 329). Ainda falando sobre isso White (2007, p. 330) diz: “a verdadeira educação é o preparo das faculdades físicas, mentais e morais para a execução de todo o dever; é o preparo do corpo, mente e intelecto para o serviço divino.”

A segunda área: Desenvolvimento do caráter e preparação para o serviço. Há um acentuado esforço por parte de White em incentivar aos pais e educadores a desenvolverem em seus filhos e em seus alunos esses dois valores: Caráter e Serviço. Em uma de suas orientações, ela expressa que

a grande obra dos pais e dos mestres é a formação do caráter – procurar restaurar a imagem de Cristo nos que se acham sob os seus cuidados. O conhecimento das ciências torna-se insignificante em comparação com esse grande objetivo; mas toda verdadeira educação pode se tornar auxiliar no desenvolvimento de um caráter reto (WHITE, 2007c, p. 61).

No pensamento whiteano, o desenvolvimento do caráter é um processo onde o indivíduo se apoia em fatores externos¹⁸⁷ que lhe servem de modelo. Esses fatores auxiliarão na maturidade da potencialidade humana. Segundo ela, além dos modelos humanos, o poder

¹⁸⁷ Os principais fatores externos que influenciam na formação do caráter para White são: família, escola e igreja.

oriundo de um relacionamento entre o indivíduo e o transcendente fortalecerá essa maturidade, tornando esse indivíduo um ser humano equilibrado e coerente com o seu propósito de vida.

Como resultado dessa ação divina, conforme apresenta Fowler (1977, p. 226), o caráter humano reflete uma unidade dinâmica, de integração, harmonia e consistência. “Assim a unidade divina-humana no homem, exprimindo-se em uma vida de princípio, constitui os meios do desenvolvimento do caráter nos escritos de White.

Para White (2007c, p. 57), o desenvolvimento de uma sociedade equilibrada passa pelo desenvolvimento do caráter do educando, e sobre isso ela diz:

a maior necessidade do mundo é a de homens – homens que se não comprem nem se vendam; homens que no íntimo da alma sejam verdadeiros e honestos; homens que não temam chamar o pecado pelo seu nome exato; homens, cuja consciência seja tão fiel ao dever como a bússola o é ao pólo; homens que permaneçam firmes pelo que é reto, ainda que caiam os céus.

Embora o indivíduo seja o responsável por suas escolhas e decisões, que determinarão o desenvolvimento de seu caráter, o lar e a escola têm uma grande responsabilidade, como define Suárez (2010, p. 176) “em providenciar proteção e ambiente necessário para a nutrição do caráter”.

O preparo para o serviço está intimamente relacionado com a formação do caráter, pois na visão whiteana não é o serviço por si só, no sentido de trabalho, visando o retorno, lucro, ou recompensa, como na visão crítica social de Marx,¹⁸⁸ nem tão pouco baseada no conceito capitalista de Weber¹⁸⁹ em que da base moral do protestantismo surge a valorização religiosa do trabalho e da riqueza, estreita relação de afinidade com o espírito (comportamento) do sistema econômico moderno.

Para White, o conceito de serviço está no significado etimológico da palavra¹⁹⁰, de origem latina (*servitium*), definido como ação de servir, que não visa um bem material. Segundo White (2007c, p. 57), “um caráter nobre é o resultado da disciplina própria, da sujeição da natureza inferior pela superior – a renúncia do eu para o serviço de amor a Deus e ao homem”. Em outra alusão ao serviço como processo formador do caráter ela diz,

em nossa vida aqui, posto que terrestre e restrita pelo pecado, a maior alegria e mais elevada educação se encontram no serviço em favor de outrem. E no futuro estado,

¹⁸⁸ MARX, Karl. *O capital: crítica de economia política*. Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013, p. 113.

¹⁸⁹ WEBER, Max. *Ética Protestante e o Espírito Capitalista*. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2007, pág. 135-143.

¹⁹⁰ FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário da Língua Portuguesa*. 7ª ed. Curitiba, PR: Editora Positivo, 2009.

livres das limitações próprias da humanidade pecaminosa, será no serviço que se encontrará nossa máxima alegria e mais elevada educação (WHITE, 2007c, p. 13).

A interpretação de serviço no pensamento whiteano, conforme abordado por Suárez (2010, p. 214-216) é um “estilo de vida, e não apenas um conceito”. Para ele, White defende uma responsabilidade social, que consiste em oferecer mais do que algo material, e mais do que aliviar uma necessidade imediata. Para que “o serviço se torne de fato uma ajuda verdadeira, com efeitos duradouros, é necessário levar em conta o princípio de ajudar as pessoas a ajudarem a si mesmas” (*IDEM*, p. 218). E isso advém através de uma educação que desenvolva esse valor.

A terceira ênfase na filosofia de educação whiteana é o preparo para a vida, em todos os seus aspectos. Neste terceiro e último conceito, cabe levar em conta que, para White, o fim último do processo educativo é a redenção, e com isto, o preparo para vida, e está relacionado em duas dimensões: o preparo para a vida terrena e o preparo para a vida futura. Transita no campo social e espiritual concomitantemente.

Para que o preparo para a vida seja desenvolvido nessas duas dimensões, é necessário que a religiosidade permeie as ações educativas, sendo responsável, juntamente com a família, por apresentar ao aluno as possibilidades de escolhas que determinarão o seu futuro. No pensamento whiteano,

todo aluno deveria obter um conhecimento do grande tema central da Bíblia e do propósito original de Deus em relação a esse mundo. Da origem do grande conflito, e da obra da redenção. Deve compreender a natureza dos dois princípios que contendem pela supremacia, e aprender a delinear sua operação através dos relatos da história e da profecia, até à grande consumação. Deve enxergar como esse conflito penetra em todos os aspectos da experiência humana; como em cada ato de sua vida ele próprio revela um ou outro daqueles dois princípios antagônicos; e como, quer queira quer não, ele está mesmo agora a decidir de que lado do conflito estará. (WHITE, 2007c, p. 190).

Knight (2010, p. 138 e 139), ao analisar o pensamento de White sobre a responsabilidade da educação em preparar o aluno para a vida presente e futura, pautada nos valores bíblicos-cristãos, conduz à reflexão de que, para que essa perspectiva seja factível, é necessário que o currículo escolar seja estabelecido dentro dessa visão, ou seja, uma escola cristã é cristã quando ensina todas as disciplinas a partir da perspectiva cristã. Para ele, “há uma grande diferença entre educação na qual tem lugar atividades religiosas e estudos das Escrituras e a educação na qual o cristianismo da Bíblia é a matriz de todo o programa ou, em outras palavras, o curso por onde flui o rio do ensino e da aprendizagem”.

O resumo dos conceitos-chave da compreensão whiteana sobre educação pode ser explicitado da seguinte maneira: A educação baseada na cosmovisão bíblica-cristã está

pautada em três pilares: (1) o desenvolvimento cognitivo equilibrado, com o fim de ser útil não somente ao indivíduo que o adquire, mas útil à sociedade que se beneficia dos conhecimentos adquiridos pelos seres humanos individualmente, mas que tem por objetivo servir a Deus e à humanidade; (2) O desenvolvimento do caráter visando o serviço ao próximo e a Deus e (3) o preparo do ser humano para a tomada de decisão quanto a sua vida, no presente e no futuro, dentro da visão do conflito cósmico entre o bem e o mal.

Esses conceitos não são apenas essenciais para a educação, na visão de White, mas também para a própria vida. Portanto, devem permear qualquer abordagem da teoria educacional adventista.

4.3.3 – O papel da família no processo educacional adventista

O papel da família no processo educacional é questão fundamental e de grande debate no contexto de qualquer sociedade, quer atual ou de gerações passadas. Zimmerman (1947, p. 34) escreve que “nenhuma sociedade jamais sobreviveu à desintegração de sua vida familiar” e Dobson (1987, p.13) reforça esse pensamento ao dizer que “a civilização humana pode viver sem várias coisas, mas não pode continuar a existir se ela não desempenha sua função familiar satisfatoriamente”, e nesse processo está a educação dos filhos.

Discorrer sobre o pensamento adventista em relação ao papel da família no processo educacional é o mesmo que apresentar a base de sua ideologia religiosa, já que o conceito cultural de família é o centro de quase todo contexto religioso da denominação¹⁹¹ e é praticamente impossível fazê-lo sem associar ao que foi apresentado por Ellen White através de cartas, mensagens endereçadas a famílias específicas, sermões e livros que compõem uma grande parte de seus escritos, quer estejam impressos ou apenas catalogados.

Contudo, é necessário também pontuar que não se pode analisar o papel da família no processo educacional adventista sem contextualizá-lo com a cultura da sociedade em que esses pressupostos foram elaborados.

Já foi apresentado no capítulo dois que a denominação adventista teve sua origem em um momento de mudança social e cultural, que potencializou o século XIX e proporcionou

¹⁹¹ A base doutrinária adventista parte do processo de criação da humanidade a partir da constituição familiar e dela demanda todo o processo de desenvolvimento moral e religioso tanto das sociedades patriarcais dos tempos bíblicos como das sociedades modernas e contemporâneas. Ver o contexto doutrinário da denominação em IASD. *Nisto Cremos - 27 Ensinos Bíblicos dos Adventistas do Sétimo Dia*. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2003.

grandes descobertas e mudanças tanto no âmbito social e cultural quanto nas ciências, na economia e também no âmbito religioso.

A mudança social e cultural ocasionada pelos resultados da revolução industrial mexeu com a estrutura familiar da sociedade daquela época. Antes da industrialização essa estrutura não era unicelular, mas formada por um número grande de membros composta inclusive de várias gerações convivendo sob o mesmo teto. As crianças interagiam com vários adultos e o processo educacional ocorria de maneira informal. Os meninos aprendiam a profissão da família, fosse no cultivo da terra ou a arte de um ofício específico que geraria uma ação de prestação de serviços ou de comércio. As meninas eram instruídas nas lidas domésticas e eram preparadas para servirem os futuros maridos.

Nessas sociedades, os adultos não deixavam seus filhos quando saíam para trabalhar, nem os dispensavam para passar o dia com os amigos. Pais e mães tinham papéis bem definidos e executavam esses papéis na educação e criação de seus filhos. Além disso, os membros mais velhos como avós e tios, que conviviam como membros da mesma família também participavam do processo educativo das crianças da casa, ou seja, em uma mesma família todos tinham papéis que contribuía para o desenvolvimento da criança, sempre pautado em princípios que foram herdados das gerações passadas, o que contribuía para se manterem os valores, bem como a herança cultural dessa sociedade.

Contudo, esse modelo educacional começou a mudar com o impacto da era industrial do século XIX. A especialização e o crescimento industrial nos grandes centros foi progressivamente levando os pais para cada vez mais longe de suas famílias. Hobsbawn (2008, p. 165), ao comentar sobre as mudanças que a revolução industrial ocasionou nas sociedades da época, diz que

o número de assalariados crescia, em grande parte, por eles se haverem transferido de dois grandes reservatórios de trabalho pré-industrial, as oficinas artesanais e a agricultura. Pelo final do século XIX, a urbanização provavelmente avançara mais e com maior rapidez do que jamais fizera antes, e importantes correntes migratórias provinham das cidades, ainda que às vezes das pequenas cidades. Esses imigrantes podiam transferir-se, como de fato aconteceu, de um tipo de trabalho não agrícola para outro. Com respeito aos homens e mulheres que fugiam à terra, relativamente poucos teriam a oportunidade de se dedicarem à agricultura, mesmo que o quisessem.

Além de deixar a família para peregrinar em locais cada vez mais distantes para conseguir trabalho, os homens ficavam ausentes por longos períodos, não exercendo mais a influência sobre a formação dos filhos, como acontecia no período pré industrial. Por outro lado, as mulheres também assumiam seu lugar na escala de trabalho fora de casa e, embora fosse numa intensidade menor, começava a existir famílias que não tinham mais com quem

deixar os filhos, a não ser com parentes e conhecidos. Nesse ínterim, escreve Knight (2010, p. 68), “a mudança também modificou as posições sociais de crianças e adolescentes [...], eles se tornaram inoportunos no mundo altamente organizado do trabalho industrial”.

Foi nesse contexto cultural que White escreveu para responder às questões e problemas que eram específicos da estrutura familiar na sociedade industrial de sua época. É possível observar que em algumas ocasiões ela é enfática ao atribuir a responsabilidade de criar filhos tanto ao pai quanto à mãe, já em outros registros, ela atribui uma responsabilidade maior à mãe, tendo em vista o contexto cultural e social em que viviam as famílias de sua época. Contudo, não parece ser uma divergência de posicionamento ou incoerência de orientação, mas sim, uma adaptação à realidade vivida pelas famílias com quem se comunicava.

Vale ressaltar que sua mensagem sempre esteve atrelada primariamente à visão religiosa da denominação e ao papel dos pais na educação dos filhos, para que esses estivessem recebendo a educação necessária para identificarem os princípios cristãos estabelecidos pela Bíblia Sagrada como regra de fé, e ao mesmo tempo, que estivessem sendo preparados para servir a Deus em sua totalidade e ao próximo segundo a essência da mensagem do advento. Por isso, é possível notar a maneira enfática com que seus conselhos são deixados, sempre priorizando a religião familiar em primeiro lugar.

Entre os pressupostos que caracterizam a continuidade do ideário educacional a partir da responsabilidade da família, neste estudo, são destacados os seguintes:

a) O lar como a primeira escola – Para White, o ambiente familiar é o primeiro elemento formador do caráter da criança, que manterá esses valores como base de suas escolhas na vida adulta.

É no lar que a educação da criança deve ser iniciada. Ali está sua primeira escola. Ali, tendo seus pais como instrutores, a criança terá de aprender as lições que a devem guiar por toda a vida – lições de respeito, obediência, reverência, domínio próprio. As influências educativas do lar são uma força decidida para o bem ou para o mal. São, em muitos sentidos, silenciosas e graduais, mas sendo exercidas na direção devida, tornam-se fator de grande alcance em prol da verdade e da justiça [...] Quão importante, pois, é a escola do lar! (WHITE, 2007e, p. 107).

b) Os pais como primeiros professores – O papel dos pais se assemelha ao papel dos professores, sendo que os primeiros possuem um privilégio muito maior do que os segundos, já que educam em tudo aquilo que fazem pelos filhos. Contudo, isso também se transforma em responsabilidade, já que toda ação realizada pelos pais é fator de assimilação de conhecimento ensino.

A obra dos pais precede à dos professores. Têm uma escola no lar – o primeiro estágio. Se cuidadosamente e com oração procurarem conhecer e desempenhar seu

dever, prepararão os filhos para entrarem no segundo estágio – receber instrução do professor. (WHITE, 2007e, p. 342).

c) Quando começar a educação da criança – Parece que já existia no pensamento das famílias daquela época que a educação deveria começar na idade em que as crianças fossem encaminhadas para a escola formal, e que os pais não deveriam priorizar o ensino enquanto os filhos não estivessem em idade escolar. White se posiciona contrária a essa ideia, afirmando ser de fundamental importância aproveitar os primeiros anos para a formação cognitiva da criança.

A palavra “educação” significa mais do que um curso de estudos num colégio. A educação começa com o bebê, nos braços da mãe. Enquanto a mãe está moldando e formando o caráter dos filhos, ela os está educando...

Os pais mandam os filhos à escola; e ao fazê-lo pensam que os têm educado. Mas a educação é uma questão de maior amplitude do que muitos pensam: compreende todo o processo pelo qual a criança é instruída, desde o berço à infância, da infância à juventude, e da juventude à maturidade. Logo que uma criança é capaz de formar uma ideia, deve começar sua educação.

Deve a obra da educação e preparo começar na infância da criança; pois então a mente é mais susceptível de receber impressões, e as lições dadas são lembradas. Devem as crianças ser virtualmente educadas do berço à maturidade na escola do lar. E, como no caso de qualquer escola bem organizada, os próprios professores obtêm importantes conhecimentos; especialmente a mãe, que é o principal mestre do lar, deve aí aprender as mais valiosas lições de sua vida. (WHITE, 2001, p.12)

d) Métodos, conteúdos e intencionalidade – Apesar de não ser um ensino formal, a educação dos filhos pelos pais deve ser organizada e preparada para que cada momento de aproximação seja de aprendizado útil tanto para a vida terrena como também para a esperança da vida transcendente. Aproveitar os lugares, eventos e o tempo disponível para ensinar verdades que os pais julgam importantes para seus filhos aprenderem, oportunizará um melhor rendimento e aproveitamento do ensino formal que os filhos receberão nos anos subsequentes à educação informal da família, como também preparará os filhos para as tomadas de decisão quanto aos valores e princípios espirituais na vida adulta.

Desde os tempos mais remotos, os fiéis de Israel deram muita atenção ao assunto educação. O Senhor havia indicado que desde a mais tenra idade, devia-se ensinar às crianças acerca de Sua bondade e grandeza, especialmente como é revelado em sua Lei e na história de Israel. Mediante o canto, a oração e as lições tiradas das Escrituras e adaptadas à desabrochante inteligência, tinham os pais e as mães que ensinar aos filhos que a lei de Deus é uma expressão de Seu caráter e que, à medida que recebessem no coração os princípios dessa lei, delinear-se-ia na mente e na alma a imagem de Deus. Tanto na escola como no lar, grande parte do ensino era oral; mas os jovens também aprendiam a ler os escritos hebreus; e os rolos de pergaminho das Escrituras do Antigo Testamento se abriam a seu estudo. (WHITE, 2007f, p. 442)

Pais e mães, vocês têm uma solene obra a fazer; a salvação eterna de seus filhos depende do procedimento de vocês. Como educarão com êxito seus filhos? Não falando com ira, pois isso nenhum bem fará. Falem a seus filhos como se tivessem confiança em sua inteligência. Digam-lhes o que Deus quer que façam. Digam-lhes

que Deus quer que se eduquem e se preparem para ser colaboradores Seus. Quando fizerem a sua parte, podem confiar em que o Senhor fará a sua.

Mães, permitam que as crianças brinquem ao ar livre, escutem os trinos dos passarinhos, e aprendam o amor de Deus segundo se acha expresso nas belas obras que criou. Ensinem-lhes singelas lições do livro da natureza e das coisas que as rodeiam; e, à medida que a mente se lhes desenvolve, podem ser acrescentadas lições dos livros, sendo firmemente fixadas na memória. (WHITE, 2007e, p.146).

e) Obediência, uma lição importante – Devido à recorrência, um tema que parece ser um dos pontos importantes na concepção whiteana para a formação do caráter dos filhos é a questão da obediência. Característica dos ensinamentos bíblicos, o respeito a Deus e aos pais, essa mensagem sempre foi um dos pilares da educação confessional. White dedica uma atenção especial a esse tema, ora por ser necessária a advertência a pais que estavam deixando em segundo plano o princípio da obediência, ora por desejo de confirmação e fixação da necessidade de relevância do princípio para o êxito na educação dos filhos.

Lembrem-se os pais, mães e educadores em nossas escolas de que é um ramo mais elevado de educação ensinar obediência às crianças. No entanto, muito pouca importância é dada a esse ramo de educação. As crianças serão mais felizes, muito mais felizes, sob a devida disciplina do que se as deixarmos fazer o que seus impulsos não educados sugerem. A obediência pronta e contínua à sábia autoridade paterna promoverá a felicidade dos próprios filhos bem como honra a Deus e o bem da sociedade. Os filhos devem aprender que na submissão às leis da família está sua perfeita liberdade. Os cristãos aprenderão esta mesma lição: que na obediência à lei de Deus está sua perfeita liberdade. (WHITE, 2001, p. 52)

A obediência à autoridade paterna deve ser inculcada na infância e cultivada na juventude. Alguns pais pensam que podem deixar os filhinhos seguirem os próprios caminhos na infância, e então, quando ficarem maiores, argumentarão com eles, mas isso é um engano. Comecem no tempo da infância a ensinar a obediência. Exijam obediência em sua escola do lar. (IDEM, p. 55).

Deve ensinar-se às crianças que suas faculdades lhes foram dadas para honra e glória de Deus. Para tal fim devem aprender a lição da obediência. Mediante esforço moderado e persistente deve estabelecer-se este hábito. Assim, em grande parte, podem ser evitados aqueles conflitos posteriores entre a vontade e a autoridade, os quais contribuem para suscitar na mente dos jovens desapego e amargura para com os pais e professores, e tantas vezes resistência a toda autoridade, humana e divina. (WHITE, 2007e, p. 110).

4.3.4 – O papel do professor no processo educacional confessional adventista

No manual *Pedagogia Adventista* (DSA, 2004, p. 53), o professor é identificado como um agente educacional que, tanto como o aluno, “necessita estar em constante desenvolvimento, em busca de um elevado relacionamento pessoal com Deus, consigo mesmo, com os semelhantes e com a natureza”. Nessa perspectiva, não existe um educador pronto e acabado. “Trata-se de um “aprendente” em potencial, diferenciando-se do estudante por sua maturidade, responsabilidade e visão ampla da ação educativa que desenvolve” (DSA, 2009, p. 62). Sendo que o processo de aprendizagem do aluno passa pelo processo de

aprendizagem do professor, vale ressaltar a importância do preparo do professor e sua constante atualização para o desenvolvimento de sua função como educador.

Sobre isso, Comb (1979, p. 191) em seu livro *Myths in Education*, afirma que mais que qualquer método de ensino, “a figura principal no processo de aprendizagem é a do professor. Em última instância, é ele que fará toda a diferença para que o aluno interiorize ou não o conteúdo transmitido”.

Levando-se em conta que uma educação confessional possui objetivos específicos em relação a conceitos religiosos, sendo transmitidos visando à interiorização dos mesmos pelos alunos¹⁹², é possível interpretar que a figura do professor é fundamental para o processo de inculcação de um ideário educacional confessional. Dudley (1978, p. 80), ao pesquisar sobre a aceitação da religião junto a adolescentes em idade escolar, conclui que “nenhum outro fator estava tão fortemente relacionado com a rejeição da religião por parte dos adolescentes, como a sinceridade religiosa de seus professores”.

Knight (2010, p. 181) corrobora com essa ideia dizendo que

dado o papel central do professor na educação, deveria ser óbvio que não podemos esperar uma educação de qualidade sem professores de qualidade. Da mesma maneira, uma educação cristã de qualidade nunca acontecerá sem professores cristãos. O currículo e o método são importantes, mas o professor é muito mais fundamental.

Em todos os textos relacionados à educação adventista escritos por White, o assunto a que ela mais dedica atenção é sobre o perfil humano e profissional do professor (GROSS e GROSS, 2012, p. 84). Na maioria de suas falas a preocupação está em associar o trabalho do professor com a missão de evangelização e redenção dos alunos junto ao plano salvífico de Deus para com a humanidade, concomitante ao preparo acadêmico dos mesmos. Cadwallader¹⁹³ (1974, p. 93) em seu estudo sobre os textos de White relativos à educação, identifica a preocupação dela quanto à responsabilidade do professor nesse contexto redentivo da educação, diz:

a seriedade do trabalho do professor se evidencia pela declaração de que deve dar conta a Deus dos resultados de seus ensinamentos. Esta responsabilidade envolve alguns deveres definidos nas seguintes áreas: vida saudável, desenvolvimento intelectual, trabalho manual, atividades de ensino dentro da sala de aula e companheirismo.

¹⁹² Julia (2001, p. 22) reafirma essa ideia ao falar que “a escola não é somente um lugar de aprendizagem de saberes, mas é, ao mesmo tempo, um lugar de inculcação de comportamentos e de *habitus* que exige uma ciência de governo transcendendo e dirigindo, segundo sua própria finalidade, tanto a formação cristã como as aprendizagens disciplinares”.

¹⁹³ E. M. Cadwallader defendeu sua tese doutoral na Universidade de Michigan, EUA, no ano de 1974, cujo título é *Principles of Education in the writing of Ellen G. White*. Em sua pesquisa ele relaciona todos os escritos depositados no Centro de Pesquisas White State, em Maryland, escritos por White, com o conceito de educação. Nesse paralelismo, é possível encontrar uma grande quantidade de textos relacionados ao trabalho do professor como agente transformador da educação. Disponível para consulta em inglês e português.

Por ser um conteúdo denso, optamos nesse estudo por apresentar um resumo¹⁹⁴ do que White entendia ser as características de um professor que deve estar consciente de sua vocação de ser um “missionário” da educação no cumprimento de uma missão. Essas características também ajudam a compor o ideário educacional da rede, em relação ao papel do professor da instituição.

Para alcançar os propósitos da educação adventista, segundo White, o educador deve manifestar e buscar continuamente o desenvolvimento das seguintes características¹⁹⁵:

a) Imitador de Jesus – “Tornem-se meus imitadores, como eu o sou de Cristo” (I COR. 11:1, NVI), afirma a Bíblia. “O educador torna-se semelhante a Jesus ao agir com calma, bondade e paciência; manifestar largueza de espírito, simpatia e ternura e desenvolver o domínio próprio” (WHITE, 2007c, pp. 276, 280). É preciso ainda ser humilde, aceitar o “Assim diz o Senhor”¹⁹⁶, estudar as palavras de Cristo e seus métodos de trabalho. Enfim, desenvolver profunda experiência cristã.

Quando nossos professores estiverem verdadeiramente convertidos, terão fome de alma pelo conhecimento de Deus, e, como humildes discípulos na escola de Cristo, estudarão para conhecer a Sua justiça. Retos princípios dominarão a vida e serão ensinados como os princípios que regem a educação celestial. Quando os professores procurarem de todo o coração conduzir corretos princípios na obra educacional, anjos de Deus estarão presentes para causar impressões no coração e na mente (WHITE, 2007f, p. 518- 519).

b) Senso da presença divina - implica em reconhecer a magnitude e os atributos divinos (onipotência, onisciência e onipresença) e manter comunhão com Ele mediante a oração e o estudo de sua Palavra (Bíblia Sagrada). O professor que tem o senso da presença divina se coloca como aprendiz de Cristo, pois sabe ser um cooperador com Deus na educação de mentes humanas.

c) Sintonia com a filosofia e a proposta da educação adventista - isso inclui conhecer e envolver-se com a filosofia e a proposta da educação adventista, ser um estudioso da Bíblia, ter excelência moral e ser ponte entre a família e a escola (WHITE, 2007c, p. 281). Sobretudo, como requisito essencial, cabe ao professor conhecer, aceitar e aplicar os princípios educativos de Deus.

d) Relacionamento interpessoal positivo - o trabalho educativo será facilitado se houver

¹⁹⁴ O acesso aos assuntos educacionais abordados por White pode ser obtido nos livros por ela escritos e que abordam o tema educação. Os mesmos estão relacionados nas referências bibliográficas deste estudo.

¹⁹⁵ Essas características estão agrupadas e estruturadas no manual *Pedagogia Adventista* (2009, pp. 63-69).

¹⁹⁶ Termo utilizado várias vezes na Bíblia Sagrada (1999), para representar a indicação de uma vontade de Deus para a humanidade e de que deve ser observada e respeitada como um imperativo e ordenança.

bom relacionamento entre o aluno e o professor. No que se refere ao relacionamento interpessoal positivo é essencial ressaltar o valor da humildade. A Bíblia ensina que a “humildade antecede a honra” (Provérbios 15:33).

Necessitais de mais suavidade no contato com os outros. Vossas palavras devem produzir um efeito calmante, não hostilizar. Encha-se-vos o coração de amor pelas pessoas. Trabalhai pelos que vos rodeiam com profundo e terno interesse. Se vedes alguém cometer um erro, ide ter com ele na maneira indicada por Cristo em Sua Palavra, e vede se não vos é possível considerar o assunto com brandura cristã. Orai com ele, e crede que o Salvador vos mostrará o caminho para sair da dificuldade (WHITE, 2007g, p. 637).

e) Cuidado com a saúde física e mental – o professor precisa buscar equilíbrio e saúde física em sua própria vida. Para isso, deve obedecer às leis da saúde que Deus revelou. Diante de tão nobre e desafiadora tarefa, faz-se necessário também ao educador “precaver-se contra o trabalho excessivo” (WHITE, 2007c, p. 278).

Desde que o espírito e a alma encontram expressão mediante o corpo, tanto o vigor mental como o espiritual dependem em grande parte da força e atividades físicas. O que quer que promova a saúde física promoverá o desenvolvimento de um espírito robusto e um caráter bem equilibrado. Sem saúde ninguém pode compreender distintamente suas obrigações, ou completamente cumpri-las para consigo mesmo, seus semelhantes ou seu Criador. Portanto, a saúde deve ser tão fielmente conservada como o caráter (WHITE, 2007c, p.195).

f) Equilíbrio emocional – implica em ter controle sobre seus sentimentos e atitudes, domínio próprio, pois ninguém pode influenciar positivamente o outro se não controlar suas emoções.

Os mestres que trabalham nessa parte da vinha do Senhor precisam ser senhores de si mesmos, de modo a dominar o temperamento e os sentimentos, mantendo-os sujeitos ao Espírito Santo. Devem dar provas de possuir, não uma experiência unilateral, mas espírito bem equilibrado, caráter simétrico. Aprendendo dia a dia na escola de Cristo, esses mestres podem educar sabiamente as crianças e jovens (WHITE, 2007e, p.191).

g) Profissionalismo e aperfeiçoamento constantes - agir com profissionalismo é assumir a responsabilidade social explícita na tarefa de educar, a qual envolve ética, imparcialidade, empatia, pontualidade, responsabilidade, tato, diligência e compromisso. Cabe ainda ao professor buscar conhecimento de sua área de atuação, almejando o contínuo aperfeiçoamento, para que possa agir com competência, colaborar adequadamente com seu grupo de trabalho e atingir os propósitos da educação.

Os homens de Deus precisam ser diligentes no estudo, esforçados na aquisição de conhecimentos, nunca desperdiçando uma hora. [...] Os homens que ocupam posições de responsabilidade devem melhorar continuamente (WHITE, 2007h, p.225).

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

necessidade de constante diligência em adquirir conhecimento (WHITE, 2007f, p.119).

h) Aceitação dos limites e possibilidades do aluno - para que isso aconteça o professor necessita estudar e obter conhecimento profundo da natureza humana, conhecer e compreender as necessidades dos alunos. “Em cada ser humano Ele [Jesus] divisava infinitas possibilidades. Via os homens como poderiam ser. [...] Olhando para eles com esperança, inspirava-lhes esperança (WHITE, 2007c, p. 80).”

i) Uso de linguagem adequada - a linguagem do docente não deve ter como finalidade dar aos estudantes a impressão de ser um erudito, mas a linguagem do docente deve ser clara e compatível com a idade do estudante para que compreenda com clareza o ensino, bem como ter o cuidado para que esteja coerente com os princípios filosóficos.

Cristo se aproximava das pessoas onde quer se achava, não deixava perplexos os ignorantes com inferências misteriosas, nem empregava palavras inusitadas que eles não conheciam. O Maior Mestre que o mundo conheceu foi o mais explícito, claro e prático em sua instrução. (WHITE, 2007i, p. 51). O professor deve ter constantemente como objetivo a simplicidade e a eficiência. Deve amplamente ensinar por meio de ilustrações; e mesmo tratando com estudantes mais velhos, cumpre ter o cuidado de tornar claras e evidentes todas as explicações. Muitos estudantes adiantados em idade são crianças no entendimento (WHITE, 2007c, p. 143).

Nessa perspectiva, o papel do professor é determinante para que o ideário educacional seja executado. E isso não será possível se esse professor não estiver plenamente consciente dessa visão de mundo, mais que isso, segundo essa perspectiva, pode-se deduzir que o professor que trabalha com base nesses pressupostos, também deve possuir a mesma visão de mundo, isto é, vivenciar na teoria e na prática o ideário preconizado pela educação adventista.

A partir dessas quatro categorias de análise é possível estabelecer os princípios basilares¹⁹⁷ do pensamento whiteano, que foram determinantes para a estruturação do pensamento pedagógico adventista. Portanto, ser formado segundo essas bases.

(1) A educação deve ser redentiva, a partir de uma visão bíblico-cristã.

No mais alto sentido, a obra da educação e da redenção são uma; pois, na educação, como na redenção, ‘ninguém pode por outro fundamento, além do que já está posto que é Cristo Jesus’[...]. Os grandes princípios da educação são imutáveis, visto que são o caráter de Deus (WHITE, 2007c, p. 30).

(2) A educação começa no lar, com os pais.

¹⁹⁷ O termo princípios basilares é usado por Gross e Gross (2012, pág. 62-73), no qual apresenta 10 princípios que sustentam a pedagogia da educação adventista, pensamento utilizado como base na estruturação e apresentação nesta pesquisa, embora nesse estudo não se tenham trabalhado todas as bases conceituadas por Gross e Gross, por não ser o principal foco do mesmo.

Jamais a educação cumprirá tudo aquilo que pode e deve, antes que a importância da obra dos pais seja completamente reconhecida, e recebam eles o preparo para as sagradas responsabilidades (WHITE, 2007c, p. 176).

(3) O professor na educação cristã tem um perfil bem definido

O verdadeiro professor não se contenta com pensamentos obtusos, espírito indolente ou memória inculta. [...]. Precisa-se de professores que sejam expeditos no discernir e aproveitar toda a oportunidade para fazer o bem; professores que combinem a verdadeira dignidade com o entusiasmo; que sejam capazes de dirigir e aptos ‘para ensinar’; que possam inspirar pensamentos, despertar energias e comunicar ânimo e vida (WHITE, 2007c, p. 278).

(4) A Bíblia Sagrada é um importante elemento curricular e deve estar no centro e na base do processo escolar.

Dentre todos os livros que têm inundado o mundo, por mais valiosos que sejam, a Bíblia é o Livro dos livros e merece o mais acurado estudo e atenção (WHITE, 2007f, p. 129).

(5) A natureza é um precioso compêndio que não pode ser desprezado.

O mesmo poder que mantém a natureza opera também no homem. As mesmas grandes leis que guiam tanto a estrela como o átomo dirigem a vida humana [...]. Para aquele que assim aprende a interpretar Seus ensinamentos, toda a natureza se ilumina; o mundo é um compêndio e a vida uma escola (WHITE, 2007c, p. 100).

(6) O estudante deve ser levado a desenvolver sua capacidade de raciocinar e pensar por si próprio.

Cada ser humano criado à imagem de Deus é dotado de certa faculdade própria do Criador: a individualidade, faculdade esta de pensar e agir [...]. É obra da verdadeira educação desenvolver essa faculdade, adestrar os jovens para que sejam pensantes e não meros refletores do pensamento de outrem (WHITE, 2007c, p. 17).

Holmes (1991, p. VII) escreveu que “Educação tem a ver com educação de valores”. Uma educação de valores é a razão central para a existência da educação adventista. E segundo Knight (2012), a existência da educação adventista não foi acidental, pelo contrário, a denominação adventista, no início de sua história percebeu que, pelo fato de sua filosofia diferir de outros segmentos da sociedade, tinha a responsabilidade de “repassar aquela filosofia aos jovens através do desenvolvimento de um sistema educacional” (KNIGHT, 2012, p. 22).

Após essa análise, é possível auferir que a filosofia educacional desenvolvida por White e que foi o fator estruturante para a formação do ideário da educação adventista baseia-se numa cosmovisão bíblico-cristã onde os princípios de redenção e transformação na construção do conhecimento formam o eixo norteador de todo o princípio educativo.

5 – PERMANÊNCIAS E RUPTURAS DO IDEÁRIO EDUCACIONAL ADVENTISTA

Ao se analisar o papel institucional de uma rede educacional e a sua busca pela permanência de um ideário educacional ou, um pouco mais abrangente, a permanência da ideologia propriamente dita, é necessário primeiramente apresentar o significado dessas duas palavras – instituição e ideologia¹⁹⁸. A palavra instituição, no conceito sociológico e político, é identificada como “conjunto de princípios reguladores que organizam a maior parte da atividade humana em modelos organizacionais definidos”, ou ainda como um “conjunto de formas e de condições de procedimento estabelecidos para atrair e coordenar a atividade de grupos sociais” (ARNAUD, 1999). É um substantivo de origem latina (*institutione*) cuja definição pode ser auferida como: “Leis fundamentais de uma sociedade política, complexo integrado por ideias, padrões de comportamento, relações inter-humanas e, muitas vezes, um equipamento material, organizados em torno de um interesse socialmente reconhecido” (FERREIRA, 2008).

Já ideologia¹⁹⁹, nesse contexto, está pautada no conceito jurídico de “conjunto de ideias e de valores respeitantes à ordem pública e tendo como função orientar os comportamentos políticos coletivos” (BOBBIO, 1997). Por outro lado, o conceito sociológico de ideologia se apresenta como “na essência, conjunto de ideias, de valores e de normas políticas, jurídicas, morais, filosóficas, estéticas e em certos casos religiosas, que refletem no fim das contas, as relações econômicas da sociedade a partir das posições de uma classe” (ARNAUD, 1999). No âmbito filosófico, ideologia é conceituada como “ciência que trata da formação das ideias, tratado das ideias em abstrato, sistema que considera a sensação como fonte única de nossos conhecimentos e único princípio das nossas faculdades, maneira de pensar que caracteriza o indivíduo ou um grupo de pessoas” (BOUDON; BOURRICAUD, 1993).

Como base teórica para sustentar os pressupostos relativos ao conceito de “instituição” é possível valer-se do trabalho de Douglas (1998), intitulado “Como as Instituições Pensam”²⁰⁰, onde a autora apresenta o desenvolvimento dos mecanismos sociais institucionalizados, suas percepções e seus desafios de permanência diante do movimento social e cultural das últimas

¹⁹⁸ O significado de ideário foi apresentado na referência 164.

¹⁹⁹ Além dos conceitos citados, é pertinente analisar o trabalho de Chauí, como embasamento para a discussão que se fará mais à frente sobre esse conceito. CHAUI, Marilena. *O que é ideologia*. 35ª ed. São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 1992.

²⁰⁰ Mary Douglas apresentou esse estudo na abertura da 6ª Conferência Abrams na Universidade de Siracusa, NJ. EUA, no ano de 1985. Após apresentação surge a ideia de publicá-lo em forma de livro e o edita com o título: *Como as Instituições Funcionam*, editado em 1986.

décadas²⁰¹. Nesse estudo, ela diz ser “necessário uma teoria das instituições que modifique a atual visão não sociológica da cognição humana, bem como uma teoria cognitiva que ofereça um suplemento às debilidades da análise institucional” (1998, p. 11). Para Douglas, é possível estabelecer uma construção institucional a partir do pensamento de cooperação e solidariedade cuja “verdadeira solidariedade somente é possível na medida em que indivíduos compartilhem as categorias de seus pensamentos” (*Op. cit.* p. 21). Diz ela que existem seis conceitos necessários para que uma instituição se estabeleça e se consolide. Dentre as características principais é possível destacar:

1. As instituições se baseiam em convenções - No mínimo, uma instituição não deixa de ser uma convenção. Uma convenção surge quando todos os lados têm um interesse comum na existência de uma regra que assegure a coordenação, quando nenhum deles apresenta interesses conflitantes e quando nenhum deles se desviará, a menos que a desejada coordenação se tenha perdido. Dentro dessa análise, uma convenção se autopolicia. As condições para que surjam convenções estáveis são muito mais estritas do que pode parecer. As comunidades não crescem, transformando-se em pequenas instituições e essas não se transformam em grandes instituições seguindo qualquer processo contínuo. Para que uma convenção passe a ser uma instituição social legítima é necessária uma convenção cognitiva paralela para lhe dar apoio.

Tornou-se modismo afirmar que as instituições sociais codificam a informação. A elas se dá o crédito de tomar decisões rotineiras, resolver problemas rotineiros e produzir regularmente pensamentos em favor dos indivíduos. A racionalidade humana é inerentemente limitada. A organização institucional hoje é amplamente tratada como uma maneira de resolver os problemas que decorrem da racionalidade limitada. A experiência passada é encapsulada nas regras de uma instituição, de tal modo a agir como um guia daquilo que se deve esperar do futuro. Quanto mais amplamente as instituições abrigam as expectativas, mais elas assumem o controle das incertezas, com um efeito a mais: o comportamento tende a conformar-se à matriz institucional. Se tamanho grau de coordenação for alcançado, a confusão e a desordem desaparecem.

2. As instituições se definem pela uniformidade. Acima apresentamos que os indivíduos sofrem devido à limitação imposta por sua racionalidade. Tomando isso como verdade, ao estruturarem as organizações, eles ampliam sua capacidade de lidar com as informações. O aparato cognitivo fundamenta as instituições na natureza e na razão, ao

²⁰¹ Nesse contexto desse trabalho, a confessionalidade e a escola se confundem na acepção de instituição.

descobrir que a estrutura formal das instituições corresponde a estruturas formais em domínios não humanos. Sendo assim, nada mais do que as instituições podem definir a uniformidade. A similaridade é uma instituição. (DOUGLAS, 1998)

3. As instituições se organizam historicamente em torno de seus interesses sociais. Marc Bloch em sua memorável análise sobre a *Introdução à História*, ao falar sobre o tempo histórico, apresenta que

nunca um fenômeno histórico se explica plenamente fora do estudo de seu momento. E isto é válido para todas as etapas da evolução. Para aquelas que vivemos, como para outras. Já um provérbio árabe o dissera: ‘os homens parecem-se mais com o seu tempo que com os seus pais’. Foi por se ter olvidado esta sabedoria oriental que se desacreditou às vezes o estudo do passado. (1976, p. 32).

Para ele, as origens das coisas presentes encontradas nas coisas passadas é a melhor maneira de compreender uma realidade, ao conseguir conhecer as suas causas. Certeau (2011, p. 51) diz que é impossível analisar o discurso histórico independentemente da instituição em função do qual ele se organiza silenciosamente.

Douglas (1998, p. 75) também refere que “as instituições lembram-se e se esquecem”, alusão esta feita ao seu papel de apresentar a história como espaço de confirmação social. Quando observamos mais de perto a construção do passado, verificamos que o processo tem muito pouco a ver com o passado e tudo a ver com o presente. A história surge sob uma forma não intencional, como resultado de práticas direcionadas a fins imediatos, práticos. Observar essas práticas estabelecerem princípios seletivos que iluminam certos tipos de acontecimentos e obscurecem outros, significa inspecionar a ordem social agindo sobre mentes individuais.

4. As instituições se consolidam através do processo de classificação. Enquanto indivíduos, resistimos à ideia de que as instituições operam socialmente em forma de classificação, e possuímos todos os motivos para contrapor a esse pensamento. Viver em comunidade não significa que, como indivíduos, deixamos de assumir a responsabilidade por nossos atos, escolhas e pensamentos. Com efeito, as instituições são construídas amoldando as ideias de um indivíduo com as de outros em um formato comum de tal modo que se possa provar que exista uma coerência, porém, sem perder a independência intelectual, que é reconhecida como base da vida social. Este entendimento de ser melhor do que outras comunidades quer atuais ou do passado é que gera o conceito de classificação. A crítica do indivíduo ou dos indivíduos institucionalmente constituídos às instituições do passado auxilia as instituições nascentes na época desses indivíduos a estruturar sua própria defesa contra o passado (DOUGLAS, 1998).

As instituições dirigem sistematicamente a memória individual e canalizam as percepções para formas compatíveis com as relações que elas autorizam. Elas fixam processos que são essencialmente dinâmicos, ocultam a influência que eles exercem e suscitam emoções relativas a questões padronizadas e que alcançam ações padronizadas.

5. As instituições constituídas são responsáveis pelas principais decisões dos indivíduos. O indivíduo tende a deixar as decisões importantes para suas instituições, enquanto se ocupa com as táticas e os detalhes.

Qualquer instituição, para manter sua hegemonia, precisa adquirir legitimidade. Essa legitimidade vem pelo controle da memória, levando os indivíduos a esquecerem experiências incompatíveis com a imagem de correção que eles têm de si mesmos e traz para suas mentes acontecimentos que apoiam uma visão de mundo social que lhes é complementar. A instituição propicia as categorias de pensamentos de seus membros, estabelece os termos para o autoconhecimento e fixa as identidades. Está estabelecido um sistema institucional de justiça e moral. A partir daqui, torna-se muito raro e difícil para um indivíduo escolher uma postura moral a partir de uma base racional individual. Nesse caso, nossos próprios julgamentos estão igualmente preparados em nossas próprias instituições sociais. As mais profundas decisões relativas à justiça não são tomadas mais pelos indivíduos enquanto tais, mas sim por indivíduos que pensam no interior ou em nome das instituições.

6. As instituições são legitimadas através da construção simbólica de suas ações coletivas. Embora Douglas (1998) não tenha aportado à construção simbólica como categoria de legitimação das instituições, entendemos que existe uma aproximação do poder simbólico com hegemonia institucional. O simbolismo na medida em que se corporifica se transforma em um ato, tornando concreto, causando efeito sobre o sujeito.

Ainda sobre a influência do poder simbólico Bourdieu (1989, p.10) diz que é possível apreender o real, porém não é possível deixar de se contaminar pelo envolvimento com essa realidade. É a vida material que produz as ideias, porém não é possível produzir as ideias se não tiver um sistema de referência para produzir as ideias. É necessário partir de uma realidade para se construir as ideias. E essa realidade se transforma em sistemas de referência, onde cada indivíduo possui o seu, dentro de seu prisma social. E esses sistemas simbólicos, como instrumento de conhecimento e de comunicação, só podem exercer um poder estruturante porque são estruturados. Os símbolos são como instrumentos por excelência da 'integração social' enquanto instrumento de conhecimento e de comunicação, eles tornam possível o consenso acerca do sentido do mundo social que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social. Afirma ele ainda que "a integração lógica é a condição da

integração moral”. Dentro desse prisma, para Bourdieu as produções simbólicas estão relacionadas com os interesses das classes dominantes, servindo de interesses particulares que tendem a apresentar como interesses universais, comuns ao conjunto do grupo. Diz ele:

A cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante; para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto, à desmobilização (falsa consciência) das classes dominadas; para a legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções (hierarquias) e para a legitimação dessas distinções. Esse efeito ideológico produz a cultura dominante dissimulando a função de divisão na função de comunicação: a cultura que une (intermediário de comunicação) é também a cultura que separa (instrumento de distinção) e que legitima as distinções compelindo todas as culturas (designadas como subculturas) a definirem-se pelas sua distância em relação à cultura dominante (Op. Cit.1989, p.11).

Dentro dessa ótica, é possível interpretar que os símbolos são meios de confirmação ideológica, e que contribuem para legitimar as instituições sociais em seu campo de domínio.

A partir da análise sobre o processo institucional, é possível analisar as permanências e as rupturas do ideário educacional adventista, identificando se a mesma conseguiu constituir-se e permanecer constituída institucionalmente.

Para Gibello (2010, p. 16) “as fontes documentais são fundamentais para averiguar a maneira pela qual as práticas, signos e representações a respeito da instituição escolar nortearam e delineararam posturas, padrões de comportamento e civilidade”. Em seu raciocínio, as fontes documentais constituem-se o *corpus* para investigação, podendo apresentar-se de diversas naturezas, desde que possam responder aos objetivos propostos para a investigação.

Segundo Guba e Lincoln (1981, p. 65), “os documentos constituem uma fonte estável e rica. Persistindo ao longo do tempo, os documentos podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos”. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Com essas orientações em mente, nessa pesquisa buscou-se analisar documentos que auxiliassem na resposta proposta por esse estudo, que visa identificar permanências e rupturas de um ideário educacional. Para tanto, tomou-se como base para análise dados coletados nos *Boletins de Informações* do Departamento de Educação da União Sul Brasileira cuja extensão temporal de veiculação foi de 31 anos (1974-2005).

O *Boletim de Informações* do Departamento de Educação da União Sul Brasileira foi uma circular que começou a ser enviada a partir de 1974, com periodicidade bimestral. Durante o período de existência, passou por três fases – a primeira e mais longa (1974-

1989)²⁰², em que eram apresentados dados relativos aos estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. A segunda fase (1990-2000) apresenta dados de desenvolvimento da educação adventista de todo o Brasil, como também da América do Sul, e passou a ser identificado como Boletins de Informações da Divisão Sul Americana. Na terceira fase (2000-2005), entra a era digital, mudando sua forma de apresentação como também sua identificação, em que passa a ser chamado de Educação On line. Nesse boletim eram colocadas informações gerais do desenvolvimento da educação em várias áreas, bem como mensagens de motivação e de incentivo para o avanço da educação. Era destinado aos mais variados segmentos da instituição.

Na figura 11 é apresentado o primeiro *Boletim de Informações*, que circulou em janeiro de 1974. Neste, no voto 74-00 (o primeiro voto registrado no informativo), é apresentado qual o objetivo desse boletim informativo. Diz ele:

Este Boletim de Informações do Departamento de Educação da U. S. B. tem como objetivo fundamental atingir a ‘inteligentzia’ educacional em toda união. Aqui encontraremos diretrizes, problemas, informações, idéias, sugestões, que serão divulgadas com o objetivo de cada vez entendermos melhor o setor. É uma publicação bimestral, restrita aos Departamentos de Educação locais, Serviços de Orientação, Diretores das Escolas Fundamentais (5º ano em diante), Diretores dos Institutos, Administradores dos Campos, etc. Enfim, aqueles diretamente envolvidos com os problemas educacionais.

O *Boletim de Informações* teve 150 edições no período de 31 anos, e por ser um documento cuja circulação abarcou um período superior a três décadas, e se enquadrar no recorte histórico desta pesquisa, constituiu-se a principal fonte de pesquisa neste estudo, transformando-se na base documental analisada.

Além do *Boletim de Informações*, esta pesquisa valeu-se de mais três fontes documentais da rede adventista: a) *Circulares Brasil e Circulares DSA*, que foram cartas e e-mails enviados entre os anos de 1995 a 2005, para todos os diretores educacionais da rede adventista no Brasil, cujo objetivo era manter informadas as bases educacionais sobre o desenvolvimento educacional da rede neste período.; b) *Plantando Escolas*, um boletim que circulou entre os anos de 1995 a 2005, que tinha o objetivo de mostrar o crescimento da rede adventista no Brasil, além de incentivar com ideias e projetos escolares para serem implantados em lugares onde não existia ainda uma escola adventista; c) *Edufax* – Boletim de informações que circulou também entre os anos de 1995 a 2005. Tinha o objetivo de enviar de

²⁰² O nome *Boletim de Informações* do Departamento de Educação da USB, foi usado até o ano de 1984. A partir desse ano, a nomenclatura foi alterada para Boletim de Informações do Departamento de Educação da UCB (União Central Brasileira), pois nesse ano foi feita a divisão territorial entre a USB e UCB. Contudo, a temática continuou a mesma, não interferindo em seu conteúdo.

maneira rápida (primeiramente por fax e posteriormente por e-mails), informações curtas, mas que eram importantes para o conhecimento de todos os que estavam trabalhando na instituição adventista de então.

A seguir, a imagem do primeiro boletim de informações, que começou a circular no ano de 1974.

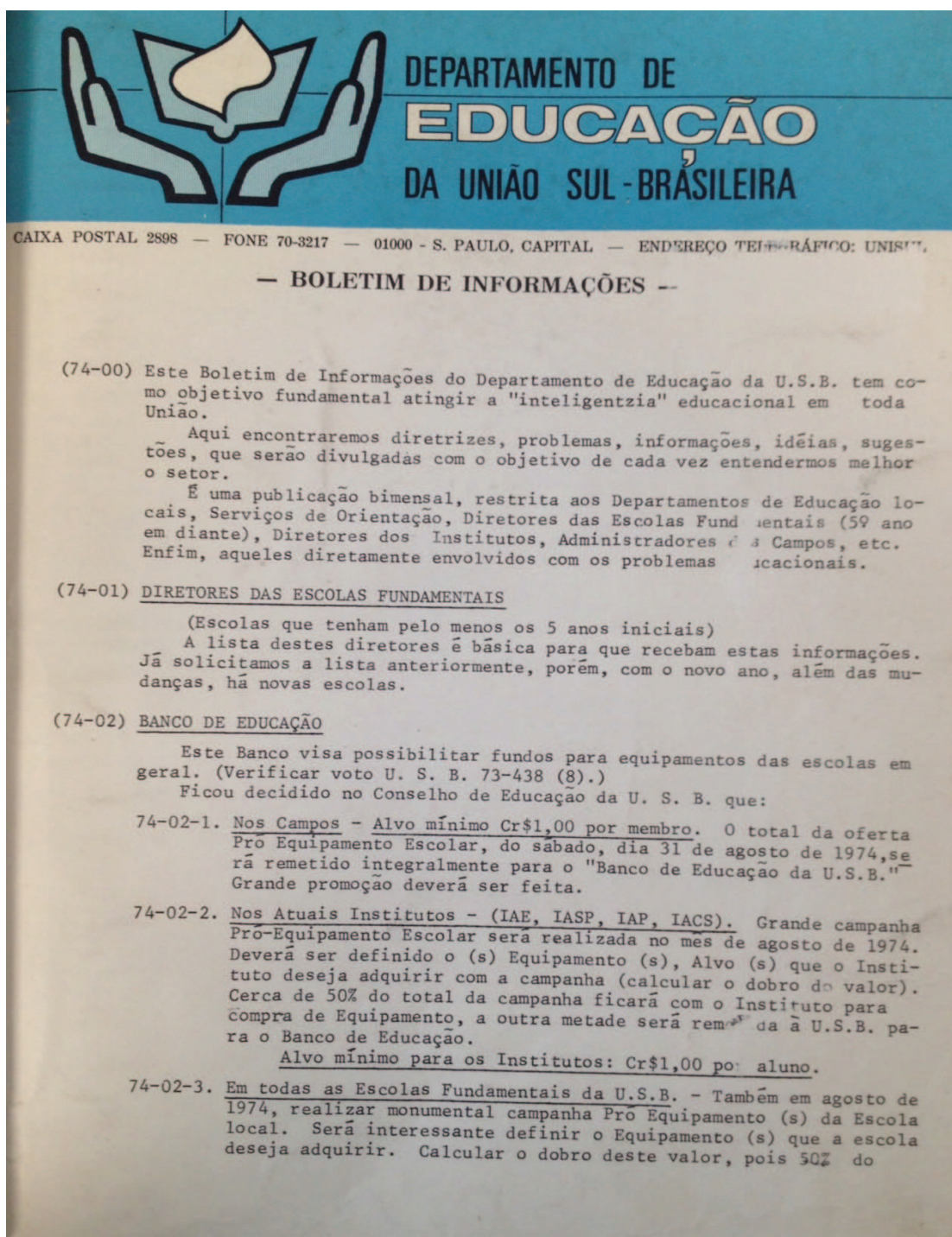


Figura 11: Boletim de Informações de 1974
Fonte: Acervo pessoal de Roberto Azevedo, pesquisado em 05/01/2015.

Esses documentos foram coletados, agrupados e sistematizados pelo Departamento de Educação da DSA. Foram feitas cópias dos originais, que estão arquivadas na sede da instituição em Brasília, DF²⁰³, disponíveis para pesquisa e análise.

Para complementar as informações obtidas nos documentos pesquisados, também foram consideradas informações coletadas em entrevistas realizadas com administradores da rede educacional, denominados de Diretores de Educação, que eram profissionais responsáveis pela mantenedora a nível regional, estadual e nacional. Além destes, foram entrevistados diretores, pastores e professores que trabalharam na educação adventista no período pesquisado neste estudo.

Para efeito metodológico, os dados da pesquisa são apresentados em dois tópicos, a saber: as permanências e as rupturas, que no entender do pesquisador, são relevantes para o constructo do ideário educacional da instituição pesquisada. Por se priorizar identificar essas permanências e rupturas, os dados não estão apresentados em sequência cronológica ou em grau de importância, mas sim, em relações de aproximação e distanciamento ao objeto pesquisado.

5.1 PERMANÊNCIAS DE UM IDEÁRIO EDUCACIONAL

Por se tratar daquilo que está presente, demarcando uma trajetória e estabelecendo conexões de suas matrizes educacionais com a atualidade e contemporaneidade, e ao mesmo tempo, construindo e sustentando uma identidade institucional, optou-se por analisar primeiramente as permanências do ideário educacional construído ao longo de quase 120 anos de existência da educação adventista em solo brasileiro.

Não sendo repetitivo, mas confirmando e lembrando a razão de existir da educação adventista já apresentada nos capítulos dois e três desse trabalho, sua matriz educacional religiosa pauta-se em valores religiosos contidos no constructo educacional dessa rede de ensino. Portanto uma das permanências identificadas na pesquisa foi a identidade filosófica religiosa, obviamente.

5.1.1 – Identidade filosófica religiosa com base bíblico-cristã

²⁰³ Divisão Sul Americana da Igreja Adventista do Sétimo Dia. Departamento de Educação – Av. L3 Sul, SGAS, Quadra 611 – Conjunto D, Parte C, Asa Sul. CEP 70200-710 – Brasília.

Para Ritter (1976), uma filosofia educacional só pode ser considerada como tal quando “estabelecida uma filosofia de vida que proporcione uma visão clara do mundo e da vida, e que se ocupe de todos os aspectos possíveis da realidade considerando nesse contexto o ato educativo sob todos os seus aspectos”. Para que uma filosofia educacional se consolide, é necessário

estabelecer normas e valores que determinarão os fins mediatos e imediatos da educação, os quais por sua vez determinarão um sem número de aspectos da educação, desde a organização e administração de instituições educacionais, substrato físico e currículo, até métodos de ensino, avaliação e atividades educativas envolvendo educandos e educadores. Em última instância compete à filosofia educacional determinar o fim último da educação que deve ser o fim último da vida (RITTER, 1976, p. 13).

Reconhece-se que a educação adventista iniciou sua trajetória educacional tomando como base os pressupostos filosóficos escritos por Ellen White relacionados à educação que delinearam o constructo dessa rede de ensino. No livro *Educação* (2007c) publicado em 1903, é identificada a base conceitual do que se acredita ser a razão de existir da educação adventista; logo nas primeiras páginas deixa evidente seu conceito de educação a partir de uma visão bíblico-cristã.

De acordo com seu pensamento, para compreender o significado e o objetivo da educação na visão bíblico/cristã é necessário considerar os seguintes aspectos: (1) natureza do homem, (2) o propósito de Deus ao criá-lo, (3) a mudança na condição humana devido ao conhecimento do mal e (4) o plano de Deus para alcançar seu propósito na educação da humanidade.

Nesse ponto, o pensamento whiteano é bem definido, “sua filosofia educacional está nitidamente relacionada à religião” (STENCIL, 2004, p.17).

Para Knight (2001, p. 252), a igreja cristã, em sua forma bíblica pode ser vista como uma força social conservadora e um agente de mudança social. É conservadora “no sentido de buscar transmitir seus valores considerados imutáveis à luz do cristianismo” e agente de mudanças sociais à luz da mensagem de transformação pessoal apregoada pelo cristianismo moderno. Com isso, pode-se considerar que a educação cristã, extensão da fé cristã, também deve ser vista nos termos de funções cristãs conservadoras e agência de mudança social. Continua Knight, “a função conservadora da educação cristã é, portanto, providenciar uma atmosfera protegida para a maturação dos jovens cristãos, e uma atmosfera na qual todos os valores, táticas e aspectos do conhecimento possam ser ensinados da perspectiva da filosofia cristã”.

Na pesquisa realizada, foi possível identificar aspectos religiosos, valores morais e éticos pelo viés bíblico-cristão e whiteano em quase todos os materiais produzidos pela instituição. Nesse sentido indicamos alguns aspectos conservadores do ideário educacional adventista: valorização do papel da família no processo educativo; preocupação com o desenvolvimento do caráter acima do intelecto; visão metafísica através da educação, onde a religiosidade assume um papel relevante nos símbolos escolares; preocupação com o serviço a ser prestado ao semelhante, mas ao mesmo tempo, o serviço a ser ofertado a Deus, como ser divino; intencionalidade no processo educativo, buscando a conservação da fé e visão holística do ser humano.

Das 150 edições do *Boletim de Informações* da União Sul Brasileira (1974-2005), foram identificadas 132 indicações do compromisso da educação adventista com a filosofia educacional bíblico-cristã. O que caracteriza uma preocupação dos dirigentes educacionais com a permanência dessa matriz institucional durante os anos pesquisados, o que vem confirmar o pensamento de Douglas (1998) sobre a maneira de pensar das instituições, para conquistar sua hegemonia ou permanência. Como fonte documental, apresentamos a seguir três registros – que de maneira intencional foram extraídos de um espaço temporal entre as décadas delimitadas nessa pesquisa - relacionados com a metodologia utilizada pela instituição, visando a permanência filosófica com a prática escolar adventista nesse período:

Boletim de Informações – Ano I – Nº 3 – maio/junho 1974

(74-33) – SEMANA DE ORAÇÃO – ESCOLAS FUNDAMENTAIS

Em cada Escola Fundamental de cada Campo, haverá durante o ano de 1974 pelo menos uma Semana de Oração²⁰⁴.

Sob a coordenação de cada Departamento de Educação local, a direção de cada escola promoverá a sua Semana de Oração (o pastor local deverá orientar).

Sugerimos que a Semana de Oração seja em outubro, de preferência na mesma data em todas as escolas.

Esta semana de Oração culminará no sábado na hora do culto, com a presença de todos os alunos e de todos os pais.

(74-34) – CLASSE BATISMAL²⁰⁵ – ESCOLAS FUNDAMENTAIS

Em cada escola da USB funcionará uma Classe Batismal de modo regular. A direção de cada escola atuará para que isto ocorra.

(74-35) – ANO BÍBLICO²⁰⁶ – ESCOLAS FUNDAMENTAIS E INSTITUTOS

²⁰⁴ A *Semanas de Oração* se constitui de um evento de caráter religioso com duração de uma semana letiva. O evento se caracteriza por reuniões diárias com duração de uma aula (40 a 50 minutos) em que todos os alunos se reúnem em um auditório para receberem uma palestra religiosa. Além das palestras religiosas, as atividades daquela semana especial são direcionadas para o tema religioso que se está trabalhando nas reuniões gerais. Objetiva-se com esse evento, valorizar junto aos alunos momentos especiais de relacionamento metafísico, através da confessionalidade e a escola.

²⁰⁵ *Classe Batismal* - reuniões específicas de estudo da Bíblia Sagrada e das doutrinas religiosas, dirigidas aos alunos em processo de preparo para o rito do batismo. Atividade considerada obrigatória aos jovens ainda não são batizados mas que estão se preparando para esse rito.

²⁰⁶ *Ano Bíblico Escolar* – Seleção de textos extraídos da Bíblia Sagrada oferecidos aos alunos para que leiam durante determinados momentos do período diário de estudos.

Em cada classe das Escolas Fundamentais ou dos Institutos, haverá incentivo do diretor para que todos leiam **REGULARMENTE** o Ano Bíblico. O professor de Bíblia e a Direção da escola se empenharão nessa tarefa. Cada classe deverá ter o quadro de “Controle de Leitura do Ano Bíblico”.

Boletim de Informações – Ano X N° 60 – janeiro/abril 1984

(84-04) DIAS E SEMANAS ESPECIAIS -1984

Todas as atividades envolvendo os Dias e Semanas Especiais serão preparados com antecedência. Para tanto, a direção de cada escola nomeará coordenadores para cada uma delas na reunião de planejamento.

Fevereiro – 20-24 – Semana do Ano Bíblico

1. Mural – Bíblia – O livro mais importante da Escola Adventista.
2. Quadros Murais grandes – Para acompanhar o Ano Bíblico Escolar de cada turma.
3. Guia do Ano Bíblico Escolar – Um para cada aluno.
4. Marca página colorido – Para oferecer como estímulo de leitura do Ano Bíblico.
5. Certificados do Ano Bíblico – Um para cada aluno que concluir o Ano Bíblico.
6. Bíblias – Cada aluno deve ter sua própria Bíblia.
7. As escolas deverão ter exemplares da Bíblia para vender a baixo custo, de tal modo que todos os alunos, desde o início do ano letivo disponham de sua própria Bíblia. O professor de Educação Religiosa apresentará o plano de leitura da Bíblia (ano Bíblico Escolar) e motivará a todos lerem suas Bíblias.
8. Além de motivar deverá ser ensinado como devemos ler a Bíblia, e a maneira de nos relacionarmos com Deus.
9. O Mural – Bíblia – O Livro mais importante da escola adventista deve ser colocado em todas as salas de aulas.
10. Durante esta semana, ou no final dela, os lares de todos os alunos serão visitados pelos professores, distribuídos por equipes, preenchendo o relatório de visitas a alunos.

Boletim de Informações – Ano XVIII N° 90 – janeiro/março 1995

(95-18) CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DA EDUCAÇÃO ADVENTISTA

ENSINO DE BÍBLIA – Com o nome de “Ensino Religioso”, “Educação Religiosa”, “Religião”, “Cultura Religiosa”, etc., a Palavra de Deus deve ser parte integrante do currículo formal de toda e qualquer instituição educacional Adventista, em todos os níveis. Havendo Compêndios preparados pela igreja, devem ser utilizados.

INTEGRAÇÃO FÉ E ENSINO – deve ser uma realidade para todas as disciplinas do currículo, com professores cada vez mais orientados e preparados para esse mister.

No pensamento de Escolano é muito claro o papel desempenhado pela escola na transmissão de seus valores e visão de mundo, a partir de seus procedimentos e metodologias utilizadas para tal transmissão. Diz ele:

seja qual for o seu formato e a sua localização – recinto ao ar livre sem paredes, escola-cubata, escola local religiosa no interior ou no exterior do templo, escola edificada, etc., um de seus traços distintivos é o facto de se tratar de um espaço qualificado. Do mesmo modo que um templo designa um território litúrgico que provoca um comportamento especificado, a escola delimita um espaço que requer igualmente determinados comportamentos e atitudes geradoras de valores. Os rituais escolares codificam determinações implícitas, no interior das quais vigoram os gestos que se ajustam às finalidades consignadas. (2000, p. 20)

As análises indicam que, para a educação adventista, não somente os conteúdos curriculares devem incluir conceitos de religiosidade, mas as atividades exercidas de maneira

extracurriculares são importantes para a transmissão dos valores identificados no ideário educacional da rede. Nas análises realizadas pode-se notar que os eventos, a identificação visual escolar (murais internos e externos, placas, símbolos e logos), além de materiais específicos relativos às atividades culturais convergem para as questões religiosas, entendendo que toda a visão religiosa da instituição inicia-se a partir da Bíblia Sagrada.

Pode-se dizer que a educação adventista, durante o período analisado, procurou demonstrar junto aos seus alunos e professores que a visão de mundo a partir de uma filosofia educacional bíblico-cristã é evidente, clara e não velada, envolvendo todos os atores no processo educativo da instituição – administração, professores, alunos e familiares - já que as ações práticas e metodológicas são consolidadas a partir dessa visão de mundo.

5.1.2 – Teoria criacionista como visão de mundo

Se os pressupostos filosóficos de uma instituição educacional forem bem definidos, esses poderão ser transmitidos intencionalmente aos seus alunos, e os objetivos e a missão da educação adventista deixam isto bem claro.

A educação adventista desde sua concepção, tem em seus pressupostos filosóficos o conceito bíblico de criação para a origem da vida. Segundo o relato encontrado na *Bíblia Sagrada* (1999, p. 13) em Gênesis 1:1²⁰⁷ diz que: “no principio criou Deus os céus e a terra”. Por ser de origem judaico-cristã, a teoria criacionista para a origem da vida esteve presente no currículo escolar desde o primeiro processo educativo formal, pelo fato de que em sua essência, a igreja era responsável pela transmissão do conhecimento²⁰⁸.

²⁰⁷ Os primeiros capítulos do livro de *Gênesis*, o primeiro livro do cânon bíblico, bem como da *Torá*, que serviu de alicerce para toda educação hebraica, da qual deriva a educação cristã, apresentam toda a história da criação. Não somente do mundo em si, mas também da origem da vida em seus respectivos reinos (animal, vegetal e mineral). A teoria da criação, a partir de uma visão bíblico-científica pode ser pesquisada em VON STEIN, Alexander. *Criação: criacionismo bíblico*. Brasília, DF: Sociedade Criacionista Brasileira, 2007.

²⁰⁸ A partir do século XVIII, com o crescimento da ciência e as descobertas científicas, ideias evolutivas foram sendo apresentadas inicialmente por cientistas e posteriormente por filósofos que apoiados nos estudos empíricos da época, começaram a analisar a origem da vida a partir do princípio científico evolutivo, e que, após aceito pela sociedade científica, passou a fazer parte do currículo escolar. Os primeiros estudos sobre a teoria da evolução foram apresentados pelo biólogo Jean Baptiste Lamarck, posteriormente Charles Darwin publicou em 1859 o livro *A Origem das Espécies*, que se tornou a base do pensamento sobre a evolução. Outros cientistas também escreveram sobre a teoria da evolução, associando a origem da vida não mais como um processo metafísico, mas sim, oriunda de transformações naturais. Sobre o pensamento da teoria da evolução, pesquisar em BOWLER, Peter J. *The Mendelian Revolution: the emergence of hereditarian concepts in modern science and society*. Baltimor: Johns Hopikins University Press, 1989. Por não ser objeto desse estudo, não nos deteremos em analisar e muito menos em confrontar as duas teorias, mas apresentar os pressupostos filosóficos adotados pela educação adventista em relação à teoria criacionista da origem da vida, e como isso está presente em sua prática educativa.

Para Vieira (2011, p. 29), “os fundamentos criacionistas da Educação Adventista encontram-se bem explicitados na vasta bibliografia denominacional sobre o tema”. Para esse pesquisador, entre as principais obras adventistas que versam sobre o assunto, encontram-se quatro livros escritos por Ellen White²⁰⁹, que enfatizam dentre os fundamentos criacionistas da educação adventista, os propósitos divinos no que diz respeito à criação como também faz a conexão com a obra divina de redenção do ser humano, já que, no pensamento whiteano,

restaurar no homem a imagem de seu Autor, levá-lo de novo à perfeição em que fora criado, promover o desenvolvimento do corpo, espírito e alma para que pudesse realizar o propósito divino da sua criação – tal deveria ser a obra da redenção. Este é o objetivo da educação, o grande objetivo da vida (WHITE, 2007c, p. 16).

Knight (2012, p. 17) entende que a educação adventista, por ser uma educação baseada em princípios oriundos do cristianismo, para ser cristã de fato e não apenas nominal, deve ser construída conscientemente sob uma posição metafísica bíblica, já que o cristianismo é uma religião sobrenatural e, por isso, “é completamente contrário a todas as formas de naturalismo, aos esquemas teístas que não colocam Deus no centro da experiência educacional humana e ao humanismo, que propõe que a humanidade pode se salvar pela sua própria sabedoria e bondade”.

Diante de proposições definidas que compõem o pensamento filosófico educacional adventista quanto à origem da vida, é necessário analisar se esses pressupostos estão presentes na prática educacional no período pesquisado por esse estudo.

Ao analisar os boletins informativos do Departamento de Educação da União Sul Brasileira, verifica-se a intencionalidade por parte dos dirigentes educacionais da época para manter em evidência a filosofia educacional criacionista da instituição.

No *Boletim de Informações* Ano I – nº 3 maio/junho de 1974, no voto (74-32), consta a oferta de cursos de programas de extensão para os professores das escolas adventistas que não “fizeram curso superior em nossos institutos”, com o intuito de serem preparados para atuarem dentro da proposta adventista de educação. Esses cursos oferecidos nos períodos de férias dos professores, eram patrocinados pelas mantenedoras da denominação, que recebiam cotas mínimas de envio de professores para cursarem tais programas.

Uma segunda iniciativa de permanência filosófica adventista em relação ao criacionismo, foi a criação pela Associação Geral dos Adventistas, no ano de 1991, do

²⁰⁹ Os livros escritos por Ellen White e que foram publicados pela denominação adventista, que associam a educação adventista com a teoria da criação, citados por Vieira (2011), são: *Educação* (2007c); *Conselhos aos Pais Professores e Estudantes* (2007e); *Fundamentos da Educação Cristã* (2007f) e *Conselhos sobre Educação* (2007d).

Geoscience Reserch Institute (GRI) – Instituto de Investigações em Geociência. Esse instituto impulsionaria o estudo da relação entre a ciência e a religião, principalmente as questões voltadas para as origens da vida. Com sede na Universidade Adventista de Loma Linda, Califórnia, EUA, os membros desse instituto tinham como objetivo desenvolver pesquisas de aceite científico, e deveriam apresentar seminários, simpósios e cursos de curta duração, além de produzir materiais para serem disponibilizados aos professores dos diferentes níveis educacionais oferecidos pela rede adventista. Durante os anos de 1991 a 2000 o GRI²¹⁰ apresentou inúmeros trabalhos sobre a temática do criacionismo no Brasil, capacitando os professores da rede, segundo relatos contidos no *Boletim EDUFAX* - Ano XXI - N° 21 — julho/dezembro 2000.

Somando-se as atividades relativas aos programas de formação dos professores nas questões relacionadas ao criacionismo, a educação adventista estabeleceu como meta instalar em todas as unidades que ofereciam o 2º grau (ensino médio), um mini centro criacionista “onde deve existir uma pequena biblioteca com livros e periódicos sobre o tema e um museu de fósseis” (Boletim EDUFAX - Ano XXI - N° 21 — julho/dezembro 2000).

No ano de 2001, é publicada a *Declaração da Filosofia Educacional Adventista*²¹¹ cujo teor reflete o consenso dos educadores adventistas que assistiram à Primeira Conferência Internacional de Filosofia Educacional Adventista, organizada pelo Departamento de Educação da Associação Geral e realizada na Andrews University, MI, EUA, que apresentou mais uma vez a posição adventista em relação ao criacionismo, e como esta teoria deve ser trabalhada nas escolas e universidades da denominação²¹².

A década de 2000 foi marcada pela produção de vários materiais voltados especificamente para tratar do tema criacionismo. Essas produções ficaram à disposição de professores como também de alunos tanto para aprimoramento das aulas, como para aprofundamento do conhecimento de ambos. Esses livros²¹³, além de estarem presentes nos mini centros criacionistas criados a partir de 1999, serviram como conteúdo paradidático em

²¹⁰ A partir dos anos 2000, com o objetivo de aproximação dos centros formadores de profissionais que atuariam tanto na educação adventista como em outras instituições da denominação, o GRI estabeleceu sub-sedes em algumas regiões do mundo. O Brasil foi contemplado com uma dessa sub-sedes no ano de 2006.

²¹¹ Essa declaração é apresentada em sua íntegra no Anexo A.

²¹² Publicada no Journal of Research on Christian Education, vol. 10, edição o especial. Disponível em: <<http://docs.adventistarchives.org>> Acesso em 26 setembro de 2013.

²¹³ As principais publicações que circularam nas escolas e colégios adventistas como material paradidático a partir do ano 2000 foram: SOUZA JR. Nahor N. *Uma breve história da terra*. Brasília, DF: SCB, 2008. AZEVEDO, Roberto C. *A origem superior das espécies*. Eng. Coelho, SP: UNASPRESS, 2006. AZEVEDO, Roberto C. *Genoma – passado, presente e futuro*. Eng. Coelho, SP: UNASPRESS, 2004. BORGES, Michelson. *Por que Creio – doze pesquisadores falam sobre ciência e religião*. Tatui, SP: CPB, 2004.

sala de aula.

Apesar de ser apresentado mais adiante em um tópico exclusivo, vale ressaltar que a rede adventista tem seu próprio material didático, cujo conteúdo está sob a perspectiva da visão criacionista.

Diante da maneira como a educação adventista trata do tema criacionismo, tanto na construção teórica-filosófica de seus pressupostos educacionais, como na produção de materiais didáticos/paradidáticos, além de capacitar seus professores para que estejam aptos ao ensino desse constructo teórico, segundo os documentos coletados, é factível dizer que o pensamento criacionista é um dos fundamentos teóricos educacionais que permanecem no ideário adventista de educação desde sua origem.

5.1.3– Sistema administrativo vertical – unidade denominacional

Levando em conta que os objetivos da denominação adventista em ter um sistema educacional era, a princípio, pela necessidade de dar uma educação de qualidade aos filhos dos membros da denominação e a urgência na formação de missionários para a missão de evangelização como forma de expansão social²¹⁴, esses só seriam alcançados se a educação adventista estivesse sob a responsabilidade de sua mantenedora, a IASD, que estabeleceu além dos objetivos, as diretrizes para que tal programa avançasse.

Já foram apresentados nos capítulos dois e três dessa pesquisa os desdobramentos históricos da educação adventista, tanto no país de origem, os Estados Unidos da América, como também a sua inserção em território brasileiro e como essa instituição desenvolveu-se com o passar dos anos, estabelecendo-se como uma rede educacional mundial. Contudo, para chegar à conclusão se esta é uma rede que mantém suas unidade organizacional no período que abrange essa pesquisa, é necessário compreender como foi estabelecida sua estrutura organizacional.

Ao estudar a história da IASD e sua estrutura organizacional verifica-se que existiram três momentos distintos de construção organizacional²¹⁵. O primeiro, quando a denominação se constituiu como denominação religiosa, ocorrido em 21 de maio de 1863. Nesse período ainda não existia o pensamento de uma educação ligada à denominação. A estrutura

²¹⁴ Como apresentado no capítulo dois, tomando como base os estudos de Stencil, 2004, p. 11.

²¹⁵ Há a necessidade de se levar em conta que a formação da identidade cultural de uma instituição passa por vários processos construtivos, quer de ordem filosófica, administrativa e mesmo cultural. Sobre a construção da identidade da denominação adventista, ver G. Knight – *Em busca de identidade: o desenvolvimento das doutrinas adventistas do sétimo dia*. Tatuí, SP: CPB, 2005.

organizacional era simples, formada por uma junta de administradores que organizava todo o processo embrionário da denominação, caracterizando-se por um sistema centralizado.

O segundo momento, em 1901, conforme Schwarz e Greenleaf (2009, p. 313), quando a assembleia geral dos adventistas efetuou várias mudanças “estruturais substanciais em um esforço para assegurar duas grandes reformas”, a saber: descentralização na tomada de decisões, através da criação de sub-sedes chamadas de “Divisões” e “Uniões” que representavam o escritório central da denominação em várias partes do mundo, com autonomia na tomada de decisão, porém, vinculadas diretamente à sede da igreja. E a segunda, foi a criação de departamentos para cuidar de programas específicos para serem aplicados em todos os níveis da denominação que estava se estabelecendo em vários países ao redor do mundo. Entre esses departamentos criados estava o Departamento de Educação²¹⁶, cuja função era preparar materiais de cunho cristão para serem usados pelas escolas que começavam a surgir em vários lugares. Além da produção de livros e revistas com cunho pedagógico/religioso, esse departamento também se preocupava com a formação de professores para atuarem nas escolas, cuja necessidade era que os mesmos recebessem uma formação denominacional para atuarem como professores que acreditassem e, ao mesmo tempo, repassassem os pressupostos filosóficos da então embrionária educação adventista. Com isso, comentam Schwarz e Greenleaf (2009, p. 318) “estava se desenvolvendo a noção de um sistema adventista de educação”.

O terceiro e último momento iniciou-se no final dos anos de 1970, quando a denominação adventista precisou conscientizar-se de que havia se transformado em uma igreja mundial, porém, com uma gestão que não possuía uma representação dos países em que ela estava presente. Esse processo de adaptação a um novo modelo administrativo - que contemplasse as características culturais sem perder seu corpo doutrinário - levou 20 anos (1979-1999), quando foi apresentado o projeto de Missão Global, um programa de vinculou as ideias humanitárias ao projeto evangelístico da denominação, projeto este, considerado o divisor de águas no processo administrativo da história do adventismo (*Op. Cit.* 2009, p. 602).

No contexto educacional, esse último momento é o que mais interessa nessa pesquisa, por compreender o período cronológico analisado. Nos últimos 40 anos do século XX, a educação adventista se profissionalizou, principalmente nos países desenvolvidos, abrindo universidades e aprimorando o seu sistema de ensino. Nos países em desenvolvimento, a educação adventista cresceu na abertura de escolas e programas relacionados à educação

²¹⁶ Segundo Schwarz e Greenleaf (2009, p. 317), em 1902 foram criados quatro departamentos: Educação, Publicações, Liberdade Religiosa e Escola Sabatina. Em 1922 a igreja já possuía 12 departamentos no total.

básica, sendo o ensino superior um degrau a ser alcançado somente nos anos finais do século passado²¹⁷. Contudo, como apresentam os historiadores Schwarz e Greenleaf (2009, p. 331), o processo administrativo que contemplou uma descentralização, mas ao mesmo tempo, um acompanhamento das ações educativas através de agências reguladoras e avaliadoras da educação - visando uma padronização da educação adventista como política institucional globalizada - talvez tenha evitado a “tendência à divisão administrativa, evitando que as instituições e programas se convertessem em fins em si mesmos”, mantendo o critério de seu funcionamento a serviço do propósito central da igreja.

Estar a serviço da igreja torna-se um fator relevante para a unidade institucional tanto administrativa como no aspecto filosófico. Ao estar a serviço da igreja, sendo entendida na visão da denominação “não como parte da igreja”, evitando com isso a independência ou ruptura como sistema educativo, mas “como a própria igreja, que trabalha em horários diferentes, para atender a um público diferente que, em outras circunstâncias, não entraria em contato com a mensagem da própria igreja”²¹⁸, torna-a uma instituição cuja administração é verticalizada, ou seja, mantém-se unida ao propósito de existir da própria denominação.

No *Manual de Procedimentos do Departamento de Educação* (DSA, 2000, p. 5) é possível encontrar os procedimentos administrativos relativos às unidades escolares (desde a educação infantil ao ensino superior), sendo que, segundo esse manual (p. 11), todas as decisões relativas à educação, em âmbito acadêmico ou administrativo, devem ser tomadas a partir de uma comissão representativa e dirigida pelas diferentes hierarquias da denominação, conforme responsabilidade estabelecida em cada segmento educacional. O que se deduz, nessa pesquisa, que não é facultado à educação adventista a tomada de decisões em âmbitos administrativos, sem que haja participação administrativa da própria IASD, que é sua mantenedora de fato e de direito.

5.1.4 – Expansão e crescimento da rede educacional

Para Azevedo (2004, p. 36-37), os anos iniciais da década de 1970 foram de incertezas e de grande apreensão para a ainda frágil educação adventista. Apesar de iniciar o ano de 1970 com 341 escolas, a educação adventista ainda não possuía 18 mil alunos em sua rede nacional, o que caracterizava uma rede constituída por escolas pequenas, com uma média

²¹⁷ Sobre o desenvolvimento do ensino superior adventista no Brasil, ver Stencil (2004, p. 67).

²¹⁸ Pensamento apresentado pelo presidente da IASD para a América do Sul, em uma convenção de gestores educacionais adventistas, ao falar sobre o papel da educação adventista no cumprimento da missão da IASD no cenário cultural pós moderno. São Paulo, 16/06/2013.

pouco superior a 50 alunos por unidade escolar²¹⁹, em grande maioria funcionavam nos fundos das igrejas, em salas improvisadas e precárias, sem espaço para a prática de educação física, biblioteca ou atividades ao ar livre. Esse era o cenário da educação adventista no início daquela década.

Embora a perspectiva fosse positiva, pois os números mostravam que nos 10 anos anteriores (1960-1970) o total de escolas que era de 244 passou para 341, o que representava um crescimento de 71,5%, e o de alunos passou de 10.399 em 1960 para 18.392 em 1970, representando um crescimento de 56,5%²²⁰, contudo, a estrutura das escolas não acompanhava esse crescimento.

Com a promulgação da Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, novos padrões educacionais foram estabelecidos tanto para a educação pública como para a privada, sendo que as escolas particulares que quisessem continuar funcionando deveriam se adaptar a essas novas normas. As principais mudanças e adaptações exigidas foram: a) O ensino primário (1ª a 4ª série) e o ginásio (5ª a 8ª série) se fundiriam em um único programa de 8 anos, denominado a partir de então de ensino de 1º grau; b) O sistema de ensino estimulava a criação de escolas maiores que pudesse oferecer no mesmo espaço modalidades diferentes de estudos integrados extinguindo assim pequenos estabelecimentos que não apresentavam condições para atender todas as séries num mesmo local; c) Sobre a formação docente, a legislação exigia uma formação mínima para os professores: nos primeiros quatro anos do ensino do 1º grau, habilitação específica de 2º grau (magistério). Para os anos subsequentes (5ª a 8ª séries), exigia-se habilitação específica de grau superior ao nível de graduação, representada por licenciaturas em curso de curta duração.

A análise dos documentos pesquisados demonstra que a necessidade de adequação como forma de sobrevivência da instituição diante do novo cenário educacional gerou um espírito expansionista em que aquisições de novas áreas foram feitas, evitando assim que o sistema de escolas deixasse de funcionar, atendendo não somente à nova legislação, mas oferecendo ao cenário educacional competitivo que se formava um serviço educacional diferenciado. Também pode-se notar um sentimento por parte dos dirigentes da denominação

²¹⁹ Dados coletados do artigo *Después de la tempestad, brilla el sol*. Roberto Azevedo, in: Educación Sudamericana – Publicación del departamento de educación de la División Sudamericana de la Iglesia Adventista del Séptimo Día. Año 21 – No. 35 – Julio/diciembre de 2000.

²²⁰ Dados coletados em AZEVEDO, Roberto – Projeto Brasil, 1973.

em trabalhar para que as escolas deixassem de funcionar como extensão física das igrejas²²¹, e passassem a ser escolas que estivessem dentro dos padrões exigidos.

Nos 150 boletins informativos pesquisados, foram encontrados 639 alusões à expansão da rede, consolidação do sistema, ampliação de escolas, compra de terrenos, aquisição de áreas e terminologias que caracterizam a necessidade de crescimento da educação adventista frente às exigências de mercado e diante da legislação do país – sendo que destas, 257 citações foram relativas a apresentar a necessidade de expansão e aquisição de novas áreas e 382 citações comunicando o que foi adquirido ou alcançado. Na tabela 12 pode-se perceber a intensidade da temática durante as quatro décadas analisadas nessa pesquisa.

Tabela 12: Citações de incentivo à aquisição de áreas e expansão educacional 1970-2010

Período Cronológico	Citações sobre a necessidade de expansão da educação através de novas áreas	Informação sobre aquisição de novas áreas ou expansão de escolas em funcionamento
Década 1970	73	48
Década 1980	95	126
Década 1990	52	137
Década 2000	37	71
Total no período	257	382

Fonte: *Boletins de Informações* do Departamento de Educação da União Sul Brasileira, União Central Brasileira e Divisão Sul Americana – Período 1974-2005.

Para auxiliar na compreensão do significado e importância dada pela rede ao assunto da expansão e crescimento, apresentamos a seguir três informações como contam nos documentos analisados. A primeira, é um estudo sobre a urgência de abrir escolas em comunidades adventistas em alguns estados do Brasil.

Ao analisar a figura 12, pode-se compreender como a legislação estava pressionando os administradores adventistas para a abertura de escolas que contemplassem pelo menos o funcionamento da 5ª série. Expressões como “urgente” ou “pode ser nossa última oportunidade” demonstram que a liderança estava preocupada com a impossibilidade de novas escolas, quer por pressão da concorrência ou mesmo por temer uma mudança nas ações até ali desenvolvidas pelas políticas públicas nacionais.

Outro dado relevante e que merece atenção é o fato de já havia sido feito um estudo dos locais onde novas escolas poderiam ser abertas, e o requisito mínimo adotado era que a

²²¹ Se por um lado, o deixar de compartilhar o mesmo espaço, pode ser interpretado como ruptura – o que será apresentado mais adiante – também pode ser entendido como permanência, já que a expansão era sinônimo de sobrevivência da instituição.

comunidade adventista local apresentasse um número mínimo de 100 membros. Segundo os dados, era consenso que nessas comunidades deveria existir uma escola adventista.

(74-66) URGENTE

Temos necessidade urgente de apressar a implantação de novas escolas com os quatro anos iniciais para 75.
 Pode ser nossa última possibilidade. Solicitamos as Administrações, Departamentais, Diretores, Professores e membros que IM-PLANTEM A ESCOLA EM CADA IGREJA COM 100 MEMBROS OU MAIS QUE NÃO TENHA ESCOLA.

Nossa situação por Campo é a seguinte:

IGREJAS SEM ESCOLAS - USB
 (com 100 membros ou mais)

	73	74
São Paulo	72	71
Paraná	32	25
Santa Catarina	2	3
Rio Gr. do Sul	27	24
Mato Grosso	7	12
Goiás	6	3
U. S. B.	146	138

Figura 12: Informação sobre abertura de escolas em 1975.

Fonte: *Boletim de Informações* Departamento de Educação da União Sul Brasileira. Ano I – N^o 5 – setembro/outubro 1974, p. 18.

A segunda informação relevante a ser destacada entre aquelas que apresentam enfoque no crescimento da rede adventista tem relação com o pensamento dos líderes adventistas a respeito da estrutura física das novas escolas. Os *Boletins de Informações* do Ano VII – N^o 44 e 45 (março/abril e maio/junho) de 1980 apresentam como deveriam ser construídas essas escolas. O boletim 44 faz uma apresentação comparativa entre a estrutura física e o contexto filosófico da educação adventista, contemplando nessa apresentação a preocupação com sistemas de iluminação ambiente, ventilação natural, localização dos edifícios, pintura interna e externa, com metragem sugestiva dentro do padrão escolar adventista²²², para que a expansão escolar não tenha problemas nem filosóficos nem estruturais no futuro.

²²² Todas as informações apresentadas no *Boletim de Informações* 44 relativas aos modelos estruturais a serem seguidos para as novas escolas adventistas são sustentadas filosoficamente com textos extraídos de mensagens escritas por White nos diversos livros e manuscritos deixados por ela. Esses textos deixam transparecer a ideia

No *Boletim de Informações* 45 são apresentados 36 projetos arquitetônicos escolares em andamento em diversas cidades de alguns estados brasileiros²²³. Esses projetos já contemplavam uma arquitetura que permitia escolas de ensino de 1º grau completo, além de possibilitar a expansão do ensino até o nível de 2º grau, além de mais oito projetos diferenciados que ainda não haviam sido escolhidos para execução. Com isto, é propiciada às escolas que ainda não tinham iniciado seu projeto de adequação estrutural dentro do novo padrão exigido, a condição de escolherem um dos modelos considerados padrão para a educação adventista da década de 1980.

É interessante notar nesses dados que a mantenedora não estava apenas incentivando a abertura de novas escolas, mas também oferecendo um plano completo, desde o amparo filosófico, legal e estrutural para que os projetos idealizados daquele período para frente não comprometessem o desenvolvimento da rede²²⁴ educacional como um todo.

O terceiro documento escolhido para demonstrar a permanência do desejo expansionista da educação adventista no Brasil, foi o Plano Quinquenal de Educação da UNISUL 81-86²²⁵. Nesse documento foram coletados dados confidenciais²²⁶ sobre o desenvolvimento da educação adventista para os anos seguintes da instituição. Apresentado como um *Boletim de Informações especial*²²⁷, é composto de uma grande quantidade de tabelas, que apresentam dados detalhados do desenvolvimento educacional brasileiro, e como a educação adventista está inserida nesse desenvolvimento nacional. Também pode-se

de que as escolas adventistas precisam ter uma boa apresentação física, além de oferecer uma qualidade estrutural que seja compatível com os ensinamentos que ela deve transmitir aos seus alunos.

²²³ Os projetos apresentados são das escolas de: Anápolis e Uruaçu, em Goiás; Campo Mourão, Cianorte, Cotia-Lageado, Guarapuava, Maringá, Assis Chateaubriand e Umuarama, no Paraná; Carazinho, Rolante, Pelotas e Esteio, no Rio Grande do Sul; Rondonópolis e Dourados, no Mato Grosso do Sul; Joinville em Santa Catarina; Brasília e Gama, no Distrito Federal; São Carlos, São José do Rio Preto, Santo André, Registro, Presidente Prudente e mais quatro unidades na capital São Paulo.

²²⁴ O termo *rede* começa a ser utilizado pela instituição adventista para identificar seu conjunto de escolas que passa a ser administrada de maneira grupal e não mais individual. Assim, a somatória das escolas, dá uma conotação de interligação de ações, procedimentos e, principalmente do ideário, que as mantinha interligadas à confessionalidade, embora existam diferenças pedagógicas entre elas.

²²⁵ AZEVEDO, Roberto. *Plano Quinquenal de Educação* da UNISUL 81-86. São Paulo, SP: Gráfica UNISUL, 1981.

²²⁶ Na página de rosto a frase “Dados Confidenciais – IASD” está colocado de maneira destacada, mostrando que não deveria ser um projeto aberto, mas de caráter interno, visando apenas as administrações das mantenedoras, já que seu conteúdo nortearia todas as ações da rede para os anos seguintes.

²²⁷ *Boletim de Informações* do Departamento de Educação da União Sul Brasileira da IASD - Número especial – Ano IX – Nº 53 – janeiro/junho de 1982.

acompanhar nesse documento, além de informações sobre a educação nacional, dados internos da rede, com números precisos de vários segmentos tais como:

- Dados sobre a educação adventista no mundo;
- Escolas adventistas no Brasil;
- Alunos nas escolas adventistas;
- Alunos adventistas que frequentam as escolas adventistas;
- Alunos adventistas que não frequentam as escolas adventistas;
- Dados sobre a população em municípios;
- Plano de bolsas de estudos para professores para a rede;
- Planificação de mobiliário escolar para novas escolas;
- Acervo de biblioteca para uma escola em crescimento;
- Estruturação de um plano de implantação de novas escolas nos municípios que deveriam ter escolas adventistas no Brasil;
- Expansão da rede para o nível do 2º grau e passos necessários para essa etapa;
- Plano de avaliação para acompanhamento do processo de crescimento da rede.

Esse documento transformou-se num plano de ação à médio prazo, sendo adotado como referência para o projeto de expansão educacional adventista no Brasil. E o resultado da execução do plano de ação, na expansão da rede pode ser analisado na tabela 13, que mostra o crescimento, tanto de alunos (515%) quanto de número de escolas (76,7%), sendo que a média de alunos por escola passou de 57,29 no período de transição da escola paroquial, para 231,87 alunos por escola no período final da consolidação do crescimento da rede educacional. Levando em conta que nesse período a grande demanda estava no segmento do 1º grau, sem contudo deixar de lado o ensino de 2º grau que começa a despontar na rede adventista nos anos finais da década de 1990.

TABELA 13: Crescimento de alunos e escolas 1970-2000

Período Cronológico	Número de alunos matriculados no Brasil	Número de escolas e colégios adventistas no Brasil	Média de aluno por escola
1970	18.392	321	57,29
1980	54.312	372	146
1990	97.686	428	228,23
2000	96.923	418	231,87

FONTE: *Boletim de Informações* Departamento de Educação União Central Brasileira. Ano XV – N° 57 – outubro/novembro de 2001.

Nesse ponto é possível analisar o processo de crescimento e consolidação da instituição com o pensamento de estratégia apresentado por Certeau (2009, p, 97) ao dizer que “as estratégias apontam para um lugar de resistência” que “graças ao postulado de um lugar de poder, elaboram lugares teóricos, capazes de articular um conjunto de lugares físicos onde as forças se distribuem” e ao mesmo tempo se fortalecem.

Daí pode-se inferir um notável caso de um planejamento que alcançou bons resultados. Saiu do papel e do âmbito das ideias, e tudo indica, se transformou em concretude.

Diante das informações coletadas nos documentos de consulta para essa pesquisa, é possível colocar que o projeto de expansão da rede, para que a mesma não só atendesse as necessidades legais exigidas a partir do início da década de 1970, mas que se consolidasse como uma rede educacional confessional protestante em solo brasileiro, veio após a estruturação e expansão das unidades escolares já existentes.

O plano estratégico elaborado pela liderança da mantenedora, com vistas ao crescimento mesmo diante das dificuldades externas (quer por ordem de legislação ou de concorrência de mercado), foram promissores, como atestam os números, já que a educação adventista teve seu impulso e expansão a partir da década de 1970. O processo de desenvolvimento e crescimento contínuo pode ser considerado como uma das características de permanência do ideário educacional adventista. Pode-se, inclusive, pontuar que a fase atual da educação básica adventista neste país, decorre das medidas que foram efetivadas a partir do final daquela década. O planejamento então elaborado transformou-se em ação renovadora e crescente, sempre dentro dos parâmetros missiológicos da denominação.

5.1.5 – O livro didático na permanência dos pressupostos filosóficos adventistas

Conforme apresentado no capítulo dois deste trabalho, uma das matrizes basilares do movimento embrionário adventista foi a produção literária, através da impressão de folhetos e livros religiosos, que tinham como objetivo a divulgação da mensagem adventista ao maior número possível de pessoas. Com isto em mente, em cada país ou região geográfica que a igreja estabelecia suas raízes, logo era estabelecida uma editora. No Brasil não foi diferente, e no ano de 1900 foi fundada a editora dos adventistas que recebeu o nome de Sociedade Internacional de Tratados. Permaneceu com este nome até o ano de 1920, quando passou a se chamar Casa Publicadora Brasileira²²⁸ (CPB). Começou suas atividades com a impressão de

²²⁸ Sobre a origem e objetivos da editora dos adventistas ver LESSA, Rubens. *Casa Publicadora Brasileira 100 anos: edição comemorativa*. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2010.

um periódico intitulado “*O Arauto da Verdade*”²²⁹. Apesar de ser sua prioridade a impressão de materiais religiosos, logo cedo também direcionou parte de suas atividades à produção de materiais didáticos, a pedido dos líderes da denominação que incumbiram a editora de preparar materiais para atender às necessidades religiosas das escolas que começavam a surgir em território brasileiro.

O livro didático não é apenas um guia de conteúdos para o professor, mas, conforme Magalhães (2006, p. 8) o livro didático na escola é um produto cultural, pois “vai impor a ordem do saber, da cognição, da importância que se pretende dar a cada conteúdo e do modo como se pretende que o educando se (in)forme, ou que compreenda a (uni)versão da leitura que se pretende que interiorize”.

Choppin (2002, p. 14) entende o livro didático como objeto de desenvolvimento ideológico e diz que ele é depositário de um conteúdo educativo, e tem “o papel de transmitir às jovens gerações os saberes, as habilidades (mesmo o ‘saber ser’)²³⁰, os quais, em uma dada área e a um dado momento, são julgados indispensáveis à sociedade para perpetuar-se”.

Sobre o início dos livros didáticos adventistas no Brasil, Oliveira (2004, p. 109) escreve que “desde o início de sua história, a Casa Publicadora Brasileira fez várias tentativas de produzir livros didáticos, revelando logo cedo uma vocação que voltaria a assumir plenamente a partir da década de 1980”. A primeira publicação com finalidade didática foi o “*Novo Methodo de Leitura Elementar*”, publicado em 1914, que traz na primeira página a seguinte mensagem: “Organizado com vistas especiaes (*sic*) às pessoas a quem fallece (*sic*) oportunidade para aprender a lêr com o auxilio directo de um mestre”. O material, que foi impresso em forma de cartilha, não apresenta um autor, e segundo Oliveira (*Op. Cit*, p. 110), “infelizmente, nada se sabe sobre a autoria desse material, que deve ter sido uma valiosa contribuição para a época”.

Dada a importância do tema e a preocupação com o ideário religioso da denominação, os livros que primeiro tiveram lugar na produção didática adventista foram os de educação religiosa.

²²⁹ Periódico em forma de revista que apresentava além de mensagens religiosas, matérias informativas sobre o desenvolvimento da igreja no país. Em 1906, esse periódico recebe o nome de Revista Adventista. Essa revista ainda é impressa na atualidade, sendo considerada um dos periódicos de maior longevidade pela imprensa nacional e é o informativo oficial da igreja para questões legais e religiosas.

²³⁰ Sobre “Saber ser” é importante ressaltar o trabalho feito pela UNESCO e relatado por Delors (2006, p. 99), onde ressalta que “a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida”. O livro didático, nesse sentido, irá refletir sobre o “ser” que se pretende educar.

Engel (2001, p. 17), em sua pesquisa sobre os livros didáticos produzidos pela editora adventista, aponta que “até 1936 a Casa Publicadora Adventista (CPB) produzia livros, revistas, jornais e outras literaturas, e nessa data iniciou seu programa de livros didáticos para o Ensino Fundamental”. A primeira relação de títulos apresenta uma coleção de livros de Ensino Religioso desde a 1ª até a 7ª série do 1º grau, e não foi encontrado, nos arquivos da editora, nenhum registro do volume oito desta primeira edição. Esses livros, no entanto, eram traduções do inglês para a Língua Portuguesa, com pequenas adaptações:

- 1º ano – Histórias da Bíblia e da Natureza (Dorotéia E. White, 1940)
- 2º ano – Quando o Mundo Era Novo (Esther Francis Rockwell, 1938)
- 3º ano – Do Egipto a Canaan (Ella King Sanders, 1937)
- 4º ano – Os Últimos Tempos do Antigo Testamento (Alma E. McKibbin, 1936)
- 5º ano – A Vida de Jesus (Sem autor e sem data)
- 6º ano – O Evangelho a Todo o Mundo (Alma E. McKibbin, 1938)
- 7º ano – O Grande Plano de Deus (Sara E. Peck, 1941)

Continuando este trabalho, em 1949 foi publicado o *Compêndio para as Escolas Secundárias – Doutrinas Bíblicas*, de Leona S. Burman e, em 1954 surgiram os primeiros livros de uma nova série de educação religiosa. Os volumes 1 e 2 denominavam *Aprender Fazendo*, e se destinavam ao 1º e 2º anos do primário. Para o 3º e 4º anos, respectivamente: *Através dos Anos com Deus* e *Todo o Caminho com Deus*, publicados em 1957.

As traduções continuaram de modo que, em 1959, foi publicado o livro *Dia a Dia Com Jesus*, para o 5º ano ou admissão ao ginásio. Os livros para o curso ginásial eram os seguintes:

- 1º ano – Mensageiros da Promessa (1962)
- 2º ano – Vida e Tempos do Velho Testamento (1960)
- 3º ano – O Caminho Maravilhoso (1962)
- 4º ano – Testemunhas de Jesus (1962)

Ainda em 1962 surgem as edições dos livros para os cursos secundários (Colegial, Contabilidade, Secretariado e Normal).

- 1º ano – Desenvolvimento da Igreja Cristã
- 2º ano – História da Nossa Igreja
- 3º ano – Princípios de Vida

Littke (2009, p. 135) em suas pesquisas sobre o desenvolvimento do livro didático na rede adventista apresenta um dado importante, ao dizer que

até 1975, a editora traduz e escreve livros de Ensino Religioso para todas as Escolas Adventistas, a partir daí, os editores percebem que novos títulos podem ser editados, subsidiando o trabalho de professores de outras disciplinas, com os valores defendidos pelo Sistema Educacional Adventista [...]. Esses livros preencheram uma lacuna percebida pelas Escolas Adventistas da época.

Os valores aqui podem ser entendidos à luz do que White apresentou como a base da verdadeira educação, já citados no capítulo quatro, mas que corroboram com o pensamento de permanência nesse contexto.

Se para Littke (2009) a iniciativa de produção didática em outras áreas do conhecimento partiu dos editores, informações obtidas nos *Boletins de Informações*, base desta pesquisa, apontam que foi a direção da mantenedora que solicitou a produção de materiais didáticos em outras disciplinas além da religiosa, para auxiliar na manutenção do ideário filosófico adventista em suas escolas. A produção de materiais para outras disciplinas com vistas a manutenção do ideário, é compatível com o pensamento de estratégias como manutenção do poder apresentado por Certeau (2009), como também na posição de permanência institucional apresentado por Douglas (1998) ao comentar que as instituições se definem pela uniformidade da informação.

No *Boletim de Informações* - Ano VIII – nº 52 outubro/dezembro de 1981, no voto (81-38) é apresentada a tomada a decisão pela administração geral da instituição adventista em relação à publicação de livros didáticos para a rede. Segundo o voto²³¹, a mantenedora deveria produzir seu próprio material didático, principalmente para as disciplinas que “favorecem a difusão de teorias que conduzem à incredulidade”, em destaque para as disciplinas de história, ciências e geografia. A indicação desse voto leva a crer que existia uma preocupação com o conteúdo evolucionista dos materiais didáticos que, a partir da década de 1970 começava a ser produzido em escala comercial por grandes editoras do setor gráfico, visando atender às escolas públicas como às particulares.

Comentando sobre o conteúdo e a produção do livro didático em escala nacional, Dias (2010, p.134) relembra que na década de 70

seguia-se uma política para distribuição do livro didático aos alunos das escolas públicas, mas os problemas oriundos dessa política eram muitos: divergência de conteúdos, preço alto, entre outros. Grande parte das sugestões para a resolução dos problemas da época dizia respeito à necessidade de padronização do livro didático.

Nesse interesse de padronização, constava a padronização de conteúdos, entre eles a teoria da evolução, que não se coadunava com os ensinamentos religiosos da maioria das escolas confessionais da época.

²³¹ O voto consta da seguinte descrição: (81-38) Publicação livros didáticos – Brasil – Considerando a necessidade de produzirmos, como igreja, os nossos próprios livros didáticos para disciplinas que favorecem a difusão de teorias que conduzem à incredulidade. Votado, aprovar e recomendar as entidades envolvidas a produzirem os livros didáticos para as disciplinas que envolvem questões relacionadas ao criacionismo (história, ciências, geografia). *Boletim de Informações* - Ano VIII – nº 52 outubro/dezembro de 1981 - voto (81-38)

A partir do ano 1981, começa-se a estruturar também o departamento de livros didáticos adventistas²³² para atender à necessidade da rede a nível nacional, quando a elaboração dos livros passa a ser feita por autores brasileiros, contextualizando o conteúdo com as necessidades nacionais.

Para Engel (2001, p. 48), o número de títulos didáticos da editora, alguns reformulados ou substituídos, chega a uma centena, um empreendimento que começou, na visão desta autora, com serviços de pioneiros que não duvidaram do futuro. Ela completa que “eles tinham uma missão e uma visão de trabalho: decidiam e acreditavam no que faziam”.

Levando-se em consideração que os votos deliberativos que incentivaram e nortearam o desenvolvimento ampliado da produção de didáticos é da década de 1980, e que a primeira iniciativa neste sentido foi de 1914, percebe-se que a mais de um século há a permanente preocupação por parte da educação adventista em harmonizar a fé com os conteúdos programáticos. Essa ampliação filosófica a partir dos livros religiosos alcançando todos os materiais didáticos utilizados pela rede demonstra que desde a origem das escolas adventistas existiu uma preocupação com a permanência do ideário filosófico religioso. E, levando em conta o recorte temporal desta pesquisa, verifica-se que essa preocupação se acentua, pois o incentivo e a determinação para a produção própria de todos os materiais didáticos utilizados pela rede vão se configurar justamente nesse período cronológico, caracterizando assim a preocupação em manter esse ideário como base da filosofia educacional adventista.

5.2 – RUPTURAS EM UM IDEÁRIO EDUCACIONAL

Como apresentado anteriormente, um ideário educacional é constituído a partir de uma filosofia educacional, que apresenta uma visão clara de mundo, em todos os seus aspectos educativos (RITTER, 1976). Esse agrupamento de desejos, de aspirações, metas, objetivos e programas que fazem parte de uma ação, pode ser entendido como substrato da cultura escolar. Para Viñao Frago (2001, p. 29), a cultura escolar, se entendida nessa abordagem, estaria constituída, em uma primeira aproximação, por

²³² A Divisão Sul Americana da IASD, mantenedora de toda a rede educacional adventista no Brasil e nos países da América do Sul, delegou a partir de 1981, para a Casa Publicadora Brasileira, editora da denominação, a coordenação e produção de todo material didático para a rede de escolas. Segundo o boletim informativo *EDUFAX* nº 18, ano 13 – janeiro/junho de 1992, no ano de 1991, a produção de livros didáticos da educação adventista representava 20% de toda a produção gráfica da IASD, sendo que escolas confessionais não adventistas e o próprio governo, através da FAE – Fundação de Assistência ao Estudante – adquiriram 2/3 de todo material didático produzido pela instituição naquele ano.

um conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, pautas, rituais, inércias, hábitos e práticas – forma de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos – sedimentadas ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras de jogo válidas e compartilhadas por seus atores no seio das instituições educacionais. Tradições, regularidades e regras de jogo que se transmitem de geração em geração e que proporcionam estratégias para integrar-se em tais instituições, para interagir e levar a cabo, sobretudo nas aulas, nas tarefas cotidianas que se esperam de cada um, assim como, para fazer frente às exigências e limitações que tais tarefas implicam transmitir. Suas características seriam a continuidade e persistência no tempo, sua institucionalização e uma relativa autonomia que lhe permite gerar produtos específicos [...]. A cultura escolar seria, em síntese, algo que permanece e que dura.

Entretanto, o mesmo Viñao Frago (2001, p. 31) adverte que é necessário ter um olhar crítico para o ideário educacional ou cultura escolar institucionalizada, pois “os mesmos também mudam, não são eternos”. E as mudanças, precisam ser analisadas não somente no contexto interno da instituição, mas levar em conta os fatores externos, como por exemplo, as mudanças políticas e culturais que acontecem na sociedade, já que “essas não operam no vazio”, pois possuem “um marco legal e uma política determinada”.

Viñao Frago (2001, p. 35) ainda comenta que “uma mudança de posição implica sempre em uma mudança de perspectiva, uma nova mentalidade e também uma nova identidade”.

Sobre a perspectiva de nova identidade, Evangelista (2001, p. 37) comenta que toda mudança tende a gerar “uma crítica e uma ruptura com o sistema institucionalizado, com implicações que atingem desde a vida cotidiana até a produção do conhecimento social”. E, diante disso, o que se vê é que as “mudanças experimentadas pelas sociedades contemporâneas, nos últimos tempos, alteraram as formas como os homens sentem e representam para si mesmos o mundo onde vivem, gerando um conflito aberto com as instituições constituídas”.

É nesse sentido que nessa pesquisa optou-se pelo termo ruptura, no sentido de distanciamento, separação, como quebra de relações sociais e culturais, e não o termo mudanças, pois a segunda transmite uma ideia de continuísmo, mantendo assim os mesmos paradigmas, com pequenas alterações no processo cultural.

Porém, é necessário expressar que o objetivo da pesquisa ao apresentar as rupturas no ideário educacional adventista não visa confrontar esta ou aquela ideologia educacional constituída, ou ainda apontar se uma é melhor do que outra, mas sim, apresentar que tais rupturas são frutos, como afirmou Viñao Frago (2001, p. 39), de processos “lentos e imperceptíveis, quando não superficiais”, não identificados pelos que são responsáveis pela manutenção e permanência do ideário educacional constituído, o que, de modo geral, leva ao distanciamento entre a teoria e a prática educacional. E é isso que se pretende apresentar nesse

estudo, os distanciamentos gerados por rupturas imperceptíveis ou não, mas que em determinado momento geraram fissuras em um ideário institucionalizado.

Seguindo a mesma metodologia utilizada no tópico em que foram apresentadas as permanências do ideário educacional adventista, utilizaram-se nesta segunda parte deste capítulo as mesmas fontes documentais, para que, a partir de um mesmo *corpus* investigativo, se apresente dados de diversas naturezas, desde que possam responder aos objetivos propostos para a investigação (GIBELLO 2010).

5.2.1 – Distanciamento geográfico entre a igreja e a escola

A filosofia educacional adventista, tendo suas bases filosóficas no contexto bíblico-cristão, tem suas raízes no pensamento hebraico e não na mentalidade greco-ocidental que foi sucessor do pensamento semítico. Harrison (1999, p. 295), falando sobre a origem do conceito bíblico-cristão, refere que muitas vezes o conceito cristão é mal compreendido, porque se ignora sua origem semita, lendo-o sob a perspectiva ocidental.

Para os hebreus²³³ os locais de adoração – templo, sinagogas, casas de oração – eram considerados sagrados, e nesses ambientes além das manifestações religiosas, também eram os locais onde se ensinavam os preceitos religiosos para as crianças e jovens (HARRISON, 1999, p. 346).

Reforçando a ideia de que o ambiente de adoração também era considerado ambiente de ensino, Gross (2005, p. 37) relaciona a origem da educação cristã com a educação hebraica. Diz ele:

Sabe-se que desde de seu início, a Igreja nascente envolveu-se com educação. Costume provavelmente herdado do judaísmo, já que na sinagoga – lugar de culto, ensinava-se aos infantis hebreus os preceitos da *Toráh*: sinagoga – lugar de ensino, e Rabino – professor. Isso já podia ser visto na cosmovisão judaica, e não por acaso os hebreus são conhecidos com “povo do livro”.

Diferentemente de outros povos do mesmo período, a escola-sinagoga judaica destinava-se a todas as crianças, e não apenas às das classes favorecidas, e igualmente a

²³³ No período histórico identificado como veterotestamentário (3.000 AC à 400 AC) que corresponde ao relato bíblico chamado de Velho Testamento, os descendentes de Sem, eram chamados de povos semitas, mais tarde, os da linhagem de Heber, eram chamados de hebreus. Com a constituição da nação de Israel (nome dado ao neto de Abraão, Jacó), após o retorno do cativo Babilônico em 586 AC, os descendentes hebreus passaram a ser chamados de Judeus, assim como é encontrado no relato bíblico que compõe o Novo Testamento, não mudando mais a terminologia até os dias atuais. Para compreender o processo de transição desde a origem semita até a constituição dos judeus como etnia, ver ARCHER, Bruce. *Dicionário internacional de teologia do Antigo Testamento*. São Paulo, SP: Vida Nova, 1999.

meninos e meninas, “visto que a lei judaica obrigava todos os pais e todos os povoados a cuidarem da educação das crianças”. (SAFRAI, 1999, p. 150).

No século V da era cristã também se utilizava o espaço religioso para a prática educativa, pois o processo educativo era responsabilidade da igreja. Existiam nesse período medieval (Séc. V- Séc. XV) escolas que funcionavam anexas às catedrais e escolas que funcionavam junto aos mosteiros, conhecidas como escolas monásticas. Nesse contexto, a igreja assumiu a tarefa de disseminar a educação e a cultura no medievo e o seu papel foi preponderante para o nosso legado educacional contemporâneo (LAUAND, 2002, p. 67). Após o período medieval, surge no séc. XV o movimento renascentista que irá criar as bases para a reforma religiosa do séc. XVI e, como consequência no âmbito educacional, uma educação cristã reformada, tanto católica como protestante (RUSSELL, 2004, p. 146). Entretanto, ambas irão seguir a prática do período medieval, ou seja, mantendo as escolas junto às igrejas e comunidades religiosas até o início do séc. XX.

Em relação à educação adventista, este trabalho já mostrou que a origem educacional está ligada a sua raiz missiológica e que os princípios básicos para o estabelecimento de escolas eram para oferecer aos filhos dos membros da denominação uma educação compatível com a doutrina adventista e, ao mesmo tempo, preparar os jovens para serem missionários da mensagem adventista. Ao pesquisar os escritos de Ellen White, é possível encontrar um carta enviada para seu filho Willian C. White, em 05/05/1897, onde ela escreve que “devem se estabelecer escolas pelas igrejas locais mesmo que não haja mais de seis crianças para frequentá-las” (WHITE, 2007j, p.199).

Os adventistas, tanto de raiz americana como também de outros países, parecem ter seguido essa orientação, pois centenas de escolas foram abertas nas primeiras décadas do século XX (KNIGHT, 2010, p. 202).

Em relação ao Brasil, até o início da década de 1970, a maioria das escolas adventistas era composta de escolas primárias paroquiais e de internatos, nos quais era oferecido o ensino ginásial. Segundo dados apresentados por Azevedo (2004, p. 37), em 1971 a denominação possuía 296 escolas, sendo que destas, apenas três ofereciam o 1º grau completo²³⁴. E das 293 escolas adventistas que ofereciam o primário de quatro séries, 70% funcionavam como escolas multisseriadas²³⁵ em salas emprestadas pelas igrejas, com pouco espaço de circulação

²³⁴ Azevedo (2004) identifica as três escolas que ofereciam o fundamental completo como o Instituto Adventista Grão Pará, em Belém, PA, o Instituto Adventista Caxiense, em Duque de Caxias, RJ e Escola Adventista de Curitiba, em Curitiba, PR.

²³⁵ As escolas multisseriadas funcionavam e ainda funcionam em grande número no Brasil. Segundo Hage e Antunes-Rocha (2010, p. 27), as escolas com turmas multisseriadas existem no Brasil desde o período imperial,

e que não atendiam as novas exigências das políticas públicas educacionais implantadas a partir da Lei 5.692/71, como muitas escolas Brasil afora.

Se, por um lado, a obrigatoriedade de expansão de novas áreas foi um avanço e uma conquista para a educação adventista, pode-se dizer que, por outro lado, essa conquista trouxe um distanciamento geográfico entre igreja-escola. A concorrência com escolas que se firmavam num novo cenário educacional, constituídas por espaços amplos, modernos e competitivos, interessadas em uma classe social que estava migrando para as cidades e que possuíam recursos financeiros e optavam por oferecer uma educação com “padrões modernos” aos seus filhos, levaram as escolas adventistas adquirir áreas construtivas que acompanhassem as mudanças educacionais num mercado que estava abocanhando o segmento escolar privado.

No *Boletim de Informações* Ano III, Nº 18 – nov/dez de 1976, é possível encontrar informações que revelam as áreas que estavam sendo compradas para atender a necessidade de crescimento das escolas adventistas, além de incentivos aos pastores das igrejas para adquirirem áreas novas para novas escolas:

Boletim de Informações Ano III, Nº 18 – nov/dez de 1976:

(76-97) – *Fortaleza (CE)* – O Centro Educacional Adventista D. Pedro I está localizado numa área de 3000m². Já está com 312 alunos.

(76-98) – *Recife (PE)* – O Instituto Adventista do Recife, possui 1.700m² de área e logo mais iniciará a construção da nova escola.

(76-100) – *Expansão dirigida à Escola Fundamental de 8 anos* – Cada pastor e cada distrital das igrejas e escolas deverá dar grande atenção à escola e possibilitar uma estrutura física adequada. (terreno com 1.500m² e 4 salas de aulas etc.), para a nova escola.

Segundo Azevedo (2004, p. 108), “de 1988 a 2002 surgiram 108 novos colégios”, totalizando 123 instituições educacionais que ofereciam o ensino médio na modalidade de externato. Esse rápido avanço fez com que o distanciamento entre igreja-escola proporcionasse outras rupturas, além do geográfico, que comprometeram a permanência do ideário educacional, como por exemplo as decisões administrativas escolares.

5.2.2 – Igreja local deixa de participar das decisões escolares

quando se aplicava o método mútuo ou do ensino por meio da monitoria na instrução elementar, modelo importado da Inglaterra. Naquele país, o método foi criado para atender às exigências da rápida expansão do ensino público elementar e para atender às necessidades do processo de industrialização. No Brasil, atendia e continua atendendo a demanda de alfabetização em regiões onde não há acesso ao ensino formal. Para aprofundamento no papel da educação multisseriada no Brasil, ver HAGE, S. M. (Org.). *Educação do campo na Amazônia: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará*. Belém: Gutemberg, 2005.

Uma das abordagens de permanência do ideário adventista, apresentado no início desse capítulo foi de que a administração verticalizada proporcionou a permanência da unidade educacional como parte integral da denominação adventista.

Contudo, sem ser contraditório, é possível dizer que assim como o crescimento institucional gerou um distanciamento geográfico entre igreja-escola, esse mesmo crescimento gerou um distanciamento da igreja local na participação das decisões administrativas da escola.

Como já apresentado, até o início dos anos 1970, a educação adventista tinha a característica de ser uma escola paroquial, ligada geográfica e administrativamente à igreja local, que administrava tanto as questões filosóficas quanto as administrativas e de pessoal.

Cada igreja que possuía uma escola em suas dependências tinha em seu processo administrativo uma comissão representativa chamada de “Junta Escolar”²³⁶, que tomava as decisões sobre o andamento geral da escola.

Se as decisões eram locais, conclui-se que tanto a igreja local como a própria escola paroquial tinha autonomia para tomada de decisão, embora todo o ônus de mantê-la funcionando também era local.

Sobre a autonomia que a igreja e a escola tinham para administrar, uma diretora que administrou uma escola adventista no estado do Paraná, nos anos de 1976 a 1986, ou seja por um período de 10 anos, lembrou que:

Naquele tempo, o diretor tinha maior autonomia, pois tudo era ele que decidia. Ele contratava e demitia professores, recebia mensalidade dos pais, cobrava os pais que não pagavam a escola, atuava como conselheiro das famílias e respondia apenas para a igreja, apresentando relatórios mensais para a Comissão da Igreja. Esses relatórios eram votados e dávamos continuidade ao trabalho. É bem verdade que tínhamos que correr atrás de dinheiro para pagar o salário dos professores e todo o pessoal. Se não tivesse dinheiro para todos, o meu era o último a ser pago.
(ENTREVISTA 07 – Diretor de uma escola paroquial do Paraná).

Diante da resposta dada pela entrevistada 07, é possível entender que o papel do diretor estava voltado unicamente para a manutenção da escola local, não havendo

²³⁶ A Junta Escolar era nomeada pela comissão da igreja local e era composta pelo pastor da igreja, diretor da escola, membros líderes da igreja e pais de alunos que representavam a comunidade escolar. Essa comissão normalmente era presidida pelo pastor da igreja e na ausência dele, o líder da igreja, denominado “ancião”, era quem assumia a liderança da comissão. O diretor da escola normalmente atuava como secretário dessa comissão, apresentando o desenvolvimento da escola através de relatórios à comissão. Também eram apresentados para essa junta escolar as necessidades que a escola estava passando, quer fossem de ordem financeira ou mesmo de professores. A junta escolar analisava as questões apresentadas e tomava as decisões cabíveis a cada item. Posteriormente, esses itens eram apresentados à Comissão da Igreja, que acatava ou não as decisões apresentadas pela junta escolar. Após o voto da Comissão da Igreja local, a escola, através da sua administração, tinha autonomia para realizar o que fora votado pela igreja local. Informação coletada através de entrevista - ENTREVISTA 03 – Diretor de Educação das escolas adventistas do Paraná.

compromisso com a rede educacional, mas sim, com as necessidades geradas em sua própria unidade. Se a escola estivesse crescendo, tudo leva a crer que a estabilidade tanto de pessoal quanto de investimento era alcançado; se não houvesse equilíbrio administrativo, era factível inclusive o atraso de salários, ou mesmo ausência deste para os administradores.

Uma professora que atuou com classes multisseriadas nos anos de 1971 a 1976 em uma escola adventista do estado de Santa Catarina relatou em entrevista que:

Como professora, eu trabalhava com crianças da 1ª e da 2ª séries. Tinha uma colega que trabalhava na sala ao lado da minha, com os alunos da 3ª e da 4ª séries. Só existiam duas salas de aulas. Naquele tempo, a escola só funcionava à tarde. Nos anos em que trabalhei como professora nessa escola, não havia diretora, éramos nós duas que tínhamos que fazer tudo. No período de encerramento de bimestre ou mesmo nos dias próximos ao final de cada mês, eu e minha colega saíamos pela manhã para visitar as famílias que ainda não haviam acertado com a igreja a mensalidade dos filhos. O tesoureiro da igreja nos passava a lista e nós saíamos para tentar levantar nosso salário. Não havia data certa para receber, recebíamos quando tinha dinheiro para pagar. (ENTREVISTA 08 – Professora de classes multisseriadas).

Os relatos revelam que os desafios eram grandes, mas havia o compromisso da igreja com a escola, além do compromisso com a própria comunidade religiosa. Um pastor adventista de um distrito pastoral²³⁷ de uma cidade do Rio Grande do Sul que possuía uma escola adventista paroquial nos anos finais de 1970, relatou que:

Em uma cidade do interior do Rio Grande do Sul²³⁸ existiam além da igreja principal, mais três comunidades menores, além de mais cinco igrejas em cidades vizinhas que estavam sob os meus cuidados. Não existia escola nessa cidade e os membros da igreja, mandavam seus filhos para a escola católica. Isso me deixava angustiado. Mas por ser uma cidade pequena e bem do interior do Rio Grande do Sul, não havia também nenhuma professora adventista que pudesse trabalhar na escola. Eu precisava resolver o problema dos irmãos, então decidi colocar minha filha para ser professora. Ela tinha 16 anos, e ainda estava estudando, acho que estava começando o segundo grau naquela época. Mas não tinha outra saída, ou ela dava aula ou não tinha escola. Os pais concordaram e eu assumi aquele risco. (ENTREVISTA 09 – Pastor distrital com escola paroquial).

As informações nos mostram que os tempos eram outros, onde tanto a legislação trabalhista como também a educacional eram bem mais flexíveis em relação a contratação de professores qualificados para exercício do magistério. Porém, com a mudança da legislação e competitividade por parte do avanço do setor privado, a educação adventista precisou se profissionalizar para continuar existindo.

²³⁷ O distrito pastoral é entendido como um agrupamento de igrejas que estão sob a responsabilidade de um único pastor. Normalmente essas igrejas se localizam na mesma cidade ou em cidades próximas. Alguns desses distritos pastorais possuíam uma única escola paroquial para atender os filhos dos membros de várias igrejas. Em alguns casos, havia mais de uma escola em um mesmo distrito pastoral, e o pastor, além de líder espiritual era também responsável por acompanhar o trabalho da direção da escola paroquial, sendo o interlocutor entre a igreja local, a mantenedora da igreja e a própria escola.

²³⁸ O nome da cidade foi omitido para preservar a fonte.

E, apesar de a igreja local continuar a administrar a escola paroquial, que começa a se transformar em uma escola de 1º grau para oito séries nos anos finais de 1970 e iniciais de 1980, é possível verificar que programas administrativos foram sendo implantados nessas novas escolas.

No *Boletim de Informações* Ano II - nº 8 – março/abril de 1975, está registrada uma preocupação quanto ao pagamento dos salários dos professores, a notificação indica que começava a existir um plano para que as questões financeiras fossem centralizadas na sede da mantenedora.

Boletim de Informações Ano II - nº 8 – março/abril de 1975

(75-18) – SITUAÇÃO FINANCEIRA

Verifique cuidadosamente as entradas de sua escola. No mínimo setenta por cento (70%) das mesmas deverão ser provenientes das entradas dos alunos, de forma regular e mensal.

Se a escola recebe bolsas do governo ou outras entidades, e ocorre atraso, os pais deverão pagar as mensalidades até que a bolsa chegue.

A experiência tem mostrado que não é prudente, nem aconselhável depender de terceiros para a manutenção da escola.

Outro cuidado que deveremos ter é manter mensalmente uma situação financeira equilibrada.

Se nossos professores recebem auxílio de prefeituras ou de outras entidades, deveremos solicitar estas verbas para a manutenção da escola, e nossos professores deverão receber diretamente da Associação ou Missão local.

Novamente neste caso há problemas de atrasos frequentes, e situações desagradáveis, que poderiam ser evitadas caso todos os professores tivessem vinculação direta e total com o Campo²³⁹.

Cunha (1991, p. 334), ao comentar sobre o auxílio dado pelo Estado as escolas privadas através de bolsas de estudo e salário educação diz que “em 1981, as bolsas e as indenizações de gastos propiciadas por recursos do salário-educação correspondiam a 70% das vagas das escolas privadas do 1º grau do país”, e como haviam outras fontes de bolsas, estimava-se que nesse período o número total de bolsas se igualasse ao número de matrículas dessas escolas. Isto posto, pode-se dizer que as escolas privadas eram grandemente beneficiadas com os auxílios recebidos do Estado.

No ano de 1978 foi estabelecido um plano para se criar um fundo de recursos financeiros a serem aplicados em novos projetos educacionais da rede. Intitulado de “Fundo de Educação”²⁴⁰. Segundo Azevedo (2004, p. 38) era um fundo que visava “acelerar o

²³⁹ A terminologia “Campo” é utilizada com muita frequência pelos administradores e pastores da denominação para referir-se a uma região administrativa, também denominada “Associação”. A ideia de campo, vem de seara, local de sementeira, que, no aspecto religioso se refere ao local de trabalho de evangelização. É uma nomenclatura coloquial, própria dos adventistas.

²⁴⁰ Os recursos para a formação desse fundo eram provenientes de ofertas especiais coletadas em datas especiais em todas as igrejas adventistas, mesmo aquelas que não possuíam escolas em suas dependências; de vendas de materiais pedagógicos e livros da denominação adventista, com o fim específico de arrecadar recursos visando fortalecer o fundo; percentual do dízimo devolvido pelos membros da denominação, que variava de 0,5 a 3% do

processo de aquisição de terrenos e construção de escolas”, atuando como “um excelente banco de empréstimos para sustentar o processo de transformação e consolidação do sistema educacional brasileiro”. Esse fundo emprestava um valor financeiro para as escolas que estivessem desejosas de crescer e expandir e as mesmas devolviam o valor emprestado num período de 10 meses a um ano.

Essas escolas, após estabilizadas, não dependiam mais financeiramente da igreja local, e, como já estavam geograficamente afastadas dos “olhos protetores” das igrejas locais, se caracterizavam por possuir vida própria para a realização de investimentos em estrutura e materiais pedagógicos, como também para manter o quadro salarial de seu pessoal docente, contudo, mantinham-se ligadas integralmente ao ideário filosófico estabelecido pela denominação religiosa.

Em resumo, a escola adventista dos anos de 1980 em diante, conseguiu superar a barreira de ser uma escola paroquial de quatro séries, passando a ser uma escola de ensino de 1º grau completo e, em alguns casos, oferecendo também o ensino de 2º grau, não dependia mais das questões administrativas ligadas à igreja, mas estava vinculada às mantenedoras que assumiam a administração dessas escolas e colégios. As mantenedoras que já existiam como departamentos de educação da igreja, cuja função era de manter a unidade filosófica da instituição, passaram nesse novo formato a gerenciar também as questões administrativas das escolas, formando assim uma rede educacional sob a tutela não mais da igreja local, mas do Departamento de Educação das sedes administrativas da própria igreja, como instituição religiosa.

Diante do exposto, pode-se concluir que o crescimento das escolas, ocorrido pela necessidade de se ajustar ao novo modelo educacional privado, atrelado ao processo de unificação de ações geradoras de uma vida autônoma, não mais dependente da igreja local, é um fator de ruptura da instituição com seu ideário institucional constituído.

5.2.3 – Mudança no perfil dos gestores educacionais

No âmbito teórico, as temáticas da formação e da função do administrador escolar não são recentes e a abordagem dada ao profissional que exerce a função de administrador escolar sempre esteve relacionada com a função de administrador geral. Abdian, Hojas e Oliveira

total arrecadado; campanhas realizadas dentro das escolas que estavam por receber auxílio do fundo, pois havia a necessidade de contrapartida por parte da escola que se candidatava a receber os recursos do fundo de educação e, doações especiais feitas por membros da própria igreja que acreditavam na educação adventista e desejavam essa educação para seus próprios filhos. (ENTREVISTA 02 – Diretor de Educação da D. S. A.)

(2012, p. 402), indicam que as características estabelecidas para a escolha de um administrador nos anos 1970 sob a perspectiva da Lei 5.692/71, “estava voltada para a seleção de um profissional cuja função seria coordenar o trabalho da equipe escolar, garantindo a consecução dos objetivos educacionais e o cumprimento das normas e diretrizes produzidas e determinadas por instâncias superiores”, o que, significativamente, vai ao encontro das perspectivas de administração escolar, que se basearam, quase exclusivamente, na administração geral.

Para as autoras (2012, p. 406) até meados da década de 1980, o paradigma da administração empresarial “dominou os estudos em administração da educação, que tomaram como referência, quase exclusivamente, a Teoria Geral da Administração”. Pautada no paradigma da administração empresarial, a administração da educação considera que administrar uma escola equivale a administrar uma empresa qualquer, como se a administração escolar não requeresse nenhuma consideração especial, a não ser, é lógico, levar em conta sua matéria-prima, o aluno.

Já a década de 1990 foi marcada fortemente pela crítica à construção teórica anterior, que assemelhava a escola à empresa, gerando uma visão mais social e transformadora no papel do gestor escolar. Sobre isso, Paro (1986, p. 98) destaca que a “administração escolar passa a ser um dos pressupostos para contribuir com o processo de transformação social.”

A partir do final da década de 1990, no âmbito nacional das diretrizes da política educacional, também houve a instituição da gestão democrática da escola pública na Constituição Federal. A gestão democrática foi incorporada pela LDB 9.394/96, principalmente nos artigos 12, 14 e 15, que destacam a necessidade de integração escola-comunidade; a participação dos docentes na elaboração do projeto político-pedagógico e dos pais em órgãos colegiados; e a progressiva autonomia destinada à escola pública de educação básica.

Levando em conta as características apresentadas da gestão escolar no âmbito nacional público e privado, é possível também traçar o perfil do gestor da educação adventista no período pesquisado e verificar se ocorreram mudanças nesse perfil que pudessem comprometer o ideário educacional da instituição adventista.

A análise dos documentos da rede educacional indica que nos anos de 1970, a educação adventista era identificada como uma educação paroquial, com escolas funcionando nas dependências das igrejas da denominação, com poucos recursos e estes sendo administrados pela igreja local, sendo que muitas dessas escolas funcionavam como escolas multisseriadas. Por serem escolas pequenas, na maioria delas não existia a figura do gestor,

orientador e tesoureiro. Os poucos professores eram responsáveis por todo o fazer pedagógico, administrativo e social da escola.

Como novo perfil da educação privada a figura do gestor escolar faz-se necessária, tendo em vista que as escolas paroquiais passam a ocupar um espaço diferente no cenário educacional adventista, seguindo o modelo educacional implantado pelo setor privado na educação.

Contudo, se a realidade indicava a necessidade de professores habilitados e qualificados para o exercício do magistério, essa deficiência não era menor no âmbito da gestão.

A resposta de um diretor de educação da mantenedora da rede escolar no estado do Paraná sobre a dificuldade em se encontrar diretores para as escolas que estavam deixando de ser paroquiais e crescendo em número de alunos foi:

A princípio, escolhíamos professores que já atuavam como professores para se revezarem como diretores nas escolas que funcionavam no fundo da igreja. Muitos desses professores ainda assumiam uma turma num período e dirigiam a escola em outro. Chegamos a ter professores que tinham suas turmas de manhã e de tarde, e ainda eram o diretor da escola. Sinceramente, olhando para aquele tempo, não sei como conseguiam dar conta de tudo. Mas as coisas caminhavam. Com a escola saindo do controle da igreja, foi necessário contratar diretores para essas escolas, mas não tínhamos onde buscar. (ENTREVISTA 03 – Diretor de Educação das escolas adventistas do Paraná).

Conforme as escolas foram crescendo, e com a abertura dos colégios de ensino médio nos anos de 1980, a educação adventista tomou a decisão de colocar pastores e educadores chamados de “obreiros”²⁴¹ como gestores dos colégios. A decisão de optar por esses profissionais era, na visão de um dos diretores de educação de uma União Adventista do Brasil:

Escolher pessoas que tivessem uma visão mais próxima da própria igreja. Com a separação da igreja da escola e com o crescimento da escola, essa poderia se distanciar demais do plano de trabalhar com os filhos da igreja. Se tivéssemos na direção da escola pessoas comprometidas com a igreja, esse distanciamento seria menor. A escolha de colocar pastores na direção das escolas era para garantir que ali não entraria outro conceito religioso a não ser o adventista. (ENTREVISTA 10 – Diretor de educação de União Adventista).

Os pastores escolhidos geralmente não tinham experiência nem formação educacional, mas, na visão da administração da denominação “*era preferível um pastor que não conhecia*

²⁴¹ A terminologia “obreiro” é usada para funcionários que trabalham para a denominação adventista em várias de suas áreas de atuação, inclusive a educacional. Esses funcionários são de dedicação exclusiva, que compartilham do contexto religioso da denominação e se dedicam profissionalmente para atender às necessidades da igreja. Em contrapartida, a igreja remunera esses profissionais com um plano próprio salarial, dando suporte de subsistência à família (moradia, auxílio educação para os filhos, plano de saúde e plano de manutenção social).

de educação, mas poderia aprender sobre ela, do que um educador que não conhecia da igreja". (ENTREVISTA 06 – Diretor de Educação da DSA). Esse contexto nos remete novamente ao conceito de estratégia como forma de resistência e permanência com o intuito de evitar rupturas na cultura estabelecida, como apresentado por Certeau (2009, p. 96).

Sobre a questão da qualificação dos gestores, o *Boletim de Informações* do Departamento de Educação da USB – Ano I - Nº 2 de março/abril de 1974 revela que existia um plano de concessão de bolsas de estudos de graduação para professores que já trabalhavam na educação adventista e que poderiam atuar em outras áreas, inclusive a de gestão. A descrição do boletim diz:

Boletim de Informações - Ano I - Nº 2 de março/abril de 1974
(74-22) – BOLSAS DE ESTUDO

Com o crescimento da Escola Fundamental é imperioso que cada Campo ou Instituição aumente substancialmente as bolsas de estudos. Mas, ao mesmo tempo a seleção deve ser criteriosa, e nas áreas que necessitamos. A distribuição destas bolsas é a seguinte para 1974:

Associação Paulista – 20 bolsas, sendo 16 para a área educacional
Associação Paranaense – 10 bolsas, sendo 7 para a área educacional
Associação Catarinense – 5 bolsas, sendo 4 para a área educacional
Associação Sul-Rio-Grandense – 10 bolsas, sendo 7 para a área educacional
Associação Matogrossense – 5 bolsas sendo, 4 para a área educacional
Missão Brasil Central – 5 bolsas, sendo 4 para a área educacional
U.S.B. – Total 55 bolsas, sendo 45 para a área educacional

Ao perguntar para um diretor de educação de uma das mantenedoras educacionais da denominação sobre o que seriam as “bolsas para a área educacional”, ele respondeu:

deve-se interpretar como sendo bolsas para preparar tanto professores como diretores, pois ambos não tinham formação e precisavam receber essa formação. No caso do diretor, normalmente era solicitado que ele buscasse a formação em pedagogia para que estivesse apto para o exercício da função de diretor. (ENTREVISTA 02 – Diretor de Educação de União e DSA).

Vale ressaltar que existia uma preocupação com a formação denominacional dos diretores das escolas e, caso estes não fossem pastores da denominação, além de receberem a bolsa de estudos para a graduação, eram encaminhados para cursos de extensão, cujo objetivo era inserir o “diretor obreiro” dentro do contexto religioso da denominação. O conteúdo desses programas de extensão era bem definido. O currículo desses programas de formação era cunhado sobremaneira com carga horária em disciplinas de caráter religioso/denominacional adventista, e uma carga horária mínima de algumas disciplinas de ordem administrativa.

No *Boletim de Informações* do Departamento de Educação da USB – Ano II - Nº 9 de maio/junho de 1975 observa-se o currículo de um desses cursos preparatórios:

Boletim de Informações – Ano II - Nº 9 de maio/junho de 1975

(75-32) – CURSO DE EXTENSÃO DE PROFESSORES E DIRETORES ADVENTISTAS

3º) O Currículo mínimo será:

Introdução às epístolas.....	3 créditos
Filosofia da Educação Cristã.....	2 créditos
Organização da Igreja Adventista.....	2 créditos
Introdução aos Evangelhos.....	3 créditos
Biologia Criacionista.....	3 créditos
Introdução Geral à Bíblia.....	2 créditos
Daniel.....	2 créditos
Orientação Profética do Movimento Adventista	2 créditos
Organização e Administração Escolar.....	2 créditos
Apocalipse.....	3 créditos
A Igreja e o Mundo Contemporâneo.....	2 créditos
Teologia Bíblica-Doutrinas e pré-requisito.....	3 créditos
Total.....	32 créditos

A proposta estabelecida pela denominação adventista aos diretores que assumiam as escolas e colégios que começam a surgir em um novo formato em várias partes do país, não deixa dúvidas de que era uma proposta centrada na visão filosófica educacional da denominação. E o fator base da escolha dos diretores estava na premissa de que deveriam ser comprometidos com a visão religiosa da educação adventista. Se não fosse um pastor da igreja, o diretor seria preparado para que agisse como tal nas questões relacionadas à educação.

A iniciativa adotada de ofertar aos gestores um programa de formação voltado para manutenção do ideário religioso, indica que a preocupação da denominação era manter o grupo de gestores alinhado com a proposta religiosa, evitando assim distanciamentos ou rupturas com esse ideário. Aqui novamente se encontra a caracterização de uma estratégia de permanência ao ideário, segundo Certeau (2009).

Outra maneira adotada pela denominação para formar um corpo de administradores das escolas e colégios adventistas que fossem comprometidos com a filosofia educacional, foi a abertura de sua própria Faculdade de Educação (pedagogia), fato que ocorreu em 1973²⁴² no então Instituto Adventista de Ensino, na cidade de São Paulo, SP. Para Stencil (2004b, p. 74), o fator determinante para a abertura dessa faculdade foi o “rápido crescimento do sistema educacional adventista e a necessidade de preparar professores e líderes educacionais para trabalharem nas escolas adventistas”.

Com um programa de formação inicial, somado a um programa de formação continuada aos que não haviam recebido a formação inicial em uma instituição adventista, era

²⁴² A Faculdade Adventista de Educação recebeu a autorização para funcionar através do decreto 72.610 de 14 de agosto de 1973. O decreto presidencial concedia a licença para as habilitações de Magistério das Matérias Pedagógicas do II grau e Administração de I e II graus.

factível estabelecer novas escolas e colégios nos moldes da filosofia educacional adventista, já que os gestores e os demais membros do corpo docente estavam sendo formados e capacitados a partir dessa perspectiva filosófica.

Contudo, essa estratégia não logrou resultado positivo por muito tempo. Dois fatores contribuíram para que houvesse uma ruptura no preparo de gestores dentro da visão da denominação adventista. O primeiro deles está relacionado com questões financeiras. A rede educacional adventista deixou de crescer a partir de 1997, e segundo Azevedo (2004, p. 42), a principal razão desse declínio foi a crise financeira pela qual passou o Brasil no período que antecedeu o Plano Real. Essa crise só foi sentida nos anos de 1995 e 1996, e afetou diretamente tanto os recursos da igreja como também os recursos da educação²⁴³.

Com os recursos financeiros reduzidos, a educação adventista começa um período de realinhamento de seu quadro de diretores. Os pastores, já não faziam parte do quadro de diretores, quer por estarem atuando em outras frentes da igreja, quer por não terem a formação específica para a função de gestor escolar, além de que o custo de manutenção desse profissional era maior. Os diretores que estavam na categoria de “obreiros”, foram sendo substituídos por diretores novos, com salários menores e com menor custo de subsídios inerentes ao programa de “obreiro”. Porém, muitos desses novos diretores não haviam cursado a formação inicial em uma instituição adventista e nem passado pelo programa de formação denominacional que os chamados “obreiros” passavam. Com isso, aos poucos foi se estabelecendo um distanciamento dos gestores ao plano original estabelecido pela denominação, que visava manter o programa filosófico adventista em suas escolas e colégios.

O segundo fator está relacionado com o crescimento e abertura de escolas e colégios nos anos de 1980 a 1995. A demanda de gestores para assumirem esses novos projetos não foi suprida pelas escolas²⁴⁴ de formação, e muitos dos novos diretores que eram conduzidos para a função de gestores estavam saindo do quadro de professores das escolas e colégios em que trabalhavam. Esses professores, por serem de áreas específicas, haviam recebido sua formação inicial em universidades e faculdades não adventistas, e conseqüentemente, não estavam tão comprometidos com a filosofia educacional adventista quanto os que haviam cursado sua graduação em uma instituição vocacionada para preparar profissionais para a rede educacional a que pertenciam. Além disso, os programas de formação continuada eram

²⁴³ Azevedo (2004) comenta que fatores como inadimplência alta, diminuição de investimentos por parte de empresários na educação adventista, retração de matrícula por parte dos pais que estavam temerosos em bancar uma escola particular, a melhoria da educação pública e o aumento do dólar em relação ao real, foram fatores determinantes para a redução de recursos na educação adventista naquela época.

²⁴⁴ Nessa época a igreja contava com um outro centro de formação de professores e gestores, o Instituto Adventista da Bahia (IAENE), que começou a funcionar a partir de 1987 (STENCIL, 2004b, p. 94).

destinados apenas para os que estavam na categoria de “obreiros”, e como esses novos diretores não estavam nessa categoria, não participavam desse programa de formação e, conseqüentemente, não estavam sendo capacitados dentro da visão filosófica da instituição.

Embora essas ações sejam conseqüências de um processo histórico das políticas educacionais no Brasil, o resultado foi que, ao longo dos anos, o quadro de diretores das escolas e colégios da rede adventista estava cada vez menos preparado dentro da proposta do ideário educacional adventista, o que evidencia uma ruptura com o ideário original.

5.2.4 - O novo perfil docente

Ao apresentar no capítulo quatro desta pesquisa o ideário da educação adventista, foi destacado o papel do professor na transmissão de valores como um dos quatro pilares ao se construir um ideário educacional. Para a educação adventista, o professor é o coração do ensino, justamente por acreditar-se que “no centro do processo ensino-aprendizagem está o professor” (KNIGHT, 2010, p. 184). Em outra parte do livro *Mitos na Educação Adventista*, o mesmo autor, compara o papel do professor com o de um pastor. Diz ele que “o professor cristão é um pastor e ministro do evangelho. A sociedade do século 21 pode ver o professor cristão como aquele que pastoreia na escola e o pastor aquele que ensina numa comunidade religiosa maior”. Embora esse princípio alinhe-se a confessionalidade adventista, é possível aqui indagar como mantê-lo diante de imperativos postos à rede, como por exemplo a questão da origem da formação desse profissional? Outra questão é: ser pastor para quais “ovelhas”? elas existiriam no sentido lato do termo nos fins do século XX e início do XXI?

Para White (2007c, p. 30), a “função principal do professor cristão é redentiva, pois a educação e a redenção, no sentido mais elevado, são uma só”. Segundo o livro *Pedagogia Adventista* (DSA, 2004, p. 57), na perspectiva cristã, “o professor é representante de Deus como divulgador das verdades eternas, fazendo-se necessário refletir sobre sua influência no ministério da reconciliação do ser humano com Deus”. E para alcançar os propósitos da educação adventista, segundo o mesmo livro, o professor deve manifestar e buscar as seguintes características: Ser um imitador de Jesus; ter o senso da presença divina; conhecer e estar sintonizado com a filosofia da educação adventista; manter aperfeiçoamento constante; ter a visão de seu trabalho e de sua relação com o todo; agir com profissionalismo; perceber o aluno de forma integral, conhecendo seus limites e possibilidades; relacionamento interpessoal positivo; cuidado com a saúde física e mental e equilíbrio emocional. Esses

fatores por si já demandam um comprometimento integral com a filosofia educacional, inclusive fora do ambiente escolar.

Se essas são as características de um dos pilares que dão sustentabilidade para o ideário educacional adventista e, se a educação adventista espera que seus professores estejam alinhados com essa filosofia, faz-se necessário dentro do objetivo deste tópico analisar se essas posições se fazem presente no perfil do professor da rede, ou se este está se distanciando do perfil desejável pela instituição.

Novamente retomando o contexto dos anos de 1970, as escolas paroquiais eram compostas apenas por professores das séries iniciais e, por serem administradas pela igreja local, era responsabilidade da mesma a contratação de professores que, na sua totalidade ou grande maioria era proveniente das próprias igrejas em que funcionavam as escolas.

Segundo informação coletada junto a um dos educadores adventistas entrevistados, na sua ótica, a contratação de um professor era feita seguindo o critério da igreja local e não da rede propriamente dita. Diz ele:

a escolha de quem iria ser professor nas escolas das igrejas era feita pela própria igreja. Nosso papel como departamental²⁴⁵ era orientar para que escolhessem jovens que fossem comprometidas com a igreja. Normalmente, ou era a própria esposa do pastor que era escolhida, pelo fato de que na época eram poucas as jovens ou mulheres que tinham estudo suficiente para assumirem uma classe de aulas. Se não fosse a esposa do pastor, então escolhiam a esposa de algum líder da igreja, já que eram esses que possuíam melhor formação intelectual. Nem sempre, ou quase sempre, eu diria, essas professoras não tinham a formação necessária para estarem ali, mas logo que começavam a trabalhar, elas procuravam cursos onde pudessem se preparar para a função de professora. Também escolhiam as jovens senhoras que trabalhavam no departamento infantil da igreja, pois ali estavam as mulheres que gostavam de trabalhar com crianças, e essas eram as que melhor se saíam como professoras das escolas paroquiais. (ENTREVISTA 03 – Diretor de educação das escolas adventistas do Paraná).

No contexto das escolas paroquiais, parece que a denominação não encontrava dificuldades em encontrar professores comprometidos com a filosofia educacional adventista, já que os mesmos eram membros ativos da igreja e, conseqüentemente, conheciam e vivenciavam a filosofia educacional que ensinavam.

Os documentos analisados nessa pesquisa, embora não apresentem de maneira explícita, deixam transparecer que todos os professores dessa época eram adventistas, já que a escolha era feita junto aos membros da própria igreja. No período das escolas paroquiais, não foi encontrada nenhuma referência de que existisse uma preocupação quanto a essa questão.

²⁴⁵ Nomenclatura dada ao diretor de educação de uma regional que é responsável por um número maior de escolas e colégios da rede, comumente é chamado de departamental de educação.

Contudo, com o crescimento do número de escolas e com o projeto de expansão já comentado neste estudo, começam a aparecer indicações de que esse quadro estava mudando. No *Boletim de Informações* do Departamento de Educação da USB – Ano I – nº 5 – Setembro/outubro de 1974, encontra-se o seguinte registro:

Boletim de Informações - Ano I – nº 5 – Setembro/outubro de 1974

(74-55) – EM BUSCA DE PROFESSORES

Alguns Campos começam a sentir falta de alguns professores. Vamos dar algumas sugestões que poderão auxiliar:

- a) Verificar no Censo da Juventude o nome de todas as normalistas.
- b) Verificar nos arquivos dos Institutos próximos o nome de todos os normalistas e alunos do II grau que passaram ou se formaram em nossas escolas.
- c) Refazer novamente os formulários de Educação em todos os estados e analisar os formulários recebidos.
- d) Solicitar através dos boletins de Campo que os professores adventistas se apresentem.
- e) Incentivar os jovens promissores, através de bolsas especiais em áreas que temos dificuldade.

A informação acima demonstra que a falta de professores deve ser suprida primeiramente por profissionais que pertencem à denominação, já que todas as sugestões estão ligadas a iniciativas vinculadas às igrejas adventistas, o que, no contexto de busca de permanência, pode ser entendida como estratégia, segundo Certeau (2009). No *Boletim de Informações* do Departamento de Educação da USB – Ano III – nº 18 – nov/dez de 1976, é relatada mais uma informação sobre a importância que era dada para que todos os professores da rede fossem adventistas.

Boletim de Informações – Ano III – nº 18 – nov/dez de 1976

(76-107) – MAIS ADVENTISTAS

Cada escola deverá agir através de todos os meios para aumentar em 1977 a porcentagem de alunos adventistas. Cada escola deve ter no mínimo 50% ou mais de alunos adventistas e todos os professores devem ser adventistas.

Embora a ênfase da notificação esteja relacionada ao percentual de alunos adventistas, é clara a posição da denominação sobre os professores adventistas: “todos os professores devem ser adventistas”. Isso mostra que, possivelmente em algumas escolas o quadro de professores já apresentava brechas no plano, pois leva a crer que existiam professores não adventistas atuando nas escolas e colégios daquele ano.

Dos anos de 1976 até 1984 não há nos documentos pesquisados nenhuma referência a professores adventistas ou não adventistas. E isso pode ter ocorrido por duas razões: a primeira seria que a rede tenha conseguido nesses anos manter 100% de seu quadro com professores adventistas, não sendo necessário alertar ou solicitar que as mantenedoras regionais buscassem profissionais adventistas para compor o quadro de professores, ou, a segunda, que devido ao crescimento volumoso que a rede estava tendo nesse período, não

tenha conseguido atualizar a informação sobre o seu quadro de professores, já que não é mencionado nada sobre os professores desse período.

No entanto, no ano de 1986, começam a surgir notícias relativas a essa questão. No *Boletim de Informações* do Departamento de Educação da DSA – Ano VII – Nº 12 jan/mar de 1986, é apresentado um dado estatístico do desenvolvimento educacional em todo o Brasil, e uma das informações está relacionada com o percentual de professores não adventistas trabalhando na rede, cujo índice indicado é de 11% para aquele ano. E esse dado é acompanhado da seguinte informação: “o percentual de professores adventistas abaixou em todo o território nacional, hoje estamos com 89% de professores adventistas. É verdade que a maior parte dos professores não adventistas é de tempo parcial, mas devemos elevar esse índice”.

Analisando as informações encontradas nos boletins de informações, é possível verificar que os professores não adventistas foram identificados como especialistas que atuavam no segmento do ensino de 2º grau, já que para as séries iniciais era mais fácil de se conseguir o professor generalista adventista. Os dados apresentados sempre se referiam a totalidade de professores nos dois níveis de ensino (1º e 2º graus), cujo índice médio permaneceu entre 12 a 15% de professores não adventistas entre os anos de 1980 a 1995. Porém, ao se separarem os professores que atuavam no ensino fundamental anos iniciais (professores generalistas) dos professores especialistas que atuavam nos anos finais do ensino fundamental (5ª a 8ª séries) somados aos professores do ensino de 2º grau (já que muitos especialistas atuavam nos dois níveis), a proporcionalidade muda significativamente. O índice de professores não adventistas que atuavam como professores especialistas era de 32% na década de 1980 e 37% na década seguinte. E esse aumento pode estar relacionado justamente com aumento de unidades escolares que passaram a oferecer o ensino de 2º grau, conseqüentemente, cuja necessidade de professores especialistas aumentava a cada novo colégio aberto, e a denominação não conseguia preparar professores adventistas na mesma velocidade com que a demanda exigia.

Ao analisar separadamente as unidades escolares adventistas que começaram a oferecer o ensino de 1º grau completo e algumas o ensino de 2º grau a partir da década de 1990, foi possível encontrar índices diversificados em relação ao quadro de professores adventistas e não adventistas atuando na rede. As escolas e colégios mantidos pela instituição adventista em regiões longe dos grandes centros, a proporcionalidade de professores adventistas em relação a não adventistas diminuía ainda mais.

Uma escola de 1º grau, no extremo norte do estado do Paraná apresentou o quadro de professores no ano de 2005 com apenas 5% de todos os professores sendo adventistas e 95% composto por professores não adventistas. Um colégio da região noroeste do Rio Grande do Sul possuía apenas o professor de ensino religioso como membro da denominação, e isso porque ele era o pastor da comunidade local.

Dados coletados junto à mantenedora²⁴⁶, referentes aos anos de 2000 a 2010, apresentavam um índice geral de 86% de professores adventistas e 14% de professores não pertencentes à denominação religiosa.

Com esses dados é possível concluir que, a instituição adventista conseguiu manter o quadro de professores adventistas enquanto atuava no segmento de escolas paroquiais ou ainda escolas que ofereciam uma educação até a 4ª série do ensino de 1º grau. Com o processo de expansão, tanto na abertura de novas escolas, e o oferecimento do ensino de 2º grau, onde a presença do professor especialista se fez necessário, a educação adventista não conseguiu manter um quadro de professores que estivesse alinhado com o ideário filosófico adventista, mesmo que, como apresentou um dos entrevistados, *“a escolha do professor era criteriosa para saber se estava em harmonia com a filosofia que temos”*. (ENTREVISTA 11 – Diretora de Educação das escolas adventistas de Santa Catarina).

Se no conceito educacional adventista o papel do professor é fundamental para a transmissão dos valores filosóficos do ideário adventista, a presença de professores que não compartilham dessa visão de mundo comprometeria o objetivo a ser alcançado. Pode-se afirmar que a mudança no perfil do docente que atua na rede educacional adventista é uma ruptura com o ideário educacional adventista.

5.2.5 – O perfil do corpo docente

Desde a sua gênese, a razão de existir da educação adventista sempre esteve fundamentada em dois princípios definidos, a saber, atender à necessidade de uma educação cristã para os filhos dos membros da denominação e o preparo de missionários para atuarem como missionários da igreja, com o intuito de preservar a fé e estimular a ação ao serviço ao semelhante.

No primeiro caso, como já apresentado, a preocupação estava em oportunizar às crianças uma educação que mantivesse os princípios religiosos dos pais, mantendo uma

²⁴⁶ Relatório de abertura de ano letivo, período 2000 a 2010. Departamento de Educação da União Sul Brasileira da IASD.

harmonia entre a religião vivida pela família e que a mesma fosse compartilhada com os filhos através do trinômio família/igreja/escola, isto é, que houvesse uma identidade religiosa como forma de estabelecer uma cultura religiosa. White (2007c, p. 13) coloca que educação é um processo de uma vida, pois segundo ela

a verdadeira educação significa mais do que avançar em certos cursos de estudos. É muito mais do que a preparação para a vida presente. Visa o ser todo, e todo o período da existência possível ao homem. É o desenvolvimento harmônico das faculdades físicas, intelectuais e espirituais. Prepara o estudante para a satisfação do serviço neste mundo, e para aquela alegria elevada por um mais dilatado serviço no mundo vindouro.

Se esse era um dos fatores para se estabelecerem escolas, visando atender primeiramente os filhos dos membros, o incentivo para que os filhos da igreja fossem matriculados nas escolas deveria ser prioridade por parte dos administradores e líderes religiosos das comunidades adventistas. Maas (1956, p. 2) confirma essa visão ao escrever que “deveriam se fazer todos os esforços para que todos os filhos provenientes de famílias adventistas que vivem em lugares em que há escola adventista, assistam a elas”. White (2007d, p. 198) complementa essa ideia ao falar que “onde quer que haja alguns observadores do sábado²⁴⁷, os pais devem se unir para providenciar um lugar para uma escola em que suas crianças e jovens possam ser instruídos”.

O estabelecimento de escolas paroquiais vem confirmar essa intenção, já que estas funcionavam junto às igrejas para atender à comunidade que estava ao seu redor. A característica dos alunos das escolas paroquiais também confirma a intenção dos líderes religiosos, em que se pese o fato de que as escolas eram pequenas, em salas emprestadas, e cujo objetivo era oportunizar a educação aos filhos da igreja, ou seja, não havia a preocupação em atender os filhos de pais que não fossem membros da denominação, embora isso não fosse uma condição para matricular um aluno na educação adventista.

Em entrevista, uma diretora desse período informa que era feito um censo dos alunos cujos pais eram membros da denominação, para verificar se os filhos destes estavam estudando na escola da igreja. Diz ela:

Como diretora, quando estava para acabar o ano, eu já fazia o levantamento de todas as crianças da igreja, para ver se todas já estavam estudando conosco. Se não estavam, eu procurava os pais no final do culto e marcava uma visita na casa deles. Na visita eu procurava saber por que o filho deles não estava estudando na escola da igreja. Eu levava os papéis de matrícula junto comigo, e procurava sair da casa com a confirmação de que o aluno estaria na escola no próximo ano. Às vezes, os pais alegavam que eles não tinham dinheiro para pagar a escola. Nesses casos, eu levava o nome da família para a Junta Escolar da igreja e juntos decidíamos como

²⁴⁷ A expressão observadores do sábado, era muito usada no tempo de Ellen White para identificar os primeiros membros do adventismo, pelo fato de ser o sábado uma de suas doutrinas relevantes.

fariamos para que aquela criança estivesse na escola. Nossa meta era não deixar nenhum filho da igreja fora da escola. (ENTREVISTA 07 – Diretora de uma escola paroquial no estado do Paraná).

Contudo, ao analisar o processo de expansão da rede adventista nos anos de 1970 a 2010, o que se percebe é que o perfil do aluno matriculado se distancia do ideal proposto, já que a rede a cada ano aumentava o percentual de alunos não adventistas em suas escolas.

No Boletim de Informações de 1974 é encontrada uma nota que incentiva os líderes locais a realizarem campanhas junto às igrejas para que os pais matriculassem seus filhos na escola adventista. Esse boletim ainda apresenta o percentual desejável entre alunos adventistas e não adventistas. Encontramos ali:

Boletim de Informações – Ano I – n° 5 – set/out de 1974
(74-65) – ALUNOS ADVENTISTAS

Nossas escolas são primordialmente para os adventistas. O ideal é que 75% dos alunos sejam adventistas ou filhos de pais adventistas. Se ainda não atingimos esta porcentagem, como devemos proceder?

1. Verificar o número de adventistas e não adventistas na escola.
2. Para o próximo ano, manter o mesmo número de não adventistas, selecionando os melhores alunos.
3. Aumentar o número de alunos adventistas através de intensa promoção em todas as igrejas próximas.

O estabelecimento de novas estratégias para manter o ideário proposto para a manutenção de alunos adventistas na rede adventista é uma característica de busca da permanência como proposto por Certeau (2009).

Em 1975, a rede contava com 43 escolas de fundamental de oito anos²⁴⁸. Nesse ano é feito um levantamento estatístico de várias áreas da educação adventista no Brasil, e entre esses dados, foram coletados o percentual de alunos adventistas em relação aos não adventistas, e o resultado foi de queda no número de alunos adventistas a cada ano.

Tabela 14 – Porcentagem de alunos adventistas nas escolas nos anos de 1973-1975

ANO	PORCENTAGEM ALUNOS ADVENTISTAS	PORCENTAGEM DE ALUNOS NÃO ADVENTISTAS
1973	47,23%	52,77%
1974	44,54%	55,46%
1975	42,24%	57,76%

Fonte: *Boletim de Informações* do Departamento Educação USB – Ano II n° 10, jul/ago 1975.

²⁴⁸ Conforme dados encontrados no *Boletim de Informações* – Ano II – n° 10 – jul/ago de 1975.

Dez anos mais tarde, isto é, em agosto de 1984, o índice de alunos adventistas havia caído para 28%²⁴⁹. Nos dados coletados em agosto de 2010, o percentual de alunos adventistas estudando em suas escolas e colégios era de 24%²⁵⁰.

Embora a instituição estivesse preocupada com a diminuição do percentual de alunos adventistas em seu quadro discente, a expansão no número de escolas e o aumento no número de alunos demonstrava que para crescer era necessário ter recursos financeiros que gerassem meios de adquirir novas áreas e construir novos edifícios. E esses recursos advinham das mensalidades dos alunos. Para que o processo de crescimento fosse viável, foi necessário abrir as portas das escolas e colégios para alunos adventistas e não adventistas, tornando-a uma escola plural e heterogênea²⁵¹.

Ao ser perguntado sobre a diminuição do número de alunos adventistas na rede, um líder da educação a nível nacional respondeu:

Entre os anos de 1980 a 2010, ou seja, no período de trinta anos, o que se viu no desenvolvimento educacional adventista foi um processo de expansão em todos os aspectos. Crescemos em número de escolas, em número de alunos, em receitas, em reconhecimento na sociedade que começou a olhar para a educação adventista como uma opção a mais para ser considerada na escolha da educação que queria oferecer ao seu filho. Numa época em que a educação pública se demonstrava fragilizada, a educação adventista veio suprir uma lacuna deixada pela educação gratuita – e essa lacuna também foi aproveitada por outros segmentos educacionais privados – contudo, a despeito de aumentarmos o número de alunos não adventistas numa proporção que não imaginávamos, vemos nisto uma oportunidade de levar a filosofia adventista para famílias que não imaginavam que trabalhamos nessa abordagem educacional. (ENTREVISTA 06 – Diretor de educação de Divisão).

Diante do exposto, verifica-se que houve uma ruptura do ideário educacional em relação a ser uma educação para atender prioritariamente os filhos dos membros da igreja. Contudo, se por um lado diminuiu o número de alunos oriundos de famílias adventistas, por outro criou-se uma oportunidade de apresentar aos alunos e familiares de origem não adventista a filosofia adventista de educação, transformando-se o processo educacional numa extensão da visão missiológica da igreja, que é a pregação evangelística como meio de propagação da fé.

5.2.6 – Um novo modelo de financiamento estudantil

²⁴⁹ Conforme dados encontrados no *Boletim de Informações* – Ano X – nº 61 – mai/ago de 1984.

²⁵⁰ Relatório de Abertura do ano escolar de 2010 – União Sul Brasileira.

²⁵¹ Embora a filosofia educacional adventista seja identificada como um educação confessional explícita, é possível afirmar que a educação adventista não trabalha em função de alunos pertencentes à denominação, já que 76% do total de alunos da rede são de outras raízes religiosas.

As escolas adventistas começaram suas atividades atendendo aos membros de sua comunidade, independentemente se estes tinham recursos financeiros para manter os serviços prestados. Era o propósito da denominação propiciar estudos de qualidade e dentro de uma proposta de ensino que se acreditava ser uma educação diferenciada a ser oferecida à todos os filhos da igreja. White (2007d, p. 207), ao falar sobre um plano para que todos os filhos da igreja estivessem estudando em uma escola adventista comenta que:

alguns se contentariam com a esmerada educação de uns poucos dos mais promissores dentre nossos filhos; mas todos eles necessitam educar-se a fim de estarem aptos para ser úteis na vida, habilitados para lugares de responsabilidade, tanto na vida particular como na pública.

Na visão pioneira do adventismo, deveria existir um esforço por parte dos membros da igreja para que toda família matriculasse seus filhos em uma escola adventista, e caso a família não conseguisse recursos financeiros para isso, os membros da igreja que tivessem meios de ajudar a outras famílias deveriam auxiliar nos custos dos estudos daqueles que não possuísem condições de manter seus filhos na escola da igreja. White (2007d, p. 207) é incisiva ao falar que “a igreja deve abranger a situação e, por sua influência e recursos, procurar promover esse tão desejado objetivo”.

Com essa ideia em mente, nos anos de expansão da educação adventista no Brasil (1970-1995) criou-se dentro da comunidade adventista o conceito de levantar fundos, fosse por doação particular, fosse por ofertas especiais durante os serviços litúrgicos, visando levantar recursos a serem repassados às escolas com o objetivo de manter estudando todos os filhos da igreja na escola adventista. Entre esses projetos, alguns podem ser destacados, como por exemplo:

- a) Oferta pró educação adventista – No calendário denominacional eram estabelecidas quatro datas específicas²⁵² nas quais as ofertas e doações recebidas nas cerimônias religiosas seriam destinadas à educação adventista, e revertidas em bolsas de estudos para os alunos carentes da igreja.
- b) Adoção do custo mensal de alunos – Às famílias que não possuíam filhos ou, se estes não estavam mais em idade escolar, era solicitado que adotassem os custos educacionais das crianças da igreja cujos pais não podiam pagar a escola.
- c) Valor diferenciado da mensalidade – Os pais que eram membros regulares de alguma igreja adventista, ao matricularem seu filho na escola adventista recebiam

²⁵² Nos meses que apresentassem cinco sábados em seu calendário, o quinto sábado era destinado à educação adventista, o que ocorre quatro vezes por ano.

por conta de serem membros regulares da denominação um desconto estabelecido na ordem de 20% do valor da mensalidade.

Isto caracterizava não só um compromisso por parte da igreja e seus membros em unir esforços para que todos pudessem manter seus filhos na escola adventista, mas também uma estratégia de manutenção da confessionalidade por menor que fosse o número de alunos adventistas.

Com a regulamentação do governo federal para as entidades filantrópicas, a partir dos anos de 1943²⁵³, facultou-se às instituições de ensino sem fins lucrativos a adesão a essa modalidade de recebimento de auxílios governamentais com consequente isenção de impostos. Gomes (1999, p. 93) comenta que o Conselho Nacional de Serviço Social - CNSS foi o órgão estatal responsável por atribuir parecer quanto à concessão de recursos estatais sob a forma de subvenções para entidades sem fins lucrativos, uma vez que o estado passou a regular a cooperação financeira da União com entidades privadas, por intermédio do Ministério da Educação e Saúde.

Por entender que se enquadrava dentro das regulamentações governamentais e ser um meio de atender mais alunos carentes em sua rede, a educação adventista se candidatou e foi credenciada no ano de 1977 como entidade filantrópica²⁵⁴, o que permitia a realização de um plano mais amplo de auxílio aos alunos que não possuíam condições de custear seus estudos.

Nessa nova modalidade, as bolsas de estudos oferecidas aos alunos não eram mais patrocinadas pela igreja, mas agora pelos auxílios governamentais. Ao longo de vários anos essas bolsas de estudos eram direcionadas aos filhos cujos pais eram adventistas. A partir de então, não precisavam mais contar com a ajuda da igreja, mas a própria escola, por ser filantrópica podia administrar a concessão das bolsas.

A partir da Constituição Federal de 1988, a concessão de bolsas de estudos de caráter filantrópico passou por uma regulamentação e, em 1993 foi criado o Certificado de Entidades de Fins Filantrópicos, através de um decreto²⁵⁵ que reiterava as isenções para instituição beneficente de assistência social, educacional ou de saúde sem fins lucrativos, postulando a obrigatoriedade destas entidades a aplicarem a gratuidade de atendimento no percentual mínimo de 20% de sua renda bruta. Em 2010, a regulamentação de serviços filantrópicos recebeu mais alguns adendos e, apesar de continuar a oferecer bolsas aos alunos carentes, com

²⁵³ Sobre a inserção e regulamentação do sistema filantrópico no Brasil ver GOMES, Ana Lígia. *A nova regulamentação da filantropia e o marco legal do terceiro setor*. In: Serviço Social & Sociedade. Nº 61. Ano XX. São Paulo: Cortez, 1999.

²⁵⁴ Inscrito como entidade filantrópica sob registro nº 71010.000012/2007-48.

²⁵⁵ Decreto nº 752 de 16/02/1993 que regulamentou a Lei 8.212.

a nova diretriz, os valores e quantidades de bolsas estão condicionadas a certas normatizações que não podem ser vinculadas a classes ou grupos étnicos e culturais – o que exclui atendimento direcionado a um grupo específico - mas sim, como prescreve a lei, a comprovação de necessidades de apoio social, em resumo, a filantropia deverá ser feita somente para quem tem como comprovar sua carência financeira, seguindo critérios governamentais e não mais apenas segundo o parecer institucional.

Além das bolsas recebidas pelo plano de filantropia, a educação adventista recebia por parte dos governos municipais a cedência de professores²⁵⁶ que eram pagos pelo município, porém, atuavam como professores na educação adventista. Com esse auxílio, o custo operacional das escolas era baixo, permitindo favorecer com bolsas e auxílios os alunos que necessitavam. Esse programa se extinguiu na maioria dos municípios, sendo priorizadas as necessidades do próprio município.

Essas ações coincidiram com o período em que as escolas estavam se distanciando geográfica e administrativamente da tutela da igreja, o que fez com que a mesma deixasse de se preocupar com a manutenção dos filhos de seus membros, já que agora a própria escola poderia auxiliar esses alunos com as bolsas filantrópicas e/ou ajudas institucionais.

Sem os recursos e auxílios patrocinados pela igreja, e com um direcionamento diferente dado pelas instâncias governamentais em relação às bolsas de estudos de caráter filantrópico, a educação adventista restringiu a quantidade de bolsas que eram para todos os alunos adventistas, tendo que se adequar aos regulamentos governamentais. Isso no entanto, não quer dizer que não continue a oferecer bolsas de estudos, mas numa modalidade a contemplar a todos os alunos que se enquadrem nas diretrizes estabelecidas pelo governo, não sendo mais uma reserva destinada aos membros da denominação. Isto gerou uma democratização de concessão de bolsas de estudos a todos de direito.

Ao não possuir mais o apoio da igreja para atender à demanda de pedidos de bolsas de estudos por parte dos membros da denominação e ao mesmo tempo, enquadrando-se dentro das normas vigentes para concessão de bolsas de estudos na modalidade filantrópica, a educação adventista passa a não atender a todos os pedidos e solicitações de estudos feitos por parte dos membros da igreja, deixando de cumprir seu papel social institucional, parte do ideário educacional adventista, de atender a todos os filhos da igreja, o que caracteriza uma ruptura com esse ideário estabelecido.

²⁵⁶ Sobre o programa de cedência de professores para a educação privada ver DOURADO, Luiz Fernandes (org.). *Financiamento da educação básica*. Campinas, SP : Autores Associados, 1999.

5.2.7 – A escola empresa

Nas palavras de Santos (2008, p. 21), “mudanças, inovações, alterações, conversões, modificações e outros tantos termos, modernamente muito utilizados, significa que alguma coisa, um fato, uma pessoa ou instituição deixa de ser o que era”. E, continua ele, “a escola que todos desejamos não deve ser uma utopia, mas uma realidade democrática e de qualidade” para atender a uma nova sociedade que estabelece uma nova cultura, que exige novos produtos, e novos saberes.

Esses novos produtos, novos saberes para atender a uma nova sociedade, são fatores de reflexão, já que, no contexto de uma educação voltada para atender às necessidades sociais e culturais de uma sociedade que está buscando um produto, um serviço, uma mercadoria, a escola é conduzida para se situar no mercado como uma prestadora de serviços e de produtos educacionais.

Para Felix (1989, p.73) a organização escolar tal como se apresenta hoje, tem norteado suas práticas administrativas de forma que possa “alcançar padrões de eficiência e racionalização, já alcançados por outras organizações e, especialmente, pelas empresas”. Portanto, não é incomum analisar o desenvolvimento da gestão escolar atual nos moldes administrativos estabelecidos pelas empresas, já que ambas buscam qualidade e resultados.

O conceito de escola como empresa no Brasil começou a ganhar força no início dos anos 1970, e isso se deve, na visão de Alves (2009, p. 75), a alguns fatores:

- a. A política expansionista implantada pelo regime militar dos anos 1960;
- b. Crescimento demográfico da classe média a partir dos anos de 1950 e 1960;
- c. A incapacidade da escola confessional de acompanhar o crescimento da demanda;
- d. O precário serviço oferecido pela educação pública.

Alves (2009, p. 75) ainda comenta que a crescente qualidade do serviço educacional prestado pela escola particular propicia o crescimento do setor privado comandado por empresários e dirigentes extremamente competentes e organizados na gestão educacional, gerindo-as como empresas voltadas para um mercado emergente.

Se por um lado, nos anos pós 1970, a educação de caráter privado ganhava um novo viés administrativo através de incentivos neoliberais de uma política aberta ao capitalismo de serviço voltado para atender à demanda do terceiro setor, por outro, havia a necessidade de atualização da gestão educacional daqueles que até ali ofereciam uma educação voltada para o desenvolvimento humanístico do ser humano. Pois, para sobreviver à nova proposta que se implantava no segmento educacional privado, capitaneado pelo setor educacional empresarial,

era necessário estar alinhado com as propostas de uma educação voltada para o mercado empresarial.

Em seu processo de expansão, a educação adventista se viu envolvida pela necessidade de atender a um público que não era propriamente o seu perfil original - famílias adventistas ou de origem protestante - que procuravam a educação adventista pelos seus valores educacionais religiosos e morais, valorizando uma educação mais conservadora.

Dentro do novo perfil de famílias, encontravam-se agora pais que pagavam pela educação de seus filhos, mas estavam desejosos de que a escola acompanhasse a modernidade que outras redes de ensino ofereciam: escolas amplas, estruturas modernas, ginásios e anfiteatros aconchegantes e tecnologia inovadora que suprissem o anseio de uma sociedade emergente em busca mais de *status* do que uma educação diferenciada.

Sobre essa adaptação a uma nova demanda de público, o que se verifica nos documentos pesquisados é que a educação adventista optou por buscar atender à demanda de uma nova clientela, porém, procurando manter seu ideário original como proposta educativa.

No *Boletim Plantando Escolas* de 2001 é noticiada uma conquista de um colégio adventista em São Luís, MA, em que inaugurava um Pólo Aquático para chamar a atenção dos pais para a escola. Diz a notícia:

O primeiro colégio a inaugurar um Pólo Aquático para o ensino foi o Colégio de São Luís, no Maranhão. Utilizando seu fundo de investimento, o colégio construiu 4 piscinas. O Pólo está equipado com área para exercícios aeróbicos, esteira e praça com alimentação vegetariana. A Escola Adventista de Natação, como é conhecida, tem 740 alunos. Em sua proposta de atividades oferece cursos de extensão para a comunidade. “Temos, como alunos, tanto empresários como gestantes”, falou o diretor, justificando o nível eclético da clientela. (BOLETIM PLANTANDO ESCOLAS – ANO 7 – N° 27 – Fev/2001).

Iniciativas como esta do Colégio Adventista de São Luís aconteceram em outras unidades da rede, como por exemplo o Colégio Adventista de Florianópolis, em Florianópolis, SC, Colégio Adventista de Maceió, em Maceió, AL, Colégio Adventista de Bom Retiro, em Curitiba, PR, que proporcionaram serviços de atendimento aos pais e à comunidade como complemento educacional. Esses serviços contemplavam piscinas, academias, espaços culturais para receber os pais no ambiente escolar, praças de alimentação diferenciada, etc.

Além do espaço de integração social, as escolas da rede preocuparam-se em equipar-se com equipamentos tecnológicos, visando, além do ensino, uma promoção de uma educação atualizada em conformidade com as novas exigências educacionais.

Nesse período foram instalados laboratórios de informática, laboratórios de biologia e química e demais áreas que, na visão de um diretor entrevistado “tinha mais objetivo de trazer novos alunos do que ser utilizado no dia a dia com eles”. Esse mesmo diretor complementa:

alguns laboratórios, principalmente o de informática, eram utilizados como propaganda da escola, já que, por ser novidade para a época, todos os que visitavam a escola eram conduzidos para tais espaços. Na verdade, os alunos pouco usavam, com o medo de que se estragar algo que custou muito dinheiro. Recebíamos a orientação de mantê-lo sempre fechado e deveríamos utilizá-lo apenas em ocasiões especiais, para chamar a atenção dos pais. Foi um período de muita fachada, e pouco aproveitamento daquilo que tínhamos à disposição, já que na época, nem programas educacionais como softwares educativos possuíamos. (ENTREVISTA 12 – Diretor de colégio adventista no Rio Grande do Sul).

Outro fator relevante sobre a educação com visão empresarial é o modelo adotado pela educação adventista em relação aos projetos arquitetônicos das escolas e colégios construídos a partir dos anos finais de 1990 e iniciais de 2000. Das 28 construções de novas escolas e colégios realizadas pela educação adventista no sul do Brasil nesse período²⁵⁷, 25 delas, ou seja, 89% do total, foram construções que contemplavam grandes áreas, salas de aulas com capacidade entre 30 a 40 alunos, corredores amplos e capacidade para atender uma demanda próxima a 1.000 alunos (algumas chegando a oferecer 2.000 vagas). Essas construções tomaram como base a necessidade de expansão, visando o resultado financeiro para investimento em outros projetos, ou seja, escolas com bons resultados iriam contribuir para a abertura de outras unidades, assim o sistema educacional estaria se auto sustentando.

Na visão dos administradores, escolas pequenas não produziram lucro suficiente para investimento em projetos novos, por isso, a necessidade de se construir escolas rentáveis do ponto de vista empresarial, para que o sistema continuasse a crescer. Neste sentido, temos também uma estratégia, agora sob o olhar do administrador, do empresário.

A competitividade entre as escolas privadas também foi um fator de sobrevivência, já que todos estavam disputando o mesmo mercado, e somente as que se sobressaíssem poderiam manter um crescimento sustentável. Nesse período, buscou-se estabelecer processos que fidelizariam o aluno, para que o mesmo contribuísse para que a rede permanecesse crescendo.

Assim, outras e novas estratégias no sentido certeaniano foram sendo implantadas tais como: cursos e treinamentos para gestores da rede com foco da “qualidade total”, “reengenharia institucional” e “cliente em primeiro lugar” se tornaram comuns entre os programas de capacitação profissional. Em alguns casos, capacitava-se mais nas questões

²⁵⁷ Dados coletados junto ao departamento de Engenharia da instituição adventista, sediado junto ao Departamento de Educação da União Sul Brasileira, com sede em Curitiba, Pr.

relacionadas ao processo de gestão do que em questões educacionais, propriamente ditas. Modismos no âmbito gerencial, que priorizavam resultados financeiros em lugar de acadêmicos foram comuns nesse processo de crescimento.

Esses fatores colocaram o processo educativo em cheque com sua raiz institucional, deixando em segundo plano as questões relacionadas com a missão da educação adventista.

Por isso, é possível afirmar que o processo de transição que gerou o crescimento institucional e ao mesmo tempo, profissionalizou a gestão do ensino, contribuiu para a existência de rupturas no ideário educacional da rede educacional adventista.

POST SCRIPTUM À GUISA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resultado desse trabalho oportunizou a elaboração da seguinte tese: a partir dos anos de 1970 a educação confessional adventista passa a experimentar a permanente tensão política, ideológica e cultural entre seu ideário educacional - de origem baseada em valores bíblico-cristãos - e as exigências científicas, de mercado e sociais constituídas no período analisado.

O objetivo geral deste estudo foi identificar e analisar distanciamentos e aproximações do ideário educacional confessional estabelecido pela denominação religiosa de origem protestante histórica, denominada Igreja Adventista do Sétimo Dia. Nesta análise, procurou-se identificar e entender possíveis permanências e/ou rupturas desse ideário educacional com as mudanças culturais cíclicas de uma sociedade constituída., e o que isso contribuiu para a continuidade da instituição como educação confessional cristã diante das exigências do mundo contemporâneo. Para identificar essas possíveis permanências e rupturas optou-se por apresentar a construção histórica da rede educacional adventista desde sua origem nos Estados Unidos da América, sua chegada em solo brasileiro e sua consolidação como sistema de ensino, durante o recorte histórico específico abordado nesse trabalho, anos de 1970 a 2010.

Pode-se destacar que o propósito de se estabelecerem escolas por esta denominação foi duplo. O primeiro, visava o preparo de jovens membros da igreja para servirem como missionários. Propagadores da fé adventista tanto em território americano, como também em países onde a denominação não tinha marcado presença. É possível afirmar que este propósito foi alcançado, pois, como apresentado no capítulo dois desta pesquisa, milhares de jovens foram preparados e deram os passos necessários para auxiliar na expansão e consolidação do movimento adventista em várias partes do mundo. O Brasil também foi alvo do projeto de expansão da denominação adventista, já que foi através de jovens missionários preparados nas escolas de formação que se deu a conhecer a mensagem dos adventistas neste país.

O segundo propósito de se estabelecer um ideário educacional foi de oportunizar aos filhos dos membros da denominação uma educação pautadas nos mesmos princípios religiosos preconizados pela igreja que frequentavam. Essa visão educacional dos líderes da denominação não era única, já que outras denominações religiosas também ofereciam sistemas educacionais semelhantes, porém, pode-se dizer que a estratégia de inculcação e ao mesmo tempo de proteção contra possíveis influências de outras visões de mundo, foi uma maneira encontrada pelos adventistas para fortalecer e preservar sua comunidade religiosa.

É necessário ressaltar que a construção do ideário educacional adventista se constituiu a partir de orientações e mensagens transmitidas por via oral e escritas através de Ellen White, pioneira do movimento adventista, que foi a mentora e principal influência na construção desse ideário. Dela partiram as concepções e orientações sobre como a educação adventista deveria estabelecer sua filosofia e metodologia educacional. Contudo, é necessário frisar que os conceitos educacionais de White não eram inéditos, já que outras denominações defendiam os mesmos ideais educacionais alinhados através de uma perspectiva cristã de educação. O que se destaca na visão whiteana é a unidade de seus pensamentos, pois os mesmos se mantiveram durante todo o período em que influenciou e orientou a construção desse ideário.

Do ideário educacional adventista se destacam:

- a visão bibliocêntrica de educação, levando em conta que nesse ideário a Bíblia é considerada o livro base para a construção de todo pressuposto filosófico educacional;
- a visão criacionista de mundo, que parte do pressuposto de que o universo foi criado por um ser superior ao ser humano, que interage com esse ser humano e que propõe uma reestruturação da vida, mudando a atual situação finita do homem para uma situação de restauração do ser humano à semelhança e imagem de seu criador – Deus. Nessa visão de mundo, a intervenção divina se faz presente e atuante no percurso de vida humana, além de remeter para uma continuidade pós vida;
- a capacidade de transformação do ser humano através da transmissão de conhecimentos herdados e adquiridos, onde o processo educacional é fator decisivo nessa transformação, aliado à influência da ação divina nesse processo.
- defesa do trinômio família/igreja/escola. Levando em conta que o processo educativo acontece por várias vias, sendo a principal delas a família, fator este que leva a educação adventista a acreditar na integração da família/igreja/escola como agentes de transformação institucionais. No conceito educacional adventista, tanto a igreja quanto a escola são atores complementares no processo educativo, auxiliando a família no desenvolvimento do caráter do cidadão em formação.

- o meio em que o aluno está exerce uma influência em suas escolhas, o que leva a instituição defender os espaços de interação social e cultural como campos de instrução e formação dos indivíduos.

Tomando como base a construção desse ideário educacional, esta pesquisa trouxe os pressupostos filosóficos da instituição e seu desenvolvimento histórico com as mudanças políticas e sociais ocorridas no período analisando, procurando estabelecer permanências e rupturas desse ideário com o contexto educacional brasileiro. E as conclusões que se apresentam são:

O recorte histórico levado em conta nessa pesquisa caracterizou-se por grandes mudanças sociais, que geraram novas perspectivas no campo educacional, quer pela normatização do processo educativo, advindo do momento político em que vivia o Brasil de então, quer pela abertura do mercado educacional para o setor privado, gerando assim o princípio de livre concorrência entre a educação pública e privada e esta consigo mesma o que oportunizou crescimento e expansão para esse setor.

Embora não estivesse sozinha, já que vários segmentos privados aproveitaram aquele momento para iniciarem ou expandirem suas escolas, iniciando assim grandes conglomerados educacionais privados no Brasil, a educação adventista participou desse processo de crescimento e expansão, pressionada pela obrigatoriedade imposta pela legislação vigente, deixando paulatinamente de operar com escolas paroquiais, adequando o seu sistema para escolas fundamentais completas.

A pesquisa realizada nos documentos utilizados nesse estudo mostrou que existiu um plano institucional de ajuste à nova realidade da educação brasileira, e esse plano foi determinante para que a educação adventista cruzasse a linha de suas escolas paroquiais para um processo de expansão. Sem o princípio da estratégia utilizada pelos dirigentes, esse limiar não seria alcançado.

As fontes também mostraram que concomitante ao desejo de expandir, a educação adventista estava preocupada com sua raiz filosófica, não querendo se distanciar do ideário educacional proposto em sua concepção histórica. E esse preocupação contribuiu para que as bases principais da estrutura filosófica da instituição permanecesse. Os principais direcionamentos dados no período de expansão da rede que contribuíram para a permanência do ideário educacional adventista foram:

- permanência da identidade filosófica baseada na visão bíblico-cristã de educação. A Bíblia é base estruturante do processo educacional adventista;

- visão de mundo criacionista. A educação adventista priorizou a permanência de uma visão de mundo onde Deus é a base de todo o processo da vida;
- unidade denominacional. A educação adventista não se distanciou administrativamente de sua mantenedora, a igreja adventista. Não é uma educação independente, mas está vinculada integralmente à igreja, sendo administrada por ela e, conseqüentemente, mantendo além do processo administrativo centralizado, os princípios religiosos de sua raiz institucional;
- expansão como rede de ensino através de um plano nacional. A necessidade de expandir poderia gerar uma busca individualizada desse processo, porém, o que se verificou foi um processo organizado de expansão, o que proporcionou a criação de uma rede de ensino interligada;
- elaboração de material didático próprio. A possibilidade de transmitir os conteúdos disciplinares tendo como base um ideário educacional definido é fator de grande relevância, já que é possível direcionar as ações pedagógicas dentro dessa visão de mundo. A educação adventista conseguiu manter sua proposta pedagógica, entre outros fatores, por possuir seu próprio material didático, o que lhe faculta a transmissão de seu ideário filosófico desde seu professor, alcançando o aluno.

Contudo, a pesquisa realizada também mostrou que na construção histórica de uma sociedade ficam marcas e cicatrizes de conquistas e derrotas colecionadas na trajetória do tempo. Não há como estar inserido numa sociedade sem estar sendo influenciado direta ou indiretamente por sua cultura e ações sociais. E, nesse contexto, no crescimento e expansão da rede adventista foram encontrados sinais e marcas de um distanciamento, aqui chamado de ruptura, do ideário educacional original. Embora essas rupturas nem sempre tenham ocasionado um desmembramento da ideologia educacional estudada, em alguns casos provocaram distanciamentos dos pressupostos originais da instituição. As principais rupturas encontradas por essa pesquisa foram:

- distanciamento geográfico entre igreja e a escola. A separação física gerou com o passar do tempo um distanciamento institucional, já que a igreja local não mais se responsabilizava pela estrutura geral da escola, deixou também de se responsabilizar pelas questões administrativas e filosóficas da instituição;
- distanciamento da igreja local nas decisões administrativas da escola. Por não ser mais uma escola paroquial, passando ser administrada pela mantenedora

geral da igreja e seguindo as orientações da legislação vigente, a igreja local não mais participava das decisões que eram tomadas na nova estrutura escolar, gerando assim uma apatia quanto às questões relacionadas com a educação adventista, por parte dos membros da igreja;

- novo perfil de gestor educacional. O crescimento e expansão da escola gerou a necessidade de gestores mais qualificados. Por existir o distanciamento entre a igreja e a escola, os gestores não eram mais escolhidos pela igreja local. Nesse processo, visando a redução de custos administrativos, toma-se a decisão de não se nomearem pastores ou obreiros como diretores escolares como gestores educacionais. Aos poucos, os novos gestores, por não terem a formação teológica ou mesmo os cursos preparatórios pela denominação para os que atuavam em cargos de confiança, passaram a se preocupar mais com as questões administrativas e pedagógicas das escolas e menos com as questões filosóficas da instituição, criando assim um distanciamento do ideário adventista em relação aos objetivos definidos para se estabelecer uma escola;
- novo perfil do docente. Enquanto escola paroquial, era possível manter professores comprometidos integralmente com o ideário educacional adventista. Com o processo de crescimento e expansão, onde novos programas e cursos passaram a ser oferecidos, a demanda de novos professores aumentou, e a instituição foi forçada a abrir suas portas para profissionais que não conheciam o ideário educacional adventista. Essa abertura conduziu para uma ruptura do ideário educacional adventista em relação ao papel do professor no processo educacional e a nova formação do docente que atuava na rede;
- mudança no perfil do aluno. Um dos propósitos da igreja em investir em educação foi a possibilidade de oferecer aos filhos dos membros da igreja uma educação fundamentada em princípios religiosos da denominação. Enquanto escola paroquial, esse processo foi bem conduzido, porém, com o crescimento e expansão da rede, a proporcionalidade entre alunos adventista e não adventistas se inverteu, e os dados apresentados nessa pesquisa apontam para uma representatividade inferior a 25% de alunos da denominação. Se por um lado, houve a abertura para a escola se tornar plural e democrática, por outro, o princípio de atender aos filhos dos membros da igreja se esvaziou, tornando assim em uma ruptura com o ideário da educação adventista;

- diminuição na capacidade de atender alunos carentes. A mudança no modelo de financiamento educacional - que era patrocinado pela própria igreja para atender os filhos de seus membros - no processo de expansão e crescimento foi alterado, recebendo novas versões e modelos atualizados, de acordo com as necessidades de cada unidade e se adequando com às exigências governamentais. Isso fez com que muitos filhos dos membros da igreja deixassem de estudar na educação adventista, por não possuírem recursos para financiar seus estudos ou por não receberem bolsas de estudos que os auxiliassem no pagamento das mensalidades escolares. Essa ausência dos filhos da denominação na escola da denominação pode ser caracterizado como uma ruptura do ideário educacional adventista;
- mudança de perfil de gestão. A escola que era para ser uma extensão da igreja, passa a ter uma gestão empresarial, visando acompanhar a mudança que ocorreu no processo de expansão educacional nas redes privadas de ensino. A escola empresa, com as características inerentes a esse processo, profissionalizou a gestão da escola, tornando-se mais voltada para atender uma demanda externa do que manter os propósitos de um ideário educacional religioso.

Analisando os fatores identificados como permanências e os identificados como rupturas, em alguns momentos eles se fundem e se fortalecem, em outros, eles se separam e se fragilizam. Esse entrelaçar-se é o processo de consolidação de uma instituição, nesse caso uma instituição educativa.

Esta pesquisa mostrou que, se de um lado, existe a preocupação com o ideário educacional institucionalizado, e se busca crescer em qualidade educativa, sem perder a filosofia que sustentou essa educação até o período analisado, por outro lado, pode-se dizer que é impossível estar inserido num contexto cultural e social sem receber a influência dessa cultura imposta e praticada, daí surgirem as rupturas geradas no processo de desenvolvimento institucional.

A conclusão que este estudo apresenta é que a educação adventista procura manter suas raízes filosóficas em um ideário educacional vigente e atual, porém, não é possível deixar de analisar que rupturas com esse ideário estão presentes e podem definir se o pêndulo moverá mais para permanecer ou distanciar-se do ideário estabelecido.

Algumas reflexões precisam ser apresentadas: Teria sido positivo a expansão da rede adventista nos moldes que se desenvolveu ou teria sido melhor investir e potencializar o já

existente nos anos de 1970? O imperativo posto pelo tipo de demanda de aluno oriundo da não confessionalidade adventista poderia ser limitado pela instituição visando um maior comprometimento com o ideário estabelecido, ou essa demanda oportuniza uma maior interação desse ideário com a sociedade atual? Haveria necessidade de “atualizar” certos princípios de White, quanto a atuação do professor no sentido de ser um pastor, imitador de Jesus, desenvolver uma educação redentiva, educar pelo exemplo, para moldar-se ao modelo educativo proposto pela cultura social da atualidade ou esses princípios deveriam ser mantidos como identidade confessional adventista mesmo que isso gere retração no desenvolvimento da rede como um todo?

Refletir sobre essas questões poderá ser válido para análises e processos futuros que circundam a educação adventista como rede de ensino confessional.

REFERÊNCIAS:

ABDIAN, Graziela; HOJAS, Viviani F.; OLIVEIRA, Maria Eliza. **Formação, função e formas de provimento do cargo do gestor escolar:** as diretrizes da política educacional e o desenvolvimento teórico da administração escolar. In.: *Revista Educação Temática Digital* v.14, n.1, p.399-419 – FAE/UNICAMP: Campinas, jan./jun. 2012

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

ALMEIDA, Jane Soares. Co-educação ou classes mistas? Índícios para a historiografia escolar (São Paulo – 1870-1930). In.: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 86, n. 213/214, p. 64-78, maio/dez. 2005.

Annual Statistical Report 2013. **149th Report of the General Conference of the Seventh-day Adventist for Year Ending December 31, 2011.** Revised in 2013. Disponível em: <<http://docs.adventistarchives.org>> Acesso em 26 de julho de 2013.

Annual Statistical Report 1905. **Report of the General Conference of the Seventy-day Adventist for Year Ending December 31, 1906.** Disponível em: <<http://docs.adventistarchives.org>> Acesso em 14 de fevereiro de 2014.

ALVES, Manuel. **A histórica contribuição do ensino privado no Brasil.** *Revista Educação - PUCRS*. Porto Alegre, v. 32, n. 1, p. 71-78, jan./abr. 2009

ARCHER, Bruce. **Dicionário internacional de teologia do Antigo Testamento.** São Paulo, SP: Vida Nova, 1999.

ARNAUD, André-Jean. **Dicionário enciclopédico de teoria de sociologia.** Rio de Janeiro, RJ: Renovar, 1999.

EVANGELISTA, João Emanuel. **Elementos para uma crítica da cultura pós-moderna.** In: *Revista Novos Rumos*. São Paulo, SP: Ano 16, no. 34, pág. 29-40, 2001.

AZEVEDO, Fernando. **A educação e seus problemas.** São Paulo, SP: Companhia Editora Nacional, 1937.

AZEVEDO, Fernando. **A Cultura Brasileira.** Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 1943.

AZEVEDO, Fernando. **A transmissão da Cultura.** São Paulo, SP: Melhoramentos, 1976.

AZEVEDO, Paulo. **Bosquejo histórico da criação de ensino médio em instituições adventistas no Brasil.** In.: *Revista Educação Central Brasileira*. Artur Nogueira, SP: UCB, jan/mar de 2002.

AZEVEDO, Paulo. O ensino adventista de ensino médio no Brasil. In: TIMM Alberto, Org. **A Educação Adventista no Brasil** – Uma história de aventuras e milagres. Engenheiro Coelho, SP: UNASPRESS, 2004.

AZEVEDO, Roberto. **Projeto Brasil**. São Paulo, SP: Gráfica União Sul Brasileira, 1973.

AZEVEDO, Roberto. **Os documentos das assembleias**. In: Revista Escola Modelo. São Paulo, SP: n.2, ano 34, maio-agosto 1979.

AZEVEDO, Roberto. **Plano Quinquenal de Educação da UNISUL 81-86**. São Paulo, SP: Gráfica UNISUL, 1981.

AZEVEDO, Roberto. Perspectivas da Educação Adventista na Divisão Sul-Americana. In: **Revista Educação Adventista**, no. 34, ano 21, janeiro-junho 2000.

AZEVEDO, Roberto. Después de la tempestad, brilla el sol. in: **Educacion Sudamericana** – Publicación del departamento de educación de la División Sudamericana de la Iglesia Adventista del Séptimo Día. Año 21 – No. 35 – Julio/diciembre de 2000.

AZEVEDO, Roberto. O Ensino adventista de nível fundamental no Brasil. In: TIMM Alberto, Org. **A Educação Adventista no Brasil** – Uma história de aventuras e milagres. Engenheiro Coelho, SP: UNASPRESS, 2004.

AZEVEDO, Roberto C. **Genoma – passado, presente e futuro**. Eng. Coelho, SP: UNASPRESS, 2004.

AZEVEDO, Roberto. **A origem superior das espécies**. Eng. Coelho, SP: UNASPRESS, 2006.

BANDEIRA, Moniz. **Presença dos Estados Unidos no Brasil** – Dois séculos de história. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Civilização Brasileira, 1973.

BARROS, Angélica. Evangélicos de raiz. In.: **Revista de História da Biblioteca Nacional**. SABIN, Rio de Janeiro, RJ: No. 87, ano 8, dezembro de 2012.

BARROS, José D'Assunção. **O campo da história** – especialidades e abordagens. 5ª Ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

BASTOS, Tavares. **A Província**: estudo sobre a descentralização no Brasil. 2ª Ed., São Paulo, SP: Cia. Ed. Nacional, 1937.

BASTOS, M.H.C. A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida (1808-1827). In.: **Revista História da Educação**. ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas, RS: 115-133, abril, 1997.

BASTOS, M.H.C; FARIA FILHO, L.M. (Org.) **A escola elementar no século XIX. O método monitoral/mútuo**. Passo Fundo, RS: EdUPF, 1999.

BEAR JR, J. E. **The mission of the presbyterian church in the United States in Southern Brasil (1869-1958)**. Richmond: Union Theological Seminary, 1960.

BECKER, Gary S. **Human Capital**: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education. Chicago, University Chicago Press, 1993.

BENAVIDES, Maria Victória. **A UDN e o udenismo**: ambiguidades do liberalismo brasileiro. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1981.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. **Ide por todo o mundo**: a província de São Paulo como campo de missão presbiteriana 1869-1892. Campinas, SP: Áreas de Publicações CMU/UNICAMP, 1996.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Grupos escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. In.: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.) **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. III: 4ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BIBLIA SAGRADA. Traduzida em português por João Ferreira de Almeida. **Revista e Atualizada no Brasil**. 2a Ed. Barueri, SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 1999.

BLOCH, Marc. **Introdução à História**. Publicações Europa-America, 1976.

BLOCH, Marc. **Apologia da História, ou, O ofício de historiador**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2001.

BOAVENTURA, E. **A Educação Metodista no Brasil**. (Origem, evolução e ideologia). Piracicaba, 1978. Dissertação de Mestrado. Unimep.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de Política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 9a ed., 1997.

BOSI, Alfredo. A educação e a cultura nas Constituintes Brasileiras. In: Bosi, Alfredo (Org.) **Cultura Brasileira. Temas e situações**. São Paulo, SP, Editora Ática, 1988.

BOUDON, Raymond; BOURRICAUD, François. **Dicionário Crítico de Sociologia**. São Paulo, SP: Editora Ática, 1993.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand do Brasil, 1989.

BOWLER, Peter J. **The Mendelian Revolution**: the emergence of hereditarian concepts in modern science and society. Baltimor: Johns Hopikins University Press, 1989.

BRASIL, **Constituição Federal de 1824**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm> acesso em 07 de janeiro de 2014.

BRASIL, **Constituição Federal de 1834**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm> acesso em 07 de janeiro de 2014.

BRASIL, **Constituição Federal de 1891**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm> acesso em: 12 de janeiro de 2014.

BRASIL, **Lei Federal 5.692/71**. Brasília, DF. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm> acesso em 26 de dezembro de 2014.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil 1988**. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Leis e Decretos**. Rio de Janeiro, RJ: Tipografia Nacional, 1823

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96**. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1997.

BRASIL, MEC. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução**. Brasília, 1997.

BRASIL. **Obras Completas de Rui Barbosa**, vol. VII, Tomo I, 1880. Discursos Parlamentares. Câmara dos Deputados. Ministério da Educação e Saúde, Rio de Janeiro, 1945, p. 93-221.

BROWN, Walton. **Estatistic 1853-1987**. Department of Education General Conference of Seventh-Day Adventist, 1990. Disponível em: <<http://adventistarchives.org/docs/ses/ses1990-01>> acesso em 19 de agosto de 2013.

BUETTNER, Dan. Fonte da Juventude: Qual o segredo da longevidade humana? In: **National Geographic**, Ed. 68: Editora Abril, p. 73, 2005.

BUFFA, Ester. **Ideologias em conflito: escola pública e escola privada**. São Paulo, SP: Cortez & Moraes, 1979.

BURKE, Peter. **A Escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo, SP: Editora UNESP, 1992.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia**. 2ª Ed. São Paulo, SP: Editora da UNESP, 2010.

BURNS, E.B. **History of Brazil**. New York, NY: Columbia University Press, 1993.

BUTLER, George I. **What use shall we make o four school?** Review and Herald, 21 de julho de 1874, p. 44.

BUTLER, Jonathan M. **The Making of a New Order**. In: NUMBERS & BUTLER, Ronald L. & Jonathan M. (Ed.) *The Disappointed: Millerism and Millenarianism in the Nineteenth Century*. 2nd ed. Knoxville: University of Tennessee Press, 1993.

CABRINI, Conceição Aparecida. **Prática de Leitura e Escrita**. In.: XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Rio de Janeiro. Intercom, 2006. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos>> Acesso em 02/02/2014.

CADWALLADER, E. M. **Principles of education in the writings of Ellen G. White**. Tese Doutoral, apresentada ao Union College. Lincoln, NE, 1974.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo, SP: UNESP, 1999.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas: o imaginário da república do Brasil**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, Marta M. Chagas. **Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)**. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1998.

CAVALCANTI, H. B. **O Projeto Missionário Protestante no Brasil do Século 19: Comparando a Experiência Presbiteriana e Batista**. In: Revista de Estudos da Religião – Rever PUC-SP, No 4, 2001, p. 61-93.

CERTEAU, Michael de. **A invenção do Cotidiano: a arte de fazer**. 16ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CERTEAU, Michael de. **A Escrita da História**. 3ª Ed. Rio de Janeiro, RJ: Forense, 2011.

CHAMPLIN, Russell Norman. **Enciclopédia de Bíblia – Teologia e Filosofia**. São Paulo, SP: Editora Candeia, 1991.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 1990.

CHARTIER, Roger. **A história cultural – entre práticas e representações**. Algés, Portugal: Difel, 2002.

CHARTIER, Roger. **A história ou a escrita do tempo**. 2ª Ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2010.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. 35ª ed. São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 1992.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares**. Reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação, vol. 2. Porto Alegre, RS, 1990.

CHERVEL, André. **La Culture scolaire: une approche historique**. Paris: Belin, 1998.

CHOPPIN, Alain. **O historiador e o livro didático**. In: História da Educação, UFPel, Pelotas n.11, p.5-24, Abril 2002.

COLLINS, Christian; GEHEZ, Christopher; CARLSON, G. William; HOLST, Eric. **The Pietist Impulse in Christianity**, Pickwick Publications: 2011.

COLLINS, Norma J. **Retratos dos Pioneiros – Detalhes inspiradores da vida dos primeiros adventistas**. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2007.

COMB, Arthur. **Myths in Education: beliefs that hinder progress and alternative**. Boston, MA: Allyn and Bacon, 1979.

COON, Roger. **A Gift of Ligth**. Washington, DC: Review and Herald Publishing Association, 1983.

- COVRE, M.L.M. **A fala dos homens: análise do pensamento tecnocrático (1964-1981)**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1983.
- CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade crítica**. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Francisco Alves, 1983.
- CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo, SP: Cortez, 1991.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação e a primeira Constituinte Republicana. In.: FÁVERO, Osmar, Org. **A Educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. 3ª Ed. Campinas, SP: Aurores Associados, 2005.
- DA MATA, Sérgio. **História & Religião**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2010.
- DAMSTEEGT, P.G. **Foundations of the Seventh-day Adventist message and mission**. Grand Rapids, MI: William B. Eerdmans Publishing Company, 1977.
- DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2006.
- DELUMEAU, Jean. **Mil anos de felicidade: uma história do paraíso**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1997.
- DIAS, Elaine. **Livro didático: do surgimento às mudanças atuais**. Uberlândia, MG: Anais do II Seminário de Pesquisa do NUPEPE, pág. 132-143 – maio, 2010.
- DICK, Everett. **Fundadores da mensagem**. Tatui, SP: Casa Publicadora Brasileira, 1993.
- DOBSON, James. **Esconde-esconde**. São Paulo, SP: Editora Vida, 1987.
- DOSSE, François. **A História**. São Paulo, SP: Editora Unesp, 2012.
- DOUGLAS, Mary. **Como as instituições pensam**. São Paulo, SP: EDUSP, 1998.
- DOUGLASS, Herbert E. **A mensageira do Senhor: o ministério profético de Ellen G. White**. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2001.
- DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **Financiamento da educação básica**. Campinas, SP : Autores Associados, 1999.
- DOWNS, R. B. **Horace Mann: Champion of the Public Schools**. New York: Twayne Publishers. 1974.
- DSA. **Manual de procedimentos do Departamento de Educação**. Brasília, DF, 2000.
- DSA. **Relatório de abertura ano letivo 2014**. Brasília, DF, 2014.
- DSA. **Pedagogia Adventista**. Tatui, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2004.

- DSA. **Pedagogia Adventista**. Tatui, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2009.
- DUBY, Georges. **Ano 1000, ano 2000: na pista de nossos medos**. São Paulo, SP: Fundação Editora da Unesp, 1998.
- DUDLEY, Roger. **Why teenagers reject religions and what to do about it**. Washington, DC: Review and Herald Publication Association, 1978.
- EBY, Frederick. **História da Educação Moderna**. Porto Alegre: Globo, 1962.
- ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. 15.ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- EDUCAÇÃO ADVENTISTA. Disponível em: <<http://adventisteducation.org>> Acesso em 23 de junho de 2013.
- ENGEL, Márcia. **Histórico da Casa Publicadora Brasileira**. Tatuí, SP: CPB, 2001.
- ESCOLANO, Agustin. Arquitetura como programa. Espaço–escola e currículo. In: ESCOLANO, A e VINAIO Frago, A. **Currículo, espaço e subjetividade**. A arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A Editora. Tradução Alfredo Veiga Neto, 1998.
- ESCOLANO, Agustin. **Tiempos e espacios para la escuela**. Ensayos históricos. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes. **A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n1, p.139-159, jan./abr. 2004.
- FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras (1823-1988)**. 3ª Ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- FÉLIX, M.D.F.C. **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial**. São Paulo, SP: Cortez, 1989.
- FERNANDES, Florestan. **A sociologia numa era de revolução social**. São Paulo, SP: Ed. Companhia Nacional, 1963.
- FERNANDES, Rogério. **Cultura de escola: entre as coisas e as memórias**. Pro-Posições, v.16. n. 1(46), p. 19-37, 2005. Disponível em: <www.fe.uicamp.br/servicos/publicacoes-proposicoes-n46.html> . Acesso em 10 de outubro de 2010.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da Língua Portuguesa**. 7ª ed. Curitiba, PR: Editora Positivo, 2009.
- FOWLER, John M. **The Concept of Character Development in Writings of Ellen White**. Tese Doutorado em Educação, Andrews University, Barrien Springs, MI, United States, 1977.
- FREIRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**. 3ª Ed. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Schmitd, 1938.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 44ª Ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2005.

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

GAMMON, C. G. M. **Assim brilha a luz**. A vida de Samuel Gammon. Lavras, MG: Imprensa Gammon, 1959.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Guanabara, 2013.

GENTRY, Kenneth L. **He shall have dominion**: a postmillennial eschatology. 3ª Ed. Draper, VA: Apologetics Group, 1999.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. 2ª Ed. São Paulo, SP: Cortez, 1994.

GIBELLO, A. A. S. **Rastros da civilização escolar**: cultura e práticas da escolar primária paulista (1960-1980). Araraquara, SP: Tese doutorado – Faculdade de Ciências e Letras – FCL/Ar, Universidade Estadual Paulista – UNESP, 2010.

GOMES, Ana Lígia. **A nova regulamentação da filantropia e o marco legal do terceiro setor**. In: Serviço Social & Sociedade. Nº 61. Ano XX. São Paulo: Cortez, 1999.

GOMES, Laurentino. **1808**: como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a história de Portugal e do Brasil. São Paulo, SP: Editora Planeta do Brasil, 2007.

GONZALES, Justo L. **E até os confins da terra: Uma história ilustrada do cristianismo**. A era dos novos horizontes, vol.9. São Paulo, SP: Editora Vida Nova, 1987.

GREENLEAF, Floyd. **In passion for the World** – A history of seventh-day Adventist education. Pacific Press Publishing Association, Nampa, ID, 2005.

GREENLEAF, Floyd. **Terra de esperança: o crescimento da Igreja Adventista na América do Sul**. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2011.

GROSS, Janine. **Paulo Freire e Ellen White**: Encontro e desencontros e os seus reflexos no ensino superior da faculdade adventista de educação. Dissertação de Mestrado. PUCPR, 1999.

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

GROSS, Renato. **Paidéia as múltiplas faces da utopia em pedagogia**. Campinas, SP: Tese doutoral apresentada ao Departamento de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP. 2005.

GROSS, Renato; GROSS, Janine. **Filosofia da Educação Cristã** – Uma abordagem adventista. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2012.

GROSS, Renato. **A história da Educação Adventista no sul do Brasil**. Pesquisa não publicada, disponível nos arquivos do pesquisador. Acesso ao material em 23/06/2013.

GUBA, E. G. e LINCOLN, Y. S. **Effective Evaluation**. San Francisco, CA, USA: Jossey-Bass, 1981.

HACK, Osvaldo Henrique. **Protestantismo e Educação Brasileira**: Presbiterianismo e seu relacionamento com o sistema pedagógico. São Paulo, SP: Casa Editora Presbiteriana, 1985.

HACK, Osvaldo Henrique. **Raízes cristãs do Mackenzie e seu perfil confessional**. São Paulo, SP: Editora Mackenzie, 2003.

HAGE, S. M. (Org.). **Educação do campo na Amazônia**: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gutemberg, 2005.

HAGE, S. M.; ANTUNES-ROCHA, M. I. (Org.). **Escola de direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

HALDANE, J.B.S. **Everything has a History**, Londres, 1951.

HANDY, Robert T. **A Christian America**. New York, Oxford University Press, 1971.

HAHN, Carl Joseph. **A História do culto protestante no Brasil**. São Paulo, SP: ASTE, 1989.

HARRISON, Robert. **Introdução ao Velho Testamento**. São Paulo, SP: Vida Nova, 1999.

HIPPOLITO, Lúcia. **De raposas e reformistas**: o PSD na experiência democrática de 1946 a 1964. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1985.

HOBSBAWM, Eric J. **A Era das Revoluções: 1789-1848**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1979.

HOBSBAWM, Eric J. **A era dos Impérios: 1875-1914**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2008.

HOLMES, Arthur. **Shaping character: moral education in the christian college**. Grand Rapids, MI: Eerdmans, 1991.

HOSOKAWA, Elder. **Da Colina, “Rumo ao mar”**. Colégio Adventista Brasileiro Santo Amaro – 1915-1947. Dissertação de mestrado. Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, SP: 2001.

IASD. **Manual da Igreja Adventista do Sétimo Dia**. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2005.

IASD. **Nossa Missão no Mundo**. Disponível em: <<http://adventista.org>> Acesso em: 29 de junho de 2013.

IASD. **Nisto Cremos - 27 Ensinos Bíblicos dos Adventistas do Sétimo Dia**. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2003.

IASD. **Seventh Day Adventist Encyclopedia**. Mountain View, CA, EUA: Pacific Press

Publishing Association, 1978.

IASD/USB – **Proposta Pedagógica da Educação Adventista: Educação infantil, ensino fundamental e médio**. União Sul Brasileira. Departamento de Educação. Curitiba: Educação Adventista, Vol. I e II, 2013.

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico**. Revista Brasileira de História da Educação, n.1, pág. 9-44. Campinas, SP: 2001.

JULIA, Dominique. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In LOPES, A.; MACEDO E. (org.) **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. RJ: DP&A, 2000.

KNIGHT, George. **Early Adventist educators**. Berrien Springs, MI: Andrews University Press, 1983.

KNIGHT, George. **Oberlin College and adventist educational reforms**. In: Adventist Heritage. Springs, 1983a.

KNIGHT, George. **Millennial Fever and The End of The World: A study of Millerite Adventism**. Boise, Idaho: Pacific Press Publishing Association, 1993.

KNIGHT George. **Filosofia e Educação: Uma introdução da perspectiva cristã**. Engenheiro Coelho, SP: Imprensa Universitária Adventista, 2001.

KNIGHT, George. A dinâmica da expansão educacional: uma lição da História Adventista. In: TIMM Alberto, Org. **A Educação Adventista no Brasil – Uma história de aventuras e milagres**. Engenheiro Coelho, SP: UNASPRESS, 2004.

KNIGHT, George – **Em busca de identidade: o desenvolvimento das doutrinas adventistas do sétimo dia**. Tatuí, SP: CPB, 2005.

KNIGHT, George. **Mitos na Educação Adventista**. Um estudo interpretativo da educação nos escritos de Ellen White. Engenheiro Coelho, SP: UNASPRESS, 2010.

KNIGHT, George. **Filosofia da Educação Adventista**. In: Revista Educação Adventista, n. 33 2012, Edição Especial. Departamento de Educação a Associação Geral dos Adventistas do Sétimo Dia. Silver Spring, MD, 2012.

KOSELLECK, Reinhardt. **Futuro passado: Contribuições à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro, RJ: Ed. PUC-Rio, 2006.

KRÄMER, Paul. **Our School at Curityba**. The Missionary Magazine, Vol. XI, n. 6, junho 1909, p. 256.

LATOURETTE, K.S. **A history of the expansion of Christianity**. Chicago, MI: Harper & Brothers, 1941.

LAUAND, Luiz Jean. **Cultura e Educação na Idade Média**. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes, 2002.

LE GOFF, Jacques. Escatologia. In: **Enciclopédia Einaudi**: vol. I - memória - história. Porto: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1984. p. 425-457.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 6a Ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2012.

LÉONARD, Émile G. **O Protestantismo Brasileiro**. São Paulo, SP: ASTE, 1950.

LESSA, Rubens. **Casa Publicadora Brasileira 100 anos**: edição comemorativa. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2010.

LEWIS, C. C. **Report of Teachers Institute**. Review and Herald, 4 de setembro de 1888, p. 573.

LEWIS, David. **Convention: A Philosophical Study**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1968.

LIMA, Oliveira. **D. João VI no Brasil**. 3a Ed. São Paulo, SP: Topbooks, 1996.

LIRA, Alexandre T. Nascimento. **A legislação da educação no Brasil durante a ditadura militar (1964-1985)**: um espaço de disputas. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, Rio de Janeiro, RJ: 2010.

LITCKE, Anilce. **A cultura regional no livro didático**: um estudo de caso dos livros da Casa Publicadora Brasileira em três regiões do Brasil. Dissertação de Mestrado do programa de pós graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Porto Alegre, RS: Imprensa Universitária PUCRS, 2009.

LOURENÇO FILHO, Manoel B. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. São Paulo, SP: Companhia Melhoramento, 1942.

LUCKESI, Cipriano C. **Filosofia da Educação**. São Paulo, SP: Cortez, 1994.

LUTERO, Martinho. Aos conselhos de todas as cidades da Alemanha para que criem e mantenham escolas cristãs [1524]. In: **Martinho Lutero**: obras selecionadas. São Leopoldo: Comissão Interluterana de Literatura, 1995, v. 5, p. 299-325.

LUTERO, Martinho. Uma prédica para que se mandem os filhos à escola [1530]. In: **Martinho Lutero**: obras selecionadas. São Leopoldo: Comissão Interluterana de Literatura, 1995, v. 5, p. 326-363.

MAAS, Ellis. Blancos del departamento de educación – 1957. In.: **O Noticioso del departamento de educación de la Division Sudamericana**. Montevideo, Uruguai. Dezembro de 1956.

MAGALHÃES, Justino. **O manual escolar no quadro da história cultural: para uma hstoriografia do manual escolar em Portugal**. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 2006. I, p. 5-14.

MANCHESTER, Alan K. **Preeminência Inglesa no Brasil**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1973.

MATOS, A.S. **The life and thought of Erasmo Braga**, a Brazilian protestant leader. Boston, MA: Dissertation presented in the Boston University School of Theology, 1996.

MATOS, Alderi Souza de. **Os pioneiros presbiterianos do Brasil (1859-1900)**. São Paulo: Cultura Cristã, 2004.

MARCASSA, João. **Curitiba, essa velha desconhecida**. Curitiba, PR: Editora Serena, 1989.

MARTINE, G. As migrações de origem rural no Brasil: uma perspectiva histórica. In: Fundação Seade. **História e população: estudos sobre a América Latina**. São Paulo: Fundação Seade, 1990.

MARX, Karl. **O capital: crítica de economia política**. Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013, p. 113.

MAXWELL, C. Mervyn. **História do adventismo**. Santo André, SP: Casa Publicadora Brasileira, 1982.

MENDONÇA, A.G. **O celeste porvir: a inserção do protestantismo no Brasil**. São Paulo, SP: Ed. Paulinas, 1995.

MENDONÇA, A.G. **Introdução do Protestantismo no Brasil**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2002.

MESQUIDA, Peri. **Hegemonia norte-americana e educação protestante no Brasil**. São Bernardo do Campo, SP: Editeo, 1994.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Locais, Projetos Globais – Colonialidade, Saberes Subalternos e Pensamento Liminar**. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2003.

MONDALE, Sarah. **Escola: a história da educação pública americana**. New York: Beacon, 2001.

MONTALVÃO, Sérgio Souza. **Por uma história política da educação: A Lei de Diretrizes e Bases e a democracia brasileira da Terceira República (1946-1961)**. Tese de Doutorado. Centro de Pesquisas e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas, Programa de Pós-graduação em História, Política e Bens Culturais. São Paulo, SP: CPDOC, 2011.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Rio de Janeiro, Vozes, 2003.

MOTT, John R. Report of executive committee. In: **Student Mission Power: Report of the First International Convencion of Student Volunteer Movement for Foreign Mission, Held at Cleveland, Ohio, USA, 26, 27, 28 de fevereiro e 1º de março de 1891**.

OBBERG, Renato E. **A primeira escola adventista no Brasil**. Revista Adventista, setembro de 1944, p. 23. Disponível em:

<<http://www.revistaadventista.com.br/cpbreader.cpb?ed=1090&s=1850623980>> pesquisado em 14.02.2014.

OFFE, Claus. **Sistema educacional, sistema ocupacional e política da educação: contribuição à determinação das funções sociais do sistema educacional.** Trad. Vanilda Paiva, 1990, mimeo. Publicado pela Revista Educação & Sociedade. São Paulo, SP: (35): 9-59, abr. 1990.

OLIVEIRA, Enoch de. **A mão de Deus ao leme.** Santo André, SP: Casa Publicadora Brasileira, 1985.

OLIVEIRA FILHO, J. Jeremias. **A Obra e a Mensagem: Representações simbólicas e organização burocrática na Igreja Adventista do Sétimo Dia** - Tese doutoral apresentada ao Departamento de Sociologia da FFLCHUSP. São Paulo, SP: Editora Universitária (EDUSP), 1973.

OLIVEIRA, Ivacy Furtado. História dos livros didáticos adventistas no Brasil. In: TIMM Alberto, Org. **A Educação Adventista no Brasil – Uma história de aventuras e milagres.** Engenheiro Coelho, SP: UNASPRESS, 2004.

OLIVEIRA, Marcos M. **Os empresários da educação e o sindicalismo patronal: o sindicato dos estabelecimentos de ensino no Estado do Rio de Janeiro (1944-1990).** Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2002.

PAIM, Antônio. Por uma universidade no Rio de Janeiro. In.: SCHWATZMAN, Simon (Org.). **Universidades e instituições científicas no Rio de Janeiro.** Brasília, DF: CNPQ, 1982.

PARO, Vítor. Henrique. **Administração escolar: introdução crítica.** São Paulo, SP: Cortez, 1986.

PASINI, André Marcos. IAE-C2: Origem e Desenvolvimento. In.: **Instituto Adventista de Ensino Campus 2 – 15 anos de história.** Org. TIMM, Alberto R. Centro Nacional da Memória Adventista. Eng. Coelho, SP: UNASPRESS, 1999.

PETRONE, Maria Thereza S. **O imigrante e a pequena propriedade.** São Paulo, SP: Brasiliense, 1982.

PEVERINI, Héctor J. **En las huellas de la Providencia.** Buenos Aires, Argentina: Casa Editora Sudamericana, 1988.

PINHEIRO, Maria Francisca. O público e o Privado na Educação: um conflito fora de moda? In.: FÁVERO, Osmar, Org. **A Educação nas constituintes brasileiras 1823-1988.** 3ª Ed. Campinas, SP: Aurores Associados, 2005.

PHILLIPS, B. S. **Pesquisa social.** Rio de Janeiro, RJ: editora Agir, 1974.

PRADO JÚNIOR, Caio. **História Econômica do Brasil.** 35ª Ed. São Paulo, SP: Brasiliense 1987.

PRESCOTT, Willian W. **Report of the Education Secretary**. Daily Bulletin for the General Conference, 23 de fevereiro de 1893.

PRESTES FILHO, Ubirajara de Farias. **O Indígena e a mensagem do Segundo advento: missionários adventistas e povos indígenas na primeira metade do século XX**. Tese Doutoral História Social. FFLCH – Universidade de São Paulo, 2006.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. **O messianismo no Brasil e no mundo**. São Paulo, SP: Dominus/Edusp, 1965.

RABELLO, João. **John Boehm, educador pioneiro**. São Paulo, SP: Centro da Memória Adventista, UNASP, 1990.

RAMALHO, Jether P. **Colégios protestantes no Brasil**. Uma interpretação sociológica da prática educativa de colégios protestantes no Brasil no período de 1870-1940. Rio de Janeiro, RJ: PUC-RJ, 1975. Tese de Mestrado.

RAMALHO, Jether P. **Prática Educativa e Sociedade**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores, 1976.

REILY, Duncan A. **História Documental do Protestantismo no Brasil**. São Paulo, SP: ASTE, 1984.

REIS, José Carlos. **História, a ciência dos homens no tempo**. Londrina, PR: Eduel, 2009.

RIBEIRO, Mirtes Amaral. **Ellen White e a saúde na cosmovisão adventista**. Dissertação de Mestrado na área de Ciências da Religião. São Paulo, SP: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2006.

RICHARDT, Nádía (Org.). **Normatização de trabalhos técnico-científicos: trabalhos acadêmicos, monografias de graduação, monografias de pós graduação, dissertações e teses**. Sistema Integrado de Bibliotecas da PUCPR Biblioteca Central: Curitiba, PR, 2007.

RITTER, Orlando. **Educação Adventista: sumário filosófico prático**. São Paulo, SP: Instituto Adventista de Ensino, 1976.

RITTER, Orlando. A Educação Adventista sob os desafios da Pós-Modernidade. In.: TIMM Alberto, Org. **A Educação Adventista no Brasil – Uma história de aventuras e milagres**. Engenheiro Coelho, SP: UNASPRESS, 2004.

ROCHA, Sidnei (Org.). **Coleção Educadores – MEC/Fundação Joaquim Nabuco**. Recife, PR: Editora Massangana, 2010.

ROSA, Edson. **Esperança Viva: Nossa missão é servir**. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2009.

ROSA, Manoel. **Pioneiros do Sul – Revivendo histórias de amor e fé**. Taquara, RS: Ed. Metta Conference do Brasil, 2004.

- RUSSELL, Bertrand. **História do pensamento ocidental**. Editora Ediouro: Rio de Janeiro, 2004.
- SAFRAI, S. Educação elementar: significação religiosa e social no período talmúdico. In.: UNESCO. **Vida e valores do povo judeu**. São Paulo, SP: Perspectiva, 199, p. 149-171.
- SANDEEN, Ernest R. **The Root of Fundamentalism**. Grand Rapids, MI: Baker, 1978.
- SANT'ANNA, Silvio L. **Contribuições de Weber para a compreensão da espiritualidade libertadora**. São Paulo, SP: Revista APG VIII (19), 39-47, out. 1999.
- SANTOS, Clovis Roberto. **A gestão educacional e a escola para a modernidade**. São Paulo, SP: Cengage Learning, 2008.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo, SP: Cortez/Autores Associados, 1987.
- SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**. LDB trajetória, limites e perspectivas. 8ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3ª Ed. Rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2010.
- SCHULZ, Theodore W. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Zahar, 1967.
- SCHÜNEMANN, H.E.S. **O tempo do fim: uma história social da Igreja Adventista do Sétimo Dia no Brasil**. Tese doutoral defendida no departamento de Ciências da Religião da Universidade Metodista de São Paulo, 2002.
- SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena M. B.; COSTA, Vanda Maria R. **Tempos de Capanema**. São Paulo, SP: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.
- SCHWARZ, R. W. & GREENLEAF, F. **A History of Seventh-day Adventist Church**. Washington, DC: Pacific Press Publishing Association, 2000.
- SCHWARZ, Richard e GREENLEAF, Floyd. **Portadores de luz: história da Igreja Adventista do Sétimo Dia**. Eng. Coelho, SP: UNASPRESS, 2009.
- SCHMIDT, Afonso. **A Sombra de Júlio Frank**. Editora Brasiliense. Rio de Janeiro, RJ, 1950.
- SEAMAN, John. **Quem são os adventistas do sétimo dia?** Um breve exame de sua história, crenças, povo, igreja e missão. Tatui, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2001.
- SILVA, Marcos. **Pedagogia adventista, modernidade e pós-modernidade**. Tese Doutoral. Programa de pós Graduação da Universidade Metodista de Piracicaba UNIMEP. Piracicaba, SP: EDUNIMEP, 2001.

SILVA, Marcos. Pietismo. **Verbete**. Navegando na história da educação brasileira. CD-ROM. 2006.

SILVA, M.P.H. **Qualidade da educação**: uma reflexão sobre as propostas educacionais no período de 1964-1994 no Estado do Paraná. Dissertação de mestrado. Programa Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, PR: 2001.

SOUZA, C. P. de. Os caminhos da educação masculina e feminina no debate entre católicos e liberais: a questão da co-educação dos sexos, anos 30 e 40. In.: **Pesquisa histórica: retratos da educação no Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: UERJ, 2001.

SOUZA, Edilson Soares. **Cristãos em confronto**: discórdias entre intelectuais religiosos num Estado não confessional (Brasil, 1890-1960). Curitiba, PR: Tese doutoral do Programa de Pós Graduação do Setor de Ciências Humanas e Artes da Universidade Federal do Paraná, UFPR, 2012.

SOUZA JR. Nahor N. **Uma breve história da terra**. Brasília, DF: SCB, 2008.

SOUZA, Regina Maria Schimmelpfeng. **Deutsche Schule, a Escola Alemã de Curitiba**: um olhar histórico (1884-1917). Tese Doutoral apresentada à linha de pesquisa Instituições, Intelectuais e Cultura Escolar do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, PR: UFPR, 2006.

SPICER, W. A. The Spirit of Prophecy in the Advent Moviment. In: **Report of the Blue Ridge Educational Convention**. Washington, DC.: General Conference of Seventh-day Adventist, 1973.

STANDISH, Collin D.; STANDISH, Russell R. **Uma visão Adventista da Educação**. Engenheiro Coelho, SP: Gráfica Alfa, 2002.

STAUFFER, A. B. **Report from Brazil** in: Review and Herald, 13 de junho de 1894, Battle Creek, MI: RH, 1894.

STENCIL, Renato. Ellen White e a Filosofia Educacional Adventista. In.: TIMM Alberto, Org. **A Educação Adventista no Brasil** – Uma história de aventuras e milagres. Engenheiro Coelho, SP: UNASPRESS, 2004.

STENCIL, Renato. A educação adventista de nível superior no Brasil. In.: TIMM Alberto, Org. **A Educação Adventista no Brasil** – Uma história de aventuras e milagres. Engenheiro Coelho, SP: UNASPRESS, 2004b.AA

STENCIL, Renato. **História da educação superior adventista : Brasil, 1969-1999**. Tese doutoral do programa de Pós Graduação em Educação da UNIMEP. Piracicaba, SP: EDUNIMEP, 2006.

STRECK, Danilo. **Correntes pedagógicas – aproximações com a teologia**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SUARÉZ, Adolfo Semo. **Redenção, Liberdade e Serviço** - Os fundamentos da pedagogia de Ellen G. White. Engenheiro Coelho, SP: UNASPRESS, 2010.

SUCUPIRA, Newton. O Ato Adicional de 1834 e a descentralização da educação. In.: FÁVERO, Osmar, Org. **A Educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. 3ª Ed. Campinas, SP: Aurores Associados, 2005.

TAYLOR V, John Wesley. **Self-Concept in home-schooling children**. Tese Doutoral. Andrews University, Berrien Springs, MI, 1992.

TEDESCO, Juan Carlos. **Alguns aspectos da privatização educativa na América Latina**. Estudos Avançados/USP, vol. 5, no 12, maio-agosto de 1991, p. 23-44.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro, RJ: Ed. José Olympio, 1936.

TEIXEIRA, Anísio. **A Educação e a Crise Brasileira**. Biblioteca Pedagógica Brasileira, vol. 64. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1952.

TEIXEIRA, Anísio. Meia vitória, mas vitória. In.: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, RJ: vol. 37, n. 86, p. 222-223, abri.-jun. 1969.

THURSTON, W. H. **A Escola Missionária de Gaspar Alto**. In: General Conference Buletin, Vol. IV, extra 5, 1st Quarter, 1901.

TIMM, Alberto R. Internatos Adventistas: Núcleos de Educação Integral. In.: **Instituto Adventista de Ensino Campus 2 – 15 anos de história**. Org. TIMM, Alberto R. Centro Nacional da Memória Adventista. Eng. Coelho, SP: UNASPRESS, 1999.

TIMM, Alberto R. **Teologia nos Escritos de Ellen White**. Palestra apresentada em um Seminário do Concílio Ministerial Mundial da Igreja Adventista do Sétimo Dia, Toronto, Canadá, em 29 de junho de 2000.

TIMM, Alberto R.. **Igreja Adventista de Campo dos Quevedos 1905 – 2005**. Engenheiro Coelho: UNASPRESS, 2005.

TORRES, Maria Celestina Teixeira Mendes. **Aspectos da evolução da propriedade rural em Piracicaba no tempo do Império**. Piracicaba, SP: Academia Piracicabana de Letras, 1975.

TRAGER James – **The People's Chronology**. New York: Henry Holt and Company, 1992.

TROELTSCH, Ernst. **The Social Teachings of the Christian Churches**. 2 vols. New York: Harper & Row. 1960.

USB – Departamento de Educação da União Sul Brasileira – **Boletim de Informações**. São Paulo, SP: Unisul, no 01, no. 04 – julho/agosto de 1974.

USB – **Relatório de abertura ano letivo 2014**. ATA Conselho Educação do Departamento de Educação da União Sul Brasileira da IASD. Curitiba, PR. 2014.

VICTOR, Nestor. **A Terra do Futuro**. Rio de Janeiro, RJ: Jornal do Comércio, 1913.

VIEIRA, Cesar R. Amaral. **Escolas Protestantes no final do Sec. XIX**: entre o novo e o velho. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo, julho 2011.

VIEIRA, D. G. **O Protestantismo, a Maçonaria e a Questão Religiosa no Brasil**. 2ª ed. Brasília: Editora UNB. 1980.

VIEIRA, Ruy Carlos de Camargo. **Vida e Obra de Guilherme Stein Jr.** : Raízes da Igreja Adventista do Sétimo Dia no Brasil. Tatuí, SP: CPB, 1995.

VIEIRA, Ruy Carlos de Camargo. **Primórdios criacionistas da educação adventista no Brasil**: destacando a contribuição de um pioneiro. Brasília, DF: Sociedade Criacionista Brasileira, 2011.

VILLALOBOS, J. E. Rodrigues. **Diretrizes e bases da educação**: ensino e liberdade. São Paulo, SP: ED. USP/Pioneira, 1969.

VILLAS BOAS, Gláucia. **Mudanças provocadas**: passado e futuro no pensamento sociológico brasileiro. Rio de Janeiro, RJ: Ed. FGV, 2006.

VIÑAO FRAGO, Antônio. **Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, custiones**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, SP, n. 0, pág. 63-82, 1995.

VIÑAO FRAGO, Antônio. **Fracasan las reformas educativas? La respuesta de un historiador**. In.: Sociedade Brasileira de História da Educação (Org.), Educação no Brasil: História e historiografia (pp. 21-52). Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

VOM STEIN, Alexander. **Criação: criacionismo bíblico**. Brasília, DF: Sociedade Criacionista Brasileira, 2007.

WEBER, Max . **Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2007.

WESTBROOK Robert B. (Org.) **John Dewey**. Coleção Educadores. Recife, PE: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

WHITE, Ellen G. **Pais preparados, filhos vencedores**. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2001.

WHITE, Ellen G. **Parábolas de Jesus**. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2007.

WHITE, Ellen G. **A Ciência do Bom Viver**. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2007a.

WHITE, Ellen G. **Medicina e Salvação**. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2007b.

WHITE, Ellen G. **Educação**. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2007c.

WHITE, Ellen G. **Conselhos sobre Educação**. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2007d.

WHITE, Ellen G. **Conselhos aos Professores, Pais e Estudantes**. Tatuí, SP: Casa

Publicadora Brasileira, 2007e.

WHITE, Ellen G. **Fundamentos da Educação Cristã**. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2007f.

WHITE, Ellen G. **Evangelismo**. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2007g.

WHITE, Ellen G. **Serviço Cristão**. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2007h.

WHITE, Ellen G. **Obreiros Evangélicos**. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2007i.

WHITE, Ellen G. **Testemunhos para a Igreja**. Vol. 6. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2007j.

WHITE, J. **Denominational School**. Review and Herald, 6 de agosto de 1872.

WHITE, James F. **Protestant Worship: Traditions in Transition**, 1989.

WILIANS, Raymond. **Cultura**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1992.

WITTER, José Sebastião, in.: Prefácio de Matos, Odilon Nogueira. **Café e Ferrovias**. Edições Arquivos do Estado de São Paulo, São Paulo, SP: 1981.

ZIMMERMAN, Carle C. **Família e Civilização**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Brasiliense, 1947.

ACESSO DIGITAL:

<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?linguaportuguesa&palavra=ideologia>

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm

<http://www.revistaadventista.com.br/cpbreader.cpb?ed=1090&s=1850623980>

<http://www.adventistarchives.org/docs/ses/ses1990-01>

<http://adventisteducation.org>

<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos>

http://docs.adventistarchives.org/docs/ASR/ASR1905__B.pdf#view=fit

<http://www.cogaine.org.br>

<http://www.anep-ipb.org.br>

<http://www.aneb.com.br>

<http://www.escolasluteranas.com.br>

<http://docs.adventistarchives.org>

<http://www.adventistas.org/pt>

DOCUMENTOS PESQUISADOS:

Boletim de Informações do Departamento de Educação da USB – Ano I - N° 1 de jan/fev de 1974.

Boletim de Informações do Departamento de Educação da USB – Ano I - N° 2 de março/abril de 1974.

Boletim de Informações do Departamento de Educação da USB – Ano I – N° 3 – maio/junho 1974.

Boletim de Informações do Departamento de Educação da USB – Ano I – N° 5 – setembro/outubro de 1974.

Boletim de Informações do Departamento de Educação da USB - Ano II - n° 8 – março/abril de 1975.

Boletim de Informações do Departamento de Educação da USB – Ano II - N° 9 de maio/junho de 1975.

Boletim de Informações do Departamento de Educação da USB – Ano II - N° 10 de jul/ago de 1975.

Boletim de Informações do Departamento de Educação da USB - Ano III, N° 18 – nov/dez de 1976.

Boletim de Informações do Departamento de Educação da USB - Ano VIII – n° 52 outubro/dezembro de 1981.

Boletim de Informações do Departamento de Educação da USB - Número especial – Ano IX – N° 53 – janeiro/junho de 1982.

Boletim de Informações do Departamento de Educação da USB – Ano X – N° 60 – janeiro/abril 1984.

Boletim de Informações do Departamento de Educação da USB – Ano X – N° 61 – mai/ago 1984.

Boletim de Informações do Departamento de Educação da USB – Ano XVIII – N° 90 – janeiro/março de 1995.

Boletim EDUFAX - Ano XXI - N° 21 – julho/dezembro 2000.

Boletim de Informações do Departamento de Educação da UCB. Ano XV – N° 57 – outubro/novembro de 2001.

Boletim de Informações do Departamento de Educação da DSA – Ano VII – N° 12 jan/mar de 1986.

Boletim Plantando Escolas – Ano 7 – No. 27 – Fevereiro de 2001.

ENTREVISTAS REALIZADAS:

Entrevista 01 – Historiador e educador adventista

Entrevista 02 – Diretor de Educação da Divisão Sul Americana da IASD

Entrevista 03 – Diretor de Educação das escolas adventistas do Estado do Paraná

Entrevista 04 – Historiador e educador adventista

Entrevista 05 – Diretor de Educação da Divisão Sul Americana da IASD

Entrevista 06 – Diretor de Educação da Divisão Sul Americana da IASD

Entrevista 07 – Diretora de escola paroquial adventista do Estado do Paraná

Entrevista 08 – Professora de uma escola multisseriada adventista do Estado de S. Catarina

Entrevista 09 – Pastor distrital com escola adventista multisseriada

Entrevista 10 – Diretor de Educação de União da IASD

Entrevista 11 – Diretor de Educação das escolas adventistas do Estado de S. Catarina

ANEXO A

DECLARAÇÃO DA FILOSOFIA EDUCACIONAL ADVENTISTA DO SÉTIMO DIA

Premissas:

No contexto das suas crenças básicas, os adventistas do sétimo dia reconhecem que:

- Deus é o Criador e Mantenedor do universo e de tudo o que nele existe.
- Ele criou seres humanos perfeitos, à Sua própria imagem, com o poder de pensar, escolher e atuar.
- Deus é a fonte de tudo o que é verdadeiro, bom e belo, e escolheu revelar-Se à humanidade.
- As pessoas, por sua própria escolha, rebelaram-se contra Deus e caíram num estado de pecado que tem afetado o planeta todo, mergulhando-o num conflito cósmico entre o bem e o mal. Apesar disso, o mundo e os seres humanos ainda refletem, embora de modo imperfeito, a excelência da sua condição original.
- Deus enfrentou o problema do pecado mediante seu plano de redenção. Este plano visa restaurar os seres humanos à imagem de Deus e o universo caído ao seu estado original de perfeição, amor e harmonia.
- Deus nos convida a escolher Seu plano de restauração e a nos relacionar com este mundo de um modo criativo e responsável até que Ele intervenha na história criando novos céus e nova terra.

Filosofia:

A filosofia educacional adventista é centrada em Jesus Cristo. Os adventistas creem que sob a direção do Espírito Santo, o caráter e os propósitos de Deus podem ser compreendidos como revelados na Natureza, Bíblia e em Jesus Cristo.

As características distintivas da educação adventista — derivadas da Bíblia e dos escritos de Ellen G. White — destacam o propósito redentor da verdadeira educação: restaurar seres humanos à imagem do seu Criador.

Os adventistas creem que Deus é infinitamente amoroso, sábio e poderoso. Ele se relaciona com seres humanos num nível pessoal e apresenta Seu caráter como a norma fundamental para a conduta humana e Sua graça como meio de restauração.

Os adventistas reconhecem, contudo, que os motivos, o pensar e a conduta da humanidade estão longe do ideal de Deus. A educação, em seu sentido mais amplo, é um meio de restaurar seres humanos ao seu relacionamento original com Deus.

Operando juntos, lares, escolas e igrejas cooperam com as agências divinas em preparar os estudantes para uma cidadania responsável neste mundo e no mundo vindouro.

A educação adventista provê mais do que conhecimento acadêmico. Promove o desenvolvimento equilibrado da pessoa toda — espiritual, intelectual, física e socialmente. Ela abarca a eternidade. Fomenta uma vida de fé em Deus e respeito pela dignidade de cada ser humano; procura formar caracteres semelhantes ao do Criador; estimula o desenvolvimento de pensadores independentes em vez de meros refletores dos pensamentos dos outros; promove a atitude de servir ao próximo motivado pelo amor, em vez de ambição egoísta; assegura o máximo desenvolvimento do potencial de cada indivíduo; e abraça tudo o que é verdadeiro, bom e belo.

Propósito e Missão:

A educação adventista prepara os estudantes para uma vida útil e feliz, promovendo a amizade com Deus, o desenvolvimento integral do ser humano, a aceitação dos valores bíblicos e o serviço generoso aos outros, em harmonia com a missão da Igreja Adventista do Sétimo Dia.

Agências Educacionais:

O lar

O lar é a agência básica e mais importante da sociedade. Os pais são os primeiros e os mais influentes mestres, com a responsabilidade de refletir o caráter de Deus no seu relacionamento com seus filhos. Todo o ambiente da família contribui para formar os valores, as atitudes e a cosmovisão das crianças e dos jovens. A igreja e a escola, juntamente com outras agências educacionais da sociedade, edificam sobre o trabalho do lar e o complementam. É imperativo que o lar, ao mesmo tempo, apoie o labor das instituições educacionais.

A igreja local

A igreja local também tem responsabilidade importante na tarefa educacional da vida toda. A congregação, como comunidade de fé, provê um ambiente de aceitação e amor para com os que fazem parte dela, transformando-os em discípulos de Cristo, afirmando sua fé nEle e aprofundando sua compreensão da Palavra de Deus. Esta compreensão inclui tanto a dimensão intelectual como a vida de conformidade com a vontade de Deus.

A escola, o colégio e a universidade

Todos os níveis de ensino adventista edificam sobre o fundamento estabelecido pelo lar e pela igreja. O professor cristão funciona na sala de aula como ministro de Deus no plano da redenção. A maior necessidade do estudante é aceitar Jesus Cristo como Salvador e integrar na sua vida os valores cristãos que o guiam a servir ao próximo. O currículo formal e o informal coadjuvam para que os estudantes alcancem seu máximo potencial no desenvolvimento espiritual, mental, físico, social e vocacional. Preparar os estudantes para a vida de serviço à sua família, igreja e comunidade constitui o objetivo primordial do labor da escola, faculdade e universidade.

A igreja mundial

A igreja mundial em todos os níveis tem a responsabilidade de velar pelo funcionamento normal das escolas, faculdades e universidades, e de fomentar a educação dos membros durante a vida toda. A formação das crianças e jovens de idade escolar é levada a cabo, idealmente, mediante as instituições estabelecidas pela igreja para esse propósito. A igreja deve fazer tudo o que é possível para que cada criança ou jovem adventista tenha a oportunidade de frequentar uma escola, faculdade ou universidade adventista.

Reconhecendo, porém, que uma grande porcentagem das crianças e jovens da igreja não pode estudar nas escolas adventistas, a igreja mundial deve encontrar a maneira de alcançar os alvos da escola adventista utilizando outras alternativas (por exemplo, oferecer instrução complementar depois do horário de aulas nas escolas públicas, estabelecer centros patrocinados pela igreja em colégios superiores e universidades não adventistas, etc.).

A Função das Escolas, Colégios e Universidades Adventistas:

Depois de enumerar as agências educacionais adventistas, as seções restantes deste documento desenvolvem as implicações práticas da filosofia educacional adventista durante o período de escolaridade. As implicações para outras agências ainda não foram desenvolvidas.

Fatores Essenciais:

O estudante

Cada estudante, por ser criatura de Deus, constitui o centro de atenção de todo o esforço

educacional e, conseqüentemente, deve sentir-se aceito e amado. O propósito da educação adventista é ajudar os alunos a alcançar seu máximo potencial e a cumprir o propósito que Deus tem para sua vida. Os alvos atingidos pelos estudantes, uma vez que se formam, constituem um critério importante para avaliar a eficácia da instituição educacional da qual se formaram.

O professor

O professor preenche um lugar de importância fundamental. Idealmente, o professor deveria ser tanto um cristão adventista autêntico como um modelo das graças cristãs e competência profissional.

O conhecimento

Toda aquisição do conhecimento é baseado na aceitação de certas premissas ou cosmovisão. A cosmovisão cristã reconhece a existência de uma realidade tanto sobrenatural bem como natural. Os adventistas definem conhecimento como algo mais amplo do que aquilo que é meramente intelectual ou científico. O verdadeiro conhecimento inclui elementos cognitivos, experimentais, emocionais, relacionais, intuitivos e espirituais. A aquisição do verdadeiro conhecimento leva à compreensão cabal que se manifesta em decisões sábias e na conduta apropriada.

O currículo

O currículo promoverá excelência acadêmica e incluirá um cerne de estudos gerais necessários para a cidadania responsável numa dada cultura juntamente com cursos de formação espiritual que guiarão o viver cristão e contribuirão a elevar o nível social da comunidade. A formação de tal cidadão inclui apreço por sua herança cristã, preocupação pela justiça social e cuidado do meio ambiente. Um currículo equilibrado fomentará o desenvolvimento integral da vida espiritual, intelectual, física, social, emocional e vocacional. Todas as áreas de estudo serão examinadas do ponto de vista de uma cosmovisão bíblica, dentro do contexto do tema do grande conflito entre o bem e o mal, promovendo a integração da fé ao aprendizado.

A instrução

O programa de instrução na sala de aula levará em consideração todas as dimensões do verdadeiro conhecimento. A metodologia de instrução favorecerá a participação ativa do aluno a fim de proporcionar-lhe a oportunidade de colocar em prática o que aprendeu, e será apropriada para cada disciplina e à cultura em que vive.

A disciplina

A disciplina numa instituição educacional adventista funda-se sobre o objetivo de restaurar a imagem de Deus em cada estudante e reconhece o livre arbítrio e a influência do Espírito Santo. A disciplina — que não deve ser confundida com castigo — procura o desenvolvimento do domínio próprio. Na disciplina redentora a vontade e a inteligência do estudante entram em jogo.

A vida escolar

O ambiente de aprendizado combinará de maneira equilibrada a adoração a Deus, o estudo, o trabalho e a recreação. O ambiente do campus estará permeado por espiritualidade alegre, espírito de colaboração e respeito pela diversidade de indivíduos e culturas.

A avaliação

A escola, faculdade ou universidade adventista dará evidências claras de que seus programas e atividades têm como base a filosofia educacional adventista. Tal evidência é obtida através da observação do currículo formal, das atividades de ensino e aprendizado, do ambiente do campus e ao escutar o testemunho dos estudantes, formandos, patrocinadores, empregados e vizinhos. A avaliação, seja ela de indivíduos ou de instituições, tem um propósito construtivo e sempre procura alcançar o elevado ideal divino da excelência.

Responsabilidades e Resultados

A Igreja Adventista do Sétimo Dia se comprometeu a prover ampla formação educacional e espiritual para suas crianças, adolescentes e jovens adultos dentro do contexto da cosmovisão cristã. A igreja estende essa mesma oportunidade a outras crianças e jovens da comunidade que partilham valores e ideais semelhantes. A educação adventista promove a excelência acadêmica em todas as atividades de ensino e aprendizado.

A escola fundamental

A escola fundamental adventista oferece aos estudantes (1) um ambiente no qual eles podem compreender a vontade de Deus, confiar-Lhe sua vida e experimentar a alegria de ajudar a outros; (2) um programa organizado que promove o desenvolvimento espiritual, físico, mental, social e emocional; (3) o conhecimento e as destrezas essenciais para o viver cotidiano nessa etapa do desenvolvimento; e (4) a apreciação e o respeito pelo lar, igreja, escola e comunidade.

Os estudantes que completam o nível fundamental em escola adventista deveriam:

- ter tido a oportunidade de confiar suas vidas a Deus mediante conversão, batismo e o desejo sincero de fazer a vontade de Deus em cada aspecto da sua vida.
- demonstrar competência na comunicação, nas operações quantitativas e em outras áreas acadêmicas que constituem o fundamento necessário para os estudos secundários.
- dar evidência do desenvolvimento emocional apropriado nas relações interpessoais com seus colegas, sua família e os membros da comunidade.
- conhecer e praticar princípios básicos de saúde e de um viver equilibrado que inclui o uso com bom juízo do tempo e dos meios de comunicação e lazer.
- aprender a apreciar a dignidade do trabalho e conhecer as possibilidades que existem nas diversas carreiras relacionadas com seus interesses e os talentos que Deus lhes confiou.

A escola secundária

A escola secundária adventista edifica sobre o que foi alcançado no nível fundamental, concentrando na aquisição de valores, a tomada de decisões e o desenvolvimento de um caráter semelhante ao de Cristo. Ela oferece aos estudantes (1) um currículo formal e informal no qual se integram o estudo acadêmico, os valores espirituais e a vida cotidiana; (2) um amplo programa acadêmico e vocacional que leva a uma vida produtiva e escolha satisfatória de carreira ou profissão; (3) atividades que fortalecem a fé cristã e que levam ao relacionamento mais maduro com Deus e com seus semelhantes; e (4) uma oportunidade de desenvolver um estilo de vida cristã que se apoia em valores e é voltada ao serviço e a partilhar a fé com outros.

Os estudantes que completam o nível secundário numa escola adventista deveriam:

- ter tido a oportunidade de entregar sua vida a Deus e manifestar uma fé crescente nEle, caracterizada por devoção pessoal, adoração congregacional e serviço e testemunho para cumprir a missão da igreja.
- demonstrar competência na comunicação, nas operações quantitativas e no pensamento

criativo, junto com outras áreas acadêmicas que constituem o fundamento da excelência na educação superior e/ou no mundo do trabalho.

- dar evidência de maturidade e de sensibilidade cristã dentro do círculo da família, na escolha de amizades, no preparo para o casamento e na participação das atividades da igreja e comunidade.
- ter aprendido a tomar decisões que demonstrem sua convicção de que o corpo é o templo de Deus. E isso inclui o uso devido do tempo e a seleção cuidadosa da música, dos meios de comunicação e de outras formas de lazer.
- ter desenvolvido um sentido de responsabilidade ante as tarefas que lhes são confiadas, o que os capacitará para atuar de forma competente no viver diário e ingressar ao mundo do trabalho nas áreas apropriadas aos seus interesses e talentos que Deus lhes confiou.

As instituições superiores/universitárias

As instituições adventistas de nível superior oferecem aos estudantes um ambiente apropriado para o aprendizado nas artes, humanidades, religião, ciências e estudos profissionais, dentro do contexto da filosofia educacional adventista e a formação espiritual. A educação superior adventista (1) dá preferência a carreiras que diretamente apoiam a missão da igreja; (2) reconhece a importância da busca da verdade em todas as suas dimensões, na medida em que ela afeta o desenvolvimento total do indivíduo em sua relação tanto com Deus como com seus semelhantes; (3) utiliza recursos tais como revelação, razão, reflexão e investigação para descobrir a verdade e compreender suas implicações para a vida humana aqui e no além, ao mesmo tempo reconhecendo as limitações inerentes em todos os empreendimentos humanos; (4) levam os estudantes a desenvolver vidas de integridade baseadas em princípios compatíveis com os valores religiosos, éticos, sociais e de serviço característicos da cosmovisão adventista; (5) fomenta, particularmente a nível de pós-graduação, a avaliação crítica, descoberta e disseminação do conhecimento enquanto promove a aquisição da sabedoria na comunidade de educadores cristãos.

Os estudantes que completam o nível superior numa instituição adventista deveriam:

- ter tido a oportunidade de entregar-se a Deus e, como consequência, viver uma vida de acordo com Sua vontade, apoiando a mensagem e a missão da Igreja Adventista do Sétimo Dia.
- ser capazes de exercer pensamento crítico, praticar mordomia de seus talentos, manifestar criatividade, apreciação pelo que é belo, respeito pela Natureza e destreza na comunicação e investigação — qualidades que os capacitarão a exercer sua vocação e continuar aprendendo durante a vida toda.
- revelar sensibilidade nas relações interpessoais e interesse respeitoso pelo bem-estar dos demais, manifestando maturidade para o casamento e a vida de família, para contribuir ao melhoramento da comunidade e participar ativamente da fraternidade adventista.
- praticar hábitos de vida que demonstram comprometimento com as práticas da boa saúde, essenciais para viver uma vida plena. Isso inclui o uso cuidadoso do tempo e a seleção judiciosa da música, dos meios de comunicação e outras formas de lazer.
- responder ao chamado de Deus na seleção e exercício de uma carreira ou profissão, apoiando mediante ela a missão mundial adventista e contribuindo ao desenvolvimento de uma sociedade livre, justa e produtiva.

Aprendizado da vida toda

A educação prossegue além da escolaridade formal. Inclui o aprendizado da vida toda para satisfazer tanto as necessidades profissionais como as não profissionais do ser humano. (1) Entre as responsabilidades profissionais há oportunidades para educação contínua para obter

certificação e enriquecimento de carreira para educadores, pastores, administradores, pessoal da área de saúde e outras disciplinas. (2) Na área de oportunidades não profissionais existem programas em áreas tais como liderança da igreja local, vida de família, desenvolvimento pessoal, espiritualidade, crescimento cristão e serviço à igreja e à comunidade. Programas devem ser criados que utilizem tanto as técnicas tradicionais de ensino como a educação a distância mediante a tecnologia moderna. A escolaridade formal é combinada com as agências educacionais a fim de preparar “o estudante para a alegria de servir neste mundo e para a alegria superior de serviço mais amplo no mundo por vir”.

* Esta declaração reflete o consenso dos educadores adventistas que assistiram à Primeira Conferência Internacional de Filosofia Educacional Adventista, organizada pelo Departamento de Educação da Associação Geral e realizada na Andrews University, de 7 a 9 de abril de 2001. Publicada no *Journal of Research on Christian Education*, vol. 10, edição o especial. Disponível em: <<http://docs.adventistarchives.org>> Acesso em 26 setembro de 2013.

** Membros da comissão responsáveis por esta declaração: Humberto M. Rasi, presidente; Paul Brantley, secretário; George Akers, John M. Fowler, George Knight, John Matthews e Jane Thayer.