

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO

Doutorado em Educação

ELNA PEREIRA NASCIMENTO CRES

**EDUCAÇÃO ADVENTISTA – ENTRE RELEVÂNCIAS E
POSSIBILIDADES EM UM CONTEXTO PLURAL**

Itatiba

2020

ELNA PEREIRA NASCIMENTO CRES – RA-002201701074

**EDUCAÇÃO ADVENTISTA – ENTRE RELEVÂNCIAS E
POSSIBILIDADES EM UM CONTEXTO PLURAL**

Tese apresentada à Banca de Defesa do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Sociedade e Processos Formativos.

Orientador: Prof. Dr. Allan da Silva Coelho

Itatiba

2020

371.4
C939e Cres, Elna Pereira Nascimento.
Educação adventista : entre relevâncias e possibilidades em um contexto plural / Elna Pereira Nascimento Cres. – Itatiba, 2020.
193 p.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco.
Orientação de: Allan da Silva Coelho.

1. Educação Adventista. 2. Sistemas Educacionais.
3. Educação – Filosofia. 4. Formação Humana. 5. Educação.
6. Educação Adventista – Filosofia. 7. Homem Integral.
I. Coelho, Allan da Silva. II. Título.



UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM EDUCAÇÃO

Elna Pereira Nascimento Cres defendeu a tese **EDUCAÇÃO ADVENTISTA - ENTRE RELEVÂNCIAS E POSSIBILIDADES NUM CONTEXTO PLURAL** aprovada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco em 27 de agosto de 2020 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Allan da Silva Coelho
Orientador e Presidente

Profa. Dra. Ana Paula de Freitas
Examinadora

Prof. Dr. Cesar Romero Amaral Vieira
Examinador

Prof. Dr. Lauri Emilio Wirth
Examinador

Profa. Dra. Luzia Batista de Oliveira Silva
Examinadora

Aos meus pais, Oseas e Neuza Nascimento (*in memoriam*), pois
me lembro quando diziam que o legado que deixariam às filhas
seria o conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me dar saúde e capacidade intelectual para pesquisar, refletir e conhecer.

Agradeço ao Unasp, em nome do reitor Dr. Martin Kuhn, por prover as condições materiais para essa pesquisa.

Agradeço aos meus orientadores, Dr. Nilo Agostini e Dr. Allan Coelho, por acreditarem em mim, por serem incansáveis nas palavras de apoio e pela enorme contribuição dada a esse trabalho.

Agradeço à Universidade São Francisco, nas pessoas de meus professores – Dr. Maria de Fatima Guimaraes, Ana Paula de Freitas, Dr. Adair Mendes Nacarato, D. Luzia Batista de Oliveira –, que com generosidade dividiram seu conhecimento e o amor pela pesquisa.

Agradeço aos professores Dr. Lauri Emílio Wirth e Cesar Romero Amaral Vieira pelas ricas contribuições.

Agradeço a Barbara, minha filha, por saber fazer os elogios na hora certa.

Às minhas irmãs, Eva, Eilin, Evely e Elenor, por contribuírem emocionalmente para que eu aqui chegasse.

Agradeço às amigas e amigos de “sofrimento”, Maria Clélia Pereira, Sabrina Moschini, e Dante Batista; foi muito melhor com vocês ao meu lado.

“Os currículos formal e informal preparam o potencial do estudante para desenvolvimento espiritual, mental, físico, social e vocacional. Preparar os estudantes para a vida de serviço à sua família, igreja e à comunidade maior é um dos alvos primários da escola.”

(RASI, 2001, p. 2)

NASCIMENTO, Elna Pereira. **Educação adventista – entre relevâncias e possibilidades em um contexto plural**. Tese (Tese em Educação). 2020. 192p. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

RESUMO

A investigação aqui proposta está inserida na área da Filosofia da Educação, mais especificamente na consolidação da filosofia da educação adventista. Pretende-se contribuir para a ampliação de pesquisas nessa área, que apresenta um espaço de investigação considerável. Tem como abordagem investigativa o processo de gênese da Filosofia de Educação Adventista (FEA) em um contexto do século XIX nos Estados Unidos e sua implantação no sistema educacional adventista e migração para o Brasil no cenário histórico da primeira República. O estudo investiga como os adventistas desenvolvem sua Filosofia de Educação Adventista, suas características e concepções básicas. O objetivo é investigar se essa já centenária filosofia de base antropológica bíblico-cristã, em que o público-alvo constitui hoje uma minoria adventista, ainda é capaz de alicerçar a educação adventista que, como instituição privada confessional, tem seus desafios de permanência em meio a um cenário competitivo. Investiga-se de que modo a Filosofia da Educação que alicerça a prática pedagógica adventista pode contribuir para a reflexão sobre os problemas da educação cristã em um contexto plural. Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico que busca a revisão de literatura sobre os principais temas propostos que devem nortear essa investigação de caráter científico. Será realizada em livros, periódicos, artigos, sites da Internet e documentos, em fontes primárias e secundárias. A abordagem metodológica é qualitativa. Nesse caso, busca o aprofundamento do tema, investigando motivações, contextos e relevância para o momento atual. Esse trabalho está inserido na linha de pesquisa “Educação, sociedade e processos formativos” da USF.

Palavras-chave: Formação humana. Educação adventista. Filosofia da educação. Filosofia da educação adventista. Homem integral.

NASCIMENTO, Elna Pereira. **Adventist education – between relevance and possibilities in a plural context.** Thesis (Thesis in Education).2020. 192p. *Stricto Sensu* Graduate Program in Education. San Francisco University, Itatiba/SP.

ABSTRACT

This research focuses on the area of Philosophy of Education, more specifically in the consolidation of the Adventist philosophy of education. The intent is to contribute to the expansion of research in this area, which presents a considerable space for investigation. Its investigative approach is the genesis of the Adventist philosophy of education in the context of the 19th century in the United States and its implantation in the Adventist educational system and migration to Brazil in the historical scenario of the First Republic. The study investigates how Adventists develop their educational philosophy, its features, and basic concepts. The objective is to investigate whether this century-old biblical-Christian anthropological philosophy, in which the target audience today constitutes a minority of Adventists, is still able to underpin Adventist education, which, as a private confessional institution, is challenged for being in the midst of a competitive scenario. The research investigates how the Philosophy of Education that underlies Adventist pedagogical practice can contribute to the reflection on the problems of Christian education in a plural context. This is a literature review on the main proposed topics and shall guide this scientific investigation. It will be carried out in books, periodicals, papers, Internet sites, and documents, in primary and secondary sources. The methodological approach is a qualitative one. In this case, it seeks to deepen the theme, investigating motivations, contexts, and relevance to the current moment. This work is part of the San Francisco University research line “Education, society, and training processes.”

Keywords: Human education. Adventist education. Philosophy of education. Adventist education philosophy. Whole man.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EUA	Estados Unidos da América
FEA	Filosofia de Educação Adventista
IASD	Igreja Adventista do Sétimo Dia (IASD)
LDB	Lei de Diretrizes de Base
SEA	Sistema Educacional Adventista

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Destino manifesto	38
Figura 2. Guilherme Miller	57
Figura 3. A relação da filosofia com as práticas educativas	108
Figura 4. Propósito da educação cristã	109
Figura 5. Modelo de currículo: áreas temáticas de autoconteúdo	112
Figura 6. Modelo de currículo: a Bíblia como elemento de base e contexto	112
Figura 7. O papel contextual da perspectiva bíblica	117

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização das Instituições da Rede Adventista	102
--	-----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
Estrutura do trabalho.....	23
Filosofia da educação – poucas perguntas, muitas respostas.....	24
1. UMA RETROSPECTIVA HISTÓRICA DO SISTEMA EDUCACIONAL ADVENTISTA NOS ESTADOS UNIDOS E BRASIL	30
1.1 A formação de uma nação – as tensões e os desafios	31
1.2 Formação da Igreja Adventista do Sétimo Dia – contexto	53
1.3 A inserção protestante no Brasil e as mudanças no campo religioso	61
1.3.1 A migração alemã protestante para o Brasil e a chegada dos primeiros adventistas.....	63
1.4 Brasil República – contexto para a organização da educação adventista	65
1.4.1 O Brasil e a oportunidade para a entrada do protestantismo.....	69
1.5 As grandes exposições internacionais e o ideário educacional do Brasil República.....	75
1.5.1. As escolas paroquiais	77
1.5.2. Educação adventista: uma “reforma educacional”	78
1.6 As constituições laicas da República: influências na educação adventista	82
1.6.1 A constituição de 1891 da República.....	82
1.6.2 Constituição de 1946.....	83
1.6.3 Constituição de 1967 e emenda de 1969	84
1.6.4 Constituição de 1988.....	85
1.7. Considerações	86
2. FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO ADVENTISTA – UMA PERSPECTIVA ANTROPOLÓGICA BÍBLICO-CRISTÃ.....	88
2.1 Educação hebraica – um referencial para a educação adventista	94
2.1.2 Integralidade na antropologia bíblica (hebraica).....	99
2.2 A pedagogia cristã e seu rompimento com a pedagogia hebraica.....	100
2.3 Marcos da pedagogia adventista	102
2.4. A essência da filosofia da educação	105
2.4.1 Um ser criado	106
2.4.2 Visão lapsariana da história.....	107
2.4.3 A educação nessa visão	108
2.4.4 Objetivos gerais da educação adventista	109
2.4.5 A educação adventista e o método intuitivo no século XIX	119
2.5 Educar para o cuidar da saúde e higiene	122
2.5.1. Os oito remédios da natureza.....	124

2.6 Considerações	125
3. O CONTEXTO ATUAL – PERMANECER DESAFIOS E PERSPECTIVAS	127
3.1 A concepção unitária do ser humano	127
3.2 Do unitário ao dualismo	129
3.3 A dualidade no cristianismo	132
3.4 Prováveis efeitos da dualidade grega na concepção de homem e educação	140
3.4.1 A questão do cuidar	141
3.4.2 A questão da perda da experiência	142
3.4.3 Ser humano – Ambiente	144
3.5 A proposta do “ser” integral e a educação adventista – “respondendo” a esse mundo plural... ..	148
3.6 Considerações	154
CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
REFERÊNCIAS	159
APÊNDICE	179
ANEXO 1. Ellen Gold White	183
ANEXO 2. Livros de Ellen White com data da primeira edição	184

INTRODUÇÃO

“Quem submeter sua ação sistematicamente à lógica do lucro e só avaliar tudo em função de sua vantagem recebe necessariamente um coração frio, torna-se desapiedado, insensível e sem compaixão para o próximo. Ele vende seu coração”
(Andreas Gruschka, 2015)

A Teoria Crítica da Escola de Frankfurt apresenta crítica à sociedade industrial moderna. Com o processo de modernização, passou a prevalecer nas sociedades industriais uma forma de racionalidade: a instrumental. Essa racionalidade define-se pela relação entre meios e fins, ou seja, pela organização de meios adequados para atingir determinados fins ou pela escolha entre alternativas estratégicas com vistas à consecução de objetivos.

A “dessacralização” parece representar o marco da passagem para a modernidade¹, caracterizando uma ruptura brusca no curso da história, em todos os seus âmbitos. Assim, pode-se falar numa quebra de paradigma ou “revolução científica”², pois o conjunto de concepções que limitavam e ordenavam o conhecimento/pensamento até então vigente (explicações advindas das instituições religiosas tradicionais) sofreu mudanças a partir do século XVI.

Esse enfraquecimento das explicações e da influência religiosa, o abandono do homem à própria sorte da razão, vai lentamente desumanizando esse sujeito. Afastado de si mesmo, não concebe mais o *eu no tu*, ou seja, passa, então, a não encontrar o *nós* nas relações com os outros.

Pensadores racionalistas, como Hobbes, Locke, Kant, entre outros, atestaram o esgotamento da perspectiva pré-moderna, segundo a qual o real era condicionado pelo sobrenatural e a legitimidade do poder tinha origem divina; afinal, a teologia, que era tida como a rainha das ciências, parece não dar conta das questões advindas da Era das Revoluções. Surge o fenômeno da multidão, tão bem descrito por Walter Benjamin (1991, p. 40), pelo olhar de Baudelaire, que afasta, fascina e traz em seu meio novos elementos comportamentais que viriam marcar as célebres cidades da modernidade industrial.

Para Benjamin, o cotidiano da cidade tem a representação de um palco de transformações. O homem real é, agora, o transeunte, o homem da massa que participa da

¹ Para uma análise mais aprofundada da formação e da crise do paradigma moderno, confira Santos (2003).

² Segundo Thomas Kuhn, uma revolução científica ocorre “Quando a comunidade científica repudia um antigo paradigma, renuncia simultaneamente à maioria dos livros e artigos que o corporificam, deixando de considerá-los como objeto adequado ao escrutínio científico” (KUHN, 2005, p. 209).

transformação da história. O homem carrega consigo uma força libertadora (BENJAMIN, 1987, p. 186).

A cidade para o homem moderno cria fantasmas, constrói mitos com as mercadorias que a mantém. A heterogeneidade dos elementos que compõem este universo citadino inibe a percepção real deste espaço, o homem finda por criar uma imagem alegórica da cidade, uma imagem alienada (ALBUQUERQUE et al., 2009, p. 25).

As novas comunidades e as classes trabalhadoras, os movimentos operários, os abandonados famintos das cidades da Europa eram, de certa forma, negligenciados pelas igrejas estabelecidas, deixando um espaço para as explicações seculares e os grandes movimentos revolucionários (HOBSBAWM, 2004).

Para os teóricos críticos, a ciência e a técnica, ao visarem ao domínio da natureza e sua submissão ao homem, já trazem em si o germe da dominação. Nesse movimento, abstraindo-se toda discussão em torno da questão de valores, esse tipo de racionalidade traz em seu bojo uma forma de dominação política que não lhe é imposta de fora, mas habita seu interior e já está presente no processo de sua própria construção.

Muitos pensadores veem que a autonomia prometida pelas Luzes teve por consequência última uma alienação total do mundo humano, submetido ao peso terrível dos dois flagelos da modernidade: “a técnica e o liberalismo comercial” (CHARLES, 2004, p. 16). A promessa do progresso, construída pelo Iluminismo, coloca o homem em um conformismo. A experiência da guerra revela este conformismo ou não identificação com a história; os combatentes voltavam mudos para casa. A Primeira e a Segunda Guerras Mundiais revelam o caráter técnico desta e mostram o novo papel do homem no mundo: ele passa a ser visto como mero instrumento.

Horkheimer (2002), ao falar sobre a transformação sofrida pela razão, assegura que esta foi comprimida a uma função meramente instrumental. A racionalidade de caráter apenas instrumental, alheia aos interesses e necessidades fundamentais da vida humana, leva o indivíduo à crise dos alicerces do pensamento e coloca em questão a condição de a racionalidade emancipar o sujeito em sua construção crítica da realidade.

O que tem se apresentado é o predomínio de uma racionalidade estritamente instrumental, distante dos propósitos e necessidades vitais de um planeta que carece de água

potável³, alimentos, estrutura sanitária, saúde e educação. Esse distanciamento da racionalidade de seu uso para a busca de qualidade de vida para o ser humano frustra os ideais iluministas.

Sob o prisma da razão utilitarista, as “coisas” racionais são as que se mostram obviamente úteis ao homem, tendo como parâmetro o próprio contexto cultural e social em que se vive (HORKHEIMER, 2002). Com a redução da razão à sua dimensão instrumental, predomina a concepção utilitarista, que se transforma em critério para a eficiência das ações (HORKHEIMER, 2002).

Nesse ponto, para entender a importância da educação, de forma geral, e também do sistema de educação adventista – que a meu ver deve estar comprometida com a formação para a autonomia e liberdade crítica –, tem-se um cenário cultural envolto pela indústria cultural que é usado por Adorno e Horkheimer pela primeira vez em 1947, na obra *Dialética do esclarecimento*. Segundo Adorno e Horkheimer (1985), a indústria cultural atende imediatamente às necessidades do público, mas de maneira que seus legítimos anseios sejam apropriados pelo lucro e pelo controle social.

Com Adorno tem-se a compreensão de que, com a universalização do mercado da indústria cultural, a contradição entre a formação cultural e a sociedade de consumo exhibe como resultado a semiformação/semicultura. A semiformação tende a reduzir a individualidade a unidades perfeitamente reguláveis e sujeitas às regras da indústria cultural, gerando pensamento conformista e acomodação à realidade. A reconciliação entre o indivíduo e a sociedade é forçada, principalmente pelas relações sociais que exigem a universalização da semiformação, conduzindo à fragilização da individualidade em um conformismo uniformizador (ADORNO, 1995).

Os teóricos críticos buscam desvendar a face oculta, negativa do projeto modernidade, procurando mostrar que, ao lado de suas inegáveis conquistas nos campos da ciência e tecnologia, com consideráveis vantagens para o homem, ela exigiu do ser humano sacrifícios imensos que, no limite, implicam sua submissão total. Na perspectiva cristã, a autonomia humana é entendida como teonômica, sendo um dom divino e inalienável, estando este presente na Filosofia de Educação Adventista.

³ Diante desses percentuais, apenas 2,4% da água é doce, porém somente 0,02% está disponível em lagos e rios que abastecem as cidades e pode ser consumida. Desse restrito percentual, uma grande parcela encontra-se poluída, diminuindo ainda mais as reservas disponíveis. Nessa perspectiva, a ONU (Organização das Nações Unidas) divulgou uma nota com uma previsão de que até 2050, aproximadamente 45% da população não terá a quantidade mínima de água. No mundo subdesenvolvido, cerca de 50% da população consome água poluída; em todo planeta pelo menos 2,2 milhões de pessoas morrem em decorrência de água contaminada e sem tratamento. Segundo estimativas, existem atualmente cerca de 1,1 bilhão de pessoas que praticamente não têm acesso a água potável, bem comum a todo ser humano (FREITAS, s.d.).

Segundo Adorno e Horkheimer, em *Dialética do esclarecimento* (1985), a superioridade do homem consiste na sua capacidade de saber. Mas a tentativa de dissolver os mitos e controlar a imaginação pela razão, ou até substituí-los, transformou-se em um poder que não conhece barreiras nem limites, que não se detém nem diante do risco de destruição da natureza, da escravização da criatura ou da manipulação do próprio ser humano. Goergen (2005) acrescenta que essa razão – *Zweckrationalität* –, usada por Weber, torna-se hegemônica, um modelo de racionalidade que se revela na escolha dos meios mais adequados para realizar fins predeterminados. Estabelece-se uma conexão íntima entre racionalidade e eficiência empírica, ou seja, entre racionalidade e os meios técnicos adequados para atingir determinados fins.

O projeto pedagógico defendido pelos iluministas é uma consequência de seu posicionamento epistemológico de confiança na razão como fonte de emancipação e liberdade do ser humano. Competia à educação aperfeiçoar a natureza humana pela formação da razão e pelo acesso ao conhecimento. Era pressuposto que o aprimoramento da razão otimizasse sua capacidade de transformar a humanidade numa sociedade culta, eticamente boa, politicamente justa e igualitária (GOERGEN, 2005).

A forma de racionalidade que passa a ser considerada científica, certa e segura separa-se e distancia-se daquela presente nas decisões norteadas pela moral (ética) e pela estética, pois estas requerem a explicação e a consciência interior dos sistemas de valor para a derivação de atos e decisões. Vê-se a imposição de uma nova racionalidade e de um novo caráter de objetividade científica.

Vemos ainda como utopia ou postulado a ideia de uma humanidade uma que, sob influência das Luzes, levou à formulação dos direitos comuns inalienáveis do homem. Como já dito, o século XX, com as Grandes Guerras, surpreende, desencanta, assusta, resulta de um mundo humano constituído de “átomos individuais com certas paixões e necessidades, cada um procurando acima de tudo aumentar ao máximo suas satisfações, e naturalmente não conhecendo limites ou direitos de interferências em suas pretensões” (HOBBSAWM, 2006, p. 256). A ideia de sociedade foi sendo progressivamente substituída pela de mercado. Substitui a organização forte pela organização branda, flexível e complexa, adaptada eficazmente às exigências do mercado (GOERGEN, 2005).

O progresso, visto tão natural quanto o capitalismo no século XVIII, deu lugar em nossa era ao *utilitarismo* puro, que reduz todas as relações humanas pela busca de objetivos individuais. A visão panglossiana das Luzes sobre a modernidade vai se escurecendo quando se descortina um mundo onde não cabe o *outro*, onde nem se vê o *tu* e o *ele*. Tempos de desorientação moderna ou pós-moderna que, apesar de não haver repetições idênticas na

história – “que Auschwitz não se repita”, que nada semelhante aconteça –, sabemos que acontecem de formas retomadas e em variações que podem ser tão cruéis quanto, ainda que diferentes; sim, já estão acontecendo (ADORNO, HORKHEIMER, 1985, p. 72).

As metanarrativas, como as explicações cristãs e históricas vistas pelo prisma dos vencedores, mostram-se, na era do imperialismo do século XIX, altamente excludentes das minorias, das culturas consideradas diferentes do modelo europeu, vendo o outro como ameaça. Essas narrativas não dão conta da realidade complexa que se apresenta com o desenvolvimento do modelo modernista; as minorias buscam novas verdades, novas explicações, novas abordagens para suas realidades.

Nesse contexto, para Anthony Giddens (1991), vivem-se as consequências da modernidade. Os discursos tradicionais parecem “esfacelados”. Os avanços nos meios de comunicação, que nos colocam presentes em vários lugares ao mesmo tempo, contribuíram para tais transformações. Tempo e espaço se fundem. O tempo cronológico não define a medida de todas as coisas. Vive-se uma crise nos paradigmas educacionais propostos pela modernidade pelos resultados gerados, como extrema desigualdade social, uma enorme concentração de renda, desigualdade de acesso às oportunidades de educação, de trabalho e perda de confiança nas instituições, minorias excluídas das grandes decisões – sem dúvida, um cenário de crise.

No Brasil, temas como democracia, participação popular, liberdade, propriedade, autoridade, educação têm provocado novas discussões, demonstrando que as “velhas” significações não satisfazem essa sociedade. Vivemos o desejo de mudar e essas mudanças demandam transições, um momento para o novo, outro para o velho. Dessa forma, esse trânsito implica uma marcha acelerada que faz a sociedade ir à procura de novos temas e novas tarefas. Nesse movimento para vencer o velho, é necessário que todos os envolvidos no processo sejam ouvidos e saibam ouvir. Que haja o diálogo, tão essencial em um processo democrático. A educação é o elemento fundamental nesse processo de mudança, nessa marcha acelerada desse trânsito (FREIRE, 1979).

No pensamento de Paulo Freire está presente a concepção bancária da educação, que contraria uma proposta libertadora. As bases para uma educação libertadora estão fundamentadas na teoria da ação dialógica, que substitui o autoritarismo presente na escola tradicional pelo diálogo democrático nos diferentes espaços de vivências e aprendizagens (FREIRE, 2014b). Esta educação aponta para a exigência de que homens e mulheres se engajem na luta para alcançar a libertação, em um processo incessante de conquista que se dá na relação com os outros, o que resulta de uma conscientização em que homens e mulheres (crianças,

jovens e adultos) compreendem sua vocação ontológica e histórica de *ser mais* (MENEZES; SANTIAGO, 2014).

O pensamento freireano sobre o papel da educação gera um entusiasmo investigativo que deve provocar a análise das categorias educacionais na Filosofia de Educação Adventista, capazes de transformar homens e mulheres em seres emancipados.

O ideário da razão, por mais que tenha sido criticamente retratado, ainda é um forte elemento constituinte da crença na educação escolar. Nela se depositam as ideias de reprodução e produção social.

Como a educação formal no Brasil deveu-se a missionários católicos, a história do ensino confessional configurou-se como uma ampla área de pesquisa, trazendo a história da confessionalidade católica na formação da nação brasileira, sua relação com o Estado Imperial e com o Estado Republicano. Também as confessionalidades protestantes de berço estadunidense têm despertado interesse investigativo por seu papel civilizatório no novo cenário da República brasileira. Contudo, percebem-se espaços de investigação na historiografia da educação confessional protestante, que, sem dúvida, colaborou explicitamente para o desenvolvimento da educação e para sua promoção como direito.

Na educação adventista, é recente o projeto de investigação, que data a partir dos anos 1990, quando começam as pesquisas sobre a história dessa iniciativa e desenvolvimento (GROSS, 1996). Em 1997, produz-se o volume I do livro *Cristo na sala de aula: uma abordagem adventista sobre integrar a fé (confessionalidade) à prática pedagógica*, que terá seus outros volumes produzidos ao longo dos primeiros anos do século XXI.

Nos primários anos da década de 2000, continua-se a buscar ampliar o conhecimento investigativo sobre a educação adventista. Ainda no âmbito histórico, tem-se, nesse século, a pesquisa de Stencil (2006) sobre a iniciativa adventista de educação superior. Em 2015, outra tese, de Menslin (2015), apresenta a realidade da expansão do sistema educacional adventista em um mundo globalizado e competitivo. Soares (2006), (2007), (2010), no âmbito filosófico, aborda a prática pedagógica. Ainda no âmbito filosófico, a pesquisa de Silva (2001) apresenta-se como uma grande contribuição sobre a presença da pedagogia na modernidade e pós-modernidade.

A definição de um objeto de pesquisa pede persistência e atenção. Persistência porque, muitas vezes, ao se estabelecer uma proposta de investigação, ele se apresenta escorregadio, falacioso, quase nos escapando. E atenção, prudência, pois muitas vezes é necessário criar condições para que as intenções de pesquisa não se percam no processo de escolha do campo, na sua abrangência e nas diferentes possibilidades que a apreensão crítica de um determinado

objeto oferece. Com isso, persistência e atenção tornam-se atitudes importantes, quase filosóficas; auxílio na definição da abordagem no campo investigado.

O objeto selecionado para este espaço investigativo foi a educação adventista no século XXI, buscando, por meio das dúvidas e incertezas, a possibilidade de essa proposta sobreviver às muitas exigências na formação de uma nova geração, do ser humano para o novo milênio, que não é algo genérico e abstrato. Como diz Morin (1979, p. 15), “o homem é um objeto estranho, algo simultaneamente biológico e não-biológico”.

Para tanto, o objetivo maior nesse trabalho foi investigar, por meio de uma leitura atenta e crítica, os fundamentos da Filosofia de Educação Adventista (FEA) e sua capacidade de alicerçar-se no século XXI; entender a educação adventista na contemporaneidade. Essa filosofia de educação de cunho confessional deriva de uma denominação que, nos escritos de Schunemann (2009), se apresenta como fundamentalista⁴, estando em certo sentido, comprometida com uma contracultura. Menslin (2015) apresenta a perda do que é considerado a identidade do sistema educacional adventista, responsável pela aplicação da filosofia educacional, e trata de seus desafios diante de uma realidade competitiva no mercado educacional brasileiro do século XXI. Ainda segundo Menslin (2015), a educação adventista precisa adaptar-se a uma clientela de classe média que não pertence à denominação, mas que busca uma educação rica em valores e exige uma escola que prepare os filhos para o mercado de trabalho, apontando conflitos na gestão entre os valores filosóficos e as exigências do mercado. Essa realidade, diante das pressões exercidas por organismos internacionais, influencia as políticas educacionais, levando a escola básica pública e privada ao cumprimento da agenda de disciplinas em detrimento de uma urgente formação humana sólida dos alunos.

Como problema de pesquisa, pode-se questionar: *Essa filosofia confessional de base protestante fundamentalista, com sua intenção de formar uma contracultura, será capaz de balizar a educação adventista que hoje tem como clientela crianças e jovens que não fazem parte da denominação religiosa⁵, em um espaço no qual o proselitismo doutrinário não é permitido? Como e por que a Filosofia de Educação Adventista pode contribuir com a educação adventista na contemporaneidade? Na busca por elaborar o passado, será possível encontrar categorias da filosofia educacional adventista que estejam diretamente relacionadas com uma contribuição a uma proposta crítica, libertadora de educação?*

⁴ Para Armstrong (2000), o fundamentalismo pode ser definido como um movimento ou visão religiosa que, de certa forma, faz uma leitura literal do livro sagrado e reage contra o que considera a cultura secular, buscando formar uma contracultura. Caracteriza-se ainda por ter, em maior ou menor grau, uma oposição às práticas seculares e vê a batalha que trava contra a sociedade como uma luta espiritual do bem contra o mal.

⁵ Não adventistas 77 (65%) e adventistas 22 (35%). Fonte: <http://censobasico.inep.gov.br/censobasico> 2020.

Como objetivo específico, pretende-se fazer um levantamento investigativo no contexto social, político, econômico e religioso do século XIX nos Estados Unidos, quando da criação dessa filosofia específica, sua proposta de origem, entendendo como ela se propunha a ser efetiva a um sistema educacional num cenário em que a modernidade se desenhava com linhas e cores bem definidas. Nesse caminho e nesse olhar, lançou-se a lente da pesquisa para a chegada do protestantismo no Brasil e as condições positivas para o desenvolvimento da rede educacional adventista neste País no século XX e para as relações das constituições da República com a iniciativa privada de educação.

Marques (2003) entende que a tarefa de pesquisar exige que se desenhe o tema de pesquisa e que é importante convocar uma comunidade argumentativa, em que se estabeleça um processo de interlocução e certificação social. A pesquisa deve ser percebida dessa forma, situando-se no espaço não de afirmativas incontestáveis e dogmáticas, mas de conversas, em que os interlocutores trocam, no dizer de Marques, “justificações de suas asserções ou outras ações”.

Segundo Marques, a comunidade não se manifesta de forma espontânea nessas conversas, e não expressa de forma aleatória seus posicionamentos. Quem convoca a comunidade argumentativa é o pesquisador, e sua tarefa é articular o tema, chamando, primeiramente, a responsabilidade para si mesmo, fazendo-se sujeito do problema levantado. Depois, então, com cuidado, trava conversações com os interlocutores convocados. E quem são esses interlocutores? No campo teórico, nossos interlocutores privilegiados são: Theodor Adorno, Walter Benjamin, Alexis de Tocqueville, Eric Hobsbawm, Zygmund Bauman, Paulo Freire. Ainda que pertencentes a universos teóricos distintos, seus estudos e reflexões auxiliaram no estabelecimento crítico de novas compreensões sobre a educação adventista e seu aporte filosófico.

Entendo ser papel da filosofia da educação refletir criticamente sobre os valores educativos. O momento atual brasileiro e global no século XXI é bastante peculiar (pandemia, empobrecimento geral do planeta, perda de riquezas, esgotamento dos recursos naturais, aumento das desigualdades, altos índices de desemprego, colapso do sistema público de saúde no Brasil, aumento da intolerância de governos que ainda defendem um estado de direito⁶, questões raciais trazidas para mesa de discussões sociais apontando para uma evolução pouco representativa ao longo desse último século XX e, agora, no século XXI). Essa realidade de

⁶ Entendo que o estado de direito está ligado ao respeito às normas e aos direitos fundamentais. Em outras palavras, o estado de direito é aquele no qual até mesmo os mandatários políticos (na democracia, os eleitos) estão submissos à legislação vigente.

extrema complexidade pede uma educação formal crítica e inserida nas questões que coloquem em risco a humanidade do “ser”.

Estrutura do trabalho

No capítulo 1, intitulado *Uma retrospectiva histórica do sistema educacional adventista nos Estados Unidos e Brasil*, buscou-se investigar o desenho histórico, econômico e político dos destes dois países quando do surgimento da Filosofia de Educação Adventista e quando de sua migração para o Brasil.

Nesse desenho histórico, buscamos encontrar os vestígios sociais na modernidade que apontem para as concepções da filosofia educacional adventista que sejam consideradas básicas no sentido de servir de antídoto à alienação e comprometimento do ser “humano” em um mundo que coisificou sua existência. Para fazer o caminho dos objetivos propostos nesse capítulo, buscamos leituras históricas em Alexis de Tocqueville, Frederick Turner, Eric John Ernest Hobsbawm e documentos dos Estados Unidos.

No capítulo 2 – *Filosofia da educação adventista- uma perspectiva antropológica bíblico-cristã* – propusemo-nos a apresentar as concepções da filosofia adventista de educação, a visão de homem e o que é educação sob uma perspectiva antropológica bíblico-cristã. A proposta de pesquisar a Filosofia de Educação Adventista que se mostrará (eventualmente) capaz de contribuir na resposta a questões complexas da atualidade é porque se entende que dela advém a proposta pedagógica que está presente em cada unidade escolar exercendo o papel de influenciador de novas gerações.

No capítulo 3 – *O contexto atual: permanecer desafios e perspectivas* –, tratou-se de responder à questão que gerou a pesquisa: Será que essa filosofia de âmbito bíblico-cristão pode ser válida para as demandas de um mundo plural quando se questiona se as metanarrativas podem dar conta das complexidades do mundo atual? Na busca por elaborar o passado será possível encontrar categorias da filosofia educacional adventista que ainda estejam diretamente relacionadas com uma contribuição a uma proposta crítica de educação?

Filosofia da educação – poucas perguntas, muitas respostas

“A civilização hoje inclui campos de extermínio e *Muselmänner* entre os seus produtos materiais e espirituais.”

(RUBENSTEIN; ROTH, 2003)

Não é difícil e é até pertinente fazer crítica à educação do século XXI. Vive-se a era da inovação e experimentações educacionais⁷, mas também se percebe uma não adequada avaliação em termos de propósitos, objetivos e necessidades atuais.

O Ocidente tem feito uso da capacidade técnica por mais de dois séculos. Alguns países têm estado ocupados criando técnicas para transportes, comunicação, saúde, higiene e segurança pessoal e nacional. Mas muito raramente a população tem questionado esses avanços: se eram necessários, se deveriam fazer uso deles ou qual era o preço a pagar por sua existência. Em alguma medida, até a palavra ‘progresso’ tem sido encarada sob novas perspectivas.

Benjamin (1994) permite um entendimento dramático dessa situação no século XX, que se vê em intensidade maior nessa nova era. Ele ressalta a importância da tradição da autonomia e da irreverência que a *Aufklärung*⁸ nos legou. Aqui está presente a importância da “autoformação” do indivíduo, bem como a valorização do presente. “Autoformação” como “atuação viva”. Benjamin (1994, p. 113) critica um saber que não se baseia em uma necessidade autêntica, critica o professor que “transmite um saber do qual ele próprio não está convencido de que é necessário”, ou seja, como construção da experiência histórica para além do ambiente escolar, como indagação e crítica dos valores que se tornam legados às gerações futuras.

Nos anos 1960, Paulo Freire (1967) mostrou-se preocupado com a formação educativa do povo brasileiro ante as grandes alterações ocorridas na sociedade daqueles anos.

Hoje, no novo milênio, passados mais de cinquenta anos, essa preocupação continua atual.

Tínhamos de nos convencer desta obviedade: uma sociedade que vinha e vem sofrendo alterações tão profundas e às vezes até bruscas e em que as transformações tendiam a ativar cada vez mais o povo em emersão,

⁷ Um exemplo entre tantos está na pesquisa e proposta de Rui Fava, em seu livro *Trabalho Educação e inteligência artificial a era do indivíduo versátil* (2018). Educação 3.0: Como Aplicar o PDCA nas instituições de ensino e educação para o século 21: a era do indivíduo digital. Fava é vice-presidente do grupo Kroton (FAVA, 2018).

⁸ O Iluminismo alemão foi um processo histórico referente à expansão do conhecimento humano na Alemanha, nas áreas da filosofia e ciência, que além do que está demonstrado, é nacionalista. Seu marco deu-se entre os séculos XVII, XVIII e XIX. Além disso, o processo da *Aufklärung* se apresentará como uma ideia normativa. O processo da *Aufklärung* é conceituado como a saída da menoridade (*Mündigkeit*), tornando o indivíduo apto a autodeterminar-se. A ideia do processo da *Aufklärung* – saída da menoridade culpada – é uma súplica que a razão reivindica aos homens para o autodesenvolvimento e o respeito mútuo (KANT, s.d.).

necessitava de uma reforma urgente e total no seu processo educativo (FREIRE, 1967, p. 88).

O dilema para a causa educativa nesses tempos não é menor. Vê-se como necessário um projeto educacional que forme para a tomada de decisão, para a responsabilidade social e política.

Os efeitos da modernidade estão presentes na humanidade desse século. A produção em série, ao exigir do homem comportamento mecanizado pela repetição de um mesmo ato, com que realiza uma parte apenas da totalidade da obra, tira dele suas características humanas criativas, sua sensibilidade, sua capacidade de ver o outro em si mesmo, ou seja, desumaniza-o.

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos (FREIRE, 1967, p. 90).

O papel da educação ainda precisa ser esse: formar um homem capaz de dialogar consigo mesmo, tendo o desejo de se libertar do vício da heteronomia e perseguir a autonomia de consciência e do ser.

A educação libertadora, segundo Freire (2014b, p. 67), tem como objetivo, fundamentalmente, desenvolver a consciência crítica capaz de perceber os fios que tecem a realidade social e superar a ideologia da opressão. Na verdade, esse não é objetivo dos opressores que tentam manter, por meio da educação bancária, a reprodução da consciência ingênua, acrítica.

Os resultados dramáticos de uma educação semiformadora estão no aumento da intolerância e em um aparente retrocesso quanto às questões raciais no âmbito das relações sociais. Para Bauman, o racismo ganha destaque entre as formas contemporâneas de ressentimento intergrupar. Caberia à educação desafiadora trazer esse fenômeno para dentro de seu âmbito de influência. Todas as formas de preconceito grupar estão sendo interpretadas como predisposições racistas “inatas, naturais” (BAUMAN, 1989, p. 57).

Em uma leitura acrítica da realidade, isso provavelmente não perturbe por uma tendência de troca de posição,

vendo-a filosoficamente apenas como uma questão de definições, que podem afinal ser escolhidas ou rejeitadas à vontade. Num exame mais detido, no entanto, a complacência parece imprudente. Com efeito, se toda antipatia e toda animosidade intergrupais são formas de racismo e se a tendência de manter os estrangeiros a distância e abominar sua proximidade foi amplamente documentada pela pesquisa histórica e etnológica como atributo praticamente constante e universal dos agrupamentos humanos, então não há nada essencial e radicalmente novo no racismo que adquiriu tamanha importância em nossa época: trata-se apenas de uma reencenação da mesma peça, montada embora, admite-se, com diálogos um tanto atualizados (BAUMAN, 1989, p. 58).

A sociedade atual se vangloria de uma capacidade jamais vista de melhorar as condições humanas com a reestruturação das atividades em bases racionais. O racismo aponta para uma realidade de que certa categoria de seres humanos não pode ser incorporada à ordem racional, não importam os esforços para tal intento. Bauman aponta o racismo como mais uma das fragilidades da formação na modernidade.

Num mundo que se notabiliza pela contínua redução dos limites à manipulação científica, tecnológica e cultural, o racismo proclama que certas falhas de determinada categoria de pessoas não podem ser removidas ou retificadas – que elas estão para além das fronteiras das práticas reformatórias e assim permanecerão para sempre (1989, p. 87).

Na citação de Bauman há certo desencantamento quanto a vencermos a questão do entender o outro como parte de nós, no desenvolvimento do entendimento de que todos somos estranhos e estratégias de convívios precisam estar no tom das discussões filosóficas e interdisciplinares para um caminhar seguro e respeitoso.

Em *Educação e emancipação*, Adorno (1995, p. 46) nos convida a elaborar o passado, a não encerrar os temas: “encerrar a questão do passado, se possível inclusive riscando-o da memória”. É necessário olhar o passado de maneira crítica para o que causa terror, o que provoca culpa.

A elaboração do passado como esclarecimento é essencialmente uma tal inflexão em direção ao sujeito, reforçando a sua autoconsciência e, por esta via, também o seu eu. Ela deveria ser concomitante ao conhecimento daqueles inevitáveis truques de propaganda que atingem de maneira certa aquelas disposições psicológicas cuja existência precisamos pressupor nas pessoas. Como se trata de truques determinados e em número limitado, não é muito difícil mantê-los à disposição, utilizando-os numa espécie de vacinação preventiva (ADORNO, 1995, p. 47).

Uma educação preocupada em rever erros das gerações anteriores e preparar o presente para um futuro de não repetições das barbáries civilizatórias deve estar atenta para questões pilares: Por que toda essa educação? Para que propósito? Falar sobre inovação dos meios

educacionais deve preceder o conhecimento do que se deseja como resultado e por que desejam determinado tipo de “produto” que sobreponha outros possíveis resultados.

A importância e incumbência de determinada filosofia de educação é colocar professores, gestores, conselheiros, comunidade e especialistas curriculares em contato direto com as amplas questões relativas ao sentido e ao propósito da vida e da educação.

A filosofia de educação tem o desafio de dar norte às práticas educativas e levar seus agentes a pensarem no significado da educação como uma posição mais propícia com o fim de desenvolver um programa consistente que possa responder a questões e anseios da realidade presente e esteja comprometido com um projeto que gere seres autônomos, críticos e libertos das amarras ideológicas⁹ que robotizam a mente humana e aniquilam a alma do ser.

Os sistemas educacionais tradicionais de natureza confessional do Brasil têm tido seus dilemas também na questão tempo de existência. A gênese da formação dessas instituições sofre uma influência dos tempos. A identidade não é estática. Ao contrário, ela está em permanente elaboração, num contexto social de interação de indivíduos e grupos, implicando reconhecimento recíproco. Assim, além de ser criada pelo homem, a instituição apresenta-se com uma estrutura material constituída para atender a determinada necessidade humana, mas não qualquer necessidade. Trata-se de necessidade de caráter permanente. Por isso, a instituição é criada para permanecer (VASSELAI, 2001).

E isso se dá com a escola. Sua identidade vai sendo arquitetada no meio em que ela faz parte, com todos os segmentos que a compõem, levando-se em conta necessidades, crenças e valores. É uma identidade que se afirma na articulação com as outras instituições sociais – a família, a comunidade, a Igreja, as associações, as empresas – e que se configura no cumprimento da tarefa de socializar a cultura de modo sistemático e colaborar na construção da cidadania democrática. A maneira de cumprir essa missão muda, ou melhor, precisa mudar e isso significa que a escola precisa levar em consideração as transformações da sociedade de que faz parte e as várias contradições que desafiam os educadores que nela trabalham, especialmente os gestores (RIOS, 2009).

Destacamos o fato de que a confessionalidade, para as instituições de ensino de natureza confessional, é uma característica delineadora da identidade da instituição e do projeto e perfil pedagógico, tendo claro que, ao assumir essa posição, deve-se considerar os desafios que ela

⁹ O conceito de ideologia utilizado está no pensamento marxista (materialismo dialético). É um conjunto de proposições elaborado, na sociedade burguesa, com a finalidade de fazer aparentar os interesses da classe dominante como interesse coletivo, construindo uma hegemonia daquela classe.

representa no contexto da realidade educacional brasileira (VASSELAI, 2001). A identidade das instituições confessionais está desenhada na sua confissão, no seu credo, nos seus valores.

A instituição confessional, fundamentada em princípios que partem da fé, ao se dedicar à educação estabelece posturas éticas que, por natureza, devem orientar o processo educativo que se propõe a desenvolver. Os grandes objetivos norteadores de sua atuação precisam estar definidos na missão de cada instituição e com isso propor espaços para que sejam discutidos e analisados exaustivamente com a comunidade docente, discente e administrativa, para que a missão passe a ser promovida e vivida, atualizada em todos os setores institucionais.

A visão de mundo, ou seja, os alicerces filosóficos, norteia a missão de uma instituição de ensino que, então, passa a ser responsável por seu caráter identitário.

Embora as bases filosóficas das instituições confessionais protestantes sejam marcadas pelos princípios transcendentais, as dificuldades que experimentam para garantir sua sobrevivência no contexto do mercado, e mesmo o interesse ideológico e econômico-financeiro de grupos, podem agir como agentes que promovem desvios das intenções primeiras e dos propósitos éticos (SANTOS, 2011).

A instituição, por meio de sua confessionalidade e de sua filosofia, deve estar em permanente processo de revisão de sua trajetória. Esta revisão possibilita retomar os ideais primeiros pautados na natureza do cristianismo e por eles filtrar o momento atual, na busca de rumo para suas ações. É preciso ter clara a missão, sempre levando em consideração as transformações da sociedade, provocando uma aplicação prática dessa missão no tempo e espaço vividos por esses sistemas.

Estudos sobre a maneira pela qual os valores e crenças são transmitidos às gerações subsequentes revelam que os fundadores de uma instituição têm um nível muito alto de comprometimento com esses valores, pois foram os primeiros a defendê-los. Para eles, as bases filosóficas eram o resultado de crenças e entendimentos de mundo. Mas, em uma ou duas gerações, muitos perdem de vista os princípios por trás dos valores. Eles podem concordar com a instituição, mas fazem isso por força do hábito. Nas gerações seguintes, os hábitos tendem a se cristalizar em tradições, e o alto comprometimento dos fundadores desaparece (CONSUEGRA; CONSUEGRA, 2019, p. 30). As crenças, a filosofia base, correm o risco de se tornar um grande monumento que, em princípio, é bonito de ser admirado, mas que, após algumas gerações, torna-se um empecilho para se chegar mais rápido aos objetivos presentes, pois foi cristalizado, não sendo mais entendido.

Sacralizar a memória é uma maneira de torná-la estéril (GAGNEBIN, 2014). O Esclarecimento *Aufklärung* de Adorno (1995) pode ser aplicado ao risco da perda de sentido da

missão das instituições; esta deve ser ressaltada no entendimento de explicação, explicitação, clarificação de uma situação, de um propósito. Deve haver uma atenção para que a missão não se torne um monumento do passado sem conseguir ser ressignificada no presente. Os sistemas educacionais confessionais, a partir da década de 1990, viram-se diante de questões trazidas para o dia a dia de seu alunado. Tais questões eram fruto da abertura política dessa década, também marcada pela liberdade de expressão, da aproximação do diferente (o outro); dentre essas questões identificamos: discussões sobre gênero, aborto, novas estruturas familiares e questão da inclusão. Questões como essas forçam os sistemas confessionais a buscarem ressignificação das leituras de suas filosofias originárias para dar conta dessa nova e complexa sociedade.

Buscar formas de aprimoramento das interlocuções entre o passado e o presente social é fator de permanência e contributo à sociedade contemporânea por parte dos sistemas educacionais confessionais.

Saviani nos lembra que

as instituições necessitam, também, se auto reproduzir, repondo constantemente suas próprias condições de produção, o que lhes confere uma autonomia, ainda que relativa, em face das condições sociais que determinaram o seu surgimento e que justificam o seu funcionamento (2005, p. 29).

Essa condição de se autorreproduzir e fazer a reposição das condições de sua produção, existência, vai conferir legitimidade para seu funcionamento e, principalmente, vai garantir a confirmação de sua identidade. Essa necessidade é crucial e pode ser considerada o vetor da pesquisa, pois, após contextualizar a realidade, ela aponta caminhos para reelaborar o passado, tornando-o relevante na atualidade e apontando categorias da filosofia educacional adventista que deve tornar-se a norteadora da ação educacional em novos tempos e novos contextos.

1. UMA RETROSPECTIVA HISTÓRICA DO SISTEMA EDUCACIONAL ADVENTISTA NOS ESTADOS UNIDOS E BRASIL

“Um enorme pão, de boa qualidade, atraía então a maioria dos povos que emigravam para a América.”
(HUBERMAN, 1987, p. 7).

“Realmente, se eu fosse mais jovem e tivesse mais dinheiro, o que infelizmente não sou e não tenho, imigraria para a América hoje. Não por covardia – pois pessoalmente sou tão pouco atingido quanto posso atingi-los – mas por causa do desgosto pela podridão moral que, usando as palavras de Shakespeare, eleva o mau cheiro ao céu.”

(O poeta Joseph von Eichendorff a um correspondente, 1º de agosto de 1849).

Este capítulo pretende apresentar o contexto histórico da formação da nação estadunidense, os vestígios de suas condições de formação em meio à modernidade, que leve às raízes da educação dos Estados Unidos que possam ter influenciado e estimulado a gênese do pensamento educacional adventista. Com a migração da educação adventista para o Brasil, também se busca o contexto social, político, cultural e educacional do País. Esse caminho foi escolhido para evitar o perigo de a pesquisa enfatizar as particularidades do sistema educacional adventista sem que resulte de uma compreensão da totalidade histórica em que está inserido.

Dessa forma, a compreensão do desenvolvimento da educação adventista, partindo do contexto econômico, político, social e cultural cumprirá o papel de relacionar esse sistema com o contexto mais amplo da realidade social em que estava inserido quando de sua gênese (SAVIANI, 2005).

O contexto histórico da trajetória das colônias à independência e a constituição de um Estado-nação enfatizará o esforço da elite¹⁰ estadunidense em buscar instrumentos para harmonizar os interesses de uma população que estava longe de ser considerada cidadã com interesses comuns voltados para o estabelecimento do novo Estado nacional. Uma das principais ferramentas usadas pelo novo governo constitucional e no decorrer será a educação tida como obrigatória e essencial para que um povo pré-industrial “se ilumine tornando-os capazes de viver o progresso da modernidade” (AUDSLEY et al., 2013). Nesse momento,

¹⁰ Neste trabalho, usaremos o conceito de “elite” de Pareto (1966, p. 73). A elite, formada por indivíduos que têm maior influência, poder político e, na maioria das sociedades, maior riqueza, é impulsionada por forças racionais, agindo, portanto, de acordo com uma compreensão racional de sua situação.

entende-se que a cidadania e a educação precisam estar estreitamente associadas umas com as outras. Mesmo antes do estabelecimento do sistema escolar estadual, a cidadania era vista como algo a ser ensinado – por meio de organizações religiosas, políticas e outras voluntárias (AUDSLEY et al., 2013).

A educação adventista nasceu nos Estados Unidos da América em meio ao processo de formação da nova nação republicana, nos primários anos da década de 1870, após a Guerra da Secessão¹¹. A violenta e sanguenta guerra teve seu fim com a vitória do Norte, passando a estabelecer o fim da escravidão no país. Nasceu, então, a nova promessa industrial na América, pautada na extrema racionalidade e na preparação do homem para o mundo do capital. Estava aberto o caminho para o desenvolvimento do projeto modernidade (GOERGEN, 2005).

1.1 A formação de uma nação – as tensões e os desafios

O início do século XVII viu o começo de um enorme movimento de emigração da Europa para a América do Norte. Esse movimento, que abrangeu mais de três séculos, cresceu de um modesto gotejar de algumas centenas de ingleses para um fluxo de milhões de recém-chegados. Levados por motivações poderosas e diversas, eles construíram uma nova civilização no norte do continente. Muitas pessoas foram impelidas a migrar para os Estados Unidos por razões políticas. Na década de 1630, o reinado autocrático de Carlos I, da Inglaterra, estimulou a migração para o Novo Mundo. A revolta que se seguiu e a vitória dos opositores de Carlos, liderados por Oliver Cromwell, na década de 1640, levou muitos cavalheiros – “homens do rei” – a tentarem a sorte na Virgínia. Nas regiões europeias de fala germânica, as políticas opressoras de vários príncipes locais – sobretudo em relação à religião – e a devastação trazida por uma longa série de guerras ajudaram a engrossar ainda mais o fluxo em direção à América no final do século XVII e no século XVIII (DEPARTAMENTO DE ESTADO, 2012).

A formação das colônias inglesas na América é resultado da migração de pobres camponeses que fizeram parte do êxodo rural provocando um inchamento das cidades inglesas que não tinham condições de recebê-los. Esses camponeses perderam suas terras no século

¹¹ Ante a supremacia das necessidades industriais, explode nos Estado Unidos a Guerra da Secessão (1861-1865), com o objetivo de provocar a hegemonia do Norte industrializado sobre o Sul ainda estruturado em latifúndios, monocultores, baseado na mão de obra escrava.

XVII quando da política dos cercamento¹² de terras, fruto do contexto comercial na Inglaterra. Com a permissão do governo, eles eram retirados de suas terras, dando lugar a grandes proprietários produtores de ovinos e de algodão, que abasteceria a indústria, já no século XVIII.

Diante da lei de cercamento, esses servos expulsos de suas terras não apenas migraram para as zonas urbanas, mas também para as colônias inglesas na América. O aumento da pobreza nas cidades favoreceu grupos sem posse a verem na América a oportunidade de melhorar sua vida e ser livres. A ideia da migração de homens pobres para as colônias também agradava às autoridades inglesas, pois dessa forma a colônia serviria de receptáculo de tudo o que a metrópole não desejasse. Homens e mulheres, mesmo que tivessem pouco interesse numa nova vida na América, eram frequentemente persuadidos por hábeis patrocinadores a virem para o Novo Mundo.

William Penn¹³, por exemplo, divulgou amplamente as oportunidades oferecidas aos recém-chegados à colônia da Pensilvânia. Juízes e autoridades carcerárias ofereciam aos condenados a possibilidade de migrar para colônias como a Geórgia ao invés de cumprirem suas penas em reclusão. Eram poucos os colonos que tinham condições de financiar o custo das passagens para si e seus familiares para poderem começar vida nova na colônia. Em alguns casos, os comandantes dos navios recebiam gordas recompensas pela venda de contratos de serviço para migrantes pobres, denominados servos contratados; todos os métodos eram empregados, desde promessas mirabolantes até sequestro, para que os barcos trouxessem o máximo de passageiros.

Ao contrário do que muitos pensam, a escravidão começou muito cedo nas colônias inglesas. Os primeiros negros foram levados para a Virgínia em 1619, apenas 12 anos após a fundação de Jamestown¹⁴. Inicialmente, muitos eram considerados servos contratados, que poderiam trabalhar e pagar por sua liberdade. Mas, já na década de 1660, com o crescimento na demanda por mão de obra nas plantações das colônias do Sul, a instituição da escravatura começou a consolidar-se e os africanos passaram a ser levados para a América algemados, condenados a uma vida inteira de servidão involuntária (DEPARTAMENTO DE ESTADO, 2012, p. 20).

¹² Consistia na transformação das terras comuns aos senhores e servos, provenientes da antiga relação feudo-vassálica, em pastos para as ovelhas. A lã era, junto com o carvão e o ferro, um dos pilares da expansão comercial inglesa (SOUTO MAIOR, 1972, p. 241).

¹³ William Penn (Londres, 14 de outubro de 1644 – Berkshire, 30 de julho de 1718) foi o fundador da província da Pensilvânia, uma colônia do Reino Unido na América do Norte.

¹⁴ Jamestown foi o primeiro assentamento britânico fundado em caráter permanente no continente americano, em 14 de maio de 1607, no atual estado americano da Virgínia.

Órfãos também eram enviados para trabalhar nas colônias e mulheres eram levadas para serem leiloadas. Essas mulheres, como Karnal et al. (2007) destacam, dispostas a fazer a arriscada e difícil travessia do oceano para a América, com certeza não eram integrantes da aristocracia intelectual ou financeira da metrópole.

Para as colônias, também foram grupos minoritários consagrados pela história como os “peregrinos”. Esses puritanos (protestantes calvinistas) tinham em altíssima conta a ideia de que constituíam um “novo Israel”: um grupo escolhido por Deus para criar uma sociedade de eleitos. Para manter sua identidade, o sentimento de grupo, os puritanos exerceram um controle muito grande sobre todas as atividades dos indivíduos; esse controle acontecia exatamente pela necessidade de manter a unidade e coesão do grupo. Nas colônias, os puritanos de influência calvinista acreditavam em uma igreja forte com poderes civis.

Além dos puritanos, as colônias receberam outros religiosos, como os quacres, o grupo mais liberal que surgiu na Reforma. Ao iniciarem sua peregrinação no Novo Mundo, eles encontraram grande oposição dos líderes puritanos. Alguns foram mortos como subversivos, ao mesmo tempo em que suas ideias encontravam eco entre os desencantados com a rigidez puritana. Esse grupo defendia uma grande liberdade religiosa, usando expressões como “Luz de Cristo dentro de cada homem”, “luz interior”¹⁵.

Também foram para as colônias importantes comunidades católicas e seitas menores, como os menonitas¹⁶. Essa diversidade de grupos religiosos nas 13 colônias colaborou para o rompimento dos valores europeus, levando-os a buscar a construção de novos valores. Mas a sociedade que iria se formar traria do movimento iluminista europeu a semente da racionalidade como caminho para a liberdade e o progresso. A esse novo projeto para a formação de uma nova nação misturam-se inúmeros tipos de colonos: aventureiros, órfãos, membros de seitas religiosas, mulheres sem posse, crianças raptadas, negros e africanos, degradados, comerciantes e nobres. Ao contrário do mito de que nessas colônias havia um grupo populacional homogêneo protestante, a realidade mostra o verdadeiro desafio para a formação populacional do futuro país, os Estados Unidos.

¹⁵ William Penn nasceu em Londres, em 1644. Era filho do conquistador da Jamaica. Converteu-se aos quacres em Oxford. Nas ideias de Penn e dos quacres havia princípios anarquistas. Algumas frases suas, como “*No cross, no crown*” [Sem cruz, sem coroa], exemplificam bem isso. Penn desejou estabelecer uma vasta extensão de terra a oeste do rio Delaware, que ficou conhecida como Pensilvânia.

¹⁶ Os menonitas (ou mennonitas) são um grupo de denominações cristãs que descendem diretamente do movimento anabatista que surgiu na Europa no século XVI, na mesma época da Reforma Protestante. Seu nome deriva do teólogo Menno Simons (1496-1561), que por meio de seus escritos articulou e formalizou os ensinamentos dos anabatistas suíços.

A influência calvinista de alguns grupos religiosos trouxe um novo significado ao trabalho, não sendo visto como algo para grupos “inferiores”. O ócio era pecado. Enriquecer por meio do trabalho era uma obrigação do cristão. Os grupos religiosos de linhagem protestante queriam ver, ainda neste mundo, os sinais da predestinação: o dinheiro ganho pelo trabalho honesto seria um sinal de que seu possuidor era um eleito de Deus (SCHILLING, 2004, p. 16). Todas essas ações revelam as muitas intenções contidas no sonho de formar esse mundo novo.

A educação formal, na escola, adquiriu nas colônias um contorno todo especial. A presença protestante colaborou para isso, pois, de acordo com a reforma na Europa, pregava a livre interpretação da Bíblia. Para tanto, era necessário que todos a pudessem ler. Ela passa a ser traduzida para as línguas locais e sua presença é incentivada nas escolas em todos os povoados. A Faculdade de Harvard foi fundada em 1636, em Cambridge, no Estado de Massachusetts. Por volta do final do século, foi criada a Faculdade de William e Mary, na Virgínia. Alguns anos mais tarde, foi autorizado o funcionamento da Escola Superior de Connecticut, que mais tarde viria a ser a Universidade de Yale. O valor atribuído pelos puritanos à leitura das Escrituras servia para enfatizar a importância da alfabetização (DEPARTAMENTO DE ESTADO, 2012).

Em 1647, Massachusetts publicou uma lei que tornou obrigatória, em todo povoado com mais de cinquenta famílias, a manutenção de um professor. É importante perceber que a educação nas colônias inglesas tinha um caráter religioso, mas não clerical. As propostas eram leigas e a educação era paga por membros da comunidade. Mas, do ensino primário ao superior, o conhecimento da Bíblia parece ter orientado todo o projeto educacional das colônias inglesas (DEPARTAMENTO DE ESTADO, 2012).

É importante destacar que os colonos ingleses conviviam com a religião, mas buscaram alinhamento com os pensadores iluministas. A racionalidade presente no trabalho provocou um casamento com as ideias ilustradas. A independência das 13 colônias foi influenciada por muitos autores do Iluminismo¹⁷.

Dos filósofos do mundo iluminista, um dos mais importantes para os colonos foi John Locke¹⁸, pois, considerado o “pensador favorito do liberalismo vulgar”, colocava a propriedade

¹⁷ Movimento filosófico de crítica ao poder dos reis e à exploração das colônias por meio de monopólios.

¹⁸ O inglês John Locke, filho de família protestante, nasceu em 1632. Viveu o agitado século XVII na Inglaterra e, quando Guilherme e Maria de Orange foram entronados, olhou com aprovação para o novo governo que se instalava. O filósofo desenvolveu a ideia de um Estado de base contratual. Esse contrato imaginário entre o Estado e seus cidadãos teria por objetivo garantir os “direitos naturais do homem”, que Locke identificava como a liberdade, a felicidade e a prosperidade. Locke ganhava a vida como comerciante de escravos. Sua teoria de liberdade incluía o direito de escravizar e tornar o outro sua propriedade privada.

privada além do alcance da interferência e do ataque, considerado o mais fundamental dos “diretos naturais” (HOBSBAWM, 2006, p. 258). Para este filósofo, a maioria tem o direito de fazer valer seu ponto de vista e, quando o Estado não cumpre seus objetivos e não assegura aos cidadãos a possibilidade de defender seus direitos naturais, estes podem e devem fazer uma revolução para depô-lo. Ou seja, Locke é também favorável ao direito à rebelião.

Com o tempo, tais princípios, expostos na obra de Locke, tornaram-se parte da tradição política da Inglaterra. Muitos ingleses que emigraram para as colônias conheciam as ideias do filósofo. Os estudantes das colônias, que iam para a Europa em busca das universidades, voltavam influenciados por ele e por outros pensadores. Dessas e de muitas outras formas, as ideias liberais atravessavam o oceano e frutificavam nas colônias, onde encontravam terreno fértil, passando a fazer parte da tradição política também do Novo Mundo. Na visão dos colonos, o governo inglês não procurava preservar a vida, a liberdade e a propriedade. Pelo contrário, atentava com sua legislação mercantilista contra a propriedade dos colonos (DEPARTAMENTO DE ESTADO, 2012).

O teor da declaração da independência manifesta claramente o “pensamento ilustrado” presente nas colônias no século XVIII. Era inegável também a presença de conflitos ideológicos que representavam a sociedade não unificada das colônias agora independentes. Nesses escritos era notório um misto de elementos do pensamento racional com argumentos religiosos, resultado, como dito anteriormente, de uma população mista com ideias não harmônicas a respeito do futuro do Novo Mundo. Não há dúvida de que a grande maioria dos cidadãos dos novos Estados Unidos era adepta de alguma religião (a maioria protestante), mas a Constituição da República era agnóstica, gerando grandes transformações políticas e sociais secularizadas (HOBSBAWM, 2006).

O trabalho de construção de identidade mostrava-se urgente, pois havia ainda uma geração inteira que precisava ser conscientizada de que era parte de um novo mundo e deveria absorver os novos valores republicanos e de independência. Os pais fundadores¹⁹ (*Founding Fathers*) tinham a consciência de que se viam diante da tarefa de inventar um país na América.

Pela primeira vez, uma colônia ficara independente. Devia-se, a partir de então, criar um país livre com novos princípios. A primeira dificuldade era exatamente a existência não de uma colônia, mas, sim, de 13. A luta contra os ingleses havia unido as 13 colônias.

¹⁹ Foram os líderes políticos que assinaram a Declaração de Independência ou participaram da Revolução Americana como líderes dos Patriotas, ou que participaram da redação da Constituição dos Estados Unidos onze anos mais tarde. Os principais foram: John e Samuel Adams, George Washington (que se tornou o primeiro presidente), Thomas Jefferson, George Clymer, Benjamin Franklin, George Tylor e George Rea.

Desaparecido o inimigo comum, restava o problema da organização política interna (PECEQUILO, 2003).

A discussão preparatória da Constituição tornava lento o andamento de outras medidas de continuidade da formação de uma nação. Seria o caminho a unidade em torno de um governo central forte ou liberdade para as colônias agirem de forma mais autônoma? Mesmo antes da independência, essa questão foi levantada e permaneceu mal resolvida até o século XIX, acabando por gerar a Guerra Civil Americana²⁰ (1861–1865).

Durante vários meses, a Convenção da Filadélfia (setembro de 1787) discutiu o texto da nova Constituição. James Madison²¹ foi um dos mais destacados redatores desse texto. Desde que foi submetido ao Congresso, em setembro de 1787, até maio de 1790, quando ratificado por ele, transcorreram quase três anos, demonstrando a dificuldade de consenso em torno de algumas questões.

De muitas formas, o texto constitucional é inovador. Começa invocando o povo e falando dos direitos, inspirado em Locke. A nação americana procurava assentar sua base jurídica na ideia de representatividade popular, ainda que o conceito de povo fosse, nesse momento, extremamente limitado. Karnal et al. (2007) nos lembram que no início da Constituição encontramos a expressão: “Nós, o povo dos Estados Unidos...”. Quem eram “nós”? Certamente não todos os habitantes das colônias. A maior parte dos “americanos” estava excluída da participação política. O processo de independência foi liderado por comerciantes, latifundiários e intelectuais urbanos. Foi um movimento branco (KARNAL et al., 2007).

A guerra contra a Inglaterra tinha unido as colônias, mas sem criar, de fato, uma nação homogênea e bem integrada. Os interesses locais eram predominantes e poucos estavam dispostos a renunciar a eles para formar algo que ainda era uma novidade: a nação Estados Unidos da América. Enquanto a escravidão dominava no Sul, os estados do Norte enfatizavam o trabalho livre. Como chegar a uma unidade?

O desafio histórico estava lançado.

Parafrazeando Massimo d’Azeglio²²: fizemos os Estados Unidos, agora temos que fazer os cidadãos estadunidenses. Sobre os povos pré-industriais desta

²⁰ A Guerra Civil Americana, também conhecida como Guerra de Secessão ou Guerra Civil dos Estados Unidos (ver os nomes atribuídos ao evento), foi uma guerra civil travada entre 1861 e 1865, depois de vários estados escravagistas do Sul declararem sua secessão e formarem os Estados Confederados da América, conhecidos como “Confederação” ou “Sul”. Os estados que não se rebelaram ficaram conhecidos como “União” ou simplesmente “Norte” (KARNAL et al., 2007).

²¹ James Madison, Jr. (1751–1836) foi um advogado e político estadunidense. Foi o quarto presidente dos Estados Unidos, entre 1809 e 1817. É considerado o “Pai da Constituição” pelo papel que desempenhou na elaboração e promoção da Constituição e da Declaração dos Direitos (MEYERS, 1973).

²² “Nós fizemos a Itália, agora temos que fazer italianos.”

nova nação, são construídos o novo apelo nacionalista, tornando de primazia importância como esses homens e mulheres comuns entenderiam a questão da nacionalidade (HOBSBAWM, 1990, p. 32-56).

Weber apresenta a ideia de nação como uma comunidade de sentimento que se manifesta adequadamente em um Estado próprio. Dessa forma, entende-se que uma nação é uma comunidade que tende a produzir seu próprio Estado (WEBER, 2002).

Nos Estados Unidos, percebe-se que essa tendência não foi seguida, pois a formação do país ocorreu antes da consolidação de uma identidade nacional. A necessidade de se construir uma identidade comum é percebida em dois momentos cruciais da história estadunidense: a independência (1776) e a Guerra Civil Americana (1861-1865).

A independência dos Estados Unidos e a formação do Estado-Nação mostram-se, então, carregados de representações históricas que formaram a identidade nacional do país e que permeiam o imaginário estadunidense ainda hoje. Os ideais de independência e de livre escolha de cada povo (o direito à vida, à liberdade e à procura da felicidade), mesmo sendo muito difundidos pelo movimento iluminista na Europa, ainda não haviam sido colocados em prática por meio de um ato revolucionário, com a instituição de uma democracia federativa e uma constituição política. Essa conquista pioneira marcou a história dos Estados Unidos e a formação de sua identidade nacional. Há no imaginário dessa nação a ideia de que esse é um povo garantidor da liberdade e da democracia, não que eles sejam os criadores desses ideais, mas os primeiros a lutarem por eles e, de certa forma, a colocá-los em prática, apesar de todas as falhas existentes nesse modelo de democracia, marcado pelas restrições impostas aos negros e pelo extermínio da população indígena que vivia na América antes da chegada dos colonos ingleses (JUNQUEIRA, 2001).

A expansão para o Oeste – o espírito expansionista estadunidense – pode ser explicada pelo que ficou conhecido como a doutrina do destino manifesto (em inglês *manifest destiny*) que vem dos preceitos calvinistas de que “Deus escolhe seus eleitos”. Este é um conceito estruturado a partir da premissa de que o povo estadunidense é escolhido por Deus e tem como missão levar esclarecimento aos povos considerados inferiores (pressupõe, ainda, que os estadunidenses são soberanos, portanto todos seriam submetidos a eles nesta missão) (Fig. 1).

A frase *Be strong while having slaves* [Seja forte mesmo tendo escravos] serviu de propaganda política no século XIX, tendo como principal objetivo demonstrar o quanto a cultura dos EUA era atraente e digna de confiança, produzindo uma imagem de que o país seria o melhor, com indivíduos mais preparados e, em última instância, fazer com que os cidadãos

de outros países passassem a desprezar suas próprias pátrias, adorando o ideal americano de progresso e superioridade.



Figura 1. Clássico quadro da expansão para o Oeste e progresso norte-americano (1872), de John Gast. Esta pintura é uma representação alegórica do destino manifesto. Na cena, uma mulher angelical, algumas vezes identificada como Colúmbia, é uma personificação dos Estados Unidos.

Fonte: Domínio público.

Deus escolheu a América para que aqui se construísse a sede do paraíso terrestre, por isso, a causa da América será sempre justa e nada de mal jamais lhe será imputado. Os colonos são os verdadeiros herdeiros do povo eleito, pois prestavam a Santa Fé. Nossa missão é liderar os exércitos de luz em direção aos futuros milênios (Pregações Puritanas, 1660 apud OLÍMPIO; MAIA, 2006, p. 6).

Em seu livro *Manifest destiny: westward expansion* (2009), Shane Mountjoy, professor de História da Universidade de York, explica que o termo “destino manifesto”, criado no século XIX, abrigava sentimentos nacionalistas e expansionistas já enraizados nos estadunidenses. A origem do termo está ligada à política expansionista da segunda metade do referido século. Foi John O'Sullivan quem o utilizou para descrever seu sonho a respeito do futuro da América. No ensaio chamado *Annexation*, escrito em 1839 (publicado somente em 1845), declarou apoio à aquisição do Texas pelos estadunidenses, defendendo que era o cumprimento do destino

manifesto espalhar o continente que lhes era atribuído pela Providência (MOUNTJOY, 2009, p. 9).

A manifestação nacionalista, que considera seu destino a anexação de territórios, surge no início do século XIX. Para Junqueira (2001), o destino manifesto está inserido num contexto histórico de uma religiosidade e uma missão divina que permitia a anexação e governo de territórios não pertencentes aos Estados Unidos. Dessa forma, os estadunidenses, que já se consideravam privilegiados e enviados por Deus, acreditavam ter a responsabilidade de civilizar o bárbaro e o impuro, ideias já difundidas pelas teorias de Herbert Spencer (2008) e concretizadas no *dawnismo social*²³. A missão era carregada de nobreza e altruísmo. Este desenho permite entender com mais clareza a ideia de destino manifesto. Sustentados nessas premissas, os estadunidenses consideravam que deveriam anexar (comprando ou tomando) o território dos povos inferiores e aplicar um processo civilizatório, fazendo com que os povos destes territórios anexados se submetessem ao seu governo e ao seu modo de vida.

Tocqueville (2010), em seus escritos sobre a viagem pelos Estados Unidos, relata, no dia 6 de julho de 1831, em Utica, sua interpretação do expansionismo estadunidense entendendo que a “raça indígena funde-se em contato com a civilização da Europa como a neve aos raios de sol”.

Os esforços que elas faziam para lutar contra seu destino só faziam acelerar para elas a marcha destrutiva do tempo. De dez em dez anos, aproximadamente, as tribos indígenas que foram empurradas para as vastidões do Oeste perceberam que nada ganhariam recuando, e que a raça branca avança ainda mais rápido do que elas se retiram (TOCQUEVILLE, 2010, p. 43).

Ainda no dia 6 de julho, na partida de Utica, Tocqueville narra uma cena resultante desse espírito gerado pela compreensão dos Estados Unidos sobre o *destino manifesto*, “encontramos os primeiros indígenas em Oneida Castle, a 116 quilômetros de Albany. Eles mendigam” (TOCQUEVILLE, 2010, p. 44).

A “tese da fronteira”, desenvolvida por Frederick Turner, apresenta um novo paradigma resultado do contato da civilização branca europeia com os bárbaros das “novas fronteiras”. Conceitua a importância da fronteira na formação social dos Estados Unidos e acaba por criar

²³ O darwinismo social acredita na premissa da existência de sociedades superiores às outras. Nessa condição, as que se sobressaem física e intelectualmente devem e acabam por se tornar as governantes. Por outro lado, as outras – menos aptas – deixariam de existir porque não eram capazes de acompanhar a linha evolutiva da sociedade. Assim, elas entrariam em extinção acompanhando o princípio de seleção natural da Teoria da Evolução. Ideias difundidas pela Antropologia Evolucionista europeia do século XIX.

um paradigma de interpretação sobre a ocupação do continente americano. Em sua fala, afirma que²⁴

a peculiaridade das instituições americanas é o fato de que elas foram compelidas a adaptar-se às mudanças de um povo em expansão – às mudanças envolvidas na travessia de um continente, na conquista de um deserto e no desenvolvimento em cada área desse progresso a partir das condições econômicas e políticas primitivas da fronteira para a complexidade da vida da cidade (TURNER, 1999, p. 31-32; tradução nossa).

Para Turner, “a fronteira é o caminho mais rápido e eficaz para a americanização (1999, p. 33; tradução nossa)²⁵”, pois apresenta a ideia de que no Oeste, no contato entre a “civilização” e a “barbárie”, propiciado pela fronteira, surge a democracia, visto que “o individualismo da fronteira desde o início promoveu a democracia” (TURNER, 1999, p. 53; tradução nossa).

Não podemos, no entanto, retirar a tese de Turner de seu contexto de origem. Formulada em fins do século XIX, representa valores e anseios da época. No contexto de crise e de pessimismo em relação ao futuro, historiadores retomam a reflexão sobre o passado e buscam na formação histórica dos Estados Unidos a compreensão para superar esses dilemas. Faragher destaca que

[...] a geração da qual Turner tornou-se porta-voz, por exemplo, foi moldada por sua percepção da crise americana da década de 1890 – o aumento de fazendeiros e trabalhadores, a depressão econômica, o fim da expansão continental e o início do imperialismo no exterior – episódios violentos na transição da sociedade rural e agrícola para a sociedade urbana e industrial (1993, p. 108; tradução nossa)²⁶.

A ideia de democracia apresentada por Turner provoca reflexões e críticas nos escritos de Johnson:

[...] o conceito de democracia na era da colonização era muito mais restrito do que na atualidade, pois implicava não mais que um governo baseado no sufrágio de homens adultos. Avaliado por eventos contemporâneos, o norte-americano a quem o professor Turner descreve não era um democrata de pleno direito, nem acreditava na igualdade de oportunidades políticas para todos os adultos (1921, p. 543; tradução nossa)²⁷.

²⁴ “[...] the peculiarity of American institutions is the fact that they have been compelled to adapt themselves to the changes of an expanding people – to the changes involved in crossing a continent, in winning a wilderness, and in developing at each area of this progress out of the primitive economic and political conditions of the frontier into the complexity of city life”.

²⁵ “[...] the frontier is the line of most rapid and effective Americanization.”

²⁶ “[...] the generation for which Turner became spokesmen, for example, was shaped by its perception of the American crisis of the 1890s – the farmer and worker upsurge, the economic depression, the end of continental expansion and the beginning of overseas imperialism – jolting episodes in the transition from rural and agricultural to urban and industrial society”.

²⁷ “[...] the concept of democracy in the age of colonization was much narrower than at the present time, for it connoted no more than a government based upon the suffrages of male adults. Measured by contemporary events,

Esse destaque é importante quando das discussões sobre uma política educacional “popular”: quem deveria ser contemplado na segunda metade do século XIX e começo do século XX considerando quem teria o direito à educação como cidadão. A questão do direito à educação para “todos” exige entender quem eram esses “todos” nesse cenário dos Estados Unidos. A educação de uma nova geração para a democracia, de modo que se tornassem adultos capazes do pensar coletivamente, mas com autonomia para refletir sobre a realidade, parecia estar segregada e sob controle curricular.

Os efeitos causados pelo *pânico* econômico dos anos vinte²⁸ do século XIX tiveram fortes consequências que impactaram coletivamente o povo, que mergulhou num período de pessimismo, privação e desespero. Assim, os ideais agrários e os valores tradicionais acabaram sendo resgatados em oposição ao progresso e à tecnologia, que passaram a ser vistos como os responsáveis por levar o país à falência. Exigiam-se novas posturas que fossem mais atentas às necessidades da maioria em detrimento das ideias de apoio à indústria e ao avanço científico. O povo esperava dos governos estaduais ajuda para a solução dos problemas gerados pela crise. Em algumas cidades, o movimento trabalhista ganhou força, pedindo educação pública gratuita para as crianças.

Essa situação tornou as pessoas bastante cientes de que estavam em jogo interesses conflitantes e que cada um via e entedia a crise de uma maneira, a partir de situações extremamente particulares. Não se sustentava mais a ideia de república harmônica, em que todos são iguais, marchando para uma felicidade sem limites ao construir a nação.

A valorização da ciência, da razão e dos métodos, tão comuns nos estudos sobre o século XIX europeu, conhecido também como projeto modernidade, também pode ser observada na agora colônia independente, no desenvolvimento da indústria e das ferrovias e nas filosofias iluministas para a tão sonhada harmonia do Estado-nação. Mas reações são sentidas. Surgem movimentos reformistas na Nova Inglaterra como resposta calvinista ao Iluminismo e ao liberalismo aplicado à religião. Em pouco tempo, os reformadores religiosos e morais começaram a propor, além da reforma do indivíduo, mudanças para a sociedade estadunidense.

the western American whom Professor Turner describes was not a full-fledged democrat, nor even a believe in equality of political opportunity for all adults”.

²⁸ A Inglaterra passou a inundar o mercado norte-americano com artigos mais baratos e de excelente qualidade, que a jovem nação ainda não podia produzir ou com os quais não podia concorrer. A exportação de algodão, por exemplo, teve terrível queda, na medida em que os ingleses procuravam fornecedores alternativos e faziam cair o preço a partir de contraofertas. Quando os preços do algodão despencaram nos mercados mundiais, um número incontável de pessoas enfrentou a situação de perder suas casas, fazendas, oficinas e condições de sobrevivência por incapacidade de saldar suas dívidas. Muitas indústrias demitiram funcionários e pararam suas produções. A crise econômica assolou o país.

Queriam que todas as instituições sociais e políticas alcançassem os níveis de “perfeição cristã”, atacando os “pecados coletivos”, como o tráfico de bebidas alcoólicas, a guerra e a escravatura e combatendo até o governo.

No geral, os reformadores evangélicos achavam que o povo comum precisava ser redimido e elevado a novos ideais. Caso contrário, a democracia ficaria à mercê de incrédulos e pecadores, pessoas que viviam em meio à “infidelidade”, palavra utilizada, naquele contexto, para designar toda e qualquer afirmação exclusivamente mundana ou a negligência da fé.

Essas ideias geraram um grande movimento de reforma social, em que muitos convertidos se organizaram em associações voluntárias para combater o pecado e os males sociais e conquistar o mundo para Cristo. A maioria dos convertidos, cidadãos da classe média ativos em suas comunidades, procurava ajustar-se ao mundo da nova economia por caminhos que não violassem a moral e os valores sociais.

Karnal et al. (2007) lembram que essa vertente social levou ao “despertar missionário” ou “movimento de evangelismo social”. Depois da Guerra de Secessão, pregadores como Dwight Moody (1837–1899)²⁹, em Chicago, prepararam muitos pastores e missionários. Crítico do trabalho infantil e da exploração das mulheres nas fábricas, o movimento evangelista social espalhou seus missionários não apenas pelos EUA, mas também por várias partes do mundo.

A desigualdade no novo país era visível e cruel; as diferenças entre o Norte e o Sul apontava para um distanciamento entre grupos e culturas que talvez jamais tenha sido superado. Enquanto no Norte havia o modelo da pequena propriedade privada, do trabalho livre e assalariado e do desenvolvimento da indústria, no Sul prevalecia o modelo da grande propriedade de terras e da monocultura (que caracteriza a chamada *plantation*). Nesse modelo, ao contrário do que vigorou no Norte, assentou-se o uso do trabalho escravo, mais precisamente de escravos negros do continente africano. Sendo assim, durante o período em que predominou a escravidão no Sul dos EUA, assim como no Brasil e em outras partes do mundo, os negros escravos eram considerados mercadoria de seus donos e não indivíduos portadores de direitos.

A luta pela formação da democracia em meio a tanta heterogeneidade de interesses e formações provoca o desenvolvimento, de forma latente, de uma tensão que culminaria na Guerra de Secessão, em 1860. Vale ressaltar que a guerra fez emergir, de forma definitiva, a violência étnica nos EUA, principalmente no Sul (HUBERMAN, 1987).

²⁹ Também conhecido como D. L. Moody, foi um evangelista e editor americano que fundou a Igreja Moody, a Escola Northfield e a Escola Mount Hermon, em Massachusetts.

A Guerra da Secessão³⁰, iniciada em nome da recuperação da unidade territorial do país, transformou-se numa luta pelo fim da escravidão. Diante das pressões crescentes de diversos setores pela abolição e da ausência de acordos sobre a escravidão nas novas terras do Oeste, Lincoln³¹ percebeu que a emancipação total dos escravos lhe traria popularidade e que poderia acelerar o fim da guerra, além de angariar apoio de europeus críticos do regime de escravidão (PECEQUILO, 2003).

Após o final da guerra, com um saldo de 600 mil mortos e os estados do Sul devastados, um paradoxo tornava a reconstrução muito difícil. Era que, mesmo com a escravidão abolida, a nação acreditava esmagadoramente na inferioridade inata da “raça negra”. Mesmo entre os abolicionistas, eram poucos os que aceitavam os negros como intelectual e politicamente iguais (KARNAL, et al., 2007).

Por todo o Sul, a sociedade começou a consolidar uma profunda segregação baseada em “critérios raciais”. À exceção do mundo do trabalho, em que brancos e negros conviviam, a sociedade sulista continha dois mundos separados. Por meio de instrumentos legais e ilegais, as pessoas consideradas negras ficavam segregadas das brancas na maioria dos locais públicos, na maioria dos hotéis, restaurantes e outros estabelecimentos particulares. Mesmo quando os governos republicanos, apoiados pelos negros, assumiram o poder, em 1868, e foram aprovadas leis de direitos civis exigindo acesso igual às instalações públicas, muito pouco esforço foi feito para aplicar a legislação.

Nesse período, que corresponde aos anos finais da década de 1860, apareceram as primeiras tentativas de implementação das políticas segregacionistas. Para muitos cidadãos brancos sulistas, era inaceitável que os negros, recém-libertos, tivessem os mesmos direitos e ocupassem os mesmos espaços que eles. Como exemplo dessa prática de intolerância e não “entendimento” do escravo como ser humano, no mesmo ano em que terminou a guerra (1865), um ex-combatente das tropas sulistas, chamado Nathan Bedford Forrest³², formou a seita Ku

³⁰ Ante a supremacia das necessidades industriais, explode no Estado Unidos, a Guerra da Secessão (1861-1865) com o objetivo de provocar a hegemonia do Norte industrializado sobre o Sul ainda estruturado em latifúndios, monoculturas e mão de obra escrava.

³¹ Abraham Lincoln (1809–1865) foi um político norte-americano que serviu como o 16º presidente dos Estados Unidos, posto que ocupou de 4 de março de 1861 até seu assassinato, em 15 de abril de 1865. Lincoln liderou o país de forma bem-sucedida durante sua maior crise interna, a Guerra Civil Americana, preservando a União e abolindo a escravidão, fortalecendo o governo nacional. Lincoln não era um abolicionista; estava, sim, preocupado com a unidade nacional.

³² Nathan Bedford Forrest (1821 – Memphis, 1877) foi o fundador e o primeiro grande líder da Ku Klux Klan, fundado em Pulaski, no Tennessee, em 1865, após o final da Guerra de Secessão. Seu objetivo era impedir a integração social dos negros recém-libertados, como o direito de adquirir terras e de votar. O nome da organização, inspirado no barulho feito quando se põe um rifle em ponto de atirar, tem origem na palavra grega Kyklos, que significa Círculo, e da inglesa Clan, que foi escrita com “K”.

Klux Klan. A polícia da União sufocou os primeiros focos de ação violenta da Klan contra os negros. Todavia, no início do século XX, a seita voltaria com muita força e milhares de adeptos.

A Declaração de Emancipação de Lincoln não conseguiu acabar, de repente, com a humilhação da raça negra. Também não impediu a violência contra os negros. Somente em 1967 foram anuladas as últimas leis de proibição de casamentos mistos. Esses dois Estados Unidos vão se perpetuar comprometendo o ideal democrático, pois estados de maioria branca dificultam a existência dos negros e estados de maioria negra passam a dificultar a presença branca.

A tese do antropólogo Cesare Lombroso vigorava com hegemonia nesse período do século XIX na Europa e, migrada para os Estados Unidos, embasava ações segregacionistas. O livro *Delinquente nato* qualifica os negros e indígenas como o elo perdido da corrente entre o selvagem e o homem civilizado, representado pelo branco europeu (LOMBROSO, 2007).

Na literatura, temos o maior fenômeno literário do século XIX, *A cabana do pai Tomás* (1852), romance da americana Harriet Beecher Stowe (1811-1896), também abrindo espaço para a mulher na intelectualidade estadunidense. Publicado inicialmente em forma serializada na imprensa, alguns historiadores o apontam como um dos deflagradores da Guerra Civil Americana (1861–1865), pelo papel de libelo que exerce.

Conduzidos por elites políticas e intelectuais comprometidas com a modernização, os estados vitoriosos do Norte não amalgamaram a nova federação americana apenas impondo a sua indústria e seus mecanismos protecionistas; não operaram, portanto, no sentido de, tão somente, expandir, sem retoques, seu projeto modernizador para o conjunto dos estados federados. Para as novas lideranças políticas e intelectuais do Norte, a vitória conquistada na guerra interna não implicou por si e em si mesma a expansão territorial de sua cultura. A forma federativa nascida do conflito civil, acrescida das sucessivas levas migratórias e imigratórias, exigiu dos vitoriosos sua própria reordenação cultural (WARDE, 2011).

Dentre os instrumentos utilizados para criação e difusão dessa nova cultura nacional com a qual os Estados Unidos se fundiram, destacam-se: a primazia conferida à escola, à universidade e aos impressos de diversa destinação como instrumentos de produção e difusão da nova cultura para a formação de um novo tipo de americano para uma nova sociedade; a busca das acomodações pragmáticas entre os arraigados valores religiosos e os princípios da mais avançada ciência, entre a fé na democracia universal e a crença no “excepcionalismo” da nação norte-americana, entre ideologia da igualdade dos povos e a convicção de que seu povo

fora eleito para a salvação de si e dos demais, expressa na fórmula do destino manifesto³³ (PRATT, 1927).

Tendo de enfrentar, a um só tempo, a reconstrução do Sul – que implicava a subordinação política e moral de sua população – e as prolongadas ondas migratórias e imigratórias – que inchavam as principais cidades e as convertiam em palcos de conflagração contínua –, políticos, empresários e intelectuais que assumiram o comando da nova nação operaram sistematicamente sobre os diferentes segmentos e agregados sociais, privilegiando intervenções de tipo psicossocial e cultural. Essas intervenções programáticas geraram resultados de alcance estratégico e duração prolongada; efetuaram o que Gramsci (1999-2002) chamaria de uma “reforma intelectual e moral”. Como já dito, a criação de escolas e instituições formativas dos mais diferentes tipos e destinações em praticamente todos os estados da federação visava à criação do sentimento de pertencimento à comunidade e, principalmente, o ajustamento das condutas e valores morais religiosos comuns, como a industriabilidade e o gosto pelo consumo (BERROL, 1981).

De acordo com Karnal et al. (2007), as reformas vieram e o final do século XIX foi marcado pelo estilo moderno de viver. Essa nova maneira de viver, a de grandes cidades, tinha um caráter dúbio para os valores tradicionais norte-americanos: ao mesmo tempo em que se louvavam as promessas materiais de uma economia industrial madura, temiam-se as desigualdades profundas geradas pelo monopolismo. Competiam a profunda crença nos direitos da propriedade, que se aliava aos influentes interesses da indústria, e a também enorme crença na livre concorrência e nas oportunidades da “terra da liberdade”; mas esses interesses pediam uma regulamentação ao poder monopolista. Outra corrente valorizava o individualismo competitivo; acreditavam os intelectuais que os assuntos humanos eram governados por leis naturais imutáveis: o bem geral seria mais bem servido com a busca da satisfação dos interesses individuais.

O eventual sofrimento social causado seria infinitamente inferior às recompensas trazidas àqueles laboriosos espíritos independentes que, por meio do trabalho, atingiam a plenitude econômica. A pobreza era quase sempre vista como castigo advindo aos indolentes. A racionalidade instrumental usada para o progresso antagônico já deixava suas marcas nessa nova nação.

³³ No século XIX, a doutrina do destino manifesto (em inglês: *manifest destiny*) era uma crença comum entre os habitantes dos Estados Unidos que dizia que os colonizadores americanos deveriam se expandir pela América do Norte. Ela expressa a crença de que o povo americano foi eleito por Deus para civilizar seu continente (KARNAL et al., 2007).

Para Fernandes e Morais (2007), acreditava-se, influenciados por pensadores como Adam Smith, John Locke, ser imoral que o Estado ou qualquer organização privada interviesse nos assuntos econômicos. Alguns religiosos protestantes, influenciados pela ética calvinista de realização e responsabilidade individuais, justificavam essa concorrência com argumentos éticos e religiosos.

Inicialmente chocado com a teoria da evolução já no final do século XIX, o puritanismo norte-americano acabou, pelo mesmo motivo, ou seja, o *ethos* do negócio, aceitando o darwinismo social³⁴. Segundo o filósofo inglês Herbert Spencer e seu discípulo norte-americano William Graham Sumner, a luta sem controle pela existência era o meio pelo qual a “raça humana” havia alcançado seu alto desenvolvimento. As ações sociais ou estatais incentivariam os desajustados, contendo os fortes e retardando o progresso: era a confirmação “científica” dos valores do individualismo competitivo (FERNANDES; MORAIS, 2007). As mazelas da modernidade haviam encontrado seu remédio, e mesmo grupos religiosos acabaram por aderir a esse pensamento, pois viam nessa filosofia a solução para as desigualdades e desajustes sociais gerados pela racionalidade instrumentalizada da Revolução Industrial, como o aumento da mendicância, desemprego em massa, greves, pestes nas grandes cidades.

Houve, entretanto, muitas contestações nos EUA. Nas últimas décadas do século XIX, surgiram movimentos sociais variados – feministas, planejadores urbanos, religiosos, sindicalistas, socialistas – criticando a falta de direitos políticos, a miséria nas cidades grandes e a concentração aguda de riqueza nas mãos dos industriais e grandes proprietários. Escritores e artistas passaram a enfatizar temas de crítica social e conflito em suas obras. Novos setores da população começaram a formular suas próprias noções de liberdade e do sonho americano.

Os ganhos, contradições e limitações do impulso progressista também foram evidentes em movimentos pela reforma urbana e política. As marcantes dificuldades para a expansão do capitalismo no período de 1810 a 1840 refrearam o otimismo e estimularam a investigação crítica, especialmente sobre a distribuição em contraste com a produção.

Entre determinados religiosos protestantes nasceu um movimento chamado “Evangelho social”, que relacionava fé cristã a reformas sociais e políticas, adicionando um impulso moral poderoso às diversas intervenções dos movimentos reformistas. Por exemplo, os metodistas, que tiveram grande envolvimento com as questões relevantes da sociedade, são uma marca que o acompanha desde seu início. A humanização dos presídios, o combate à escravidão, a luta por

³⁴ É um nome moderno dado a várias teorias da sociedade que surgiram no Reino Unido, América do Norte e Europa Ocidental na década de 1870. Trata-se de uma tentativa de se aplicar o *darwinismo* nas sociedades humanas.

salários dignos para os operários, o fornecimento de ensino básico para as crianças pobres distinguiu os metodistas quando ocorreu a assim chamada Revolução Industrial na Inglaterra (REILY, 1953, p. 18).

Nas universidades, uma nova geração de cientistas sociais e filósofos – como John Dewey, Louis Brandeis, Thorstein Veblen e Walter Lippmann –, influenciada pelas correntes intelectuais progressistas que circulavam entre a América e a Europa, propôs diversos programas de intervenção estatal para o combate das desigualdades sociais (FERNANDES; MORAIS, 2007).

O final do século XIX e início do século XX foram o marco de uma época em que a sociedade norte-americana viveu profundas transformações em curto espaço de tempo. A mudança assumia aspecto de celeridade jamais vista até então, seja no terreno científico, seja na economia, seja no campo da moral e dos costumes. O capitalismo avançava sem obstáculos. A ciência moderna é fruto de uma mentalidade que tem a ver com o século XVII, que introduziu na cultura ocidental o mito da razão que funda a confiança no progresso ilimitado do homem e na possibilidade de autoliberação. A este esforço se une ainda a certeza de que não existem outros valores absolutos alternativos à razão (TEIXEIRA, 2006).

A penetração da modernidade na sociedade norte-americana 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. A crença no poder da educação para moldar o caráter individual e melhorar a vida humana foi profunda em muitos setores da sociedade americana nesta era, juntamente com os esforços pioneiros para estabelecer instituições dedicadas à educação.

Tornar o povo americano *ilustrado* gerou nos Estados Unidos a concepção de democratização educacional, expressa no ideal de igualdade de oportunidade para todos. No ideário iluminista, qualquer pensamento particular deveria ser desconsiderado ante a manifestação da vontade geral e os interesses facciosos seriam os mais perigosos, pois ameaçariam facilmente a manifestação desta vontade geral, apresentando, dessa forma, a necessidade de educar um povo para a democracia para fazerem parte da nação (ABREU, 2005).

Essa concepção de educação para a democracia nos Estados Unidos leva-nos a Hamilton (2001, p. 69) que afirma

[...] que adequadamente organizado, o ensino escolar poderia alcançar o “treinamento” de crianças tornando-as “instrumentos úteis de mais valia” para o Estado. E sem a sustentação política proporcionada pelas instituições da

escolarização, o “Estado” definharia, como “o corpo”, porque “nenhum membro desempenharia sua função correta” .

Os grandes sistemas nacionais de ensino fundamentaram-se na filosofia da essência de Rousseau (SAVIANI, 1991). Tal pedagogia acredita na igualdade essencial entre os homens: a de serem livres. Por sua vez, esta compreensão foi fundamental para proporcionar a escolarização para todos. Esse ensino tradicional incorporou na escola a visão redentora da humanidade, universal, gratuita e obrigatória, como um instrumento de consolidação da ordem democrática (SAVIANI, 1991, p. 54). Os teóricos iluministas que influenciaram o pensamento educacional norte-americano pregavam uma educação cívica e patriótica inspirada nos princípios da democracia, uma educação laica, gratuitamente oferecida pelo Estado para todos. Com ela tem início a ideia da unificação do ensino público em todos os graus.

Essas escolas, até início do século XX, tinham no ensino o pressuposto de que a inteligência era uma faculdade que tornava o homem capaz de armazenar informações, das mais simples às mais complexas. Nessa perspectiva, era preciso decompor a realidade a ser estudada com o objetivo de simplificar o patrimônio do conhecimento a ser transmitido ao aluno que, por sua vez, deveria armazenar tão somente os resultados do processo. Desse modo, a escola tradicional americana do século XIX via o conhecimento como um caráter cumulativo, que deveria ser adquirido pelo indivíduo pela transmissão dos conhecimentos a ser realizada na instituição escolar (MIZUKAMI, 1986). O papel do indivíduo no processo de aprendizagem era basicamente passivo.

O ensino tradicional pretende transmitir os conhecimentos, isto é, os conteúdos a serem ensinados por esse paradigma seriam previamente compendiados, sistematizados e incorporados ao acervo cultural da humanidade. Dessa forma, é o professor que domina os conteúdos logicamente organizados e estruturados para serem transmitidos aos alunos. A ênfase do ensino tradicional, portanto, está na transmissão dos conhecimentos (SAVIANI, 1991).

Diante dessa realidade do ensino público americano até a metade final do século XIX, podemos citar Catani, que destaca:

A função do sistema de ensino é servir de instrumento de legitimação das desigualdades sociais. Longe de ser libertadora, a escola é conservadora e mantém a dominação dos dominantes sobre as classes populares, sendo representada como um instrumento de reforço das desigualdades e como reprodutora cultural, pois há o acesso desigual à cultura segundo a origem de classe (CATANI, 2008, p. 46).

Paulo Freire, por sua vez, reforça que:

Nessa concepção, o (a) estudante é percebido como alguém que nada sabe, como ser passível de adaptação e ajuste à sociedade vigente. A curiosidade e a autonomia vão-se perdendo na produção do conhecimento, uma vez que o conhecimento é narrado pelo (a) professor (a) como algo acabado, estático. Assim, expõe-se o (a) estudante a um processo de desumanização, dessa forma, os homens e as mulheres apenas vivem no mundo, mas não existem (FREIRE, 2014a, p. 125).

O pensamento de Catani e Freire, aplicado à realidade dos Estados Unidos do século XIX, embasa uma crítica ao ensino público naquele momento da história. A influência de métodos europeus (Lancaster ou método de ensino mútuo) comprometia a formação cidadã. O afastamento entre professores e alunos, conteúdos em demasia e distantes da realidade vivida pelos alunos, baseado no uso exacerbado da memória eram práticas da rede pública e em algumas realidades privadas do país.

Com a difusão do ensino público laico, o ensino religioso foi extinto do currículo escolar. A visão evolucionista, aceita por boa parte da população, gerou preocupação em uma minoria de grupos religiosos (uma minoria mesmo, pois, como dito anteriormente, um grande grupo de religiosos já havia aceitado plenamente o darwinismo social e uma escola voltada para o desenvolvimento da ciência) que, por essa razão, buscavam desenvolver seus próprios sistemas educacionais, de base religiosa e comprometida com a formação de cidadãos dispostos a serem exemplos no trabalho, nas relações sociais, nos pagamentos dos tributos, estando, dessa forma, comprometidos com os mais altos ideais dos pais fundadores dessa nação.

O historiador Levi Seeley (1899, p. 324) escreve sobre as escolas dos puritanos no Novo Mundo, “afirmando que seus cursos estavam adaptados ao currículo dos colégios da época. Ensinavam muito o latim e grego, um extenso curso de matemática, e apoiavam fortemente as humanidades”.

Lutero e Melanchton, os grandes reformadores do século XVI, defenderam claramente que era impossível uma reforma religiosa permanente sem a educação cristã. Disse Melanchton:

Negligenciar os jovens em nossas escolas é o mesmo que tirar a primavera do ano. Tiram de fato a primavera do ano os que permitem que as escolas declinem porque a religião não pode ser mantida sem elas. [...] Melanchton firmemente direcionou seus esforços para o progresso da educação e a construção de boas escolas cristãs. [...] Na primavera de 1525, com a ajuda de Lutero, reorganizou as escolas de Eisleben e Magdeburgo. [Ele declarou:] A causa da verdadeira educação é a causa de Deus (STUMP, 1897, p. 81).

Escolas como a de Oberlin³⁵, estabelecida em Oberlin, Ohio (EUA), no ano de 1833, tiveram uma experiência notável no seguir o padrão da educação cristã. Essa escola tinha a preocupação de não oferecer um curso de instrução pré-fixado sem considerar as necessidades dos alunos e o trabalho futuro. Criticava a visão de trabalhar com alunos como massa. Acreditava que a educação cristã deveria reconhecer as necessidades individuais e trabalhar para aperfeiçoar o caráter individual. Permitia aos estudantes, em acordo com os professores, escolher as matérias em conformidade com suas necessidades futuras. Interpretava a prática de um curso predeterminado como instrumento para destruir a independência e a individualidade (SUTHERLAND, 2014, p. 27).

Do Colégio de Oberlin se diz: “O sentimento democrático, o espírito de igualdade, a ausência de classes e castas sociais baseadas em distinções meramente artificiais, tudo isso é quase tão assinalado na Instituição como na população” (LEONARD, 1898, p. 398). Outras instituições como Oberlin estavam batalhando na questão do não uso de prêmios, recompensas, e o uso dos clássicos no ensino. O doutor Lindsley, fundador da Universidade de Nashville, disse: “A concessão de prêmios como recompensa pelo conhecimento foi descartada”, e o fundador testifica que “uma paz muito maior, harmonia, contentamento, ordem, atividade e decoro moral predominaram” (MARRIAM, 1893, p. 33).

Horace Mann, eminente professor, escritor e pai do sistema de escolas públicas nos Estados Unidos, desaprovou vigorosamente o sistema clássico de competição. Mann afirma:

Defendo e tenho defendido sempre que é demasiadamente bárbaro colocar duas crianças em tal situação que se uma vence a outra deve perder. Assim colocados, o que os estudantes ganham no intelecto, sim, e mil vezes mais, perdem em virtude. [...]. Vocês conhecem meu ponto de vista sobre competição. Pode tornar brilhantes os estudantes, mas os torna políticos vis e negociantes velhacos (TYLER; MANN, 1891, p. 494, 515).

O cuidado com a alimentação e a saúde do corpo também estavam presentes no currículo de muitas das escolas antes da década de 1940 nos Estados Unidos. A Oberlin School era uma delas. O Williams College possuía uma associação, criada em 1831, que abrangia a maioria dos estudantes. Suas refeições baseavam-se nos princípios da abstinência de chá e café e no uso apenas de alimentos mais simples em todos os aspectos. Também nesse caminho estava o Hudson College. Outros exemplos de instituições que incluíram o cuidado com a saúde na formação dos estudantes foram o Seminário Lane, em Danville, Kentucky, e o Maryville College. O historiador de Oberlin escreve que “era grande o grupo que não usava carne, peixe,

³⁵ Oberlin foi estabelecido por homens da Igreja Congregacional.

manteiga, leite, chá ou café” (LEONARD, 1898, p. 222, 223). É no século XIX que os refinados (farinha, açúcar) são desenvolvidos, então muitas dessas escolas passam a alertar sobre o mal da ingestão de refinados. Essa questão da inclusão do tema saúde no currículo das escolas confessionais estadunidenses no século XIX será explorada no capítulo 3.

As preocupações com a parte prática do conhecimento estavam presentes nessas instituições. Boa parte das escolas de tutela governamental separava o aprendizado da ação. Para moças e rapazes o trabalho manual estava entre os mais indispensáveis elementos do plano do colégio de Oberlin. Em tudo isso, Oberlin não pode ser considerado original; aplicou o que já existia com algumas modificações, pois a valorização do trabalho prático como base para o conhecimento teórico era encontrada em numerosas instituições em todos os estados do Leste, Centro e Oeste (SUTHERLAND, 2014, p. 44).

No fim da década de 1830, com o enriquecimento da nova nação, professores vieram da Europa e ocuparam cadeiras importantes na área de educação nas universidades nos EUA e passaram a exercer pressão sobre a estrutura do currículo das escolas que valorizavam o trabalho prático, manual, como complementação ao conhecimento teórico. Diziam que os alunos não mais poderiam “perder” quatro horas em trabalho prático. Em consequência da pressão contra o trabalho prático, a escola de Oberlin fez mudanças: “A moderna quadra de esportes e jogos atléticos começou logo a fazer todas as provisões suficientes para o bem-estar físico do mundo estudantil.” Gradualmente, “Oberlin introduziu o moderno beisebol, o futebol, e jogos atléticos em geral” (LEONARD, 1898, p. 231, 407).

Thomas Jefferson, o pai da democracia, sabendo que a autonomia não era ensinada nas escolas de seus dias, e que a democracia não pode existir no Estado a menos que seus princípios sejam primeiro ensinados e praticados na escola, introduziu esse princípio na Universidade da Virgínia. Ficou amplamente conhecido que na Universidade de Virgínia existia um notável sistema de autodomínio estudantil, pelo qual uma elevada moralidade e um caráter varonil de autoconfiança eram mantidos com êxito (ADAMS, 1888, p. 94).

No preparo da devida espécie de missionários, Oberlin julgou necessário desenvolver um sistema autônomo.

Em Oberlin é observado o sentimento democrático, o espírito de igualdade, a ausência de classes e castas sociais baseadas na distinção meramente artificial. O corpo docente jamais procurou dominar os alunos como se os professores fossem superiores aos alunos. Os títulos eram desconhecidos, e os alunos se dirigiam aos professores como “Irmão Finney” ou “Irmão Mahan”. [...] Os regulamentos são poucos. Nenhuma fiscalização pessoal estrita foi jamais levada a efeito. O estudante era em grande parte colocado sob sua própria responsabilidade, com a compreensão de que o desfrutar contínuo dos

privilégios da escola dependeria de seu comportamento satisfatório [...]. Nenhum sistema monitorial jamais foi adotado (FAIRCHILD, 1883, p. 263-265).

Os anos que se seguiram ao final da década de 1830 foram de dificuldade para as instituições comprometidas com a “verdadeira educação”, como seus líderes chamavam, ou seja, instituições que haviam empreendido reformas (educação para autonomia, reforma de saúde, trabalho prático como complemento ao conhecimento teórico, muitas vezes eliminando certificados, contrários à educação competitiva etc.), propostas que colidiam com o que era prática nas escolas públicas e algumas privadas de modelo europeu. A crítica, a zombaria e as falsidades daqueles que estavam fora dos muros de Oberlin, e que não simpatizavam com suas reformas, eram desagradáveis e sérios obstáculos, e a oposição de certos professores que constantemente minavam o respeito dos alunos pela reforma de saúde foi fatal ao progresso de todas as reformas.

A Escola de Jefferson também fracassou, pois diversos professores das universidades da Europa foram selecionados para o corpo docente da Universidade de Virgínia. Esses professores trouxeram de lá ideias que conflitavam com os princípios de democracia. Foi dito que: “Washington se opôs; pôs em dúvida a conveniência de importar um corpo de professores estrangeiros que seriam inclinados a trazer das escolas da Europa ideias em conflito com os princípios da democracia”, que Jefferson desejava tornar básicos em sua escola (ADAMS, 1888, p. 45).

No continente europeu, os liberais práticos se assustavam com a democracia política, preferindo uma monarquia constitucional com sufrágio adequado ou, em caso de emergência, qualquer absolutismo ultrapassado que garantisse seus interesses (HOBSBAWM, 2006, p. 261).

Na Europa, a ideologia liberal temia que um governo de maioria (classes mais numerosas e pobres) não salvaguardasse a liberdade e deixasse de cumprir os pareceres da razão, que eram o programa da classe média liberal. Mesmo Condorcet, convertido pela queda da Bastilha, de uma crença de um sufrágio limitado para uma crença na democracia, tinha fortes salvaguardas para o indivíduo e para as massas (HOBSBAWM, 2006, p. 261).

Na segunda metade do século XIX as escolas públicas e particulares foram inundadas pelo método Lancaster e pelo ensino mútuo. Lancaster³⁶, um quacre inglês, preocupava-se com o ensino prático e propunha-se a escolarizar o povo pelas vias instrucionais de estratégias rápidas e de baixo custo.

³⁶ Joseph Lancaster (1778–1838) foi um quadro inglês, pedagogo e inovador de educação pública.

Após a década de 1850, já não se encontravam nos EUA instituições educacionais que estivessem vivendo plenamente a “reforma educacional”, comprometidas com a “verdadeira educação”.

1.2 Formação da Igreja Adventista do Sétimo Dia – contexto

“A proto-história do adventismo configura-se numa identificação clara de um desenvolvimento inserido em um contexto de cultura evangélica norte-americana e que a avizinhação da modernidade constituía em um desafio, exigindo respostas de seus fundadores.”

(SILVA, 2001)

Para P. Gerard Damsteegt³⁷ (1997, p. 4), o século XIX é caracterizado como um período de expansão geográfica sem precedentes tanto para os Estados Unidos como para as Igrejas. Foi durante este período que surgiu um forte espírito nacionalista, o qual influenciou a expansão do movimento missionário.

A valorização da ciência, da razão e dos métodos, tão comuns nos estudos sobre o século XIX europeu, conhecido também como projeto modernidade, também pode ser observada na colônia agora independente, no desenvolvimento da indústria e das ferrovias. Dessa forma, pode-se perceber o surgimento de movimentos reformistas na Nova Inglaterra, como resposta calvinista ao Iluminismo e ao liberalismo aplicado à religião. Em pouco tempo, os reformadores religiosos e morais começaram a propor, além da reforma do indivíduo, mudanças para a sociedade estadunidense. Queriam que todas as instituições sociais e políticas alcançassem os níveis de “perfeição cristã”, atacando os “pecados coletivos”, como o tráfico de bebidas alcoólicas, a guerra, a escravatura e combatendo até o governo³⁸.

³⁷ Historiador da IASD.

³⁸ No Leste, o interesse pelo avivamento manifestou-se entre vários ministros congregacionais de Connecticut. A manifestação mais visível ocorreu como resultado do trabalho de Timothy Dwight (1752-1817), neto de Jonathan Edwards, que se tornou presidente do Yale College em 1795. Em 1802 houve um grande avivamento no *campus* que levou à conversão de um terço dos 225 estudantes, muitos dos quais se tornaram agentes do avivamento na Nova Inglaterra, no Estado de Nova York e no Oeste. Logo, quase não havia lugar em que os cristãos não estivessem orando pelo avivamento ou agradecendo a Deus por terem-no recebido. Um dos alunos de Timothy Dwight, Lyman Beecher (1775-1863), dedicou-se a arregimentar as forças do reavivamento em organizações permanentes que visavam evangelizar e reformar os Estados Unidos. Graças aos seus esforços e aos de pessoas com a mesma visão, foram fundadas entidades como a Junta Americana para Missões Estrangeiras (1810), a Sociedade Bíblica Americana (1816), a Sociedade de Colonização para Escravos Libertos (1817), a União Americana das Escolas Dominicais (1824), a Sociedade Americana de Tratados (1825), a Sociedade Americana

No geral, os reformadores evangélicos achavam que o povo comum precisava ser redimido e elevado a novos ideais. Caso contrário, a democracia ficaria à mercê de incrédulos e pecadores, pessoas que viviam em meio à “infidelidade”, palavra utilizada, naquele contexto, para designar toda e qualquer afirmação exclusivamente mundana ou a negligência da fé.

Essas ideias geraram um grande movimento de reforma social, em que muitos convertidos se organizaram em associações voluntárias para combater o pecado e os males sociais e conquistar o mundo para Cristo; entre os males estavam o tabagismo e a ingestão de bebidas alcoólicas.

Em sua obra *Movement of destiny*, Froom (1971, p. 46-47) destaca outros fatores que foram determinantes para o surgimento e expansão de grupos religiosos norte-americanos no início do século XIX. Desta leitura, destacamos alguns fatores.

1. Expansão da liberdade política, religiosa e intelectual: uma nova liberdade coloca-se à frente de todos os avanços. A liberdade política estava avançando não apenas nos EUA e Canadá, mas também na Grã-Bretanha, América do Sul, Índias Ocidentais e na Europa Continental. O princípio da autodeterminação estava se espalhando e os movimentos abolicionistas, em plena marcha. Referindo-se à liberdade, Froom (1971, p. 46-47) destaca ainda outros aspectos como:

- (a) progresso da liberdade política;
- (b) extensão da liberdade religiosa de culto e reforma moral. Houve uma quebra quanto às barreiras religiosas antigas, as quais sustentavam uma religião unificada;
- (c) a difusão da liberdade de expressão e de imprensa. Um número expressivo de jornais, periódicos e revistas foram lançados, tais como: *The New York Tribune* (1841); *The New York Sun* (1833); *The New York Herald* (1835), além de um número considerável de periódicos educacionais;
- (d) o crescimento da educação popular de massa. Crescimento da Educação Pública – Na primeira metade do século XIX foram estabelecidas dezenas de escolas secundárias, faculdades, seminários e universidades nos EUA. Em 1815 foi criada a Sociedade Americana de Educação. Para exemplificar tal crescimento, citamos: em 1801 havia 25 faculdades em todo o território dos EUA, enquanto em 1850 este número chegou a 120;
- (e) desenvolvimento das comunicações e transporte, e
- (f) reavivamento da interpretação profética.

2. Em 1798, surge um acentuado espírito de reavivamento espiritual: o “tempo do fim” pregado numa nova época da Igreja cristã na América do Norte, que resultou no Movimento do Segundo Advento, preparatório para a mensagem final de Deus ao homem.

de Educação (1826), a Sociedade Americana para a Promoção da Temperança (1826), a Sociedade Americana de Missões Nacionais (1826) e muitas outras organizações (HARDMAN, 1994).

3. Aparição e expansão dos movimentos reformatórios: destinados não apenas a restaurar os princípios cristãos, como idealizar um movimento global de missões.

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 baseados nos estudos hermenêuticos³⁹ dos conteúdos escatológicos das profecias bíblicas dos livros de Daniel e Apocalipse.

O surgimento dos adventistas do sétimo dia no mundo não foi resultado de ruptura com outro movimento. Era, no início, no século XIX, um movimento interdenominacional, reunindo cristãos de várias denominações: batistas, metodistas, congregacionistas e outros. O nome “adventista” expressa a crença no “advento”, o iminente retorno de Cristo à terra, motivação do surgimento desse grupo religioso que, mediante estudo das Escrituras Sagradas, a Bíblia, realizado por seus pioneiros, desenvolveu um conjunto de outras crenças que são aceitas pelos adventistas como “verdades”.

A história dos adventistas do sétimo dia no mundo, de seu início nos Estado Unidos até a época em que chegou ao Brasil, pode ser dividida em três fases. A *primeira*, o despertar religioso que se iniciou na década de 1830 e se estendeu até 1844. A *segunda* fase é caracterizada como um período de formação das principais crenças e a origem da organização que se tornou uma Igreja propriamente dita. Essa fase abrangeu o período de 1844 até 1863. A *terceira* fase foi marcada pela consolidação do movimento como Igreja, tendo sido registrada como organismo único em 1863, e se estendeu até o final do século XIX e início do século XX. A expansão verificada ao longo do século XX e início do século XXI pode ser considerada uma consequência destas outras fases (ATAIDES, 2011).

O despertar religioso de que constituiu a primeira fase, do início da década de 1830 até o ano de 1844, coincide com um período de renovação no protestantismo. A exemplo da experiência renovadora motivada pelos irmãos Wesley e demais fundadores do metodismo, as pessoas buscavam, dentro das denominações protestantes tradicionais, uma experiência de renovação espiritual, apelando para uma experiência religiosa mais emocional e pessoal (Cf. GREENLEAF; SCHWARZ, 2009, p. 14).

³⁹ A hermenêutica tradicional refere-se ao estudo da interpretação de textos escritos, especialmente nas áreas de literatura, religião e direito.

Esse despertar religioso, conhecido como o Segundo Grande Despertar Evangélico⁴⁰, teve seu início na região chamada de “distrito incendiado”, território que correspondia aos Estados do Kentucky e oeste do Estado de Nova York. Nasce o “Movimento Millerita”, tendo como protagonista Guilherme Miller (William Miller, em inglês), que iniciou a pregação de que Jesus voltaria à Terra. Em 1831, Miller sentiu que deveria dividir com outras pessoas suas descobertas sobre os cálculos referentes à profecia dos 2.300 anos. Não se encontra nos escritos de Miller uma data fixa marcada para a volta de Jesus; essa escolha aconteceu por parte dos vários líderes de várias denominações. Baseados em seus cálculos, marcaram a volta de Jesus entre os anos 1843 e 1844. Essa propagação de ideias por Miller foi chamada de “Movimento Millerita”. Hobsbawm fala sobre o contexto propício para o “Grande Despertar” destacando o desenvolvimento do movimento adventista no século XIX desta forma:

Somente entre os muitos pobres, ou entre os muitos abalados, é que a rejeição original ao mundo existente continuou. Mas era muitas vezes uma primitiva rejeição revolucionária, que tomava a forma de uma predição milenar do fim do mundo, e que as aflições do período pós-napoleônico pareciam (em linha com o apocalipse) antecipar. William Miller, fundador dos adventistas do sétimo dia nos Estados Unidos, predisse-o para 1843 e 1844, época em que já contava com 50 mil seguidores e com respaldo de 3 mil pregadores. Nas áreas em que o pequeno comércio e o pequeno trabalho camponês individual se achavam sob o impacto imediato do crescimento de uma dinâmica economia capitalista, como no estado de Nova York, este fermento milenar era particularmente poderoso (2006, p. 317).

Hobsbawm (2006) destaca que áreas no norte dos EUA onde já se percebiam os efeitos do capitalismo no modo de vida das pessoas, como desigualdade, exploração, empobrecimento abrupto da população que migra do campo para as cidades, mostram-se terreno fértil para a reavaliação do “destino” dessa nova nação.

Guilherme Miller, estudioso leigo da Bíblia, nasceu em Pittsfield no ano de 1782, em Massachusetts (Figura 2). Miller, na juventude, havia sido deísta⁴¹, mas, posteriormente, sentiu-se motivado a estudar a Bíblia e suas conclusões o projetaram como o principal fundador do adventismo. Naquela ocasião, os seguidores do movimento millerita se convenceram de que o retorno de Cristo à Terra seria por volta do ano 1844. O evento esperado por eles não aconteceu. Posteriormente, após sucessivos estudos, chegaram à conclusão de que nessa ocasião houve um “acréscimo” na obra de Cristo a ser realizada no santuário que está no céu.

⁴⁰ O Segundo Grande Despertar Evangélico faz referência ao Grande Despertar, uma manifestação religiosa iniciada entre 1730 a 1740 nos EUA (KARNAL, 2007).

⁴¹ Deísta: seguidor do deísmo que, segundo Maxwell, é uma filosofia inspirada em pensadores como David Hume, Thomas Paine e Voltaire, que admite a existência de um Deus criador, mas questiona a ideia da revelação divina, nega os milagres e o elemento sobrenatural (Cf. MAXWELL, 1982, p. 10).

Os adventistas do sétimo dia acreditam até o presente que o ano de 1844 demarca o fim da grande cadeia profética dos 2.300 anos⁴². Entendem, portanto, que em 1844 Cristo passou a realizar a última etapa de sua obra no céu, uma obra de juízo investigativo (SCHEFFEL; LESSA, 2006, p. 17-18).



Figura 2. Guilherme Miller
Fonte: Knight (2015).

Miller não estava sozinho na esperança de um reino milenial prestes a se iniciar. Na América do Sul, religiosos como Manuel de Lacunza, que foi um jesuíta natural do Chile, escreveu um livro sobre a vinda do Messias. Ainda existem personagens que não tinham formação religiosa, como o caso de Henrique Drummond, que era um banqueiro inglês e membro do parlamento, que teve o mesmo interesse pelo tema do retorno de Cristo (MAXWELL, 1982, p. 39). De acordo com Sandeen (1970), a América do Norte, no início do século XIX, estava tomada pela “febre do milênio”. O terrível terremoto de Lisboa despertou a preocupação de muitos para o assunto do fim do mundo, mas o maior estímulo, segundo o autor, estava nas raízes dos eventos da Revolução Francesa (1789-1799). As revoluções sociais e políticas nos anos finais do século XVIII e início do século XIX lembravam as pessoas das

⁴² Dá-se o nome de “cadeia profética” a uma profecia encontrada na Bíblia, no livro de Daniel, segundo a qual o advento ocorreria em 2.300 dias. Os adventistas do sétimo dia adotam o historicismo como método de interpretação das profecias. O método pressupõe que, em profecia, um dia representa um ano e que os 2.300 dias são, na verdade, 2.300 anos, contados a partir de um decreto assinado na antiga Pérsia em 457 a.C. Este período de 2.300 anos abarca recortes, razão para se dizer “cadeia profética”. Adotam uma concepção do historicismo para interpretação da Bíblia.

descrições bíblicas do tempo do fim. Os olhares se voltavam para as profecias de Daniel e Apocalipse, em razão da violência e magnitude do movimento francês.

A crença no cumprimento de Daniel 12:4 e a descoberta da profecia dos 1.260 dias/anos de Daniel 7:25 encorajaram estudantes das profecias a continuar suas explorações. Esses pesquisadores logo se depararam com a profecia dos 2.300 dias de Daniel 8:14: “Até duas mil e trezentas tardes e manhãs; e o santuário será purificado”. De acordo com Froom (1971) entre 1800 e 1847, mais de 65 pessoas em quatro continentes predisseram que a profecia dos 2.300 dias/anos se cumpriria em algum momento entre 1843 e 1847. Knight (2015) chama a atenção para o fato de que embora houvesse consenso sobre o tempo do cumprimento da profecia, havia também opiniões divergentes quanto ao que aconteceria no final desse período.

Miller entendia que a purificação do santuário com fogo no fim dos 2.300 dias representava a vinda de Cristo em julgamento. Portanto, o segundo advento ocorreria por volta de 1843, antes dos mil anos, ou milênio, de Apocalipse 20. Essa conclusão de Miller divergia de quase todos os seus contemporâneos. A ideia predominante na época era de que Cristo viria no fim dos mil anos (KNIGHT, 2015, p. 18). Para os que divergiam de Miller, o milênio que logo chegaria deveria ser um período de mil anos de paz na Terra, repleto de realizações por meio de reformas sociais, progresso nacional e busca da perfeição pessoal. Essa era a visão que alimentava muitas reformas sociais e pessoais que caracterizaram o século XIX. Esse conceito não só ocupava o centro das reformas religiosas, mas também transmitia dinamismo para os estadunidenses na esfera política.

Desde a década de 1630, os fundadores das comunidades puritanas consideravam a Nova Inglaterra um experimento religioso e político, ou seja, uma “cidade sobre o monte” para iluminar o Velho Mundo. Pessoas sem nenhum interesse religioso também passaram a “sentir” o destino milenar dos Estados Unidos no século XIX, ao se verem como parte do Novo Israel de Deus e de uma Nação Redentora. Esse grupo de pessoas fazia parte do milenarismo secular. Nessa concepção estavam as avaliações positivas sobre a natureza humana e um conceito de perfeição da humanidade, herança no século XIX do Iluminismo (KNIGHT, 2015, p. 19).

Grupos variados de reformadores morais e sociais começam a surgir no século XIX. Nos anos de 1870 em diante, grupos de mulheres⁴³ se juntaram gradualmente em torno de causas

⁴³ A WCTU – Women’s Christian Temperance Union (Mulheres Cristãs pela Abstinência de Bebidas Alcoólicas) tinha 150 mil membros (BORDIN, 1981, p. 3-4) e exercia influência sobre a legislação, desde a referente às restrições ao consumo do álcool até a concernente ao direito de voto para a mulher. A GFWC – General Federation of Women’s Clubs (Federação Geral dos Clubes de Mulheres) foi fundada em 1890 e tinha possivelmente 500 mil membros por volta de 1905 e mais de 1 milhão no final da década. Além desses grupos, associações beneficentes, clubes cívicos, grupos de auxílio a fraternidades e associações pelo sufrágio preenchiam uma densa rede de organizações de mulheres.

relacionadas à abstinência do consumo de bebidas alcoólicas e com a luta pelo direito ao sufrágio, construindo uma impressionante rede de organizações de mulheres, federadas em âmbito nacional (SCOTT, 1991). Campanhas abolicionistas contrárias às guerras e ao uso do álcool trazem grandes mudanças para o interior da cultura dos Estados Unidos. Surgem também associações para o estabelecimento e promoção da educação pública; de atendimento às necessidades dos surdos, cegos, deficientes mentais; de igualdade entre sexos e etnias. Organizações buscavam o aperfeiçoamento pessoal por meio da reforma moral e da saúde, como a Sociedade Vegetariana Americana.

Pode-se perceber que a primeira metade do século XIX foi marcada por associações focadas no aperfeiçoamento pleno da natureza humana. Ao contrário do que muitos pensam, essas associações não estavam à margem da sociedade estadunidense, mas no centro dela. Essa urgência em reformar a sociedade tem sua raiz no final do século XVIII, mas os esforços alcançam o clímax entre as décadas de 1820 e 1840 (KNIGHT, 2015).

É importante destacar que o movimento millerita nasceu dentro do contexto de expectativa milenar, ou seja, uma sociedade que estava plenamente comprometida com as promessas de um milênio sem precedentes. Knight chega a afirmar que, nesse contexto, nasce certo “mundo empolgado com a religião” e seus temas. A população dos Estados Unidos não havia passado por nada que os fizesse acreditar que as coisas não aconteceriam como se fez crer; vivia-se um período de grande desenvolvimento social e econômico (KNIGHT, 2015, p. 21).

Esse movimento em torno do estudo e divulgação da crença no retorno de Cristo à terra em 1844 obteve grande aceitação⁴⁴ nos Estados Unidos, provavelmente pelas condições já descritas anteriormente (GREENLEAF; SCHWARZ, 2009). Sob a influência da pregação de Miller e de outros colaboradores, os seguidores, procedentes de diversas denominações protestantes, aguardaram o retorno de Cristo até outubro de 1844, fato que não ocorreu. Como Jesus não apareceu na data em que os “milleritas” esperavam, os seguidores de Miller experimentaram o que ficou conhecido no meio adventista como “o grande desapontamento”.

A maioria dos que haviam se juntado ao movimento saiu em profunda desilusão e alguns deles retornaram às suas Igrejas de origem. Uns poucos, no entanto, voltaram a pesquisar o assunto para tentar entender o que havia acontecido ou se haviam cometido algum erro de

⁴⁴ Estima-se que cerca de 100 mil pessoas aguardaram o retorno de Jesus em seus lares ou em templos religiosos, sem contar os quase um milhão de espectadores céticos (GREENLEAF; SCHWARZ, 2009, p. 45).

interpretação dos textos bíblicos⁴⁵. O movimento adventista surgiu nesse cenário confuso, a partir de um pequeno grupo que se recusou a desistir. Despontaram no meio dessas pessoas vários líderes que construíram a base do que viria a ser a Igreja Adventista do Sétimo Dia (IASD). Curiosamente, todos apresentavam graves dificuldades com sua saúde e muitas preocupações com alimentação.

Essa espera desapontada encerra a primeira fase da história do movimento adventista, dando início à segunda fase, que se estende de 1844 até 1863, celebrando-se nesta última data a organização dos adventistas como Igreja. Nesta segunda fase da história, é registrado um período de intenso estudo, no qual as crenças defendidas pelos adventistas do sétimo dia se constituíram. Nesta fase, após 1844, formou-se entre os seguidores do movimento a base da doutrina do sábado, característica marcante da fé e da prática adventistas⁴⁶. Maxwell elucida que nesse período houve crescimento no número de pessoas que acompanhavam o grupo, apesar dos vários dissidentes, de maneira que o movimento veio a adquirir unidade nas crenças e a conquistar novos seguidores em vários lugares dos Estados Unidos. A necessidade de organização do patrimônio e a possibilidade de dar autenticidade aos líderes pregadores mostrou-se urgente nessa fase.

Na década de 1850 havia uma editora de propriedade do grupo⁴⁷, bem como vários templos que eram usados pelos membros, mas que, legalmente, não eram propriedade do grupo. Havia também a necessidade de sustento dos ministros⁴⁸ para atuarem em tempo integral (ATAIDES, 2011). Em 1860, não sem resistência de pessoas ligadas ao movimento, foram organizadas associações locais com o nome “Adventista do Sétimo Dia” e, em maio de 1863, foi organizada a Associação Geral dos Adventistas do Sétimo Dia (MAXWELL, 1982, p. 137–150).

⁴⁵ A questão aqui era a interpretação de um texto bíblico encontrado em Daniel 8:14, no Antigo Testamento, que diz o seguinte: “Ele me respondeu: Até duas mil e trezentas tardes e manhãs; então o santuário será purificado”. (BÍBLIA SAGRADA, 2019). Considerando, como era usual na época, que a palavra “santuário” referia-se à Terra, William Miller calculou que Jesus poderia retornar à Terra (Santuário) em 22 de outubro de 1844, para purificá-la do pecado. A IASD foi consolidada a partir de interpretações mais amplas do livro de Daniel e até hoje fundamenta suas crenças distintivas neste livro.

⁴⁶ A doutrina do sábado explica o porquê do nome Adventista “do Sétimo Dia”. Os adventistas do sétimo dia defendem que o quarto mandamento do decálogo requer a observância e santificação do sétimo dia da semana, o sábado, reservando-o para descanso (Cf. SCHEFFEL; LESSA, 2006, p. 16).

⁴⁷ Desde o início de sua história, os adventistas do sétimo dia investiram em publicação de literatura. A primeira editora foi adquirida na década de 1850. Atualmente existem diversas editoras adventistas em várias línguas no mundo. A Casa Publicadora Brasileira está localizada em Tatuí, São Paulo. A Casa Publicadora Sul-Americana localiza-se em Buenos Aires e atende aos países sul-americanos de língua espanhola.

⁴⁸ No meio adventista, os pastores são chamados de “ministros do Evangelho”, embora, no dia a dia, sejam chamados de “pastores”.

O fim da segunda fase dessa história encerra-se com a criação de um órgão mundial para centralizar a administração deste grupo religioso, dando legalidade a suas ações. A terceira fase, de 1863 até o fim do século XIX e início do século XX, é assinalada pelo crescimento institucional, com destaque para a expansão internacional para além das fronteiras dos Estados Unidos. Já em 1883, a Igreja é considerada uma Igreja mundial. A publicação do primeiro *Year Book* internacional destaca essa situação. É nessa fase de expansão, em 1893, que a IASD chega ao Brasil (GREENLEAF; SCHWARZ, 2009, p. 657). A maioria dos líderes tinha pouca instrução colegial. Em sua maioria, eram autodidatas que não haviam recebido a influência do sistema educacional protestante até o ano de 1844⁴⁹; cristãos leais, fiéis e destemidos tornaram-se os fundadores e líderes da denominação Adventista do Sétimo Dia.

1.3 A inserção protestante no Brasil e as mudanças no campo religioso

Para pensar a Filosofia de Educação Adventista a partir do Brasil é preciso compreender fundamentos da inserção protestante no cenário brasileiro. Para isso, trazemos alguns conceitos de autores especializados na temática do campo religioso. Weber (1999b) pode ajudar no entendimento do cenário de alterações religiosas que ocorria no Brasil. Para ele, essa realidade pode ser compreendida como local onde os fiéis lutam pela consolidação de sua religião e de suas ações; assim, o local de disputa seria o da legitimação da religiosidade e de suas práticas. Os clérigos no Brasil não viram com bons olhos a entrada de outra religião⁵⁰. O catolicismo era a Igreja oficial do Império. Embora as primeiras tentativas de inserção protestante tenham ocorrido ainda no século XVI, a vinda deles ao Brasil é atribuída ao ano de 1810, com o Tratado de Aliança e Amizade e o Tratado de Comércio e Navegação.

A assinatura destes tratados representou a abertura do País para a nova religião, uma vez que algumas concessões foram abertas para que esses imigrantes pudessem realizar suas práticas em terras brasileiras (RIBEIRO, 1973, p. 15). Antes deste período, o País era marcado pelo exclusivismo católico como religião oficial do Império. Deste modo, esses tratados representaram um grande problema no que tange à Igreja Católica, que perdeu sua atuação exclusiva conquistada durante tantos anos. Citando a Constituição de 1825, Nogueira relembra:

⁴⁹ Sistemas educacionais protestantes que sofrem influência de professores vindos da Europa trazendo métodos baseados na memória, conteudistas, distantes da prática e altamente competitivos.

⁵⁰ Referimo-nos às denominações históricas, originárias da Reforma Protestante ocorrida no século XVI.

“Artigo 5º – A religião Católica 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 qualquer forma exterior de templo” (NOGUEIRA, 2012, p. 65). Com a vinda dos primeiros imigrantes⁵¹ para o País, vieram também pastores e capelães, que tinham como principal responsabilidade auxiliar aqueles e impedir o enfraquecimento de sua fé. Neste momento, o proselitismo religioso ainda era proibido, entretanto, ainda assim estes pastores buscavam meios de propagar suas crenças entre o povo brasileiro.

Neste período, a Igreja Católica era marcada por muitas crises internas, sendo alvo de constantes ataques por parte de liberais e críticos do catolicismo, que viam nele um problema para o desenvolvimento do Brasil. A escassez de um clero preparado, moralizante e instruído era um problema e tornou-se a justificativa para os males da sociedade brasileira. Desde a segunda metade do século XIX, na Europa, aconteciam numerosos ataques de regimes políticos à propriedade e aos privilégios legais das Igrejas estabelecidas; vivia-se uma tendência de os governos assumirem as funções até então atribuídas, em grande parte, às ordens religiosas, como a educação e a beneficência social, especialmente nos países católicos romanos (HOBSBAWM, 2006, p. 244).

Em Hobsbawm (2006) entende-se que, pelos padrões modernos, as classes trabalhadoras e as massas urbanas que aumentavam nesse período estavam, sem dúvida, muito influenciadas pela religião; mas havia claramente um distanciamento, ignorância e indiferença em relação à religião organizada.

As Igrejas estabelecidas negligenciavam essa nova realidade (especialmente nos países católicos e luteranos). As novas seitas protestantes passaram a ter sucesso principalmente onde o meio ambiente se aproximava mais do tradicionalismo das comunidades aldeãs e pequenas cidades, por exemplo em regiões que haviam recebido imigrantes com a cultura do trabalho agrícola como fonte de subsistência (HOBSBAWM, 2006). Na segunda metade do século XIX, o contexto do Brasil apresentava-se favorável à tentativa de inserção dos protestantes.

⁵¹ A partir de 1818, o Brasil passa a receber suíços e alemães (HOLLANDA, 1980).

1.3.1 A migração alemã protestante para o Brasil e a chegada dos primeiros adventistas

Neste item será feita uma relação com o momento da migração de alemães protestantes para o Brasil no século XIX, preparando o caminho para a chegada, já no século XX, dos primeiros adventistas alemães e estadunidenses.

Analisar o porquê de os alemães terem vindo ao Brasil tem sido uma questão desafiante para os estudiosos. Martin (1984) sugere que a preferência pelos alemães que chegaram ainda um pouco antes da independência do Brasil estava no fato de que, não havendo um Estado alemão organizado e, portanto, sem colônias, não consistiriam num perigo para o domínio lusitano no Brasil. Gertz (1987) aponta para o fato de que a primeira imperatriz do Brasil era de origem alemã, o que teria influenciado na criação de condições para que a primeira colônia organizada em terras devolutas em São Leopoldo (RS), em 1824, fosse de seus conterrâneos. Não é muito fácil determinar quantos alemães entraram no Brasil entre 1824 e 1947, período considerado de imigração alemã para o Brasil. Há basicamente dois problemas: falta de precisão dos dados e mudanças territoriais na Europa Oriental, fazendo com que, por exemplo, muitos alemães viessem da Rússia e poloneses tivessem passaporte alemão.

De modo geral, estima-se que cerca de 250 mil alemães tenham vindo nesse período (SEYFERTH, 2000). Fouquet (1974), ao analisar a presença alemã no Brasil, destaca que as colônias alemãs no Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Espírito Santo foram predominantemente rurais, enquanto no Paraná, São Paulo e Rio de Janeiro, a concentração maior se deu nas capitais destes estados. Se analisarmos a relação de colônias apresentadas por Fouquet (1974) e Magalhães (2014), observaremos que não apenas as colônias tiveram uma distribuição irregular no período analisado de quase 150 anos, como também os locais de origem dos imigrantes alemães eram muito variados. Igualmente, várias colônias surgiram a partir de deslocamentos internos no País. Cidades como Porto Alegre, Curitiba, São Paulo e Rio de Janeiro também receberam imigrantes alemães no fim do século XIX, sendo que na primeira foi, essencialmente, um deslocamento dos teuto-brasileiros do interior do Rio Grande do Sul para a capital. O sucesso dos empreendimentos também foi muito variado, não havendo registro preciso de quantos voltaram para a Alemanha ou foram para a Argentina.

No entanto, o número dos que ficaram foi expressivo e o fato de as principais colônias a receber os alemães terem sido rurais e agrícolas, em regiões remotas do País, como o Sul ou o Espírito Santo, contribui para dar um traço peculiar à imigração alemã. Seyferth (2000, p. 291) comenta o seguinte sobre a colonização alemã: “A concentração em áreas restritas,

relativamente isoladas da sociedade brasileira, apesar da posterior introdução de outros imigrantes, facilitou a manutenção dos costumes e o uso cotidiano da língua alemã”. Acrescenta, ainda, que o fato de os alemães terem organizado escolas alemãs foi menos motivado por um sentimento étnico e mais pelas carências e ausências do governo brasileiro na execução de sua tarefa. A omissão do Estado impeliu-os a formar sociedades comunitárias para organizar a escola, a vida social e até a saúde. Conforme destacado por Dreher (1984), não havia muitas razões para os alemães vindos ao Brasil, principalmente antes da Unificação Alemã de 1871, manterem um sentimento de forte nacionalismo alemão.

Na realidade, durante boa parte do período em que os imigrantes alemães vieram para o Brasil, eles se sentiram abandonados pelo país de origem que, de um modo geral, não tinha oferecido condições satisfatórias de vida, e pelo país que os recebera, porque quase todas as promessas feitas não foram cumpridas. Seyferth (2000) destaca a formação de um sentimento de etnicidade teuto-brasileira⁵². Uma marca importante na formação desta etnicidade foi justamente a publicação de jornais alemães em localidades nas quais havia colônias significativas de alemães, principalmente em cidades do Sul do Brasil, onde, após algumas gerações, as colônias alemãs já se haviam firmado; algumas já estavam organizadas como municípios. Outro aspecto importante a destacar na imigração alemã é sua expressão religiosa. Normalmente se associa os alemães ao luteranismo, contudo, a distribuição da religião na Alemanha é bem mais complexa, uma vez que várias regiões permaneceram católicas. E mesmo entre as regiões protestantes havia uma divisão entre a área reformada e a área luterana (SCHUNEMANN, 2003).

Além disso, não podemos esquecer que nas mais diversas regiões havia comunidades originárias dos movimentos anabatistas, como os menonitas, por exemplo (CRAIG, 1987). A religião dos imigrantes era predominantemente protestante, embora alemães católicos tenham vindo para o Brasil. Magalhães (2014) analisa que boa parte dos imigrantes tinha uma prática religiosa ligada ao pietismo, movimento originário do século XVIII no luteranismo, mas que ainda no século XIX tinha muita influência na religiosidade popular alemã. A marca do pietismo é, justamente, a piedade pessoal, experiência religiosa subjetiva em que se volta para o lado mais pessoal da fé. Acrescenta ainda que, em razão da falta de liderança religiosa, principalmente entre as comunidades protestantes, esta tradição pietista se firmou na prática de religião familiar, centralizada, normalmente, no culto familiar. Tanto Martin (1984) como Magalhães (2014) ressaltam que somente no final do século XIX a Igreja Luterana passou a ter

⁵² “Teuto-brasileiro” refere-se a quem (ou o que) é de origem alemã e brasileira.

preocupações com os teuto-brasileiros. Segundo Magalhães (2014), uma das razões teria sido a expansão do adventismo nas colônias alemãs no Brasil.

1.4 Brasil República – contexto para a organização da educação adventista

O período em que o adventismo chega ao Brasil coincide com o final do Império e o início da República. O Brasil Império era declaradamente um Estado católico, conforme rezava sua constituição de 1825, no artigo 5º, que declarava a Igreja Católica Apostólica Romana como oficial, permitindo a liberdade de profissão religiosa no domínio privado, sem a existência de templos⁵³. Mas o Brasil Republicano era um Estado cuja Constituição propagava a liberdade de culto em todas as suas formas, conforme o artigo 72, parágrafo 3, respeitando-se tão somente as restrições do direito comum (BALEIRO, 2012)⁵⁴. A partir da República, não há uma religião oficial e, sim, um Estado de direito que favorece a todos os cidadãos e todas as religiões e credos, conferindo-lhes o direito de se reunirem, de se congregarem e se organizarem para os diversos fins, desde que respeitados os preceitos do direito comum.

A laicidade do Estado no Brasil é uma característica que emergiu da República proclamada em novembro de 1889. Visando organizar o aparato burocrático-institucional do Estado brasileiro, a Constituição estabeleceu a base da autoridade, da organização política e a adoção do regime federativo, transformando as províncias em estados autônomos, porém unidos pelos laços da República Federativa. Segundo José Afonso da Silva, foi uma Constituição com o conteúdo inspirado em grande parte nas constituições norte-americana, suíça e argentina, faltando vinculação com a realidade do País e, por esta razão, de pouca eficácia social⁵⁵ (SILVA, 1995, p. 80).

Um dos principais mentores da Constituição de 1891, o jurista baiano Rui Barbosa também foi um dos defensores da separação Estado-Igreja Católica, mas não defendia um posicionamento de hostilidade como o religioso. O modelo desenvolvido por Rui Barbosa acerca das relações entre Estado, religião e sociedade espelhava-se no constitucionalismo

⁵³ Art. 5º. A Religião Católica 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 alguma exterior de templo.

⁵⁴ Artigo 72 - § 3º. Todos os indivíduos e confissões religiosas podem exercer pública e livremente o seu culto, associando-se para esse fim e adquirindo bens, observadas as disposições do direito comum.

⁵⁵ No sentido de dar conta da realidade de um país de berço colonial, de passado monarquista e de uma recente “abolição” da escravatura.

americano, que não se mostrava ofensivo à participação das religiões na vida pública. Conforme Rui Barbosa, caberia à Constituição Republicana proteger a religião cristã, pois, para ele, os documentos políticos de uma nação deveriam basear-se nas tradições, nos valores existentes arraigados na sociedade (BARBOSA, 1960).

Percebe-se que o laicismo presente na primeira constituição brasileira propunha uma separação jurídica entre o Estado e a religião, mantendo uma relação de proximidade, simpatia e benevolência com os grupos religiosos cristãos, pois havia o entendimento de terem eles o poder de ordenamento moral e controle social.

No Brasil do século XIX, as elites dominantes⁵⁶ passaram a cultivar um conjunto de valores e modelos que se desejava incorporar como referências para a sociedade. Essas orientações liberais eram inspiradas no austero modelo puritano europeu, com fortes inserções estadunidenses. Estavam presentes nas reformas sanitárias, pedagógicas e arquitetônicas dessa nova fase em todo o País. O projeto da nova elite republicana nos anos finais do século XIX e início do século XX era no sentido de organizar uma sociedade assalariada, branqueada e com valores normativos burgueses.

D'Angello (2000), por meio da sensibilidade histórica, capta nas entrelinhas dos documentos oficiais na história da “Parahyba” a presença de um discurso modernizador⁵⁷ baseado na necessidade de equilíbrio social e harmonia, em consequência do crescimento rápido das cidades e da emergente ameaça das classes perigosas. Aqui se apresentam duas vertentes importantes do discurso modernizador – o econômico e estético – que traziam um receio: a ameaçadora presença do homem pobre na cidade, em grandes levas, resultado imediato da libertação da mão de obra escrava, do êxodo rural vindo de regiões onde a seca os expulsava e a chegada em grande escala do imigrante estrangeiro. Essa era a preocupação, de forma geral, do novo Estado republicano.

Faz-se pertinente apresentar o pensamento de Georg Simmel (2018)⁵⁸. Para ele, na origem de todos os motivos estéticos está a simetria e para o Estado liberal modelo da República brasileira é o inverso, pende para a assimetria. O que está no pensamento não é a simetria, mas finalidade; a questão não é suprir as anomalias (sociais no caso) simplesmente por serem uma

⁵⁶ Aqui utilizo o conceito de Robert Dahl, que descreve a elite como o grupo minoritário que exerce dominação política sobre a maioria, dentro de um sistema de poder democrático.

⁵⁷ Modernização, portanto, refere-se a esse processo dinâmico, de passagem, que ocorre com a sociedade, gerando “turbilhão”, que seriam processos importantes nesse momento, como: descobertas científicas, industrialização, expansão urbana, os Estados Nacionais, movimentos de massa, um mercado mundial capitalista (MILAGRE JUNIOR; FERNANDES, 2013, p. 21).

⁵⁸ Texto traduzido por Simone Carneiro Maldonado (DCS/PPGS-UFPB). Georg Simmel (Berlim, 1858 — Estrasburgo, de 1918) foi um sociólogo alemão. Dada a importância de sua obra, ele influenciou autores como Walter Benjamin, Theodor Adorno, Max Horkheimer.

anomalia; não fixar normas de maior alcance do que exige a causa particular de que se trata. A sociedade individualista, com seus interesses heterogêneos, com suas tendências não reconciliadas, com inúmeros empreendimentos muitas vezes iniciados e – por serem efetuados só por particulares – também muitas vezes interrompidos, oferece ao espírito uma imagem inquieta, cuja percepção exige sempre novas “inervações”; sua compreensão, um novo esforço. Cabe às instituições do Estado moderno o papel de harmonizar a assimetria, gerando novos conceitos do belo, novas formas estéticas.

D’Angello usa a expressão “estética regeneradora” como caminho da prática político-filosófica para (agora fazendo a ligação com o pensamento de Simmel) gerar harmonia na assimetria estética típica do Estado liberal. Às instituições, como a escola – a pública e muito mais as profissionais presentes nas principais capitais –, caberia essa função regeneradora, reeducando e recuperando o “novo homem livre”, transformando-o em possível cidadão e qualificando-o para o trabalho. Essa escola tem o papel integrador do homem urbano pobre. As escolas técnicas que estavam sob a tutela do Estado desenvolviam a função regeneradora, pois além de formar o artífice para atender aos estabelecimentos fabris e o futuro operário para o sistema fabril em andamento, trazia em suas malhas uma carga ideológica baseada na difusão da ética do trabalho (D’ANGELO, 2000, p. 78, 79).

O que se apresenta é a urgência em transformar o estado de espírito do homem comum para que uma nova perspectiva de mundo possa ser apreendida. Os líderes da República tinham uma grande empreitada pela frente: modelar uma nova sociedade, estabelecendo a diferença com relação à que terminava. Seria um esforço concentrado para a legitimação do novo regime junto a essa população, que agora, por meio da Constituição, estava incluída, precisando, então, fortalecer as novas instituições (BARBOSA, 1960).

A concepção de educação idealizada pelos republicanos não pode ser vista como um conjunto de pensamentos e tendências uniformes. A tendência geral na organização do sistema educacional defendida pelos republicanos, principalmente paulistas, podia ser definida em relação a sua dupla finalidade: derrubar a Monarquia e instituir um novo regime político descentralizado, federativo e republicano (VIEIRA, 2006).

Os líderes cientificistas⁵⁹ adeptos da República colocavam que para a consolidação e legitimação do Estado nacional era imperativa a construção da nacionalidade, pressupondo o exercício da cidadania pela maioria do povo brasileiro marginalizado, por meio de reformas jurídicas e políticas. A educação era considerada uma das mais importantes entre as reformas

⁵⁹ Exemplo: jovens oficiais e intelectuais influenciados pela ideologia positivista (CASTRO, 1995).

cogitadas. Era urgente a erradicação da ignorância por meio da instrução popular, dever fundamental do Estado que se pretende representante legítimo da nação. Segundo ideário republicano liberal, somente pela educação ocorreria a transformação do indivíduo em cidadão produtivo e consciente de seus deveres cívicos e diretos, capaz de exercer seus direitos políticos, o voto, a escolha dos representantes e a voz para a opinião pública (MORAES, 1990).

Nesse momento, a voz do combate ao analfabetismo e a difusão do ensino ao povo serviam à propaganda republicana e aos objetivos políticos: a conformação da cidadania e o alargamento das bases de participação política do País, imprescindíveis para a legitimação do Estado republicano (MORAES, 1990, p. 40, 41).

Na Primeira República (1889-1930), um sistema nacional de educação não era considerado pela elite governante uma prioridade. O decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909 (BRASIL, 1909), expedido pelo então presidente Nilo Peçanha, criou em 19 capitais dos estados da República as escolas destinadas ao ensino primário profissional gratuito.

Na exposição dos motivos para a criação das muitas escolas profissionalizantes, Nilo Peçanha destacava o aumento da população urbana e que era necessário facilitar ao proletariado os meios de sobrevivência; de forma urgente, deveriam habilitar os filhos dos pobres com preparo técnico e intelectual, fazendo-os adquirir hábitos de trabalho que os afastasse da ociosidade, sendo dever do governo federal formar cidadãos úteis. A Constituição Republicana de 1891 (BRASIL, 1891) determinava que o ensino ministrado nas escolas públicas fosse laico. Essa constituição, embora declare certos princípios já consagrados pelo liberalismo, como a igualdade de todos perante a lei e a liberdade, considera a educação fator fundamental para a consagração do novo regime político, mas, de fato, dá-lhe pouca atenção. A União passa a se responsabilizar pelo ensino superior em todo o país (não privativamente), pelo sistema de ensino do Distrito Federal, enquanto os estados incumbem-se de organizar o ensino primário e profissionalizante (SUANO, 1987).

Essa realidade da política educacional ligada à Primeira República (1891-1930) e presente nas cartas constituintes até 1946, ou seja, o desinteresse pelo projeto de uma escola pública e o vedar subvenções oficiais aos estabelecimentos particulares onde o ensino não fosse laico também representou um afastamento no controle e supervisão e um possível apoio às escolas privadas e confessionais (GIUMBELLI 2006).

1.4.1 O Brasil e a oportunidade para a entrada do protestantismo

Não se pode compreender a inserção do movimento educacional adventista no Brasil sem efetuar uma análise nos fatores históricos conjunturais e facilitadores da entrada no País das missões protestantes oriundas da Europa e da América do Norte no período entre os séculos XIX e início do XX.

Mendonça (SOUZA; MARTINO, 2004, p. 49) destaca que a história da inserção do protestantismo brasileiro pode ser dividida em três categorias: protestantismo de invasão, de imigração e de conversão ou *missão*.

1.4.1.1 O protestantismo de invasão

A primeira categoria – o protestantismo de invasão – refere-se à investida efetuada pelos huguenotes franceses (1555-1567). Essa tentativa aconteceu por volta de 1532, com a chegada do expedicionário Villegaignon, em 1555. Segundo Mendonça (1995, p. 24), sob o amparo do almirante francês e líder huguenote Gaspard de Châtillon, mais conhecido como Gaspard de Coligny, Villegaignon pretendia fundar a França Antártica e construir um refúgio onde os huguenotes pudessem praticar livremente o culto reformado. De acordo com o historiador presbiteriano Alderi S. Matos,

Em 1555 um grupo de centenas de colonos franceses, liderados por Nicholas Durand de Villegaignon se auto-estabeleceram na baía do Rio de Janeiro. O grupo, dividido entre católicos e protestantes, tinha o suporte do líder huguenotes, almirante Gaspar de Coligny (1519-1572), o qual aspirou em vão que grupos religiosos rivais pudessem trabalhar juntos. Em março de 1565, o governador Mem de Sá estabeleceu o Rio de Janeiro como base para lutar com os franceses e, após um longo cerco, foram expulsos em 1567 (MATOS, 1996, p. 22).

Com a expulsão de Villegaignon, extinguiu-se a primeira tentativa protestante de se estabelecer um reduto na América do Sul. De acordo com Léry (apud BRAGA; GRUBB, 1932), restou àqueles huguenotes pioneiros a lembrança de terem organizado no solo americano a primeira igreja protestante e oficializado o primeiro culto em 10 de março de 1557 (MENDONÇA, 1995). Além dos franceses, destacam-se os reformadores holandeses (1630-1654), que chegaram ao Brasil em 1630, durante o período de domínio espanhol.

Os holandeses eram hábeis administradores. Durante o período de governo do Príncipe Maurício de Nassau (1637-1644), foram introduzidos muitos avanços na nova colônia e garantida a liberdade de culto aos católicos, protestantes e judeus que habitavam algumas regiões do Nordeste.

Segundo Mendonça (1995), após a expulsão dos holandeses (em 1654, fim da união Ibérica em 1640), não houve protestantismo no Brasil, a não ser pela rara presença de um ou outro viajante ou aventureiro europeu protestante até a chegada da família real portuguesa ao País.

1.4.1.2 O protestantismo de imigração

Ao ponderarmos sobre a segunda categoria, o protestantismo de imigração, faz-se necessária uma apresentação sobre as conjunturas contextuais externas que demarcaram a história brasileira do último quarto do século XVIII e início do século XIX.

De acordo com Fausto (1995), a guerra que Napoleão movia na Europa contra a Inglaterra, em princípios do século XIX, acabou por ter consequências para a Coroa portuguesa. Após controlar quase toda a Europa ocidental, Napoleão impôs um bloqueio ao comércio entre Inglaterra e o continente. Portugal representava uma brecha no bloqueio que era preciso fechar. Em novembro de 1807, tropas francesas cruzaram a fronteira de Portugal com a Espanha e avançaram em direção a Lisboa. O príncipe dom João, que regia o reino desde 1792, decidiu-se em poucos dias pela transferência da corte para o Brasil.

Logo após a chegada de 10 mil a 15 mil pessoas escoltadas pela frota inglesa, durante sua breve estada na Bahia, dom João decretou a abertura dos portos do Brasil às nações amigas, em 28 de janeiro de 1808. Além da abertura dos portos, os tratados de Aliança e Amizade e de Comércio e Navegação, assinados com a Inglaterra em 1810, embora com severas restrições, abriram as portas para a entrada do protestantismo, até então proibida. Naquela época, era permitida apenas a celebração de cultos, mas era proibido o proselitismo (FAUSTO, 1995).

Com a abertura econômica para as “nações amigas”, a partir de 1824, começam a chegar colonos alemães e suíços, primeiro a Nova Friburgo, Rio de Janeiro, e depois a várias províncias, como Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Minas Gerais e Espírito Santo (MENDONÇA, 1995). 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. Em tempos de Império, o protestantismo ainda estava restrito às comunidades de imigrantes.

Em meados do século XIX, o imperador D. Pedro II, sob a influência de José Bonifácio, que se apresentava simpático tanto ao comércio de escravos quanto à própria escravatura, em junho 1863, não aceitando mais as pressões britânicas, rompe relações comerciais com a Inglaterra. Neste período, o Brasil experimentou uma forte ascendência econômica que projetou a nação no cenário internacional. Os Estados Unidos, nesse contexto, passam a olhar para o Brasil como uma nação próspera e com a qual é possível estabelecer laços em diversas dimensões. Ao analisar as relações entre o Brasil e os Estados Unidos, Matos observa que

A metade do século 19 foi o período quando a influência política e comercial norte-americana tornou-se mais forte no Brasil e a idéia de que o País precisava tudo o que de mais avançado os Estados Unidos tinham a oferecer ganhou *momentum* entre os liberais, incluindo sua religião (MATOS, 1996, p. 37).

O *modus vivendi* dos imigrantes estadunidenses foi marcante para a implantação das missões protestantes no Brasil. Estas traziam em sua bagagem um forte estilo de vida que tinha a religião como centro de sustentação perante a qual orbitavam os demais aspectos de sua cultura. De acordo com Goldman (1972), a tecnologia e os costumes norte-americanos conferiam a tudo que fosse procedente do hemisfério Norte (inclusive a religião) um sentido de “moderno” ou mais “desenvolvido”. Os imigrantes estadunidenses trouxeram novas técnicas de transporte de carga e de lavragem de terra, casas de tijolos, fogões modernos (bem como outros utensílios de copa e cozinha), trituradores de café, lâmpadas de querosene, máquinas de costura, e quatro novas culturas agrícolas: o algodão de serra, a melancia americana, uvas e nozes.

1.4.1.3 O protestantismo de conversão ou missão

Segundo Mendonça e Velasques Filho (1990, p. 102), esse grupo é composto por metodistas, presbiterianos, batistas e outros grupos minoritários. O principal lugar de estabelecimento desses imigrantes foi Santa Bárbara do Oeste, no interior do Estado de São

Paulo. Os movimentos protestantes de missão que se instalaram no Brasil a partir do século XIX, predominantemente originários dos Estados Unidos da América, vieram imbuídos de um projeto evangelizador, expansionista e civilizador. O projeto missionário estava relacionado com a ideologia expansionista norte-americana, do “destino manifesto⁶⁰”, já explorado anteriormente, e trazia na bagagem, implícitos na pregação religiosa e ao ensino das ciências, os traços culturais do *American way of life*⁶¹ (MENDONÇA, 1995, p. 96; BONINO, 1995, p. 11-25).

Na primeira metade do século XIX, chegaram ao Brasil grupos que representavam os metodistas, presbiterianos, batistas e congressionais oriundos do movimento norte-americano de expansão missionária. “Estes tinham propósitos semelhantes de evangelizar e educar a nação de acordo com os ideais de uma civilização cristã, com base nos princípios norte-americanos” (VIEIRA, 2017, p.124).

Bastian (1994, p. 106) faz referência a um documento/ata da primeira sociedade missionária metodista na qual está registrado que o interesse desses grupos missionários era “difundir os benefícios da educação e do cristianismo, como o objetivo de promover e sustentar escolas missionárias e missões cristãs nos Estados Unidos, em todo o continente americano e nos países estrangeiros”, de acordo com o 54º Relatório Anual da Sociedade Missionária da Igreja Metodista Episcopal para o ano de 1873, Nova York.

Nesse contexto, percebe-se que a educação seria usada como ferramenta privilegiada de propaganda indireta, com o objetivo destacado de penetração do protestantismo no continente americano, daí seu aspecto proselitista. De acordo com Bastian, “o projeto escolar permitia difundir, fora do recinto do templo e da comunidade protestante, valores religiosos e políticos democráticos, assim como propor uma base moral e religiosa para a futura democracia liberal” (BASTIAN, 1994, p. 129).

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 da escola protestante formou o conjunto de aspectos que são

⁶⁰ Crença comum entre os habitantes dos Estados Unidos. Ela expressa a crença de que o povo americano foi eleito por Deus para civilizar seu continente. A frase foi criada pelo jornalista nova-iorquino John L. O'Sullivan em sua revista *Democratic Review*, em um ensaio intitulado “Annexation”, no qual falava sobre a urgência da anexação do Texas à União.

⁶¹ Seria uma forma de comportamento dominante e expressão do *ethos* nacionalista desenvolvido a partir do século XVIII, cuja base é a crença nos direitos à vida, à liberdade e à busca da felicidade, como direitos inalienáveis de todos americanos, nos termos da Declaração de Independência. Pode-se relacionar o *American way* com o *American dream* (MERK, 1966).

determinantes para compreender os processos de penetração, expansão e consolidação do projeto missionário dos protestantes no Brasil.

A educação, como estratégia missionária, nunca deixou de acompanhar os missionários norte-americanos. Os missionários desempenhavam sempre o duplo papel de evangelistas e professores, não se esquecendo, porém, as empresas missionárias, de incluir no seu pessoal, especialistas em educação (MENDONÇA, 1995, p. 95).

Nas regiões onde estavam situadas as missões protestantes, logo eram abertas suas escolas e colégios, trazendo consigo práticas e métodos inovadores, considerados modernos, quando comparados às ainda débeis iniciativas governamentais, frágeis na área. Diante dessa realidade, percebe-se a pouca dificuldade de se instalarem num contexto em que havia carência de estabelecimentos educacionais e em que a elite liberal da sociedade brasileira estava ansiosa por novidades. Para Cardoso, o processo de implantação da educação protestante no contexto das ideias liberais que envolviam a mentalidade da liderança brasileira encontra terreno fértil (CARDOSO, 2003).

A educação liberal praticada pelas escolas protestantes, de forma crescente ao longo do século 19 e boa parte do século 20, obteve guarida, facilidades e incentivo na cortesia interessada das elites liberais brasileiras, particularmente com o apoio da Maçonaria. O alvo dos protestantes chegou a ser conhecido no lema que corria informalmente: “Para cada igreja uma escola”; mas, o inverso também era verdadeiro, ou seja, que existisse em cada escola uma igreja (CARDOSO, 2003, p. 4).

A educação protestante se adequava ao estilo da estrutura social defendida pelos liberais.

A educação protestante instalada no Brasil caracterizou-se por fatores que a tornaram atrativas, especialmente às elites liberais, tais como: localização das escolas em função da classe social a ser influenciada; aparência estética dos edifícios construídos, de estrutura sólida e imponente; ambiente interno das escolas com nova concepção pedagógica – ausência de estrado nas salas, aproximando alunos e mestre, carteiras individuais, auditórios para programas coletivos, material didático, laboratórios, equipamento musical etc.; além do conteúdo identificado com valores liberais, da cultura e do modo de vida norte-americano. Era nesse novo espaço sociocultural atraente, sedutor, que se materializavam, pela prática educativa, a história, o modo de vida (o *American way of life*) e a concepção de mundo do país de origem dos missionários (MESQUIDA apud CARDOSO, 2003, p. 4).

Pode-se, dessa forma, entender que as denominações conhecidas como protestantes, em sua maioria, tinham como estratégia que as igrejas/escolas fossem divulgadoras da cosmovisão

de sua denominação e pensamento, mas iam além, pois também eram difundidos seus valores e estilo de vida. Os hábitos, as condutas sociais e valores estavam baseados na perspectiva religiosa, como o antitabagismo e o combate ao uso do álcool. Além disso, também pregavam a não prática de “diversões”, como os jogos de azar. Prezavam o ensino de regras de higiene e também se preocupavam com o ensino de meios de administrar as finanças e o patrimônio voltado para o saber poupar, a valorização do trabalho, a acumulação de riquezas, uma linguagem educada, ou seja, um estilo de vida baseado no “modo americano de vida” (*American way of life*) (MESQUIDA apud CARDOSO, 2003).

Quando da primeira constituição republicana, que apresenta o Brasil como país laico, abre-se um clima de tolerância religiosa, que estimula o protestantismo a uma expansão territorial. Com isso, ao final do século XIX, todas as denominações clássicas estavam praticamente implantadas no Brasil (MENDONÇA, 1995).

Essa força motivadora de transformação na sociedade oriunda da cultura estadunidense no período pós-república tem como resultado a abertura das escolas confessionais protestante.

As transformações do sistema educacional brasileiro, neste período, sofreram grande influência cultural norte-americana que foi tomando o lugar da influência francesa até então dominante no Brasil. Logo após a proclamação da República, pelo prestígio que já gozavam os Estados Unidos perante nossos dirigentes no governo, e mais a situação que levava à separação entre a Igreja Católica e o Estado, abriu-se a possibilidade da vinda de missionários protestantes de origem norte-americana. Com este fato se inicia no Brasil uma proposta educativa confessional diversa da católica. Cabe registro o fato de que as escolas confessionais que surgiram junto às comunidades de colonos de origem alemã eram muito fechadas em si mesmas, não trazendo nenhuma contribuição ideológica que interessasse aos novos governantes (VASSELAI, 2001, p. 65).

O momento histórico vivido pelos países da América Latina, conhecidos nesta fase como países periféricos, explica o forte impacto que a nação norte-americana exerceu no Brasil. Essas transformações podem ser explicadas principalmente pelo momento de expansão do capitalismo industrial, “como também pelas ideias liberais que tinham como exigência e urgência a democratização do ensino público em todos os setores da sociedade, pois já era considerado requisito imperativo para a participação na nova ordem mundial” (VIEIRA, 2006, p. 159).

Buriti e Barros destacam que a escola funcionava como espaço institucional de regras e normas a serem aprendidas desde a mais tenra idade, pois os objetivos pedagógicos eram “formar cidadãos individualizados, civilizados, treinados nos sentidos e corpos, e colocados à disposição da cidade, do estado, da pátria” (BURITI; BARROS, 2016, p. 35). “Cuidavam

integralmente do indivíduo, não só na perspectiva religiosa, mas também introduziram medidas higiênicas – ao modo norte-americano – influenciando a cultura local, os modos e os costumes das populações” (VIEIRA; MARTINS; SARAT, 2017, p. 127).

Segundo Carvalho (1998), as ideias liberais e progressistas vieram exaltar os valores da ciência e da técnica como fatores de transformação social. Os divulgadores republicanos paulistas entediam a concepção federalista à imagem do novo, do moderno, do civilizado, uma imagem que vinha com clareza dos Estados Unidos da América. Nessa perspectiva, viam a escola como o instrumento que mostraria e abriria o caminho para a nação tecer esse novo homem, racional e industrial, segundo o modelo americano.

1.5 As grandes exposições internacionais e o ideário educacional do Brasil República

Influente pensadores brasileiros, como Olavo Bilac e Rui Barbosa, frequentavam as grandes festas didáticas (as exposições internacionais na Europa e Estados Unidos). Kuhlmann Júnior (2001) apresenta em seus estudos que a educação esteve presente desde 1862, em Londres, quando ganhou espaço para figurar ao lado da exibição da produção industrial e artística e da demonstração de novidades tecnológicas.

A participação do Brasil no processo que passa a entender a educação como um dos pilares centrais no caminho para a normatização e construção controlada da sociedade moderna ocidental é parte de um conjunto de países que passam a prestigiar a educação como símbolo da modernidade. Kuhlmann Junior (2001) expõe que em 1900, no quarto centenário do descobrimento do Brasil, houve uma tentativa frustrada de se realizar uma grande Exposição. Nesse evento foi pensada a produção de um livro em quatro volumes, intitulado *Livro do Centenário*, em cuja apresentação pode-se notar a ênfase na ideologia do progresso:

De uma raça inferior e engolfada na barbárie fez-se um povo que cresceu, abriu os olhos à luz da civilização, recebeu a lição dos mestres e da experiência, lutou pelo progresso e pela liberdade, organizou-se como nação autônoma, roteou todos os campos da ciência, da arte e indústria, conquistando enfim um lugar no concerto dos povos cultos (KUHLMANN JÚNIOR, 2001, p. 49).

A intenção de produzir uma história dedicada a destacar os aspectos de uma nação civilizada fica clara no *Livro do Centenário*. Essa vasta obra tinha por intenção tornar conhecidas as riquezas naturais do Brasil e seu progresso em todos os ramos da atividade

humana. O período posterior à Constituição Republicana, entre 1891 e 1919, mostrou-se profícuo em projetos educacionais, com 142 projetos de instrução pública (KUHLMANN JÚNIOR, 2001).

A participação dos Estados Unidos nessas exposições, representando o mito do progresso transpondo o oceano para alcançar as terras americanas, como destaca Pesavento (1993), vai exercer uma enorme influência nas políticas educacionais brasileiras, principalmente após a proclamação da República.

O pragmatismo estadunidense e seu utilitarismo – já marcas de uma sociedade altamente capitalista, expostas na política cultural dos currículos nas escolas brasileiras desse período – vão eliminado do ensino, voltado para a profissionalização, espaços de educação para a arte e apreciação estética, senso de percepção, e habilidade de aprender novos significados, impedindo que a experiência estética gere um desenvolvimento cognitivo e que ultrapasse os limites da cognição para entrar no domínio afetivo com seu foco no sentimento e na emoção (KNIGHT, 2008, p. 31). Para Adorno (2008), a educação precisa ter o caráter de educar os sentidos, precisa estar comprometida com a educação das faculdades perceptivas e intelectuais.

É justamente no processo de disseminação da educação que se encontram as bases necessárias para a veiculação e consolidação da nova visão de mundo. Esse aspecto consensual da educação é visto por Bourdieu (2003) como característica inerente à sua função de transmissora da cultura pela socialização de códigos comuns. Para ele, “a escola é sobretudo um repertório de lugares comuns, não apenas um discurso e uma linguagem comum, mas também terrenos de encontro e acordo, problemas comuns e maneiras comuns de abordar tais problemas comuns” (BOURDIEU apud NOGUEIRA; CATANI, 2003, p. 207).

O modelo educacional dos missionários protestantes vai ao encontro do que as elites brasileiras almejam: formar o cidadão republicano. Como já dito, o protestantismo brasileiro de missão é portador de uma ideia de Reforma, que será concretizada por meio da educação que começa com a escola paroquial das primeiras letras. Essas escolas paroquiais iniciam suas atividades de maneira modesta e improvisada. Aos poucos vão se estabelecendo na sociedade como um modelo que objetivava formar cidadãos livres e independentes, aptos para atuar numa nova concepção de sociedade. Mendonça comenta o surgimento das escolas paroquiais nos anos finais do século XIX:

Uma leitura dos principais historiadores das denominações protestantes no Brasil mostra enfaticamente que as escolas paroquiais iam sendo fundadas simultaneamente às igrejas. As escolas parecem ser um complemento natural para as igrejas (MENDONÇA, 1994, p. 77).

1.5.1. As escolas paroquiais

O que para Mendonça (1994) parecia um mistério, pode ser aqui destacado como parte da plena autonomia que essas escolas paroquiais gozavam, principalmente nos primeiros trinta anos da República no Brasil. Elas estavam ligadas diretamente aos aspectos religiosos das missões (trabalho evangelizador e preparo para a missão), possibilitando o sucesso da “empresa missionária”, uma vez que se materializavam na aprendizagem e valorização do livro-texto – a Bíblia; tinham como obra educativa realizar um novo processo civilizatório cristão.

As escolas junto às igrejas estavam voltadas para a educação básica, suprimindo a deficiência do ensino em muitas cidades brasileiras, principalmente as do interior dos estados; evitavam as imposições católicas às crianças protestantes e garantiam a expansão do protestantismo no Brasil. As escolas paroquiais nem sempre foram totalmente gratuitas. A princípio, a Missão arcava com todos os gastos, mas assim que os alunos e crentes se interessavam e conscientizavam sobre a importância da educação, passavam a custear, na medida do possível, suas escolas.

É interessante ressaltar a importância das escolas paroquiais protestantes para o sexo feminino, pois as mulheres recebiam a mesma educação que os homens, com um conteúdo mais científico e prático, o que representava para elas uma emancipação social. Quanto à metodologia usada em muitas dessas escolas, fundamentava-se no método intuitivo, científico e prático, que já era utilizado nos Estados Unidos em escolas confessionais protestantes de referência. A pedagogia era voltada para formar seus alunos para a vida prática, com um ensino direcionado para o trabalho, transmitindo conhecimentos científicos, morais e práticos para a formação de cidadãos com valores como honestidade, honra e aptos para o trabalho.

Em relação à educação adventista, este trabalho já apontou que a origem educacional está ligada à sua raiz missiológica e que os princípios básicos para o estabelecimento de escolas eram 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, pode-se encontrar uma carta enviada para seu filho William C. White, em 5 de maio de 1897, na qual ela escreve que “devem-se estabelecer escolas pelas igrejas locais mesmo que não haja mais de seis crianças para frequentá-las” (WHITE, 2007a, p. 199).

O enfoque geral dos historiadores adventistas centra-se nas escolas rurais de regime de internato, geralmente de ensino fundamental ou médio, as quais auxiliavam na formação da

liderança eclesiástica, sendo que seu número sempre foi reduzido. Sua função definida era atender aos adolescentes e jovens da comunidade adventista, embora atendessem também alunos de comunidades religiosas diferentes. Seguindo o modelo proposto, essas escolas ofereciam bolsas-trabalho para alunos pobres, o que as tornava atrativas para as famílias carentes da igreja (STENCIL, 2006).

As escolas paroquiais adventistas ganharam visibilidade na sociedade somente nas duas últimas décadas do século XX. Apesar dos escassos registros, Azevedo (2004) afirma que, em 1899, a Associação Geral da IASD registrou a existência de quatro escolas no Brasil. Já em 1906 havia 10 escolas para 24 igrejas. Posteriormente, a quantidade de escolas passou a ser maior do que a de igrejas em algumas regiões.

Essencialmente, desde seus primórdios, a rede adventista no Brasil sustentou esses dois tipos de escolas. As paroquiais sempre foram mais numerosas, pois estavam localizadas junto às igrejas e eram basicamente de ensino primário.

Os adventistas, tanto de raiz estadunidense como 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 primária paroquial e de internatos, nos quais era oferecido o ensino ginásial. Segundo dados apresentados por Azevedo (2004, p. 37), em 1971 a denominação possuía 269 escolas, sendo que destas apenas três ofereciam o primeiro grau completo⁶².

1.5.2. Educação adventista: uma “reforma educacional”

Os primeiros passos para a organização do adventismo situam-se no *antebellum*⁶³ e o surgimento de seu sistema educacional ocorrerá no *postbellum*, mais especificamente a partir de 1868. Assim, a primeira escola adventista oficialmente mantida pela denominação só surgiu no ano de 1872 em Battle Creek, no Estado de Michigan, principal centro do adventismo e contava com apenas 12 (doze) alunos. Mesmo com o surgimento dessa célula, a questão era

⁶² Azevedo (2004) identifica as três escolas que ofereciam o fundamental completo: o Instituto Adventista Grão-Pará, em Belém, PA, o Instituto Adventista Caxiense, em Duque de Caxias, RJ, e a Escola Adventista de Curitiba, em Curitiba, PR.

⁶³ Latinismo usado na historiografia norte-americana para designar especialmente o período anterior à Guerra de Secessão (1861-1865).

que, após mais ou menos trinta anos de origem da Igreja as crianças adventistas ainda frequentavam a escola pública, evidenciando com essa experiência os antagonismos do ensino público estadunidense. A crítica aos valores vivenciados na educação pública foi o que impulsionou a formação das primeiras escolas adventistas.

De acordo com a história dessa denominação, a jovem escritora adventista estadunidense Ellen White⁶⁴ (1827-1915) estava imbuída de um poder carismático, segundo Weber (1999a). Em 1872, ela escreveu o primeiro material impresso, intitulado *A devida educação*, o qual, de acordo com Knight (2010, p. 26-27), foi considerado um divisor de águas para o início de uma escola formal adventista. Neste material, ela apresenta a necessidade de a educação fornecer equilíbrio entre o físico e o mental, negando a dicotomia corpo/mente, ponto que se tornaria a base da proposta filosófica da educação adventista. As expressões “verdadeira educação” e “reforma educacional” eram comuns na literatura da época e usadas por grupos que consideravam o bem formado sistema educacional da época resistente a qualquer tipo de mudança (AKERS, 1989).

Como já dito, grande parte dos grupos religiosos protestantes, por seu caráter pragmático, ia aos poucos se alinhando aos interesses do Estado. Era surpreendente que reformadores ingleses, após se sacrificarem por uma causa digna, ainda permitissem que um sistema de educação tão inadequado a todos os seus objetivos se tornasse, em realidade, a lactante de seus filhos. Não compreenderam que o caráter e a experiência cristã desses filhos dependiam da natureza do alimento recebido. Tivessem eles percebido a relação entre a educação da criança e sua experiência na igreja, não teriam se utilizado do sistema usual de educação na Europa, mas o teriam rejeitado completamente como demasiado perigoso para ser tolerado dentro dos limites do protestantismo.

Esse contexto nos leva a entender que o adventismo se desenvolveu como uma subcultura dentro da cultura evangélica norte-americana e que a modernidade é o horizonte cultural mais amplo que desafiou sua constituição, exigindo respostas de seus fundadores. Um primeiro princípio que se pode estabelecer com relação a esse pensamento educacional é que ele adotou uma postura crítica em relação à modernidade educacional. Temos em White a perspectiva dessa postura:

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

⁶⁴ Foi uma escritora cristã americana e uma das fundadoras da Igreja Adventista do Sétimo Dia. É uma das escritoras mais traduzidas da história da literatura mundial e é tida como profetisa pelos adventistas do sétimo dia.

humanidade – coisas que são uma maldição para o nosso mundo – encontram uma influência contrária (WHITE, 2000, p. 225, 226).

Quão diversa é, porém, grande parte da educação que hoje se dá! Desde os tenros anos da criança consiste em 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 acoroça o 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 (WHITE, 2000, p. 226, 227).

Essas críticas geraram as bases dos princípios fundamentais de uma pedagogia peculiar, dentro de um espírito de “reforma educacional”. Os modelos escolares desenvolvidos nos Estados Unidos na segunda metade do século XIX já estavam sofrendo grande influência de modelos europeus questionados pelos adventistas por estarem distante do que era considerada a “verdadeira educação” por seus seguidores.

Os sistemas de educação em voga na época, segundo os adventistas, criavam uma confusão de assuntos abstratos. O engano estava em repetir formas sem significado, e “um estudo de palavras mortas toma o lugar de um conhecimento vivo das coisas”. A prática da sobrecarga na memorização formal era considerada método popular (SUTHERLAND, 2014, p. 94). Competição, prêmios e recompensas são estimulantes necessários para “o exercício compulsório e mecânico em fórmulas ininteligíveis”, e seus longos cursos fixos terminam em títulos. A subjugação das mentes humanas à autoridade de algum superior e a sufocação da liberdade de pensamento pela supervisão antinatural de perto em lugar do autodomínio eram resultado dos métodos.

A educação protestante propunha em seu modelo genuíno (e a proposta educacional adventista via com bons olhos esse modelo) a liberdade dos estudantes na escolha de matérias, ou seja, um currículo aberto. Estando eles livres dos cursos fixos, essa liberdade produziria frutos, pois formaria pessoas com diferentes opiniões (SUTHERLAND, 2014, p. 94).

A educação cristã propunha-se a ir além do ensino de temas para o desenvolvimento intelectual. O que era estudado deveria ser posto em prática. O preparo manual deve ser uma parte de todo o currículo de escolas cristãs. Antes de 1844, os reformadores educacionais estabeleceram muitas escolas de preparo manual, onde os estudantes aprendiam agricultura, horticultura, jardinagem e várias profissões. Ferraria, carpintaria, costura, gráfica, economia doméstica, confecção e o cuidado dos enfermos estavam “na linha da educação verdadeira” (SUTHERLAND, 2014, p. 95).

Há mais de 120 anos no Brasil e presente em 165 países, as escolas adventistas hoje abarcam os níveis de ensino da educação infantil ao ensino superior. O Brasil possui 458 unidades escolares com 210 mil estudantes. Dessas unidades, 16 são colégios em regime de internato e, desses, sete oferecem os níveis da educação infantil, ensino básico e ensino superior.

De acordo com Azevedo (2004), o desenvolvimento do ensino adventista de nível fundamental no Brasil dá-se em oito fases distintas, mas faremos distinção a apenas seis fases: Primórdios (1896-1915); Estruturação do sistema educacional adventista (1916-1939); Consolidação das escolas primárias em quatro séries (1940-1968); Crise da nova escola fundamental em oito séries (1969-1973); Reestruturação do sistema em face da Nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB – 1974-1987); Consolidação do ensino fundamental em oito séries (1988-1995).

1.6 As constituições laicas da República: influências na educação adventista

1.6.1 A constituição de 1891 da República

A Constituição Republicana de 1891, no art. 72, determinava que fosse laico o ensino ministrado nas escolas públicas (BALEEIRO, 2012). Essa constituição, embora declare certos princípios já consagrados pelo liberalismo, como a igualdade de todos perante a lei e a liberdade, considera a educação fator fundamental para a consagração do novo regime político, mas, nos primeiros anos da nova República, essa responsabilidade é repassada aos estados, que lhe dão pouca atenção⁶⁵ (SCHUELER; MAGALDI, 2009). A União passa a se responsabilizar pelo ensino superior em todo o País (não privativamente), pelo sistema de ensino do Distrito Federal, enquanto os estados incumbem-se de organizar o ensino primário e profissionalizante (SUANO, 1987).

Durante o período de 1889 a 1925, várias reformas educacionais foram promovidas com o objetivo de melhor estruturar os ensinos primário e secundário. A questão era a responsabilidade passada às federações quanto ao ensino primário. Os estados mais ricos criaram grupos escolares nas capitais e escolas técnicas, como os liceus, mas no interior dos estados brasileiros, principalmente os mais pobres, poucas unidades foram abertas, deixando espaço para a educação confessional privada (AZEVEDO, 1964).

No caso do estudo em questão, as escolas adventistas, ao se estabelecerem, contavam com o apoio local das igrejas e, muitas vezes, de doações de simpatizantes. Os Primórdios (1896-1915) do desenvolvimento da educação adventista no Brasil – nível fundamental – acontece em meio ao desenvolvimento da Constituição de 1891, marcada por certa

⁶⁵ José Veríssimo, em uma de suas obras – *A educação nacional* –, lançada, pela primeira vez, em 1892, sob a forma de artigos no *Jornal do Brasil*, demonstrava a permanência de velhas batalhas. Argumentava que, a despeito das mudanças, a educação escolar republicana trazia aspectos de continuidade em relação à época progressista. A crítica mais contundente dirigia-se ao que considerava excessos do regime federativo implantado pela República. Para ele, a situação do ensino primário teria se agravado ainda mais, pois, sob a forma da federação, foi concedida a cada estado plena liberdade para gerir os negócios da instrução pública. Sobre a implantação dos grupos escolares, um aspecto que merece destaque é que, apesar dos esforços despendidos, a disseminação deste tipo de escola esteve longe de ser total – ou próxima disso – no território brasileiro. No primeiro período republicano, antigas formas e práticas de escolarização herdadas dos oitocentos, como as escolas isoladas e multisseriadas e a educação familiar e doméstica, mantiveram-se como presença incômoda, mas funcional e majoritária, em várias localidades do País. Também as escolas reunidas, que adquiriram uma configuração mais complexa que as de tipo anterior, mas mantendo o modelo multisseriado, representaram outra opção encaminhada em vários estados brasileiros, na impossibilidade, muitas vezes observada, em função dos gastos elevados, por exemplo, de adesão aos grupos escolares. (SCHUELER; MAGALDI, 2009, p. 45).

informalidade, uma vez que a legislação era flexível com os sistemas particulares de ensino. Nessa época, 42% das igrejas possuíam suas escolas; a educação era vista como um instrumento sólido para a expansão da Igreja Adventista em um país onde ela era ainda desconhecida. Os alunos eram, em sua totalidade, filhos de adventistas (AZEVEDO, 2004).

Esse período caracterizou-se por um processo de implantação profícuo e fecundo nas regiões Sul e Sudeste, que eram palco de um rápido crescimento econômico e social. A falta de um projeto político educacional específico para a iniciativa privada no Brasil, nesse período, trouxe suas consequências, pois não havia uma padronização pedagógica e curricular, mas havia a riqueza da liberdade de manter a essência da filosofia educacional adventista ativa. As escolas adventistas, em sua maioria, tinham sua estrutura paroquial⁶⁶ mantendo salas muitas vezes multisseriadas.

1.6.2 Constituição de 1946

Na Constituição de 1946, em coerência com os princípios liberais, a educação é declarada direito de todos, podendo ser ministrada pela iniciativa privada e apresentando a orientação para a organização da legislação escolar. A aplicação dos princípios constitucionais de 1946 concretiza-se na LDB n° 4.024/1961, representando a unificação do sistema educacional. Em atendimento aos interesses da Constituição de 1946, a LDB/61 (BRASIL, 1961) organizou o ensino do seguinte modo:

- educação pré-primária destinada aos menores de sete anos e ministrada em escolas maternas ou jardins de infância (art.23);
- ensino primário, de matrícula e frequência obrigatórias a partir dos sete anos de idade, com no mínimo quatro anos de duração, podendo ser organizadas classes especiais ou cursos supletivos para os que o iniciavam com atraso (Art. 26 e 27).

A “Estruturação do Sistema Educacional Adventista (SEA)” (1916-1939) e a “Consolidação das escolas primárias em quatro séries” (1940-1968) aconteceram sob a

⁶⁶ Até o início dos anos de 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 sua área tinha como processo administrativo uma “Junta Escolar”, responsável por tomar as decisões sobre o andamento geral da escola. Se entendermos que as decisões sobre a escola paroquial eram locais, perceberemos que tanto a igreja como a escola paroquial tinham autonomia para tomada de decisão, sendo que a manutenção dessas escolas também era local (MENSLIN, 2015).

influência das constituições anteriores. É um período de grande crescimento; o ápice dessa expansão ocorreu na segunda metade da década de 1940. A rede busca o alinhamento das legislações escolares, pois se vive um momento de maior supervisão do Estado. Porém, mantém sua autonomia, sendo ainda gerida diretamente pela Igreja. As unidades escolares conseguem manter seu caráter denominacional. São poucos os alunos não adventistas. Essas unidades, em sua maioria, ainda se mantêm como paroquiais, sendo que os internatos oferecem o ensino ginasial. Existe ainda autonomia da Igreja com relação às contratações docentes, dando ênfase à formação religiosa. O currículo era estabelecido tendo em vista a ênfase na fé cristã e nos princípios bíblicos cristãos.

1.6.3 Constituição de 1967 e emenda de 1969

Na Constituição de 1967 (BRASIL, 1967), ao lado de posicionamentos nada populares, aparece o dispositivo que garante a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário dos 7 aos 14 anos de idade nos estabelecimentos públicos; a extensão da escolaridade primária era objeto de lutas desde a elaboração da LDB n° 4.024/61. Aparece nessa Constituição a possibilidade de ajuda financeira ao ensino particular (SUANO, 1987). O grande destaque dessa Constituição é a extensão da escolaridade obrigatória para oito séries⁶⁷. A Lei 5.692/71 exercerá séria influência no Sistema Educacional Adventista (SEA) vigente até o momento.

A fase “Crise da nova escola fundamental em oito séries” (1969-1973) é uma consequência da política educacional contidas nas legislações educacionais nos anos finais da década de 1960 e início dos anos 1970. A legislação que muda o ensino fundamental para oito séries (antigo primário e ginásio), agora obrigatórios, gerou um impacto marcante. Em apenas cinco anos, 101 escolas foram fechadas. O agravante era o perder-se de vista, em certa medida, as ideias dos pioneiros de disponibilizar a educação adventista a todas as crianças da igreja (AZEVEDO, 2004).

A fases seguintes – “Reestruturação do sistema em face da Nova LDB” (1974-1987) e “Consolidação do ensino fundamental em oito séries” (1988-1995) – são períodos em que, por força de lei, a rede adventista passa a ter escolas regulamentadas, com significativa visibilidade na sociedade e uma maior presença de alunos não adventistas. Disciplinas que atendiam aos

⁶⁷ Art. 18. O ensino de 1º grau terá a duração de oito anos letivos e compreenderá, anualmente, pelo menos 720 horas de atividades.

interesses de um Estado autoritário foram compulsoriamente introduzidas nas escolas confessionais, gerando uma restauração curricular por força de lei⁶⁸.

1.6.4 Constituição de 1988

Nessa Constituição é prevista a possibilidade de parceria entre o Estado e a Igreja na colaboração de interesse público. A Constituição mesma já faculta que recursos públicos sejam, excepcionalmente, dirigidos a escolas confessionais, como definido em lei, desde que comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação. “O Estado laicista não pode favorecer uma religião em detrimento de outras [...]. Isso não impede, entretanto, que a Igreja e o Estado possam ser parceiros em obras sociais e de interesse público” (SORIANO, 2002, p. 8).

Dessa forma, o período do SEA de Consolidação do ensino fundamental em oito séries (1988-1995) dá-se também por incentivo fiscal previsto por lei. Com a existência do apoio legal, a educação adventista como instituição confessional e comunitária, conforme a Constituição de 1988, teve a possibilidade não apenas de um crescimento numérico, mas de ampliações e melhorias nas estruturas físicas, que se tornam modernas, bem organizadas, fazendo frente à forte e crescente concorrência do mercado entre as várias iniciativas privadas de educação.

Até o início da década de 1970, a maioria das escolas adventistas eram compostas de escolas primárias paroquiais e de internatos, nos quais era oferecido o ensino ginásial. Segundo dados apresentados por Azevedo (2004, p. 37), a denominação possuía 296 escolas, sendo que destas apenas três ofereciam o 1º grau completo. E das 293 escolas adventistas que ofereciam o primário em quatro séries, 70% funcionavam como escolas multisseriadas em salas emprestadas pelas igrejas, que não atendiam às novas exigências das políticas públicas educacionais implantadas a partir da Lei 5.692/71.

Se, por um lado, a obrigatoriedade de expansão de novas áreas foi um avanço e uma conquista para a educação adventista, por outro, essa conquista trouxe um distanciamento geográfico entre escolas-igrejas, gerando um afastamento das igrejas locais na participação das decisões administrativas das escolas.

⁶⁸ Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969. Foi introduzida a disciplina de Moral e Cívica.

Questões como contratação de professores, regulamentos disciplinares, estabelecimento do calendário escolar, que podiam ser geridas pela igreja local, que concebia uma autonomia a cada unidade escola/igreja, com as mudanças legislativas e políticas públicas, há uma ruptura no ideário dos pioneiros quanto à escola paroquial, em que cada igreja deveria ter sua escola e ser acompanhada por ela. Essa escola paroquial possuía liberdade para desenvolver uma educação confessional plenamente gerida pela igreja, desempenhando um papel de mantenedora próxima geográfica e filosoficamente, como previa o ideário originador do SEA.

1.7. Considerações

Com a consolidação do Estado Moderno⁶⁹, surge a necessidade de fornecer educação a populações heterogêneas com fortes referências da relação soberano/súdito. Há uma urgência em educar para a cidadania e com ela vem a construção da escola moderna e as pedagogias voltadas para formar o cidadão para a democracia – principalmente no caso das 13 colônias independentes nos libertos Estado Unidos do século XVIII. A partir daí, abre-se espaço para a organização de sistemas educacionais das denominações protestantes que, com seu pragmatismo e racionalidade, vão se alinhando aos interesses da nova elite dominante estadunidense.

Já na segunda metade do século XIX, a maior parte das grandes escolas / universidades de base confessional já havia sofrido forte influência filosófica e pedagógica europeia, apresentando um sincretismo filosófico entre a cosmovisão bíblico-cristã e a racionalidade da ciência, gerando perda de identidade.

É nesse momento que a recém-organizada denominação de berço protestante Adventista do Sétimo Dia vê-se na urgência de estruturar um sistema educacional com uma filosofia de base bíblico-cristã que se apresente como resistência à secularização dos valores e da ética protestantes com uma proposta pedagógica comprometida com a autonomia do aluno e com o pensamento crítico, sendo capaz de apresentar alternativas para uma vida voltada para o

⁶⁹ Este surge como um projeto civilizatório de unificação de várias nações em torno não mais apenas de disputas bélicas, mas de disputas comerciais globais. Diferentemente do Estado Antigo, há uma forte centralização política, administrativa, jurídica e econômica em torno de um projeto de nação unificada. Tal projeto coloca o indivíduo como centro da participação política por meio da separação das esferas pública e privada, Estado e sociedade civil. Elementos fundamentais que configuram esta categoria estatal: território, população e poder (WEBER, 1999a, p. 525-526).

consumo, exploração, desigualdade, ou seja, injustiças, econômicas, sociais e políticas – já uma realidade da modernidade no século XIX nos Estado Unidos.

Com método intuitivo contrário a uma metodologia baseada no uso quase que exclusivo da memória, incentiva formas criativas de ensino e aprendizagem que, ao chegar ao Brasil no início da recém-formada República brasileira, com a formação do Estado Moderno, encontra terreno fértil para o plantio do sistema educacional adventista brasileiro.

A Igreja Adventista e seu sistema educacional, por fazerem parte do conjunto de denominações confessionais protestantes que migram para a América de Sul, inclusive o Brasil, são considerados modelos de educação liberal. Comprometidos com a modernidade e formação do cidadão, encontram liberdade para se estabelecer e desenvolver sua história em terras do pau-brasil.

Nesse momento, faz-se necessário apresentar a essência da filosofia educacional adventista, pois esse é o espírito que consta na confessionalidade geradora da missão educacional.

2. FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO ADVENTISTA – UMA PERSPECTIVA ANTROPOLÓGICA BÍBLICO-CRISTÃ

A fim de compreendermos o que se acha envolvido na obra da educação, necessitamos considerar tanto a natureza do homem como o propósito de Deus ao criá-lo
(WHITE, 2003, p. 14, 15).

Esse capítulo tem como objetivo identificar e descrever os sustentáculos filosóficos da educação adventista. Para tanto, propõe-se analisar as características da educação hebraica por ser a mais antiga proposta de educação de base bíblica, pois essa exerceu grande influência na construção da educação adventista.

O pensamento filosófico ocidental do final do século XVIII e século XIX passou por um grande desenvolvimento, vindo a apresentar diferentes concepções da realidade, abalando pensamentos e teorias que pareciam não únicos e não unânimes, mas ainda hegemônicos⁷⁰.

Lança-se a polarização entre a ciência e a religião. As explicações tradicionais das clássicas instituições eclesiais são enfraquecidas com o desenvolvimento da ciência e a aparente capacidade de a tudo responder/explicar e a promessa de uma melhor qualidade de vida ao homem aprisionado em seus medos mais profundos (fruto de uma era de controle pelo medo); este se vê fascinado com a perspectiva de liberdade do pensamento longe da culpa.

Tem-se como referência para essa mudança a teoria da origem da vida, de Charles Darwin (1809-1892), com o livro de 1859, *A origem das espécies*. Mesmo que esse tema já fosse discutido antes dessa publicação, ela provocou menos polêmica⁷¹. Outra publicação importante em 1871 foi *The descent of man and selection in relation to sex*. Nesse livro, Darwin desenvolve melhor sua teoria da seleção sexual e explica mais detalhadamente a origem do ser humano. Os capítulos do livro apresentam o desenvolvimento da pesquisa do autor e o

⁷⁰ Origem da Vida (criação), pecado original, homem unitário.

⁷¹ Robert Chambers. *Vestiges of the natural History of creation* foi um livro publicado anonimamente na Inglaterra, em 1844. O livro era particularmente polêmico – justificando assim a postura de anonimato do autor – por explicitamente declarar ser o homem também uma espécie resultante de um processo evolutivo – de transmutações – ideia esta até então mantida "à parte" em discussões sobre fixismo *versus* transmutação, dado o direto confronto com o dogma religioso em vigor à época: a do homem como ser especial na criação, gerado à imagem e semelhança de Deus (British Broadcasting Corporation – Documentário: “The Story of Science” – Episódio 3: "How did we get here?").

amadurecimento do pensamento evolutivo da vida, que servirá como referencial filosófico para as pesquisas científicas de forma hegemônica.

Outros pensadores influenciaram a Modernidade no século XIX no Ocidente. Dentre eles, pode-se destacar Auguste Comte (1798-1857), considerado o primeiro filósofo da ciência no sentido moderno do termo. Comte também é visto como o fundador da disciplina acadêmica de Sociologia. Seu conceito de sociologia e evolucionismo social deu o tom para os primeiros teóricos sociais e antropólogos, como Harriet Martineau e Herbert Spencer, evoluindo para a moderna sociologia acadêmica apresentada por Émile Durkheim como pesquisa social prática e objetiva. Friedrich Nietzsche (1844-1900) escreveu vários textos criticando a religião, a moral, a cultura contemporânea, filosofia e ciência, exibindo uma predileção por metáforas, ironias e aforismos. Søren Kierkegaard (1813-1855) foi um filósofo, teólogo, poeta e crítico social dinamarquês, amplamente considerado o primeiro filósofo existencialista. Durante sua carreira ele escreveu textos críticos sobre religião organizada, cristianismo, moralidade, ética, psicologia e filosofia da religião, mostrando um gosto particular por figuras de linguagem, como a metáfora, a ironia e a alegoria. Arthur Schopenhauer (1788-1860) é mais conhecido por sua obra principal *O mundo como vontade e representação* (1818), em que ele caracteriza o mundo fenomenal como o produto de uma cega, insaciável e maligna vontade metafísica. A partir do idealismo transcendental de Immanuel Kant, Schopenhauer desenvolveu um sistema metafísico ateu e ético que tem sido descrito como uma manifestação exemplar de pessimismo filosófico. A obra de Karl Marx (1818-1883) em economia estabeleceu a base para muito do entendimento atual sobre o trabalho e sua relação com o capital, além do pensamento econômico posterior. Publicou vários livros durante sua vida, sendo *O manifesto comunista* (1848) e *O capital* (1867-1894) os mais proeminentes (OS PENSADORES, 1999).

O pensamento filosófico que embasa a gênese da educação adventista se desenvolve nesse contexto no qual os pensamentos “tradicionais” são colocados em xeque – pensamentos até então de aceitação hegemônica no âmbito educacional, como a questão da origem da vida e de um Deus criador e mantenedor.

Ellen White, a “elaboradora”, ou seja, responsável por desenvolver o pensamento educacional alinhado com as bases doutrinárias da denominação adventista, fará isso ao longo da segunda metade do século XIX até os primeiros anos de século XX. Foi uma escritora de seu tempo, descendente espiritualmente da denominação protestante metodista estadunidense, nascida próxima de Portland, Maine, ex-colônia inglesa no norte dos Estados Unidos. Era uma grande cidade para os padrões da época, com mais de 15 mil habitantes (HOYT, 2003, p. 43). Ellen Gould Harmon nasceu em 26 de novembro de 1827, em uma fazenda ao norte da vila de

Gorhana, Maine, a oeste de Portland. Era filha do casal Robert Harmon e Eunice Gould Harmon, que eram da Nova Inglaterra, com antepassados britânicos.

Com o crescimento demográfico, a cidade vivia também a forte influência das igrejas, que se multiplicavam na cidade. Hoyt (1995, p. 14), analisando os jornais da época da juventude de Ellen, pode concluir que a religião era um elemento importante na vida das pessoas. O autor aponta para um impressionante número e variedades de Igrejas, desde batistas, metodistas, católicas, abissínicas para negros e a congregação de milleritas da segunda vinda. Essas igrejas atuavam nas questões humanitárias e patrocinavam eventos culturais de caráter secular. Não raro, os próprios edifícios das igrejas eram usados para apresentações de concertos de músicas clássicas e para realização de palestras.

Apesar de os documentos do censo da cidade apontarem para uma população predominantemente feminina

não aparecem nomes de mulheres ligadas a alguma atividade das igrejas estabelecidas [...] os periódicos locais raramente mencionavam o nome de alguma mulher (HOYT, 1995, p. 23)⁷².

Mesmo dentro dessa realidade, não era incomum Portland receber visitas de palestrantes femininas, que tratavam, na maioria das vezes, de temas como fisiologia, vegetarianismo e temperança. Entre elas, pode-se destacar, segundo Hoyt (1995), a palestrante Mary Neal Gove (1810-1884), responsável por uma série de palestras em outubro de 1839.

Sobre a questão educacional, como já colocado, o século XIX foi fortemente influenciado pelas ideias iluministas. Essa visão entendia o ensino como um dos meios mais importantes de transformação social. Entre 1830 e 1840 houve aumento significativo no interesse por instituições de ensino. Portland oferecia um sistema gratuito, entre 4 a 21 anos de idade. Mas, embora houvesse um grande interesse na educação, o ensino gratuito para as mulheres se limitava ao ensino primário básico. Já os homens poderiam avançar na escola secundária e terciária (DOUGLASS, 2001, p. 45).

O ambiente altamente religioso passa a sofrer um esvaziamento que, por influência do Iluminismo do século XVIII, levou muitos a abandonar o insondável e onipresente Deus dos calvinistas pelo Criador mais distante e bondoso do deísmo⁷³ (SELLERS, 1990, p. 153).

⁷² “[...] no aparecen nombres de mujeres en relación a alguna actividad de las iglesias establecidas [...] los periódicos locales rara vez mencionaban el nombre de alguna mujer.”

⁷³ Doutrina que considera a razão como a única via capaz de nos assegurar da existência de Deus, rejeitando, para tal fim, o ensinamento ou a prática de qualquer religião organizada. O deísmo difundiu-se principalmente entre os filósofos enciclopedistas e foi o precursor do ateísmo moderno.

O contexto da região do Maine pode ser colocado como influenciador dos escritos de Ellen. Em 1846, o estado do Maine passou a proibir a produção e venda de quaisquer bebidas alcoólicas.

A maior parte da população do estado era contra o uso do trabalho escravo. O Maine esteve ao lado da União durante a Guerra Civil (1861 e 1865). Após a guerra, ele se industrializou rapidamente. Diversas fábricas têxteis, de calçados e de produção de móveis e papel instalaram-se no estado. Diversas represas foram construídas em diversas partes, pelo governo ou por companhias privadas. Em 1909, o governo do Maine proibiu a venda de eletricidade gerada no estado para outros estados norte-americanos, bem como para províncias canadenses vizinhas. Uma região composta já no século XIX de maioria branca europeia (inglesa, francesa, alemã e italiana). Essa população era de maioria cristã protestante das denominações Batista, Metodista e Luterana (WEB oficial do Maine).

O estado do Maine, juntamente com o Nordeste do EUA, ao se desenvolver após a Guerra da Independência e Guerra Civil, apresenta em seu desenho político, econômico e social a racionalidade protestante que para um grupo conduziu a um afastamento da vida a partir da *Sola Scriptura*. Essa “tradição” é entendida por esse grupo como autoritarismo no interpretar a Escritura, caminhando para um alinhamento ao pensamento moderno em que a Bíblia teria um papel limitado na vida cotidiana e educacional ao longo da segunda metade do século XIX.

Ellen White, como mostrado no capítulo 1, sofre influência do movimento millerita da primeira metade do século XIX. Isso pode explicar sua preocupação em “preservar as orientações e verdades” das Escrituras e difundir esses valores às novas gerações de crentes, entendendo ser a educação o caminho para “preservação desses princípios” e para a salvação.

White (2003), em seu livro *Educação*, desenvolve uma contracultura filosófico-educacional “debatendo” com os paradigmas filosóficos que se desenvolveram no país e migravam do Velho Mundo. Ao mesmo tempo, ela sofre influência de pensadores educacionais que viam na educação um caminho para a autonomia e o pensamento crítico.

O proplado “século da História”, como anteriormente visualizado, proporcionou incontestáveis progressos e gerou as mais distintas reformas nos Estados Unidos, que acompanhavam de perto a efervescência europeia⁷⁴. Henry Steele Commager, historiador que

⁷⁴ Já anteriormente destacado por Karnal et al. (2007, p. 117): “A valorização da ciência, da razão e dos métodos, tão comuns nos estudos sobre o século XIX europeu, também pode ser observada na América do Norte. Os exemplos do crescimento da indústria, das ferrovias e o forte sentimento nacionalista, observado nas tentativas de expansão territorial e nos conflitos externos, mostram como os Estados Unidos, de alguma forma, compartilhavam esses valores do período.

traçou o moderno liberalismo nos Estados Unidos no século XX, escreveu acerca dessa resolução, de acordo com Knight:

Era um tempo de reforma universal – um tempo em que quase todo homem que você encontrasse poderia tirar do bolso um plano para uma nova sociedade ou um novo governo; um período de infinita esperança e infinito descontentamento (1998, p. 28 – tradução nossa)⁷⁵.

Entre essas reformas – que incluíam saúde, temperança e estilo de vida – a educação estava listada como prioridade.

O “alvorecer” do século XIX, as filosofias de alguns preeminentes pensadores europeus do calibre de Pestalozzi, Herbart e Montessori chegaram a influenciar algumas mentes, como de White. Pestalozzi enfatizava a “necessidade de exercícios físicos ao ar livre juntamente com o desenvolvimento da educação moral proporcionando equilíbrio ao ser humano autônomo” (JEDAN, 1990, p. 115), Herbart pregava a busca por conhecimentos lógicos (o entusiasmo popular pelas teorias de Guilherme Miller atestou essa influência) e Maria Montessori⁷⁶ pregava “uma concepção de educação que se estende além dos limites do acúmulo de informações” (FERRARI, 2008, p. 2).

Horace Mann, já mencionado no Capítulo 1, tem um papel efetivo nas mudanças educacionais estadunidense a partir de anos 1820. Mann foi o primeiro inspetor escolar no estado de Massachusetts. Segundo Greenleaf e Schwarz (2009, p. 19):

Foi durante esses anos que o sistema gratuito de escola pública tomou forma nos Estados Unidos. Começando em 1823, quando Samuel Hall exigiu melhor treinamento para professores primários, a iniciativa para aperfeiçoar as escolas financiadas publicamente ganhou impulso depois que Massachusetts nomeou Horace Mann, em 1837, como o primeiro inspetor estadual de educação.

Mann vê a educação como único e verdadeiro instrumento de autonomia e independência do ser humano em face de um nascente expansionismo estadunidense que cada vez mais quer participar do jogo internacional do poder. Ellen White apropria-se das ideias gerais do Oberlin College e de Mann, dentre outros, a partir de sua percepção judaico-cristã,

⁷⁵ It was a day of universal reform – a day when almost every man you met might draw a plan for a new society or a new government from his pocket; a day of infinite hope and infinite discontent.

⁷⁶ O clássico conceito de educação de Montessori, como se verá posteriormente, não está em absoluto em contradição com a proposta whiteana. Diz Montessori que: “a educação é um processo natural produzido espontaneamente pelo indivíduo humano, e é adquirida não por ouvir as palavras, mas pelas experiências sobre o meio ambiente” [“Education is a natural process spontaneously carried out by the human individual, and is acquired not by listening to words but by experiences upon the environment”] (MONTESSORI, 1989, p. 2).

arraigada desde sua juventude. Contudo, a aplicação que fará desses conceitos será mais ampla, em vários sentidos.

Nesse momento, julgou-se necessário apresentar uma definição de educação que melhor se ajuste à proposta educacional aqui analisada. Buscando em dicionários, enciclopédias e manuais de filosofia e educação (GIACOMINI, 2006), constatou-se uma variedade de conceituações que, de forma geral, assinalam para a ideia de aprimoramento, aperfeiçoamento e desenvolvimento via aquisição de conhecimentos. A noção de educação como processo de aprimoramento do sujeito limita o conceito de educação como instrução ou escolarização, reduzindo seu significado ao aspecto racional apenas. Então, nesse caminho, Werneck indica que “serão tidos como educados indivíduos instruídos, mas que não se aprimoraram humanamente” (2003, p. 74).

Em uma perspectiva axiológica, a autora expande o conceito, sendo então “o processo que leva à busca, à apreensão e à hierarquização dos valores de maneira própria e adequada à realização do homem enquanto pessoa⁷⁷ e enquanto personalidade⁷⁸” (WERNECK, 2003, p. 79). Com esse olhar, o ente educado é visto como aquele que apreendeu o valor ou que sabe o que é valor. A educação é então concebida como uma interação entre razão e sensibilidade, sendo a ideia apreendida pela razão e o valor, pela sensibilidade (LIMA, 2011).

Para Comênio (1997), a proposta educacional deve envolver o preparo do ser humano não somente para as ciências, mas principalmente para a vida. Ou, que “nada se aprenda apenas para a escolaridade, mas para a vida, de tal sorte que, deixada a escola, não seja tudo levado pelo vento” (COMÊNIO, 1997, p. 227). Entende-se que esse aprender para a vida envolve, em Comênio, o relacionar os conteúdos escolares com o cotidiano, incluindo o cultivo da sensibilidade moral e espiritual.

Em seu pensamento, Ellen White parece ter afinidade em certos pontos com os escritos de Comênio:

A verdadeira educação significa mais que a preparação para a vida presente. Visa o ser todo, e todo o período da existência possível ao homem. É o desenvolvimento harmonioso das faculdades físicas, intelectuais e espirituais (WHITE, 2000, p. 13).

Para White, a educação é muito mais que a aprendizagem escolar acadêmica, e não se obtêm apenas pela ciência. A educação é um meio para se adquirir conhecimento, habilidade, talentos e felicidade, de desenvolver a personalidade bem como o caráter e o potencial mental.

⁷⁷ Pessoa é o ente capaz de consciência e autodeterminação de si mesmo (ZILLES, 2017, p. 111).

⁷⁸ Personalidade e a pessoas que afirmam os valores para os quais dirige todo o seu ser (ZILLES, 2017, p. 111).

2.1 Educação hebraica – um referencial para a educação adventista

Observa-se que a maioria dos tratados filosóficos inicia sua exposição a partir do VI século a.C. com os gregos, que são identificados como os primeiros filósofos da humanidade. Questiona-se, porém, que parte de historiadores e estudiosos da filosofia não reconheçam uma filosofia oriental anterior aos gregos. Vernant (2008, p. 24) afirma que a negação de uma filosofia anterior à Grécia ocorre, principalmente, pelo vínculo que havia entre o pensamento e a religião nos povos anteriores aos gregos.

Chauí (1995, p. 20) confirma essa rejeição à filosofia oriental antecedente à Grécia, destacando a distinção feita entre o pensamento grego e o oriental, chamando o primeiro de “filosofia” e o segundo, de “sabedoria”.

Como um dos mais importantes modelos pedagógicos antigos, a educação dos hebreus sobreviveu a muitas influências estrangeiras, inclusive ao movimento helenista do II século a.C., o que não significa, porém, a negação de certo grau de influência estrangeira na educação dos hebreus. A fidelidade ao Livro da Lei continuou como uma marca característica dos hebreus, mesmo nos dias de Cristo. Nota-se uma constante preocupação em se enviar os filhos a Jerusalém para obterem seus estudos longe da influência grega que ameaçava as famílias da diáspora, como se deu no caso de Paulo (At 22:3). Como padrão de ensino, a cosmovisão⁷⁹ dos hebreus contrasta fortemente com o pensamento grego que floresceu posteriormente. Enquanto os hebreus aliavam a instrução à prática, fazendo da experiência um marcante elemento de sua pedagogia, para a educação grega o valor maior era a racionalidade. Ou seja, enquanto o foco do pensamento hebraico⁸⁰ estava na vivência, a ênfase da educação grega ficava no aprimoramento intelectual. Werneck (1996, p. 2) confirma que “para o mundo grego, o valor maior era a própria razão”. A autora observa, então, que, por influência da cultura greco-romana, a civilização ocidental “privilegiou, no seu sistema educacional, o conhecimento do ser pelo pensamento lógico”.

O contraste entre as vias educacionais grega e hebraica acentua-se ainda mais ao se examinar os termos empregados em cada uma delas. Se para os gregos aprender (*manthano*) e ensinar (*didasko*) são palavras diferentes, cada uma com conteúdo, objetivo e métodos próprios,

⁷⁹ Utiliza-se o conceito de Zilles (2017, p. 69): a cosmovisão e a interpretação global do homem e do mundo com o objetivo de fornecer orientações práticas para sua conduta.

⁸⁰ O “pensamento hebraico”, nesta abordagem, não seria sinônimo filosófico do moderno “pensamento israelense”, já que, devido à em razão da diáspora dos judeus, se encontra ocidentalizado. Trata-se de uma compreensão do pensamento hebreu da Antiguidade, conforme visto na Bíblia.

para o hebraico a mesma raiz (*lâmad*) é utilizada para ambas as palavras, significando que quando se aprende, automaticamente se ensina a outrem. Para os hebreus, se não houvesse discipulado, não haveria aprendizado (LIMA, 2011).

Na educação hebraica, portanto, o instruir e o praticar estavam integrados num mesmo processo. Entendia-se que houve ensino quando o que foi ensinado era aprendido e praticado. A prática integrava todos os aspectos da vida, principalmente a religião. Os métodos de transmissão da educação hebraica são expressos em Deuteronômio 6:6-9:

Estas palavras que, hoje, te ordeno estarão no teu coração; tu as inculcarás a teus filhos, e delas falarás assentado em tua casa, e andando pelo caminho, ao deitar-te, e ao levantar-te. Também as atarás como sinal na tua mão, e te serão por frontal entre os olhos. E as escreverás nos umbrais de tua casa e nas tuas portas (BÍBLIA SAGRADA, 1993, p. 133).

O conteúdo a ser ensinado, aqui identificado com a expressão “estas palavras”, incluía todo o Pentateuco (cinco primeiros livros da Bíblia), nos quais constam princípios de vida, comportamentos, história e práticas diversas, que deveriam ser passados aos filhos de Israel o tempo todo, em todo lugar. A frase “também as atarás como sinal na tua mão” referia-se à extensão do ensino à vida prática, aos afazeres do dia a dia. Tudo deveria ser bem claro, sendo como um “frontal entre os olhos” (LIMA, 2011, p. 25).

Especificamente, o processo de ensino-aprendizagem envolvia repetição disciplinada em observação, aprendizado experiencial (fazer), ouvir, recitar e imitar. Às vezes, orientação especial (estudo direcionado), correção e advertência faziam parte da experiência educacional. E, finalmente, as habilidades de pensamento crítico foram um importante resultado educacional, porque a aprendizagem tinha aplicação na vida diária.

Na educação hebraica, não havia espaço para a “amoralidade”. Nada era irrelevante ou moralmente neutro. Não se admitiam inversões educacionais ou valorização do secundário em detrimento do essencial. Todavia, mesmo a religião tendo seu papel relevante na formação hebraica, não se negligenciavam áreas de conhecimento não religiosas, como a engenharia, direito civil, álgebra e astronomia. Na verdade, havia uma ação integralizadora entre as diversas áreas do conhecimento, ou seja, cultura religiosa e cultura secular.

A concepção antropológica hebraica diferia também acentuadamente da grega. A visão de uma dicotomia – corpo e alma – era estranha à mentalidade hebraica. A morte, para os hebreus, era entendida como uma cessação real e total da vida. No Antigo Testamento, um falecido era tido como uma alma morta (Nm 6:6; Lv 21:11). O ser humano não *tinha* uma alma,

mas *era* uma alma. Nesse caso, a alma integrava todos os aspectos físicos, mentais e emocionais. Não se admitia uma divisão ou separação desses elementos (VAZ, 2004).

Outro aspecto da antropologia hebraica era a noção lapsariana⁸¹ da história. Ou seja, o fato de que, no curso de sua existência, a humanidade caiu em pecado. Isso implica a necessidade de o ser humano ser redimido, resgatado, ou seja, ele precisa de redenção. O ser humano foi criado à imagem de Deus. Porém, com a queda (Gn 3), toda a humanidade se degenerou, assim como os demais seres vivos. Nessa percepção, a finalidade da educação é restaurar no ser humano a imagem de Deus, que foi afetada pelo pecado. Essa restauração envolve todo o ser, tanto os aspectos morais e espirituais, quanto os físicos e intelectuais. É pela comunhão com Deus que os seres humanos são humanizados, tornando-se justos e candidatos à imortalidade futura (WHITE, 2000, 13-15).

Gadotti (1993) aponta a religiosidade como um traço predominante da educação hebraica. Segundo ele, as matérias estudadas relacionavam-se com os textos bíblicos e se impregnavam de preceitos morais. Champlin e Bentes (1991) acrescentam que a primeira escola de um judeu era o lar. Os mestres eram os pais e os alunos eram os filhos. O lar nunca perdeu sua importância como o lugar primário de aprendizado, tanto na denominada “Escola do Deserto” quanto na “Escola de Canaã”. A educação cabia à família. O lar era, ao mesmo tempo, escola e igreja.

No antigo Oriente Próximo, uma vez que a educação era básica para a existência de qualquer comunidade ou sociedade, seria natural que certos ideais fundantes, métodos e princípios pedagógicos fossem compartilhados entre diversos grupos sociais. O quadro não é diferente quando estudamos as práticas educacionais dos israelitas no contexto da formação humana para a vida, especialmente quando construídas em ambiente religioso.

O verbo hebraico *lamad* carrega todo um sentido educacional: a forma normal do verbo é o *qal*, e significa aprender, acostumar-se. Dois textos auxiliarão no melhor entendimento deste verbo na forma *qal*: “uma nação não levantará a espada contra outra nação, nem aprenderão mais a guerra” (Is 2:4); “jumenta selvagem, acostumada ao deserto” (Jr 2:24). Na forma *Qal* do verbo *lamad*, aprender é uma consequência normal da vida humana. É um aprendizado normal ou um acostumar-se (SIQUEIRA, 2011).

Podemos afirmar, portanto, que a educação do Antigo Testamento estava enraizada na tradição religiosa e nos ideais teológicos. O objetivo da educação era a transmissão das tradições religiosas, juntamente com os costumes e valores da comunidade, e as habilidades litúrgicas e

⁸¹ Lapsarianismo: do latim *lapsus*: “queda”.

técnicas. O resultado proativo desse tipo de educação eram gerações solidárias às linhagens de parentesco, ao seu Deus e ao rei, de caráter reto e produtivas na vida comunitária. Mais do que “pensadores livres” – educados liberalmente –, o resultado importante do sistema educacional para os antigos israelitas era a preservação da linhagem e suas tradições, deixando-as como legado. Para a maior parte, o método de ensino baseava-se no aprendizado cotidiano. Esta memorização dos acontecimentos diários foi realizada por recitação oral e escrita. O ensino disciplinado caracterizava a instrução educacional, com aulas ensinadas em horários fixos durante o dia e, muitas vezes, por um número definido de dias em um mês. Além de serem professores e mestres naturalmente, os pais (em casa) e os tutores (nas escolas formais) também serviam como mentores e modelos, ensinando pelo exemplo e estilo de vida

O principal órgão de educação, tanto no Egito antigo quanto na Mesopotâmia, era o lar. Os pais e os anciãos do clã ou da família extensa eram responsáveis pela educação das crianças. A invenção dos sistemas de escrita e a crescente mudança para a urbanização deu origem a escolas especializadas associadas às principais instituições locais da época: o templo e o palácio. Considerando que a educação no lar se centrava na formação do cultivador e do artesão, além do desenvolvimento moral, as escolas do templo e do palácio foram concebidas para produzir alfabetizados, informados e líderes religiosos, sociopolíticos e administradores capazes (VÍLCHEZ LÍNDEZ, 1999, p. 29-36). No entanto, mais surpreendente que essas semelhanças são as diferenças entre os ideais educacionais e práticas dos israelitas e os de seus vizinhos. É importante notar que esses distintivos educacionais israelitas estão diretamente relacionados a aspectos singulares da religião de YHWH.

No contexto hebraico, por exemplo,

Como nas demais civilizações antigas, os hebreus estavam impregnados da religiosidade transmitida pela Bíblia, livro sagrado com os fundamentos do judaísmo e que chegou até os tempos atuais. No entanto, significativas diferenças distinguem os hebreus dos demais povos. [...] Outro aspecto do judaísmo é a importância dada a todo ofício, bem como o reconhecimento do valor da educação para o trabalho, o que atestam as seguintes citações: “A mesma obrigação tens de ensinar a teu filho um ofício como a de instruí-lo na Lei” (ARANHA, 2006, p. 50).

Pode-se observar que algumas características do modelo educacional no antigo Israel não eram comuns às religiões do antigo Oriente Próximo. Por exemplo, a paternidade de Deus na religião israelita trouxe uma sensação de intimidade à relação Criador-criatura e um sentido de propósito e urgência para a história humana. Assim, a educação enfatizou a importância de reconhecer e lembrar práticas e acontecimentos da Providência divina na história, traçando uma

linha ritualística. Uma das primeiras ênfases que se pode encontrar na Bíblia a respeito da educação um pouco mais ritualística está no Livro de Deuteronômio 6:4-9, que diz:

Ouve, Israel, o SENHOR, nosso Deus, é o único SENHOR. Amarás, pois, o SENHOR, teu Deus, de todo o teu coração, de toda a tua alma e de toda a tua força. Estas palavras que, hoje, te ordeno estarão no teu coração; tu as inculcarás a teus filhos, e delas falarás assentado em tua casa, e andando pelo caminho, e ao deitar-te, e ao levantar-te. Também as atarás como sinal na tua mão, e te serão por frontal entre os olhos. E as escreverás nos umbrais de tua casa e nas tuas portas.

O primeiro ensino sistemático oferecido fora dos lares hebreus só se deu por volta do período dos juízes (1200 a.C.), quando foram inauguradas as escolas dos profetas. Nestas, os profetas tornaram-se os mestres e instrutores de Israel. Champlin e Bentes (1991) asseguram que eles eram educadores e, ao mesmo tempo, líderes espirituais que tinham nos livros de Moisés sua grande inspiração e, ao mesmo tempo, seu programa de ensino (Dt 34:10; 18:15).

Desde que os israelitas reconheceram YHWH como o Deus da história, providencialmente ativo no curso de eventos humanos, a história também se tornou parte do conteúdo ou currículo da educação hebraica. A recitação e a lembrança festivas dos atos divinos na história humana eram instrutivas quanto à natureza de Deus e seus propósitos na criação. É claro que o exemplo primário desta trajetória histórica na educação hebraica é a festa dos pães ázimos, posteriormente unificada com a festa da Páscoa como rememoração do êxodo do Egito (Êx 12:24-27; 13:11-16).

A casa era o principal lugar de instrução naquela sociedade. No Antigo Testamento, é enfatizado o papel do pai como professor; ambos os cônjuges são encarregados de treinar seus filhos (Provérbios 1:8; 6:20; 31:26). Como o antigo Israel era uma sociedade de clãs de estrutura familiar alargada, os avós, tias, tios e primos poderiam participar do processo educativo dentro do lar. O currículo da “escola em casa” era tanto religioso quanto vocacional, pois os pais e outros membros da família ensinavam as crianças “no temor do Senhor” (Provérbios 2:5) e uma habilidade comercial ou profissional, muitas vezes a do pai. Em relação à prática da educação infantil, a criança, até 5 anos de idade, tinha a educação informal em casa, em grande parte, sob a responsabilidade da mãe, de uma enfermeira ou de um tutor masculino (SANTOS; SANTOS, 2017). As crianças recebiam os primeiros elementos de uma instrução, sobretudo moral, tanto do pai como da mãe (Provérbios 1:8; 6:20; 23:22).

2.1.2 Integralidade na antropologia bíblica (hebraica)

A questão do homem integral é uma concepção básica na Filosofia de Educação Adventista por esta estar calcada no entendimento de homem na perspectiva antropológica bíblico-cristã.

O pensamento hebraico é predominantemente sintético e global. Embora reconheça no ser humano várias dimensões, estas são consideradas dentro de uma unidade básica. Parece certo que a tradição semita teve sempre como pressuposto antropológico, certamente pré-filosófico, a unidade fundamental do ser humano.

Uma análise dos conceitos antropológicos mais importantes mostra que a língua hebraica não separa as funções espirituais das funções vitais do corpo, de modo que não é possível uma diferenciação essencial entre atividades do corpo e atividades da alma, ou entre corpo e alma.

Aqui é enfatizado que o ser humano é uma realidade única, um único ser pessoal, um único sujeito. Tanto a dimensão espiritual quanto a corpórea designam a realidade e o ser total do ser humano. Alma e corpo não são dois entes que se sobrepõem; antes, devem ser considerados como dois princípios fundamentais da estrutura ontológica unitária que é o ser humano (GARCÍA RUBIO, 1989, p. 283).

Na visão da antropologia bíblica, o ser humano é um ser unitário, integral e em permanente referência a Deus. O ser humano, na sua pluridimensionalidade (*basar, nefes e ruah*)⁸², é uma criatura modelada pelas mãos hábeis de Deus. O ser humano não tem em si mesmo o sentido de sua existência, mas a recebe como um dom do criador (OLIVEIRA, 2013).

O povo de Israel, em sua antropologia hebraica, elaborou uma dialética original entre a “carne” e o “espírito você” (*rúaj*), o que permite que ele permaneça inalterado, embora em desenvolvimento. O homem é idêntico a uma carne espiritual, um *eu* vivo e carnal; tudo isso pressupõe a unidade do nome de cada um, o que significa a individualidade irreduzível: “Eu te conheço pelo teu nome” (Êxodo 33:12 e 17) (DUSSEL, 1969, p. 26).

A carne tem várias propriedades, ou seja, a carne viva. O coração, para os hebreus, era a sede da sabedoria, da compreensão (Gênesis 6:5; 8:21, 25); os rins, além do significado do coração, também designam pensamentos secretos, sensibilidade; o fígado tem os atributos dos sentimentos básicos (Lamentações 11).

⁸² Físico, mental e espiritual.

Há, porém, um elemento propriamente hebraico quanto à unidade individual homem: o *rúach* (que em grego será traduzido por *pnéuma*, e no *noûs*, o “espírito”). Com o *rúaj* “a antropologia bíblica abre uma nova dimensão, que lhe é específica. Essa dimensão natural é própria da revelação bíblica.

Para Dussel (1961), existe uma psicologia na questão da liberdade original, da gênese do pensamento, partindo de uma escolha primordial que funda todos os motivos possíveis. O pensamento não desempenha seu papel separado das opções do coração e dos sentimentos.

A Filosofia de Educação Adventista entende o homem como um mordomo, administrador da criação e livre para buscar sua dignidade, sua integridade aos olhos do Criador.

2.2 A pedagogia cristã e seu rompimento com a pedagogia hebraica

Esse item tratará de uma abordagem possível dentre as muitas maneiras de compreender a educação no amplo escopo do cristianismo.

Considerando que a Igreja cristã nasceu em solo israelita, é natural concluir que ela muito tenha herdado do pensamento teológico e pedagógico dos hebreus.

Pode-se constatar que, mesmo não desconsiderando a importância da instrução na verdade ou do aspecto racional do ensino, a ênfase de Jesus estava na vivência emocional e espiritual. Como os hebreus de forma geral, Ele valorizava a experiência como um valor pedagógico fundamental.

Com o passar dos anos e dos séculos, com os constantes ataques filosóficos vindos especialmente do mundo helenista, a Igreja cristã desenvolveu uma tendência de adequação ao sistema grego, buscando formular respostas racionais que defendessem sua posição. Essa dialética com a filosofia grega, somada ao espírito antissemita que prevaleceu no meio cristão, levou a Igreja a se afastar cada vez mais da noção hebraica de mundo, indo em direção ao sistema grego com a valorização da razão mais do que a fé (LIMA, 2011).

Dessa forma, percebe-se que, desde sua origem, o cristianismo rompeu sua original ligação com a cultura hebraico-oriental. Para Cláudio Antônio Hirle Lima (2011), pode-se então entender que é nesse sentido que a educação adventista atribui para si o papel de resgatadora dessa cultura. Sua pretensão é fechar o parêntese de ruptura com a filosofia dos hebreus ocorrida na história do cristianismo.

O padrão de ensino, a cosmovisão dos hebreus, mostra-se contrastante com o pensamento grego que se desenvolveu posteriormente. Os hebreus uniam a instrução à prática, fazendo da experiência um elemento marcante de sua pedagogia; para a educação grega, o valor maior era a racionalidade. Ou seja, enquanto o foco do pensamento hebraico⁸³ estava na vivência, a ênfase da educação grega estava no aprimoramento intelectual.

Werneck (1996, p. 2) confirma que “para o mundo grego, o valor maior era a própria razão”. A autora observa que, por influência da cultura greco-romana, a civilização ocidental “privilegiou, no seu sistema educacional, o conhecimento do ser pelo pensamento lógico”.

Scheler⁸⁴ classifica como preconceituosa a tendência da filosofia grega de separar razão e experiência, sobrestimando o intelecto. O teórico repele toda ênfase intelectualista, pois, para ele, a apreensão dos valores é “uma espécie de experiência cujos objetos são inteiramente inacessíveis à razão” (1948, p. 26).

Para tal fim “a razão é tão cega como pode ser o ouvido para as cores”, declara Scheler (1948, p. 26). O órgão para a apreensão dos valores, em sua opinião, não é o entendimento, mas a intuição emocional. Hessen (1980) lembra que esse dualismo apontado por seu mestre (Scheler) remonta a Aristóteles, sendo renovado na Idade Média por São Tomás.

O contraste entre os caminhos educacionais grego e hebraico fica mais acentuado quando examinamos os termos usados por cada uma delas.

Se para os gregos aprender (*manthano*) e ensinar (*didasko*) são palavras diferentes, cada uma com conteúdo, objetivo e métodos próprios, para o hebraico a mesma raiz (*lâmad*) é utilizada para ambas as palavras, significando que quando se aprende, automaticamente se ensina a outrem. Para os hebreus, se não havia discipulado, não houve aprendizado (LIMA, 2011, p. 24).

Na educação hebraica, portanto, o instruir e o praticar estavam integrados num mesmo processo. Entendia-se que houve ensino quando o que foi ensinado era aprendido e praticado. A prática integrava todos os aspectos da vida, principalmente a religião.

No âmbito dos conceitos antropológicos, como dito anteriormente, a concepção hebraica diferia da grega. A visão de uma dicotomia – corpo e alma – era estranha à mentalidade

⁸³ O “pensamento hebraico”, nesta abordagem, não seria sinônimo filosófico do moderno pensamento israelense “já que, devido à diáspora dos judeus, se encontra ocidentalizado. Trata-se de uma compreensão do pensamento hebreu da antiguidade, conforme vista na Bíblia.

⁸⁴ Max Ferdinand Scheler (Alemão 1874), filho de pai protestante e mãe judia. Convertido ao catolicismo, mais tarde afastar-se-ia da religião católica e da concepção judaico-cristã de divindade. O centro do pensamento de Scheler era sua teoria dos valores.

hebraica. A morte para os hebreus era entendida como uma cessação real e total da vida. No Antigo Testamento, um falecido era tido como uma alma morta (Nm 6:6; Lv 21:11). O ser humano não tinha uma alma, mas era uma alma. Nesse caso, a alma integrava todos os aspectos físicos, mentais e emocionais. Não se admitia uma divisão ou separação desses elementos.

Na concepção de homem sugerida por Comênio (1997, p. 59), que expressa um tipo de pedagogia cristã, percebe-se que, como a visão hebraica, também acreditava que o ser humano somente pode ser compreendido tendo como foco sua integralidade. Ou seja, ele não pode ser fragmentado, pois cada um é um “micromundo”.

2.3 Marcos da pedagogia adventista

Diferente do padrão predominante de memorização nas escolas estadunidenses do século XIX, na educação adventista a ênfase recai sobre os mecanismos lógico-intuitivos. Tinha como características a integração curricular, o emprego de expedientes laboratoriais, de campo e experimentais, o trabalho manual, com a quebra da dualidade entre fazer e pensar, entre teoria e prática.

A noção de preparo ia além da oferta de uma habilidade ou qualificação profissional e visava à formação do caráter, pelo cultivo de hábitos para demarcar a personalidade (SANTOS, 2007).

Para compreender plenamente os objetivos da educação adventista, é necessário reportar-se aos escritos de Ellen Gould White. Ela foi cofundadora da Igreja Adventista do Sétimo Dia (IASD), juntamente com seu marido Tiago White e José Bates (DOUGLAS, 2001, p. 253).

A produção literária de Ellen G. White foi maior do que o comum. No tempo de sua morte, as produções literárias consistiam em mais de 100 mil páginas (Anexo 2).

Enquanto entidade confessional, a Rede Educacional Adventista foi instituída pela Igreja Adventista do Sétimo Dia e teve sua origem num grupo de estudiosos da Bíblia. Acreditavam na verdade bíblica sobre o segundo advento de Cristo a essa terra e se organizaram como Igreja em 1863, nos Estados Unidos. Esse grupo, pretendendo oportunizar a seus filhos um preparo acadêmico em conformidade com a Bíblia e com os princípios cristãos, decidiu fundar escolas para participar da educação de crianças e jovens, as quais tiveram aceitação, expandindo sua clientela a todos aqueles que admiravam sua filosofia e seus métodos.

O início formal das escolas adventistas no mundo ocorreu em 1872, no estado de Michigan, nos Estados Unidos da América do Norte, com a abertura de Batlle Creek School, sob a iniciativa da Associação Geral: uma unidade de escolas⁸⁵.

A Rede Educacional Adventista é mundial e está presente em 165 países, sendo considerada uma das maiores organizações privadas de ensino, contribuindo para a formação de crianças e jovens, desde a educação infantil até o ensino superior, chegando a dois milhões de alunos⁸⁶.

As escolas adventistas estão organizadas, assim como as respectivas Igrejas Adventistas, em forma representativa, para serem dirigidas em quatro níveis, desde escola local, até organização mundial da Igreja / Escola.

I – Escola local – em cada cidade, com a representação de um diretor.

II – Associação – é o corpo unido de igrejas e várias escolas de um determinado estado, província ou território local.

III – União – é um corpo unido de várias associações em todas as partes do mundo.

IV – Associação Geral – é a maior unidade de organização que engloba todas as Uniões em todas as partes do mundo.

No mundo são 7.842 instituições educacionais adventistas, que vão da educação infantil ao ensino superior, conforme mostra o Quadro 1.

Tabela 1 - Caracterização das Instituições da Rede Adventista

	Instituições educacionais	Alunos	Professores
Mundo (165 países)	7.842	2 milhões	94 mil
América do Sul	890	138 mil	10 mil
Brasil	458 (Incluindo 7 de ensino superior)	210 mil	10 mil

Fonte: www.educacaoadventista.org.br.

No Brasil, a educação adventista teve início em 1896, em Curitiba, Paraná, com o Colégio Internacional em Curitiba.

Uma das preocupações constantes da escola é preparar o aluno para o exercício da cidadania, desenvolvendo no estudante suas potencialidades de forma integral, respeitando-lhe

⁸⁵ Revista de Educação da União Central Brasileira, 1997, p. 9.

⁸⁶ Fonte: www.educacaoadventista.org.br. Acesso em: 12 jul. 2019.

as individualidades e preparando-o para o trabalho e convívio social, em harmonia com a LDB, artigo 2º, que dispõe:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

São considerados efetivo trabalho escolar todas as atividades regulares de aula ou projetos didático-pedagógicos planejados pela unidade escolar intra ou extracurricular, com a participação de professores e alunos. A escola, em sua organização administrativa, valoriza os princípios da gestão participativa, em que o processo de tomada de decisões, o planejamento, a execução, o acompanhamento e a avaliação referente às metas estabelecidas estejam em conformidade com a legislação em vigor e de acordo com as diretrizes filosóficas da Instituição.

A rede das escolas adventistas tem o objetivo principal centrado nas Escrituras Sagradas, preparando o educando para todo o período de sua existência, tentando, assim,

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, que deveria ser a obra da redenção. Este é o objetivo da educação, o grande objetivo da vida (WHITE, 2000, p. 15-16).

Para alcançar tal propósito, valoriza-se o conhecimento do corpo e sua relação com a mente, orientando os alunos acerca de princípios de saúde baseados nesse binômio. É trabalhada com os alunos a necessidade do vínculo familiar, de solidariedade humana, de tolerância na vida social e a valorização da palavra divina como regra de uma vida saudável e feliz.

O ideal filosófico do sistema educacional adventista é esboçado nas Escrituras Sagradas e na visão da educadora Ellen G. White, em seus diversos livros sobre educação.

A prática educacional tem diversos componentes, entretanto, três podem ser considerados fundamentais: (1) os objetivos gerais que norteiam a prática pedagógica; (2) o perfil do(a) educador(a) que está envolvido(a) no processo e; (3) o tipo de educando que se pretende formar.

White descreveu aquilo que o sistema educacional adventista tem considerado conceito e objetivo fundamentais da “verdadeira educação”⁸⁷ cristã. Ela afirma:

A verdadeira educação 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

⁸⁷ Expressão comum no século XIX por aqueles que buscavam uma educação com propostas mais amplas.

espirituais. Prepara o estudante para o gozo do serviço neste mundo, e para a aquela alegria mais elevada por um mais dilatado serviço no mundo vindouro (WHITE, 2003, p. 13).

A citação acima apresenta um importante conceito sobre educação, apresenta questões fundamentais norteadoras dos objetivos educacionais das escolas adventistas, a saber: (1) a educação adventista deve preparar o estudante para os desafios deste mundo; (2) todavia, a educação adventista não deve limitar-se ao preparo de cidadãos deste mundo; ela deve prepará-los, também, para a eternidade; (3) a educação adventista deve preocupar-se em trabalhar os estudantes como um todo; não deve privilegiar apenas alguns aspectos; (4) a educação adventista deve preparar os estudantes para o serviço (KNIGHT, 2001).

2.4. A essência da filosofia da educação

“A maior coisa do mundo é compreender o que nós mesmos somos”.

(Michel Montaigne [1533- 1592])

Ao destacar os objetivos da educação adventista, fica demonstrada uma cosmovisão *Weltanschauung* para designar uma visão, imagem e concepção do mundo. O destaque está na imagem do homem, na concepção de sua origem, em sua essência e finalidade, no papel a desempenhar no mundo. Isso inclui a concepção de valores, normas e sentido para sua ação. A compreensão que temos de nós mesmos, das condições e perspectivas de nossa existência, determina metas e atitudes em nossa vida.

Pode-se inferir pelo pesquisado que o mais básico, o mais central, a mais importante característica da Filosofia de Educação Adventista está na concepção antropológica bíblico-cristã do homem, ou seja, o ponto de partida para se entender o homem e saber para onde a educação deve caminhar é entendê-lo a partir de sua relação com Deus.

Para a antropologia bíblico-cristã, a pergunta central para a compreensão do homem é: quem é o homem à luz da revelação de Deus? O que Deus espera do homem?

Os itens 4.1 a 4.3 explorarão o que pode ser considerado nessa pesquisa o tema central da Filosofia de Educação Adventista, que poderia ser o gerador e mantenedor da ação pedagógica adventista.

2.4.1 Um ser criado

O ser humano, segundo essa visão, foi criado por Deus à Sua imagem e semelhança. Foi dotado de inteligência, com capacidade de raciocinar da causa ao efeito e tomar decisões responsáveis guiadas por Ele.

Na visão da antropologia bíblico-cristã estudada nessa pesquisa, o ser humano é um ser unitário, integral e em permanente referência a Deus. Em sua pluridimensionalidade (*basar, nefes e ruah*)⁸⁸, o ser humano é uma criatura moldada pelas mãos hábeis de Deus. Não tem em si mesmo o sentido de sua existência, mas a recebe como um dom do criador. Ele não se autoproduz, mas sua vida lhe é conferida por um Outro. Sua vida é fruto de uma gratuidade, de um dom. A criatura é resultado da bondade transbordante do Criador. O ser humano é a única criatura esculpida à imagem e à semelhança de Deus. A imagem de Deus encontra-se impressa na uni-pluralidade do ser humano. É o ser humano todo, e não um aspecto seu, que é imagem de Deus. A condição adâmica de imagem de Deus encontra sua plenificação e realização em Cristo (GARCÍA RUBIO, 1989).

O ser humano foi modelado a partir da terra, e esse fato mostra, simultaneamente, sua fragilidade e dependência em relação ao seu Criador. O ser humano é frágil e quebradiço, assim como o é qualquer objeto feito de barro. Sua fragilidade representa seus limites, suas imperfeições e sua exposição ao pecado. Por outro lado, o ser humano deve se recordar de que é dependente de sua fonte criadora e, portanto, deve-lhe fidelidade e obediência. A criatura está orientada e se define pela relação com seu Criador. A característica de dependência não significa uma subserviência ou uma subordinação irrestrita em relação ao seu Criador. A criatura goza de autonomia e liberdade, podendo se posicionar diante do Criador. O ser humano é tão livre e autônomo que pode desobedecer ao mandamento do Criador (Gn 3:1-6). A dependência do ser humano em relação a Deus não é alienante (OLIVEIRA, 2013). Essa compreensão da relação de Deus com o ser humano resgata a compreensão de que Ele que cria um ser livre para escolher e com capacidades de reflexão e entendimento próprio.

Todas as criaturas desfrutam da mesma condição criatural, mas somente o ser humano, na sua totalidade “corpóreo-anímica”, é criado à imagem e à semelhança de Deus. Esta especificidade o distingue das demais criaturas e o situa ao lado de Deus. O binômio imagem-

⁸⁸ No hebraico *nefes* – eu pessoa – *basar* – corpo do ser humano – *ruah* – sentimentos, emoções e estados de ânimo do coração humano e, mais especificamente, a força da vontade em conexão com a força que vem de *Iahweh* (GARCIA, 1989).

semelhança indica que o ser humano tem algum parentesco com o Criador. Ele reflete e manifesta a glória de Deus. Carrega, simbolicamente, as impressões digitais de Deus. Como imagem Dele, o ser humano é Seu representante, correspondente e mediador na Terra (WOLFF, 1975, p. 213).

2.4.2 Visão lapsariana da história

Outro aspecto da antropologia bíblico-cristã⁸⁹ é a noção lapsariana da história. Ou seja, o fato de que, no curso de sua existência, a humanidade caiu em pecado. Isso implica a necessidade de o ser humano ser redimido, resgatado, necessitar de redenção. O ser humano foi criado à imagem de Deus. Porém, com a queda (Gn 3), toda a humanidade se degenerou, assim como os demais seres vivos.

O livro do Gênesis apresenta o relato da queda sob dois símbolos: a serpente e a árvore do conhecimento do bem e do mal. Em torno deles é narrado o drama da desobediência ou da infidelidade do homem, criatura, perante o Criador.

White (2008, p. 15) apresenta o cenário da “queda” e mudança na natureza humana. Adão saiu das mãos do Criador; trazia ele em sua natureza física, intelectual e espiritual, a semelhança de seu Criador. “E criou Deus o homem à Sua imagem” (Gn 1:27), e era seu intento que quanto mais o homem vivesse tanto mais plenamente revelasse esta imagem, refletindo mais completamente a glória do Criador.

Todas as suas faculdades eram passíveis de desenvolvimento; sua capacidade e vigor deveriam aumentar continuamente. Vasto era o alvo oferecido a seu exercício, e glorioso o campo aberto à sua pesquisa. Os mistérios do universo visível – as “maravilhas dAquele que é perfeito nos conhecimentos” (Jó 37:16) convidavam o homem ao estudo. Aquela comunhão com Seu criador, face a face e toda íntima, era o seu alto privilégio. Houvesse ele permanecido fiel a Deus, e tudo isto teria sido seu para sempre (WHITE, 2003, p. 15).

Sob essa perspectiva antropológica bíblico-cristã, White coloca que por séculos “infindáveis”, o homem teria continuado a

obter novos tesouros de conhecimentos, a descobrir novas fontes de felicidade e a alcançar concepções cada vez mais claras da sabedoria, do poder e do amor

⁸⁹ Como a antropologia hebraica já mencionada.

de Deus. Mais e mais amplamente teria ele cumprido o objetivo de sua criação, mais e mais teria ele refletido a glória do Criador (WHITE, 2003, p. 15).

Nessa visão, a finalidade da educação é restaurar no ser humano a imagem de Deus, que foi afetada pelo pecado. Essa restauração envolve todo o ser, tanto os aspectos morais e espirituais quanto os físicos e intelectuais. É pela comunhão com Deus que os seres humanos são humanizados, tornando-se justos e candidatos à imortalidade futura (Gn 5:24; 6:9) (WHITE, 2005).

2.4.3 A educação nessa visão

Para a filosofia educacional adventista, cada pessoa pode tornar-se plenamente humana pelo relacionamento pessoal com Deus por meio de Jesus Cristo. Esse fato é um pilar central na educação que tem como propósito principal ajudar indivíduos a restaurar seu relacionamento com Deus; vê cada pessoa como filho do Criador e procura ajudar cada aluno a desenvolver seu potencial mais elevado. Ellen White enfatizou as possibilidades infinitas e eternas inerentes a cada pessoa: “Mais elevado do que o sumo pensamento humano pode atingir, é o ideal de Deus para com Seus filhos. A santidade, ou seja, a semelhança com Deus é o alvo a ser atingido” (WHITE, 2003, p. 15).

De acordo com White (2003), se quisermos compreender o significado e o objetivo da educação, teremos que considerar os seguintes aspectos: (1) a natureza do homem, (2) o propósito de Deus ao criá-lo, (3) a mudança na condição humana em razão do conhecimento do mal e (4) o plano de Deus para alcançar Seu glorioso propósito na educação da humanidade (WHITE, 2003, p. 14, 15).

A Figura 3 ilustra a relação entre crenças filosóficas e práticas educacionais. Ela indica que um determinado ponto de vista metafísico e epistemológico levará o educador a uma orientação de valores. Essa orientação, com sua visão correspondente da realidade e da verdade, vai determinar os objetivos educacionais que serão escolhidos intencionalmente pela escola ao procurar implementar sua visão filosófica no currículo.

A Figura 3 indica que a filosofia não é o único fator determinante das práticas educativas específicas. Elementos do mundo cotidiano (como fatores políticos, condições econômicas, forças sociais e expectativas das famílias dos alunos ou da comunidade) também desempenham

um papel significativo ao formar e modificar as práticas educacionais. No entanto, é importante perceber que a filosofia ainda provê os limites básicos da prática educacional.

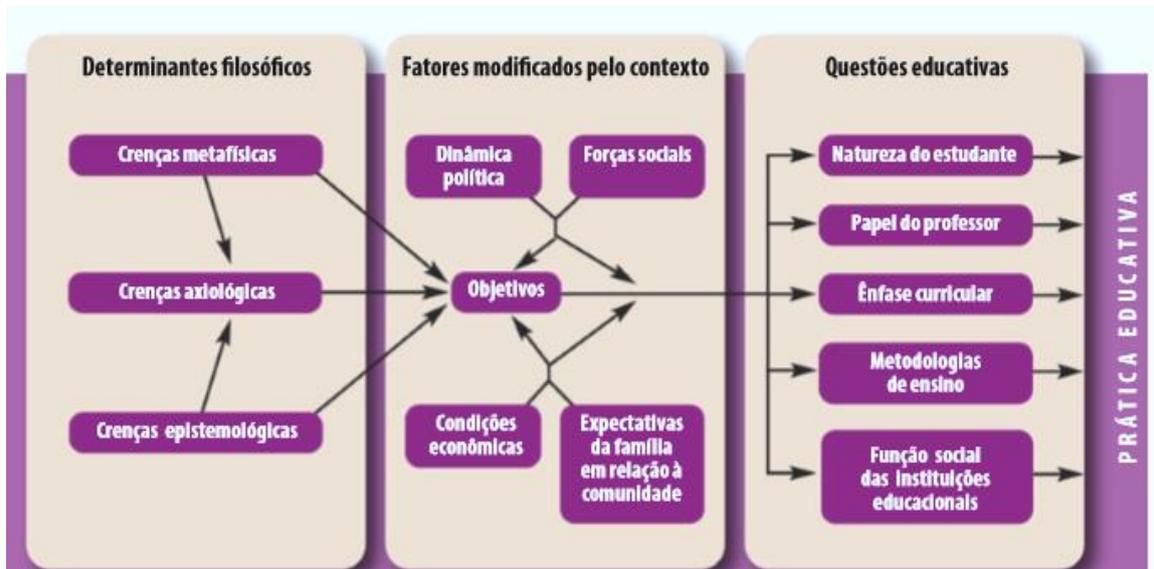


Figura 3. A relação da filosofia com as práticas educativas

Fonte: Knight (2012, p. 12).

2.4.4 Objetivos gerais da educação adventista

George Knight (2012, p. 37) esquematizou os objetivos da educação adventista na figura 4. Esse esquema sintetiza os propósitos que fundamentam ou deveriam fundamentar os afazeres pedagógicos do sistema educacional da IASD. Enfatiza que a verdadeira educação significa mais do que a preparação para a vida presente; ela também se preocupa com o transcendente. Como se pode observar na Figura 4, a educação adventista caracteriza-se por sua clara orientação religiosa, o que a identifica como uma instituição educacional confessional que se preocupa em preservar seus objetivos religiosos, mas que de maneira alguma ignora ou negligência o atendimento às demandas acadêmicas da educação formal.

A Figura 4 também destaca que o desenvolvimento do caráter cria o alicerce para o serviço a Deus e ao próximo. Mas também fica evidenciado que o serviço auxilia no desenvolver do caráter (as duas flechas formam uma mão dupla entre o desenvolvimento do caráter e o serviço). Precisa-se entender aqui que o desenvolvimento do caráter precisa de um ambiente educacional propício para gerar responsabilidade social.

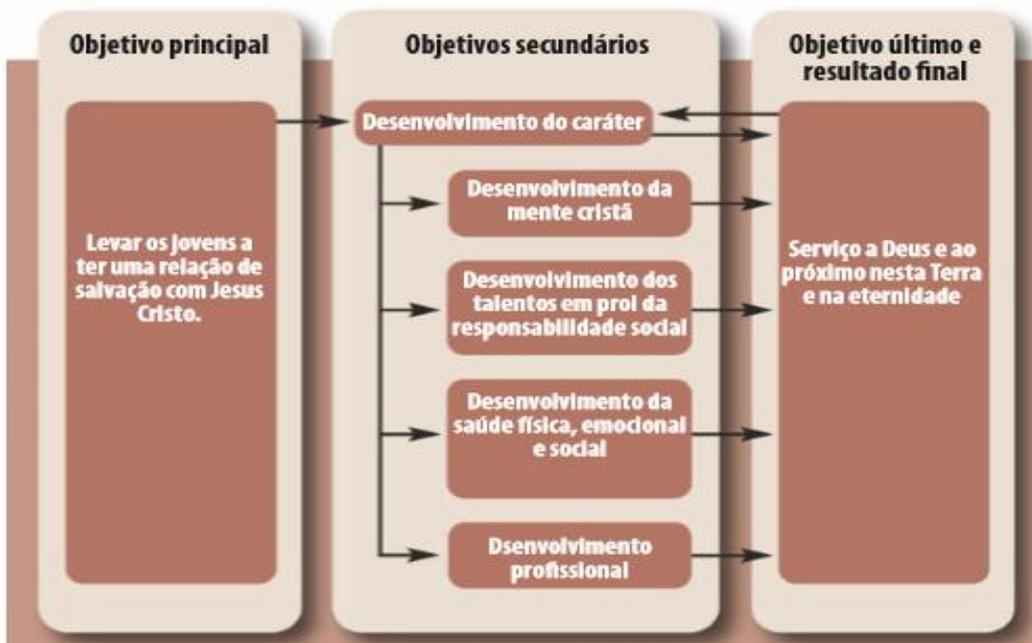


Figura 3. Propósito da educação cristã

Fonte: Knight (2012, p. 37)

A Filosofia de Educação Adventista tem pontos de destaque no processo educacional da nova geração.

A) Ênfase no relacionamento com Deus como base para que o aluno conheça e pratique a vontade Dele. Ellen White afirma que “todo o saber e desenvolvimento real têm sua fonte no conhecimento de Deus” (2003, p. 14). Sobre este objetivo repousa o arcabouço educacional adventista, pois se entende que a prática educacional significativa é aquela que fundamenta suas ações na divindade. White argumenta que a educação que se baseia em Deus é capaz de renovar a mente e transformar o espírito, além de colocar o estudante diante das grandes lições da vida, pois Ele é a sabedoria (1994b, p. 171). Fundamentar a educação em Deus não significa dar um passo no escuro – como alguns entendem nesta época de descrença e ceticismo – mas possibilitar ao estudante “a mais alta educação que é dado aos mortais receber”, pois assim ele edificará sua experiência [...] em princípios eternos” (WHITE, 2000, p. 36). Também não significa se esconder na espiritualidade, ignorando o preparo acadêmico. Deve ser aproveitada cada oportunidade para fortalecer o intelecto.

B) Objetiva desenvolver uma geração sensível às questões ambientais, propondo o caminho da proteção e conservação da natureza. Na filosofia adventista de educação, é fundamental entender que as coisas criadas apresentam sinais de Deus (WHITE, 2003, p. 99).

A natureza, então, pode tornar-se um gigantesco compêndio de ensino-aprendizado, no qual os estudantes podem ver “uma expressão do amor e da sabedoria de Deus” (WHITE, 2003, p. 102). Valorizando o papel da natureza e o impacto que ela causa especialmente nas crianças, White afirma:

A única sala de aula para as crianças de oito a dez anos, deve ser ao ar livre, entre as flores a desabrochar e os belos cenários da Natureza, sendo para elas o livro de estudo mais familiar os tesouros da mesma Natureza. Estas lições, gravadas na mente das tenras crianças por entre as agradáveis e atrativas cenas campestres, jamais serão esquecidas (1996a, p. 21).

A valorização da natureza não se limita à contemplação, mas se requer que os estudantes se envolvam com o cuidado da terra:

O trabalho na horta e no campo será uma mudança agradável na rotina tediosa das lições abstratas a que nunca deveriam circunscrever-se as mentes juvenis. À criança nervosa, ou ao jovem nervoso, que acha cansativo e difícil lembrar as lições do livro, será isto especialmente valioso (WHITE, 2000, p. 187).

C) Estimula a utilização da capacidade intelectual para apropriação e desenvolvimento do conhecimento. O objetivo primordial da educação adventista é resgatar no indivíduo a imagem do Criador. Mas, compreende-se que esse processo também envolve o desenvolvimento de uma inteligência vigorosa. White afirma:

O intelecto humano precisa expandir-se, e adquirir vigor, agudeza e atividade. Deve-se obrigá-lo a fazer trabalho árduo, pois do contrário tornar-se-á débil e ineficiente. É necessária energia cerebral para pensar com mais afinco; deve-se exigir do cérebro o máximo a fim de resolver e dominar problemas difíceis, se não haverá um decréscimo de vigor mental e da capacidade de pensar. A mente deve idear, trabalhar e esforçar-se a fim de dar solidez e vigor ao intelecto (1996a, p. 226).

Embora a escola deva incentivar os alunos na aquisição de vigor mental, os estudantes precisam se esforçar para isso acontecer. White argumenta:

O verdadeiro sucesso em cada setor de trabalho não é o resultado do acaso, ou acidente ou destino. É a operação da providência de Deus, a recompensa da fé e a prudência, da virtude e perseverança. Superiores qualidades mentais e elevado caráter moral não se adquirem por casualidade. Deus dá oportunidades; o êxito depende do uso que delas se fizer (2005, p. 100).

Tudo isso nos leva a pensar que a escola adventista não deveria se “esconder” num currículo escolar pretensamente moral e espiritual, apenas. Deve desenvolver alunos intelectuais, assim como uma fé inteligente, evitando que seu cristianismo seja classificado

como “anti-intelectualismo”. Afinal, “pensar bem é parte integral do agir corretamente” (SIRE, 2005, p. 11). Entretanto, embora o desenvolvimento mental deva ser encarado com responsabilidade, isso nunca deve acontecer em detrimento do desenvolvimento moral e espiritual, pois é pelo crescimento harmonioso que se atinge a mais alta perfeição do indivíduo (WHITE, 1996b, p. 374).

Cada ser humano criado à imagem de Deus é dotado da faculdade de pensar e agir.

É obra da verdadeira educação desenvolver essa faculdade nos jovens para que sejam pensantes e não meros refletores do pensamento de outrem. [...] Em vez de pusilânimes educados, as instituições de ensino poderão produzir homens senhores e não escravos das circunstâncias, que possuam clareza de pensamento e convicção (WHITE, 1996a, p. 17-189).

A proposta filosófica da educação adventista quanto ao ensino é que este proporcione a participação ativa do estudante na sala de aula, estimulando-o a levantar questionamentos, investigar o assunto e aprender por si próprio.

Um ponto importante sobre o desenvolvimento do currículo é descobrir o padrão que mantém o currículo coeso. Alfred North Whitehead (1967) afirmou que os programas curriculares geralmente sofrem pela falta de princípios integradores.

Em vez de uma unidade simples, nós oferecemos às crianças: Álgebra, que é um fim em si mesma; Geometria, que é um fim em si mesma; Ciência, que é um fim em si mesma; História, que é um fim em si mesma; uma série de Línguas que não serão dominadas. Por fim, a mais temida de todas as matérias, a Literatura [...], com notas e pequenas análises filológicas, que devem ser memorizadas. Pode tal lista representar a vida como ela é? O melhor que poderia ser afirmado é que se trata de uma relação de conteúdos que uma divindade idealizava enquanto pensava em criar um mundo ainda não havia definido como dar sentido a ele (WHITEHEAD, 1967, p. 7).

O ponto crucial do problema não foi reconhecer a necessidade de algum padrão generalizado no qual enquadrar os vários assuntos do currículo de tal forma que eles façam sentido, mas descobrir tal padrão. Vivemos em um mundo que tem um conhecimento tão fragmentado, que se torna difícil ver como nossos diversos domínios de conhecimento se relacionam com o todo.

É nesse contexto que C. P. Snow (1995), em *As duas culturas e uma segunda leitura*, com sua discussão acerca do grande abismo entre as áreas de humanidades e ciências, é relevante e significativo. Para a Filosofia de Educação Adventista, o problema é bem diferente.

Esta aponta qual conhecimento é de maior valor porque entende as maiores necessidades da humanidade.

Essa filosofia apresenta a Bíblia como a revelação cósmica que transcende o domínio limitado da humanidade e que ela revela não somente a condição humana, mas também o remédio para tal condição. Também leva a entendimento que toda disciplina se torna significativa quando vista à luz da Bíblia (Figuras 5 e 6).



Figura 4. Modelo de currículo: áreas temáticas de autoconteúdo
Fonte: Knight (2012, p. 46)

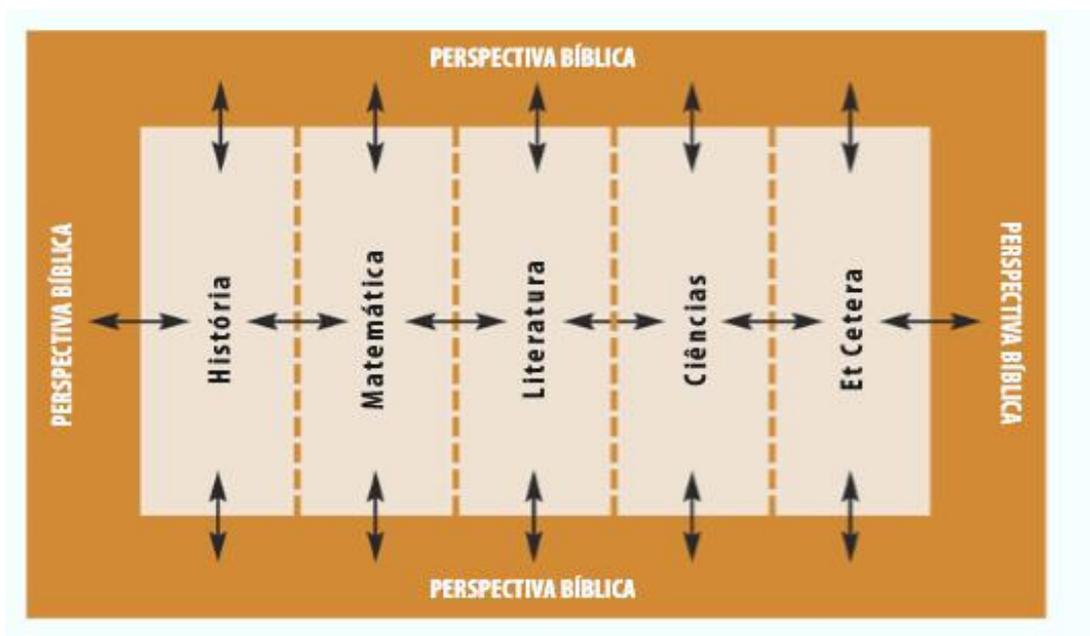


Figura 5. Modelo de currículo: a Bíblia como elemento de base e contexto
Fonte: Knight (2012, p. 46)

D) Busca promover a prática de hábitos saudáveis através do conhecimento do corpo e das leis que o regem. Não é possível desenvolver o espírito e a mente de maneira apropriada num corpo doente. Por isso, o cuidado com a saúde física influencia no desenvolvimento de espírito, caráter e mente saudáveis. Assim sendo, “um conhecimento de fisiologia e higiene deve ser a base de todo esforço educativo” (WHITE, 2003, p. 195).

E) Tem o compromisso com uma educação que desenvolva o senso crítico e o pensamento reflexivo, tornando o aluno pensador, e não mero refletor dos pensamentos alheios. A filosofia educacional adventista promove o desenvolvimento do pensamento reflexivo e procura metodologias e técnicas pedagógicas que possam alcançar esse objetivo, ou seja, a formação de estudantes com um elevado senso crítico, formadores de opinião.

Cada ser humano criado à imagem de Deus, é dotado de certa faculdade própria do Criador – a individualidade – faculdade esta de pensar e agir. Os homens nos quais se desenvolve essa faculdade são os que encaram responsabilidades, que são os dirigentes nos empreendimentos e que influenciam caracteres. É a obra da verdadeira educação desenvolver esta faculdade, preparar os jovens para que sejam pensantes e não meros refletores do pensamento de outrem. Em vez de limitar o seu estudo ao que os homens têm dito ou escrito, sejam os estudantes encaminhados às fontes da verdade, aos vastos campos abertos a pesquisas na natureza e na revelação. Que contemplem os grandes fatos do dever e do destino, e a mente expandir-se-á e fortalecer-se-á (WHITE, 2003, p. 17).

De fato, o processo de ensino-aprendizagem é encarado como muito mais do que um simples adestramento ou disciplina mental. Sua intenção é “produzir homens fortes para pensar e agir, homens que sejam senhores e não escravos das circunstâncias, homens que possuam amplidão de espírito, clareza de pensamento e coragem nas suas convicções” (WHITE, 2003, p. 18).

Os avanços científico e tecnológico vêm sendo marcados por mudanças mais frequentes em menos espaço de tempo, gerando uma pluralidade de modos de interpretação, de significação e de valores, bem como o aumento da quantidade de informações e necessidades sinalizando a urgência de se tomar uma decisão, exigindo novas posturas na condição prática e concreta do trabalho educativo. É visto que a essência do processo educativo está em levar o indivíduo a atuar numa realidade, cada vez mais capaz de decidir por si próprio, a ser ativo nesse processo de mudança pelo qual o mundo está passando (NERICI, 2000, p. 39).

F) Visa a uma educação voltada para o desenvolvimento dos deveres práticos da vida diária, assim como o exercício de uma verdadeira cidadania. Os alunos precisam ser educados nos diversos campos do saber, mas deve-se ter o cuidado de também ensiná-los no cumprimento dos deveres práticos da vida diária, pois “essa é a educação de que tanto se necessita” (WHITE, 2000, p. 88). “Tão importante quanto a aquisição de informação em qualquer ramo da ciência é orientar os estudantes nas atividades corriqueiras, com as quais se deparam no dia-a-dia” (WHITE, 1997, p. 444).

Os deveres práticos da vida diária são as ocupações domésticas, auxílio aos pais nas pequenas coisas que devem ser feitas em casa e na formação de hábitos de utilidade no lar, deveres estes apropriados à sua idade (WHITE, 2000, p. 149). Quanto à cidadania, a escola precisa despertar nos estudantes as “sensibilidades morais no que respeita a ver e sentir os direitos que a sociedade tem sobre eles” (WHITE, 2000, p. 84). Assim sendo, os estudantes podem tornar-se, por preceito e exemplo, uma influência positiva para a sociedade.

A filosofia da educação adventista espera que a escola possibilite à nova geração o aprendizado de atividades práticas, por meio de aulas de culinária, educação artística e encontros de cultura geral, nas quais poderiam ser abordadas questões de cunho prático, como cuidados elementares com a própria saúde, etiqueta, cortesia, primeiros socorros, entre outras. Na questão da cidadania, os estudantes deveriam ser incentivados a se envolver em trabalhos comunitários, seja visitando e ajudando creches e asilos (SOARES, 2007, p. 77).

G) Destaca o dever de a “verdadeira educação” desenvolver a autonomia e a capacidade de pensar por si mesmo, alicerçadas nos valores bíblico-cristãos. Ao destacar a importância de uma educação para a autonomia, Soares (2007, p. 78) apela para que a educação adventista pretenda, gradualmente, conduzir o estudante do estágio de “jogador” a “treinador” de si mesmo. Portanto, com base em princípios discutidos e clarificados em sala de aula, os alunos aprendem a resolver suas dúvidas e conflitos, pois se entende que “o espírito que confia no juízo de outrem, mais cedo ou mais tarde será por certo corrompido” (WHITE, 2003, p. 231). Para tanto, valoriza-se o bom uso da vontade própria. A este respeito, White escreveu:

O que deveis compreender é a verdadeira força da vontade. Esta é o poder que governa a natureza do homem, o poder da decisão ou de escolha. Tudo depende da reta ação da vontade. O poder da escolha deu-o Deus ao homem; a ele compete exercê-lo (1990, p. 47).

Desse modo, o processo de ensino-aprendizagem é mais do que mera assimilação de uma informação:

A educação que consiste no exercício da memória, com a tendência de desencorajar o pensamento independente, tem uma influência moral que é pouco tomada em conta. Ao sacrificar o estudante, a faculdade de raciocinar e julgar por si mesmo torna-se incapaz de discernir entre a verdade e o erro, e cai fácil presa do engano (WHITE, 2003, p. 230).

Dessa forma, a proposta é formar um ser humano autônomo, que saiba fazer boas escolhas, assim como administrar suas decisões e assumir a responsabilidade por elas.

H) Acredita que a educação deva favorecer o desenvolvimento da autoestima positiva, da capacidade de pensar por si mesmo, alicerçadas nos valores bíblico-cristãos. Muitos conflitos pessoais acontecem em razão da baixa autoestima e em decorrência da pouca expectativa que as pessoas colocam sobre si mesmas. Ao contrário, crianças autoconfiantes e seguras em relação ao seu rendimento podem ter melhor desempenho acadêmico e em todas as áreas da vida.

Com isso, a filosofia da educação adventista propicia que em suas escolas haja um ambiente de valorização das pessoas, independentemente de raça, religião ou sexo. A este respeito, White afirma:

Tanto quanto possível, deve cada criança ser ensinada a confiar em si mesma. Pondo em exercício as várias faculdades, aprenderá onde é mais forte e em que é deficiente. O sábio instrutor dará especial atenção ao desenvolvimento dos traços mais fracos, para que a criança possa formar um caráter bem equilibrado e harmonioso (1996b, p. 156).

I) Proporcionar um ambiente educativo saudável para que se desenvolvam bons relacionamentos interpessoais, assim como o espírito cooperativo. Tanto no ambiente escolar quanto no familiar, a educação adventista deveria falar da importância de se ensinar, por preceito e exemplo, lições de delicadeza, compaixão, amabilidade, piedade, cortesia, alegria e afeto (WHITE, 1996b, p. 143), como características fundamentais que possibilitam a boa convivência entre as pessoas. Deveria ser valorizada, também, a disposição de cooperação entre os alunos, o que inibe a formação de estudantes egoístas, competitivos e interessados apenas em seu bem-estar. Sobre esse tema White declara:

A cooperação deve ser o espírito da sala de aulas, a lei de sua vida. O professor que adquire a cooperação de seus discípulos consegue um auxílio imprescindível na manutenção da ordem. Nos serviços da sala de aula muitos rapazes, cujo estado irrequieto acarreta desordem e insubordinação, encontrariam vazão à sua energia supérflua. Que os mais velhos ajudem aos mais novos, os fortes aos fracos; e, quanto possível, seja cada um chamado a

fazer algo em que se distinga. Isso fomentará o respeito próprio e o desejo de ser útil (2003, p. 285-286).

Um dos desafios da educação adventista no século XXI no âmbito do currículo é a diversidade de visão de mundo. A diversidade de ideias e valores permeia a sociedade contemporânea, pois o que se apresenta é hegemonia do pensamento, onde não existe algo como uma “verdadeira”, genuína, única visão de mundo que explique a realidade. Essa situação aponta para a importante realidade da ausência generalizada de autoconsciência na maioria das pessoas.

Harry Lee Poe⁹⁰ faz uma reflexão sobre essa questão:

Todas as disciplinas da academia fazem suposições enormes e prosseguem em seu trabalho com pressuposições não testadas e não desafiadas. Estamos acostumados a isso. Suposições e pressuposições têm se tornado inseparável do tecido da vida que nem sequer percebemos os fios. Esses fios constroem a visão de mundo da cultura na qual vivemos. Eles são as coisas que “todo mundo sabe” e que, portanto, não são testadas e estão tão profundamente arraigadas (POE, 2004, p. 22, 23).

Nessa perspectiva, por sua própria natureza, os currículos baseados na Bíblia desafiam outros métodos de organização de currículos e levam a uma reorganização do conteúdo no sistema educacional adventista. A base do ensino deve ser o fato de que nenhuma disciplina no sistema educacional adventista deve ser apresentada como uma simples modificação de uma abordagem utilizada em outros sistemas educacionais. Deve ser uma reorganização radical dentro de uma moldura bíblico-cristã (KNIGHT, 2012, p. 48).

A Figura 7 ilustra a responsabilidade do educador sob uma perspectiva bíblico-cristã. Ele deve ajudar o aluno a ir além da história a fim de compreender o significado de suas ideias para a vida diária. O estudo em uma instituição cristã deve “ajudar os alunos a aprender a ‘pensar’ sobre as questões da vida, identidade pessoal e propósito, presença do bem e do mal, justiça e perdão, bonito e feio, sexualidade e sofrimento, pureza e culpa” (GRABILL, 1972, p. 21). O “pensar” aqui remete a um pensamento autônomo e liberto da heteronomia, um conceito criado por Kant para denominar a sujeição do indivíduo à vontade de terceiros ou de uma coletividade. A educação deve primar por oferecer ferramentas para que o indivíduo exerça a capacidade de julgamento, dedução ou concepção por si mesmo.

⁹⁰ Presidente da Fé e Cultura Charles Colson na Union University em Jackson, Tennessee, e autor de vários livros. É um descendente indireto da família de Edgar Allan Poe e presidente da Fundação Poe.



Figura 6. O papel contextual da perspectiva bíblica
 Fonte: Knight (2012, p. 49).

Como já mencionado no Capítulo 1, entre o final do século XIX e o início do século XX surgiram na Europa e em vários países do continente americano movimentos de renovação pedagógica, uma onda de reforma que muitos chamaram de retorno à verdadeira educação. Ellen White, autora da Filosofia de Educação Adventista, escreveu no século XIX: “a verdadeira educação [...] é o desenvolvimento harmonioso das faculdades físicas, intelectuais e espirituais” (WHITE, 2003, p. 42).

Essa integralidade que “precisa ser restaurada” era uma ênfase dada ao ensino do século XIX na Europa e EUA que sofria influência da teoria que defende haver dois tipos de propriedades: as materiais (o corpo) e as imateriais (a mente). O entendimento dualista do ser humano chegou a entender que as dimensões materiais (o corpo) e imateriais (a mente) se colocam em uma relação de dependência, colocando a alma em uma posição superior ao corpo (DESCARTES, 1973, p. 54).

Essa forma de entender o ser humano nos remete à Antiguidade grega, em que Sócrates e Platão entendiam que a essência humana se encontrava na atividade racional e intelectual, sendo o cultivo dessa dimensão responsável por aproximar os seres humanos da divindade. A dimensão corporal ou sensível é aquela que nos une aos animais, tratando-se da parte inferior, que, por isso, deverá ser dominada e contida.

Já na Modernidade temos René Descartes, filósofo francês que se torna conhecido como o representante e pai do dualismo moderno. Para ele, o homem possui duas substâncias, ou seja, duas naturezas que o constituem. Trata-se de essências diferentes, independentes e, de alguma maneira, opostas: *res cogitans* (a mente – coisa pensante) e *res extensa* (o corpo – coisa

extensa)⁹¹. É a concepção filosófica chamada de dualismo substancialista⁹² (DESCARTES, 1973, p. 54).

Esses objetivos elencados estão presentes nos manuais pedagógicas que circulam na rede educacional adventista. São conhecidos e inseridos em livros didáticos da editora⁹³ que fornece material pedagógico para a rede. Ao longo de mais de cem anos, esses pontos basilares têm sido trazidos para a educação adventista.

2.4.5 A educação adventista e o método intuitivo no século XIX

Na segunda metade do século XIX, a questão política da educação pública presente nos EUA e na Europa envolveu a discussão sobre temas didático-pedagógicos do ensino primário. A questão era definir a finalidade da escola primária e buscar meios para universalizá-la (SOUZA, 2000).

As grandes festas didáticas presentes nas Exposições Internacionais na segunda metade do século XIX e início do século XX mostravam essa preocupação no Ocidente. E, neste contexto, as ideias de renovação do ensino e o modelo de escola graduada direcionado para a escolarização em massa tiveram grande aceitação, sendo adotados em inúmeros países desenvolvidos e em desenvolvimento.

O fenômeno de âmbito mundial foi alimentado pela circulação de ideias e modelos gerados nos países ditos “civilizados” na época. Os mais variados temas da organização escolar tornaram-se objeto de reflexão política e pedagógica: métodos de ensino, ampliação dos programas com a inclusão de novas disciplinas, livros e manuais didáticos, classificação dos alunos, distribuição dos conteúdos e do emprego do tempo, mobiliário, materiais escolares, certificados de estudos, arquitetura, formação de professores, disciplina escolar (SOUZA, 2000, p. 11).

A construção dos Estados-nação nos países europeus e na América e a modernização social tornaram-se os pilares sobre os quais se alicerçaram os ideais e as políticas de inovação educacional no final do século XIX e início do século XX.

⁹¹ *Res cogitans* (espírito): substância pensante, imperfeita, finita e dependente. *Res divina* (Deus): substância eterna, perfeita, infinita, que pensa e é independente. *Res extensa* (matéria): substância que não pensa, extensa, imperfeita, finita e dependente (DESCARTES, 1973).

⁹² Essa teoria e suas influências na contemporaneidade serão mais profundamente abordadas no capítulo 3.

⁹³ Casa Publicadora Brasileira, editora dos adventistas do sétimo dia, em Tatuí, SP.

O método intuitivo surgiu na Alemanha no final do século XVIII pela iniciativa de Basedow, Campe e, sobretudo de Pestalozzi⁹⁴, mesmo eles tendo diferentes bases de influência para suas concepções do método intuitivo. Consistia na valorização da intuição como fundamento de todo o conhecimento, isto é, a compreensão de que a aquisição dos conhecimentos decorria dos sentidos e da observação.

Difundiu-se amplamente na Europa na segunda metade do século XIX, quando o movimento de renovação pedagógica entrou em sua fase ativa, tornando-se a nova tendência norteadora do ensino, especialmente do primário.

No método intuitivo, a educação intelectual deriva da organização das impressões sensoriais obtidas pela relação homem-natureza. Nesse processo, a seleção das impressões recebidas da natureza transforma as representações confusas em conceitos precisos e claros. O meio essencial da educação intelectual é a intuição. Pelo entendimento de Pestalozzi, a intuição não estava limitada à simples visão passiva dos objetos, mas incluía a atividade intelectual por meio da qual eram criados os objetos.

Conforme Pestalozzi (1946, p. 15), “esse conhecimento pode ser manifestado de maneira elementar pelo número, pela forma e pela palavra, que são produtos da inteligência criados por intuições maduras e que devem ser considerados como meios para a progressiva precisão de nossos conceitos”. A educação prática refere-se ao aprender trabalhando, fazendo. Nesse ponto, Pestalozzi preocupou-se em relacionar conhecimentos e atividades práticas.

A organização da filosofia da educação adventista foi inspirada na concepção de educação de Ellen White, que já em seu tempo se mostrou contra o tradicionalismo na educação. Sobre esse tema, escreveu:

[...] em nossa obra educativa não devemos seguir os métodos adotados em nossas escolas antigas. Há entre nós [adventistas] muito apego a velhos costumes (WHITE, 2000, p. 533).

No século XXI, é muito provável que White tecesse críticas severas às abordagens educacionais em uso nas escolas adventistas, muitas vezes feitas de modismos, não alinhadas à filosofia proposta pela rede educacional adventista.

⁹⁴ Joachim Heinrich Campe (1746-1818) Alemão – 1746 -1818) foi lexicógrafo, linguista, pedagogo e editor alemão. Johann Bernhard Basedow (1724 -1790) foi um reformador educacional, professor e escritor alemão. Ele fundou o *Philanthropinum*, uma escola progressista de curta duração, mas influente, em Dessau, e foi o autor de " *Elementarwerk* ", um livro ilustrado popular para crianças. Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) foi um pedagogo suíço e educador pioneiro da reforma educacional. Após a leitura do Emílio, de Rousseau, Pestalozzi foi influenciado pelo movimento naturalista (Wikipedia).

O discurso político e educacional produzido nessa no século XIX estabeleceu relação com as propostas de inovação metodológica e a difusão do ideário liberal republicano, destacando-se a utilização das “lições de coisas” ou método intuitivo como estratégia de intervenção na sala de aula, o *locus* específico da instrução e da mudança das práticas pedagógicas, adequado à escola e ao projeto político modernizador (HILSDORF, 1986). Essa realidade exerceu forte influência no pensamento educacional da escritora da filosofia adventista de educação.

Para Akers, que fez um estudo sobre a literatura educacional daqueles anos, as expressões “reforma educacional” e “verdadeira educação” (AKERS, 1989, p. 8) eram então amplamente empregadas por “editores e oradores famosos do circuito de Chautauqua⁹⁵ que achavam populares a denúncia e a impraticabilidade do currículo clássico. O bem firmado sistema educacional da época, tão resistente a qualquer tipo de mudança, era alvo especial de oradores e escritores” (AKERS, 1989, p. 8).

White desenvolveu uma filosofia que se transformou em um método característico de uma educação para a autonomia.

Quando os alunos ingressarem na escola para educar-se, os professores devem procurar rodeá-los de objetos do mais agradável e interessante caráter, a fim de que a mente não se restrinja ao monótono estudo dos livros (WHITE, 1996, p. 312).

Essas ideias no século XIX buscavam quebrar paradigmas tradicionais na educação ocidental; estavam em consonância com o que pensavam outros educadores estadunidenses de então. Desde os séculos XVII e XVIII, tomou impulso uma reação contra o ensino excessivamente livresco que era então praticado. Como ressalta Knight,

[...] John Locke (1632-1714) [...] afirmava que o conhecimento se obtinha mediante experiências sensoriais e não por ideias inatas; Jean Jacques Rousseau (1712–1779) [...] desenvolveu uma educação altamente prática e quase destituída de livros para o seu imaginário mas influente Emílio; e Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1844) [...] advogava uma pedagogia mediante o uso de lições concretas (1983, p. 5).

Knight continua acrescentando que na realidade norte-americana na qual Ellen White trabalhava e escrevia, essas ideias eram defendidas e encontravam-se nos textos de Benjamim

⁹⁵ Conhecido como Movimento Chautauqua, iniciou-se em 1874 com a criação da escola normal na região do Lago Chautauqua, no oeste do estado de Nova York, sob a gestão da Igreja Metodista.

Franklin (1706–1790), Thomas Jefferson (1743–1826), Horace Mann (1796–1859) e os fundadores da Oberlin College, na década de 1930 (KNIGHT, 1983, p. 6).

2.5 Educar para o cuidar da saúde e higiene

Temas sobre saúde e cuidados com a higiene pessoal passam a ser temas de palestras no contexto whiteano. Novos entendimentos sobre o corpo humano estavam surgindo advindos do desenvolvimento da ciência moderna. Nesse contexto ainda existiam duas linhas de pensamento sobre alguns tratamentos. Uma delas acreditava que “o sangue em excesso causava inflamação e febre, fazia sangria, gota após gota; geralmente a temperatura do paciente baixava. Com frequência, baixava demais” (SCHAEFER, 1997, p. 108).

A outra linha de saúde usava o tratamento dos doentes com drogas. Os que assim procediam usavam nitrato de prata, ópio, heroína, ácido e outras drogas potentes. Os médicos dessa linha acreditavam que enquanto o corpo vencia o efeito da droga, automaticamente venceria as causas das doenças originais. “Se as doenças provassem fatais [...] o infortúnio era atribuído às circunstâncias de os remédios não terem sido suficientemente ativos, ou de os médicos não terem sido chamados em tempo hábil” (SCHAEFER, 1997, p. 109).

Esse contexto era crítico, a ponto de o Dr. Oliver Holmes, professor de anatomia da Universidade de Harvard, escrever em 1860 que: “se toda a matéria médica empregada atualmente pudesse ser lançada no fundo do mar, seria bem melhor para a humanidade, embora bem pior para os peixes” (DOUGLASS, 2001, p. 279).

O que se conhece hoje como fatores de saúde não eram conhecidos no período e por Ellen White; certos vegetais eram considerados venenosos⁹⁶; o ar noturno, perigoso, e com isso era comum a orientação para que se mantivessem os quartos fechados, sem ventilação; a luz solar era evitada por ser considerada prejudicial à saúde; as roupas femininas, que eram longas, varriam o chão, carregando sujeiras; o banho era semanal no verão e mensal no inverno. Schaeffer (1997, p. 116-118) também relata que “em 1992, o cidadão americano vivia, em média 75,7 anos. Mas em 1850, a média era de 39,4 anos”.

A questão da “reforma de saúde” é um braço forte da Igreja Adventista do Sétimo dia e está relacionada aos escritos de Ellen White e suas orientações a partir de 1848, que motivariam

⁹⁶ “O coronel Robert Johnson, da Nova Inglaterra, desafiou seu médico e comeu três tomates, em público. As pessoas que o assistiam pensavam que ele estava se suicidando” (SCHAEFER, 1997, p. 116).

novos projetos para a Igreja, inclusive a inserção do tema na educação das novas gerações (DOUGLASS, 2001).

As primeiras declarações sobre o cuidado com a saúde no meio adventista estavam centralizadas, na maioria das vezes, na questão do fumo. As enfáticas orientações para o seu abandono estavam amparadas nas questões do malefício à saúde, ao efeito pernicioso para a moral e ao desperdício econômico. A oposição ao fumo não era algo novo, como já mencionado. Muitas vezes se levantaram contra sua prática nos séculos anteriores, e essa também foi uma forte bandeira dos líderes da reforma de saúde dos anos de 1830.

A partir de 1853, Ellen White passa escrever sobre a importância do asseio: higiene pessoal e da comunidade em geral, destacando também a importância de se controlar o apetite, evitando alimentos gordurosos. Sua orientação era que os crentes comessem menos comida rica em gordura, e menos variedades, e mais comida integral (DOUGLASS, 2001).

Um novo avanço na questão do conhecimento de saúde em White vai acontecer no ano de 1863. No início desse ano, o país enfrentou uma forte epidemia de difteria, que

varreu a nação em tempo de guerra, causando grande perda de vidas entre as crianças. Os médicos não entendiam nem a causa, nem qualquer tratamento eficaz, apesar de a maioria indicar tratamento com drogas (REID, 1982, p. 100).

Dois filhos de Ellen White contraíram a doença e os pais decidiram tratar as crianças com o método hidroterápico, muito usado na Europa e Estados Unidos. Ellen e seu marido, Tiago White, leram sobre o método em artigos de jornais e aplicaram nos filhos banhos quentes, compressa fria e nenhuma droga. O resultado se mostrou positivo, trazendo a recuperação as crianças.

Ainda em 1863, Ellen White avança nas orientações sobre saúde. Douglass (2001, p. 283-284) resume dessa forma:

- os que não controlam o apetite alimentar são culpados de intemperança;
- a carne de porco não deve ser comida em nenhuma circunstância;
- o fumo, em qualquer forma, é um veneno lento;
- a estrita limpeza do corpo e da casa e seus arredores é importante;
- à semelhança do fumo, o chá e o café são venenos lentos;
- comer entre as refeições prejudica o estômago e o processo digestivo;
- deve-se estabelecer horário adequado entre as refeições, dando ao estômago tempo para descansar;

- se houver uma terceira refeição essa deve ser leve e muitas horas antes de dormir;
- a água pura deve ser usada abundantemente na conservação da saúde e cura das doenças;
- somente a natureza tem poder de cura;
- os pais transmitem às crianças suas debilidades, as influências pré-natais são enormes;
- Deus é, com demasiada frequência, acusado de mortes provocadas pela violação das leis da natureza.

Todos esses conselhos são reconhecidos nos tempos atuais como válidos pelos adventistas do sétimo dia, mesmo que exista um afastamento dessas orientações pela forte influência de um estilo de vida moderno e cosmopolita⁹⁷. No currículo escolar tem-se sentido a dificuldade de organizar esses conselhos em saberes práticos, pois as escolas sofrem pressão para incluírem outros conteúdos que as tornem competitivas.

No ano de 1864, a família White visitou a clínica *Our home*, do Jackson, em Dansville, Nova York. Depois de três semanas de terapia com água, na clínica, Ellen White disse que o tratamento era excelente e que estava satisfeita com a filosofia de saúde da clínica de um modo geral, porque envolvia tratamentos naturais, e não medicamentos convencionais. O tratamento foi aprovado pelo casal, que sonhou com uma instituição como essa em Michigan, onde os muitos doentes da Igreja pudessem ser tratados.

As propostas de saúde de parte dos reformadores sociais nos Estados Unidos no século XIX eram conhecidas como modelos sociais, por não estarem ainda respaldadas pelas pesquisas científicas; e a proposta de saúde desenvolvida pelos adventistas do sétimo dia estava entre elas. Hoje, boa parte dessas propostas já está comprovada pela ciência.

2.5.1. Os oito remédios da natureza

Ellen White (2008, p. 198) entendia que as questões fisiológicas de saúde e higiene deviam fazer parte do processo educacional. Para ela, as crianças deveriam aprender “os

⁹⁷ Aqui o sentido é de alguém que sofreu a influência de uma cultura que não é a sua de origem.

rudimentos da fisiologia e higiene por meio de lições fáceis e simples”. Esse processo, em seus escritos, deve ser iniciado em casa pela família e ter continuidade na escola. E, à medida que as crianças vão amadurecendo, devem continuar a receber orientações nesse sentido até estarem habilitadas a “cuidar da casa em que vivem”⁹⁸.

Em seu livro *Conselhos sobre o regime alimentar*, a autora sublinha com clareza a íntima conexão existente entre os alimentos que ingerimos e o nosso bem-estar físico. Suas afirmações, embora formuladas em um tempo de “ignorância”, são hoje plenamente confirmadas pela ciência (WHITE, 2007).

Sobre a dieta alimentar que deve ser considerada a mais conveniente para o corpo humano, White escreveu

Cereais, frutas, nozes e verduras constituem o regime dietético escolhido pelo nosso Criador. Estes alimentos, preparados de maneira mais simples e natural possível, são os mais saudáveis e nutritivos. Proporcionam uma força, uma resistência e vigor intelectual, que não são promovidos por uma alimentação mais complexa e estimulante (WHITE, 1997, p. 81).

No livro *Ciência do bom viver*, White (2007, p. 127) propõe, de forma didática, os remédios para a saúde do corpo humano em sua integralidade que devem estar presentes nos currículos escolares em todos os níveis da formação das novas gerações. Mais conhecidos como os *oito remédios da natureza*: “Ar puro, luz solar, abstinência, repouso, exercício, regime conveniente, uso de água e confiança no poder divino – eis os verdadeiros remédios”.

2.6 Considerações

O currículo em um sistema educacional adventista deve, portanto, estabelecer um equilíbrio integrado que facilite a restauração. Ele não pode simplesmente focar o desenvolvimento mental ou o preparo para a carreira profissional. Ele tem o compromisso de desenvolver o ser humano em todos os aspectos: físicos, sociais, espirituais e vocacionais, bem como suprir as necessidades mentais de cada estudante. Knight entende que a falta de um currículo equilibrado gerou uma educação equivocada.

⁹⁸ O nosso corpo é o primeiro ambiente que devemos conhecer e cuidar, segundo a pensadora.

Infelizmente, a educação tradicional focaliza quase exclusivamente a mente. O idealismo grego preparou o palco para mais de dois milênios de educação equivocada que ignorou ou desvalorizou o desenvolvimento físico e preparação para uma vocação útil (KNIGHT, 2012, p. 51).

Aquilo que afeta uma parte da pessoa afeta o todo. Os indivíduos são unidades holísticas, e o currículo do SEA busca atender a essas necessidades para garantir que alcancem a completude e atuem com eficiência máxima. White falou sobre a falta de equilíbrio na educação:

No ávido esforço para alcançar uma cultura intelectual, tem-se negligenciado tanto o preparo físico quanto a educação moral. Muitos jovens saem das instituições de ensino com a moral degradada e as faculdades físicas debilitadas, sem nenhum conhecimento da vida prática e pouca força para cumprir os seus deveres (WHITE, 1996a, p. 21).

Em White, os aspectos práticos da vida eram importantes para o senso de equilíbrio educacional. Assim, ela escreveu que “para sua própria saúde física e bem moral, as crianças devem ser ensinadas a trabalhar, mesmo que a necessidade não o requeira” (WHITE, 1996a, p. 21).

O equilíbrio é tão importante quanto os aspectos informais ou extracurriculares do currículo escolar. Isso inclui uma multiplicidade de estruturas e atividades tais como clubes, grupos musicais, atletismo, experiências de trabalho, publicações escolares etc. Essas estruturas e atividades devem estar em harmonia com o propósito da instituição e integradas com a mensagem cristã, tal como é o currículo formal, para assegurar que a escola não passe uma mensagem contraditória a seus alunos, apoiadores e observadores (KNIGHT, 2012, p. 51).

Nesse capítulo, apresentou-se a proposta da Filosofia de Educação Adventista construída no século XIX em sua matriz como um “antídoto”, alternativa, aos efeitos já sentidos como devastadores do capital e da racionalização extrema, para a condição humana nos EUA e na Europa.

Após mais de um século de SEA, sendo colocado em prática em um contexto mais completo, o que realmente pode ser destacado e vitalizado da Filosofia de Educação Adventista (FEA)?

Esse será o grande tema do capítulo 3, buscando narrar o contexto atual e, a partir daí, permitir que a pesquisa aponte as concepções da FEA de maior relevância para o momento, como forma de manter o SEA vivo, útil e relevante para a sociedade brasileira.

3. O CONTEXTO ATUAL – PERMANECER DESAFIOS E PERSPECTIVAS

“Uma educação que falha ao considerar as questões fundamentais da existência humana—perguntas sobre o sentido da vida e da natureza da verdade, bondade, beleza, e justiça, as quais a filosofia está relacionada — é um tipo de educação muito inadequada.”

(Harold Titus)

“Há uma contradição patente entre a experiência de nossa própria vida — infância, juventude e velhice passadas tranquilamente e sem maiores aventuras — e os fatos do século XX... os terríveis acontecimentos por que passou a humanidade.”

(Júlio Caro Baroja, antropólogo, Espanha).

Sinopse do capítulo

Esse capítulo pode ser considerado a essência da pesquisa, pois deverá responder ao problema de pesquisa, pelo qual se busca entender a relevância da Filosofia de Educação Adventista (bíblico-cristã) na atualidade.

3.1 A concepção unitária do ser humano

O conceito cristão de pessoa permite propor uma identidade ao ser humano, visto como principal ator do processo relacional e das questões subjacentes aos relacionamentos a que é desafiado a construir: em relação a si mesmo; em relação aos demais seres humanos e a sociedade de forma mais abrangente; em relação à criação na perspectiva criada por Deus; e em relação ao próprio Deus.

Pode-se entender que o conceito judaico-cristão de pessoa apresenta o ser humano como um ser relacional e único.

O pensamento hebraico é predominantemente sintético e global. Embora reconheça no ser humano várias dimensões, estas são consideradas dentro de uma unidade básica. Parece certo que a tradição semita sempre teve como pressuposto antropológico, seguramente pré-filosófico, a unidade fundamental do ser humano.

Uma análise dos conceitos antropológicos mais importantes mostra que a língua hebraica não separa as funções espirituais das funções vitais do corpo, de modo que não é possível uma diferenciação essencial entre atividades do corpo e atividades da alma, ou entre corpo e alma (GARCÍA RUBIO, 1989).

O termo mais importante para a antropologia veterotestamentária é *leb*, traduzido em português por ‘coração’. Ultrapassando a significação anatômica e fisiológica, indicam-se com o termo *leb* os sentimentos (1Sm 16:7b; Jó 12:3) e as emoções humanas (1Sm 2:1; Sl 13, 6:28, 7); a ele são atribuídos os desejos do ser humano, suas aspirações e anseios concretos. Contudo, o mais próprio do termo *leb* é a referência às funções racionais, tais como a compreensão da realidade, o saber, a inteligência, a sede da memória e da reflexão, a capacidade de julgar e de se orientar na vida convenientemente; ou seja, o termo *leb* significa o que nós denominamos ‘razão’. Da mesma maneira que *nefesh*, *basar* e *rûah*, também *leb* designa o ser humano inteiro (GARCÍA RUBIO, 1989).

Com cada um destes termos centrais da antropologia veterotestamentária designa-se sempre o ser humano inteiro, não uma dimensão apenas de sua realidade de vida (SATTLER, SCHNEIDER, 2000). Não apontam para uma divisão no ser humano, tal como apresentada nos esquemas dualistas neoplatônicos. O israelita, certamente numa perspectiva pré-filosófica, concebe o ser humano como uma unidade, como um todo vital, embora reconhecendo nele uma pluralidade de funções e aspectos.

A unidade é tão forte que o israelita não distingue atividades sensíveis que dependeriam só do corpo de outras atividades referidas somente à alma. Por isso *nefesh*, *basar*, *rûah* e *leb* apontam tanto para aspectos do ser humano quanto para o ser humano considerado um todo (GARCÍA RUBIO, 1989).

No seu conjunto, também o Novo Testamento mantém-se fiel à visão unitária do ser humano, entendido como totalidade indivisível. Os termos gregos *psyché*, *pnêuma*, *sarx*, *soma* e *kardia* podem significar tanto um aspecto do homem quanto o homem completo; seguramente não apontam para um dualismo alma-corpo, próprio do pensamento grego. Por isso é importante conhecer o significado de cada um destes termos. *Psyché* é a versão em língua grega do hebraico *nefesh*. É empregado para expressar a vida física individual dos homens e dos animais, vida que se pode dar (WÉNIN, 2006).

Os termos *psyché*, *pnêuma*, *sarx*, *soma* e *kardia*, assim como são usados pelo Novo Testamento, levam-nos à mesma conclusão de que a análise dos termos correspondentes hebraicos utilizados no Antigo Testamento indica o ser humano como um todo. Estamos distantes da dicotomia alma-corpo, própria da cultura grega. Os cristãos das comunidades

primitivas estavam, pois, enraizados na compreensão pré-filosófica de ser humano, própria da tradição semita hebraica (GARCÍA RUBIO, 1989).

García Rubio (1989) diz ser preciso sempre enfatizar que o ser humano é uma realidade única, um único ser pessoal, um único sujeito. Tanto a dimensão espiritual quanto a corpórea designam a realidade e o ser total do ser humano. Alma e corpo não são dois entes que se sobrepõem; antes, devem ser considerados dois princípios fundamentais da estrutura ontológica unitária que é o ser humano.

3.2 Do unitário ao dualismo

As pesquisas bibliográficas identificam que a visão unitária na compreensão do ser humano era própria da cultura semita e bíblica, especialmente das escolas rabínicas do judaísmo. Com a aproximação da religião cristã e a cultura greco-romana, realiza-se uma mudança na visão do homem acerca de si mesmo (AGOSTINI, 2018).

O que se vê, ainda na Antiguidade, é o afastamento do cristianismo da antropologia unitária, passando a “utilizar o instrumental lógico da filosofia helenista, assumindo categorias dualistas na abordagem do ser humano”. A educação cristã e a compreensão do homem e sua moral sofrem um forte impacto,

sobretudo na forma como passam a tratar o corpo e a própria sexualidade. Isso representa o cultivo de uma visão preponderantemente positiva em relação ao espiritual, à alma, ao divino, ao religioso e à própria Igreja. Inversamente, investe-se em uma visão negativa no tocante às realidades humanas, terrenas, materiais, incluindo o corpo e suas manifestações, bem como a própria sexualidade (AGOSTINI, 2018, p. 72).

Agostini considera que o entendimento dualista, ao atravessar a pedagogia tradicional, exerce forte influência na educação cristã. Segundo ele,

o catolicismo mostra-se permeável ao dualismo em diversas correntes de educação. Encontra-se um cenário no qual a natureza humana, compreendida enquanto corrupção e suscetível às más inclinações, necessita de disciplina, em um domínio do espírito sobre o corpo, já que este é o lugar de toda sorte de vícios e de pecados. Resulta que, para isso, a educação ocupa um lugar de destaque, cabendo-lhe moldar os espíritos, disciplinar a vontade, em um domínio sobre os instintos presentes na natureza humana decaída (AGOSTINI, 2018, p. 71-72).

A compressão dualista passa a gerar uma falta de afinidades: com o corpo, com a matéria. O não conhecimento, o não entendimento de si mesmo como ser integral, unitário, passa a marcar o estilo de vida do homem agora dualista.

Jaeger (1956, p. 46) nos orienta que “a passagem da visão unitária para a dualista toma corpo na síntese que se realiza com o encontro entre a religião cristã e a cultura greco-romana. Entende-se que ocorre uma fusão entre a filosofia grega, o espírito latino e a teologia judaico-cristã (GROUSSET, 1957).

O nível ontológico torna-se a base da reflexão sobre o homem, deixando para trás a abordagem metafísica e unitária, não mais escapando à necessidade de categorizá-lo onticamente de modo dualista (DUSSEL, 1974, p. 24).

Esse dualismo, mesmo que creditado a Platão, tem origens muito anteriores, as quais remontam à Pérsia Antiga, à Índia e à própria Grécia Antiga. Na Grécia Antiga, ele é encontrado no orfismo (séculos VI ao V a.C.) e nos pitagóricos (movimento fundado por Pitágoras de Samos no final do século VI a.C.). Dos Persas, tem-se, sobretudo, a influência do maniqueísmo (fundado por Mani, no século III a.C.), para quem o mundo é dividido de maneira simplista em dois, o Bem e o Mal. A Índia Antiga dividia-se entre visões dualistas e não dualistas; uma de suas seis escolas, a Samkhya, continha (e contém) uma exposição teórica fortemente dualista, fundada na distinção da mente e da matéria (AGOSTINI, 2018).

Quando a Igreja primitiva começa a elaborar sua teologia, por estar inserida em um contexto cultural greco-romano, também tem início um processo de encontro entre os pensamentos neotestamentário e platônico.

Essa visão dualista passa a ocupar espaço nos círculos acadêmicos e vai até os ambientes eclesiais e cristãos, influenciando a forma como principalmente a Igreja Católica Apostólica Romana vai passar a compreender a relação entre a alma e o corpo. As consequências práticas são grandes e profundas, pois o olhar passa a ser positivo em relação à alma e negativa em relação ao corpo.

Na História da Filosofia, as questões relacionadas à existência humana são de grande importância, e de forma particular o entendimento das dimensões constitutivas da pessoa humana: o corpo e a alma. Observando as diversas concepções do homem no decorrer da história, da Idade Antiga à Idade Contemporânea, percebe-se que muitos ao longo do tempo tentaram definir corpo e alma. Um momento que marca o rompimento da concepção unitária desses conceitos, sobretudo da *psyché*, foi o pensamento socrático-platônico, que deu os matizes que perduram até hoje.

A visão de corpo e mente encontrada na Grécia Antiga sofreu grande influência do pensamento filosófico do século V a.C. Contudo, em um período anterior – entre 1200 e 800 a.C. – os antigos gregos já apresentavam algumas considerações sobre o assunto. As obras de Homero são a principal referência sobre o pensamento grego desse período (REALE, 2002).

Homero é considerado o primeiro grande poeta grego. A ele são atribuídas as obras *Íliada* e *Odisseia*; aceita-se a composição como pertencente à segunda metade do século VIII a.C. Estas duas obras narram, em versos, as batalhas de Troia e seus eventos associados (DEMETRIOS, 2001).

“A anatomia presente nos textos homéricos é extremamente semelhante àquela encontrada em outras civilizações antigas e deriva principalmente da observação ou da realização de sacrifícios” (DEMETRIOS, 2001, p. 132). Crivellato e Ribatti (2007) e Demetrios (2001) afirmam que, embora os gregos conhecessem os principais órgãos do corpo humano, eles tinham pouco conhecimento sobre sua parte funcional, com exceção de algumas características mais elementares. Dessa forma, o conhecimento anatômico e fisiológico dessa época era extremamente limitado.

O entendimento de um corpo, como entendemos hoje, está ausente nos poemas épicos. Na Grécia Homérica, o corpo era visto como um aglomerado de membros, representados no ritmo dos seus movimentos, bem como na força de sua musculatura (VERNANT, 2008). Dessa forma, em Homero, o corpo não é representado por um termo unitário; pelo contrário, faz-se uso de uma multiplicidade de termos e representações para falar do corpo (REALE, 2002).

Assim, o homem homérico empregava os termos *guya* ou *gyia* (se referindo aos membros do corpo em movimento) e *melea* (se referindo aos membros dotados de força muscular). Era também empregada a palavra *demas* para designar a estrutura, o tamanho e a semelhança (SNELL, 2001, p. 42).

Em Homero não é feita uma distinção entre a estrutura dos órgãos da mente e a atividade ou função desses órgãos (CRIVELLATO; RIBATTI, 2007). Segundo esses autores, um termo pode se referir tanto a um órgão como ao ato em si associado a tal órgão.

A influência grega na Antiguidade ocidental sobre a concepção corpo/alma produz um afastamento desse entendimento judaico-cristão oriental. Na Antiguidade grega clássica, Sócrates e Platão entendiam que a essência do ser humano estava na atividade racional e intelectual, sendo o cultivo dessa dimensão responsável por aproximá-lo da divindade.

Em contrapartida, a dimensão corporal ou sensível seria aquela em que nos assemelharíamos aos animais, tratando-se da parte inferior, que, por isso, deveria ser dominada

e contida. O homem virtuoso seria aquele que possuiria a capacidade de dominar as paixões cegas, por meio de uma atividade racional, o que o tornaria livre.

Desse modo, para Sócrates a morte era algo bem-vindo, pois significava a libertação da alma do corpo; para Platão, o corpo e a sensibilidade significavam um empecilho para o acesso ao conhecimento verdadeiro e para o acesso ao “Bem”. O mundo sensível não passava de mera cópia do mundo verdadeiro, tomado como uma dimensão inteligível captável pela alma.

Em *Fédon*, de Platão, um dos temas de maior relevância nele abordado é a dualidade corpo/alma. Ali é feita a narrativa da morte de Sócrates que, mesmo estando prestes a ser executado, mostra-se feliz. Seus discípulos não entendem tal felicidade, então Sócrates, para explicar sua felicidade, expõe que só com a morte poderia abraçar o objeto de seu desejo, a verdade, pois quando a alma se separa do corpo é que se pode chegar à plenitude do conhecimento (PLATÃO, 2020).

Platão manifesta um discurso que anuncia o cuidado com a alma, por considerá-la a fonte do saber e da virtude e até mesmo do próprio “eu” do homem. A valorização da alma é essencial para Platão que, em alguns diálogos, sobretudo no *Fédon*, apresenta todos os obstáculos que podem atrapalhá-la, chegando a chamar a atenção para que se tenha cuidado com o corpo que, por vezes, pode ser um obstáculo para a alma que busca a verdade. O argumento sobre o qual Platão se fundamenta para dizer que o corpo pode ser um obstáculo à alma está relacionado, sobretudo, com a atividade da percepção sensível (*aísthesis*), competência dos sentidos corpóreos, que fornece dados que podem induzir o homem ao erro quando tomados como verdadeiros (SANTOS, 2004).

3.3 A dualidade no cristianismo

O entendimento cristão do homem foi constituído dentro do horizonte do pensamento hebraico e evoluiu homogeneamente no início do cristianismo. Deixando distante o cristianismo originário, a linguagem foi alterada, a interpretação e expressão caindo, assim, em um dualismo aparentemente brando.

Os cristãos estavam presentes em diferentes culturas e foram forçados a se expressar em diferentes idiomas e com instrumentos lógicos e ontológicos ou metafísicos diversos (como o da teologia palestina, do judaísmo apocalíptico, da filosofia grega).

Eles expressaram, no entanto, a mesma experiência abrangente que progrediu por meio da crescente reflexão, tematização e tecnicidade.

Havia síntese e até sincretismo ou ecletismo no nível das objetificações – isto é, da linguagem ou expressão lógica –, mas não sincretismo no nível das categorias metafísicas ou fundamento abrangente, que originalmente constituíam o mundo ou o entendimento cristão do homem. Por outro lado, a chamada "filosofia" helênica está muito distante do que é entendido hoje por essa palavra. O estoicismo ou neoplatonismo do tipo plotiniano são ontologias parcialmente teológicas, com uma estrutura mítica *a priori* (DUSSEL, 1974, p. 49; tradução nossa)⁹⁹.

Esse sincretismo, segundo Dussel, não chega no nível das categorias metafísicas que afetam a compreensão de homem do cristianismo. As estruturas fundamentais da compreensão pré-filosófica sobre o *mundo* e o ser dos hebreus eram as mesmas dos cristãos. Mas o entendimento dos cristãos difere por uma maior firmeza em seu entendimento antropológico, que pode ser explicado pela cristologia que sempre servirá como ponto de partida para a antropologia cristã. A doutrina do Messias – sua estrutura antropológica e seu papel na história – permitirá que o cristianismo constitua a originalidade de sua compreensão do homem para guiar várias culturas nos últimos dois milênios.

O momento é “crítico, já que se produziu a passagem de um instrumental lógico e teológico de tipo judaico para um instrumental, de tipo helenista” (DUSSEL, 1974, p. 61; tradução nossa)¹⁰⁰.

O Novo Testamento é escrito em grego. Agora é o mesmo pensamento cristão que usará as “armas lógicas” do pensamento helênico, com tudo o que isso envolve. Um erro fundamental será confundir instrumento interpretativo, categórico, expressivo de pensamento, com a base do pensamento; confundir instrumentos lógicos com o mesmo entendimento do mundo, com o *ethos* cristão. Dois mundos radicalmente diferentes, os gregos-romanos se enfrentaram pela primeira vez: o cristão e indo-europeu com um aspecto helênico-latino.

Na história universal das culturas, é difícil pensar em um momento mais crucial. É um diálogo para a morte de dois gigantes. Um dos dois mundos, uma das duas fundações irá agonizar, morrer, mas não a civilização

⁹⁹ “Hubo síntesis y aun sincretismo o eclecticismo en el nivel de las objetivaciones –es decir, de la lengua o expresión lógica–, pero no sincretismo al nivel de las categorías metafísicas o fundamento comprensivo, que constituyen originariamente el mundo o la comprensión cristiana del hombre. Por otra parte, la llamada "filosofía" helénica está muy lejos de ser lo que hoy se entiende por tal palabra. El estoicismo o neoplatonismo de tipo plotiniano son en parte ontologías teológicas, con una estructura a priori mítica.”

¹⁰⁰ “[...] crítico, ya que se produjo el pasaje de un instrumental lógico y teológico de tipo judío, a un instrumental de tipo helenista.”

mediterrânea que é apenas a roupa instrumental da cultura romana ou do futuro cristianismo (DUSSEL, 1974, p. 61, 62; tradução nossa)¹⁰¹.

O confronto entre a compreensão cristã e helênica exigiu que a primeira usasse os instrumentos lógicos da segunda e o trabalho começou com uma demolição das bases de fundação, ou seja, o núcleo de valores ou entendimentos do mundo do império greco-romano. Mas esse passo não foi dado nem por Jesus Cristo, nem pela comunidade primitiva, nem pelo movimento judaico-cristão. Quem iniciou esse movimento de abertura foram os pensadores cristãos que mais tarde se chamaram de apologistas¹⁰², que pretendiam demonstrar aos gregos, com seu próprio sistema lógico, a racionalidade do cristianismo, sua coerência, buscando com isso destruir os desafios colocados anteriormente.

Eles eram filósofos à sua maneira que enfrentavam os filósofos gregos de seu tempo, que também exercitaram uma filosofia tingida com teologia e até teosofia. Este movimento de apologistas produziu seus principais trabalhos entre 120 e 180 d.C. Esse legado se trata de uma documentação única na história do “confronto” no nível do núcleo ético-mítico da cultura greco-romana e do cristianismo. Único, de fato, porque uma vez produzido nunca mais, talvez até o nosso tempo, as posições foram tão claramente definidas, vividas e exercitadas nos comportamentos humanos que determinam “mundos” tão diferentes (DUSSEL, 1974, p. 62).

Aliás, também não se deve dizer que a alma é imortal (*athánaton*), porque se for imortal, é claro que tem que inascível (*agénetos*). – No entanto, disse eu, alguns a consideram inascível e imortal, os chamados platônicos.

Há muito tempo, homens mais velhos do que todos aqueles que são tidos por filósofos [...] são os chamados profetas [...] cheios do Espírito Santo, só disseram o que viram e ouviram [...] porque nunca compuseram seus discursos com demonstração (*toûs lógous*) [...] e, refletindo comigo mesmo sobre o raciocínio do ancião, descobri que essa é a única filosofia (*filosofian*) segura e proveitosa.

[...] E se vocês tiverem esbarrado em alguns que se dizem cristãos e não confessam isso, mas se atrevem a blasfemar contra o Deus de Abraão, Isaque e Jacó, e dizem que não há ressurreição dos mortos (*nekrôn anástasin*), mas que no momento da morte, suas almas são recebidas no céu, não os considerem cristãos (Justin, filósofo cristão da Palestina, viveu entre 100 e 167 d.C.)¹⁰³ (DUSSEL, 1974, p. 70; tradução nossa).

¹⁰¹ “En la historia universal de las culturas difícil es pensar un momento más crucial. Se trata de un diálogo a muerte de dos gigantes. Uno de los dos mundos, uno de los dos fundamentos agonizará, morirá, no así la civilización mediterránea que es sólo el ropaje instrumental de la cultura romana o de la cristiandad futura.”

¹⁰² Apologista: defensores, propugnadores.

¹⁰³ “Tampoco, por cierto, hay que decir que sea el alma inmortal (*athánaton*), pues si es inmortal claro es que tiene que ser increada (*agénetos*). –Sin embargo –dije yo–, por increada e inmortal la tienen algunos, los llamados platónicos. Existieron hace mucho tiempo unos hombres más antiguos que todos los tenidos por filósofos [...] son los que se llaman profetas [...] llenos del Espíritu Santo, sólo dijeron lo que vieron y oyeron [...] porque no compusieron jamás sus discursos con demostración (*toûs lógous*) [...] y reflexionando conmigo mismo sobre los razonamientos del anciano, hallé que ésta es la única filosofía (*filosofian*) segura y provechosa. [...] y si vosotros habéis tropezado con algunos que se llaman cristianos y no confiesan esto, sino que se atreven a blasfemar del

Nas palavras de Justino, observe-se que a mortalidade da alma é aceita, e sua incapacidade de conhecer a Deus com seus dons naturais. Justino simpatiza com Abraão e com a doutrina hebraica da ressurreição, mas não da imortalidade da alma grega. Não diz que há uma ressurreição dos corpos, que indicaria certo dualismo e permitiria imortalidade paralela da alma, mas afirma a ressurreição do homem total (“dos mortos”). Nesta antropologia, a alma sozinha não poderia possuir a felicidade eterna, porque não era mais algo do composto humano e mortal para Justino.

Teófilo, ao comentar o texto de Gênesis 1:26 (38), apresenta-nos um Adão imperfeito. Para Teófilo, o corpo de Adão foi constituído do pó da terra, no qual Deus soprou vida, dando-lhe uma alma vivente, mas, e isso é essencial, ele lhe deu possibilidades de desenvolvimento posterior.

E Deus o transferiu da terra da qual ele havia sido criado para o jardim, dando-lhe a oportunidade de avançar, para que, crescendo e chegando a ser perfeito e até declarado divino, ele subisse ao céu, possuindo a imortalidade, porque o homem foi criado de forma ambígua (*mésos*) nem inteiramente mortal nem absolutamente imortal, mas capaz (*dektikós*) de um e de outro¹⁰⁴ (DUSSEL, 1974, p. 72; tradução nossa).

Em Teófilo¹⁰⁵ entende-se que a alma não é imortal por natureza, pois pode ganhar ou perder sua imortalidade; somente a liberdade pode decidir seu destino; a desobediência produz tristeza e morte. Ou seja, estabelece uma nova ordem, a da história da salvação, uma ordem de liberdade, carnalidade e espírito. Em seus escritos não se percebe elemento apocalíptico nem alegórico; ele é considerado um escritor austero, segundo Dussel (1974), típico da Escola de Antioquia. Teófilo introduz em seu pensamento o papel da educação cristã, pois o homem como um ser indivisível, ferido pelo pecado, perde o dom da imortalidade (tema helênico), mas, expulso do paraíso, pode, pela educação cristã, receber o prêmio da ressurreição.

Na antropologia de Taciano¹⁰⁶ manifestam-se dois níveis do homem: o homem material ou psíquico e outro, instituído por Deus, espiritual, imagem e semelhança Dele, o *ruach* dos hebreus. Para Taciano, o homem espiritual, imagem e semelhança, pode “tornar-se” tal, não

Dios de Abrahán, Isaac y Jacob, y dicen que no hay resurrección de los muertos (*nekrôn anástasin*), sino que en el momento de morir son sus almas recibidas en el cielo, no los tengáis por cristianos (Un Justino, filósofo cristiano de Palestina Vivió en torno al año 100 al 167 d.C.)”

¹⁰⁴ “Teófilo, comentando el texto del Génesis 1, 26 (38), nos presenta un Adán imperfecto. Para Teófilo el cuerpo de Adán fue constituido del polvo del suelo, en el que Dios insufló la vida, dándole un alma viviente, pero, y esto es esencial, le dio posibilidades de posterior desarrollo.”

“Y Dios lo trasladó de la tierra de que había sido creado, al jardín, dándole ocasión de adelantamiento, para que creciendo y llegando a ser perfecto y hasta declarado divino, subiera así al cielo, poseyendo la inmortalidad, porque el hombre fue creado ambiguamente (*mésos*) ni del todo mortal ni absolutamente inmortal, sino capaz (*dektikós*) de lo uno y lo otro.”

¹⁰⁵ Bispo de Antioquia. Viveu por volta dos anos 180 d.C.

¹⁰⁶ Taciano da Síria escreve o “Discurso contra os gregos”, obra polêmica contra a cultura intelectual dos gregos.

sendo por natureza: “Não é nossa alma imortal por si só, mas capaz (*dynatos*) também não morrer. O pensador entende que a alma não morre por mais que o corpo se disfarça ele adquiriu o conhecimento de Deus está salvo pelo espírito (*pnêuma*) e não pela alma (*psiyjê*)” (DUSSEL, 1974, p. 74).

O entendimento do homem como dualidade irá se desenvolver pelo mundo cristão. Aqui se buscou trazer alguns pensadores que serviram como base para esse entendimento.

Brilhava ainda no pensamento cristão primitivo a unidade existencial do homem em textos que explicam situações humanas no nível de vida cotidiana. No entanto, quando a filosofia grega passa a influenciar o pensamento cristão, abre-se o caminho para o dualismo. Dussel (1974) enriquece novo conhecimento, mostrando dois momentos representativos da história antropológica: um nível anterior à composição do dualismo filosófico no cristianismo presente no Novo Testamento ou no Apocalipse; e outro momento será após o modo de pensar que define o corpo ou a alma como coisas, substâncias, assim abrindo a porta ao dualismo.

Durante a Idade Média, a Igreja Católica buscou organizar o conhecimento a partir do paradigma da vida após a morte, exaltando a soberania da alma, refletindo sobre a ideia de doença e de um corpo menosprezado (VOLICH, 2001). A doença era atribuída ao pecado, sendo o corpo o espaço dos defeitos e pecados, e a alma, o dos valores supremos, como espiritualidade e racionalidade (FAVA; SONINO, 2000).

Atribuem-se a Descartes (1596-1650) os termos do debate sobre a relação entre a mente e o corpo. Foi realmente Descartes quem propôs a solução que entrou para a história do pensamento moderno sob o nome de dualismo. De fato, para Descartes, o homem é composto dessas duas substâncias, que, ontologicamente, são independentes entre si. Uma é identificada com o pensamento, com a consciência de si, e, por isso, é chamada *res cogitans* (coisa pensante); já a outra é constituída por nosso corpo material existente no espaço, e por isso chamada *res extensa* (coisa extensa). Em sua tentativa de dar à filosofia uma fundação nova e evidente, Descartes a encontra no pensamento do sujeito, que constitui uma esfera imune ao exame da dúvida sistemática. Posso duvidar de tudo, mas mesmo na dúvida mais radical uma coisa permanece certa: o fato de que estou pensando (DESCARTES, 1996, p. 328).

Esse entendimento apresenta um problema detectado na perspectiva dualista que é a dificuldade em explicar como essas duas substâncias interagem. Descartes sugeriu que essa comunicação seria por meio da glândula pineal¹⁰⁷. Embora esta solução pareça ser arbitrária,

¹⁰⁷ A glândula pineal, epífise neural ou pineal é uma glândula endócrina mínima, que tem o formato de uma pinha, o fruto do pinheiro, ou de um grão, situado próximo ao centro do cérebro, entre os dois hemisférios. Ela tem cerca de cinco milímetros de diâmetro e está fixada por meio de hastes. O filósofo René Descartes defendia a tese de

diversos autores, inclusive na época contemporânea, têm pesquisado as funções desta glândula, e alguns deles acreditam que ela tenha realmente funções especiais. Deste modo, seria possível interpretar a filosofia cartesiana como um dualismo interativo, em que ocorrem processos causais em ambas as direções (do corpo para a mente e da mente para o corpo – a chamada “causação mental”). Portanto, apesar da demasiada valorização da substância material em detrimento da substância mental atribuída pela ciência por influência do dualismo cartesiano, não se pode afirmar que na perspectiva de Descartes as duas substâncias sejam completamente separadas.

No século XIX, a visão dualista foi fortalecida com as descobertas de Pasteur (1822–1895) e Virchow (1821–1902) (CASTRO; ANDRADE; MULLER, 2006), que atribuíram as causas das enfermidades a agentes externos, como micro-organismos, o que destaca a importância dos aspectos biológicos em detrimento da mente no processo saúde-doença.

Contemporâneos aos pensadores dualistas estavam os que começavam a desenvolver teorias em diversas áreas do conhecimento que chocavam com o paradigma da dualidade do ser homem. O termo “psicossomática” foi utilizado pela primeira vez em 1818, por Heinroth¹⁰⁸, um psiquiatra alemão, em seus estudos sobre insônia e as influências das paixões na tuberculose, destacando a possibilidade de uma influência dos fatores psicológicos nas patologias (LIPOWSKI, 1984).

A compreensão da relação mente-corpo, até então, era baseada numa visão dualista, tanto em relação ao princípio como em relação à função desses dois aspectos. O funcionamento de ambos era considerado quase que independente um do outro e a interação ocorreria numa via dupla de forma psicossomática ou somato-psíquica. A compreensão da interação mente e corpo ganha novas perspectivas a partir da Psicanálise, quando ambas as dimensões são pensadas de forma conjunta e dinâmica, possibilitando a criação de um campo de saber denominado Psicossomática (VALENTE; RODRIGUES, 2010). No final do século XIX, Freud (1835-1930) resgata a importância dos aspectos internos do homem com o desenvolvimento da teoria psicanalítica. Não encontrando lesão orgânica nos corpos das histéricas que justificassem

que a glândula pineal seria a morada da alma. No Oriente acredita-se que ela seja uma espécie de terceiro olho atrofiado. Os praticantes da yoga indiana afirmam que ela é a janela de Brahma, conhecida como o Olho de Diamante que, uma vez adequadamente treinado, poderia perceber uma realidade transcendental. Lobsang Rampa, pseudônimo adotado por um escritor inglês, também se devotava ao conhecimento deste elemento do organismo. (WEOR, s.d.)

¹⁰⁸ Johann Christian August Heinroth (17 de janeiro de 1773 – 26 de outubro de 1843) foi um médico alemão que foi o primeiro a usar o termo psicossomático. Heinroth dividiu a personalidade humana em três tipos de personalidade em seus trabalhos acadêmicos e publicou livros em 1800, descrevendo os *Uberuns* (consciência), o ego (mente, emoções e vontade) e os *Fleish* (impulsos básicos, que incluíam a natureza pecaminosa do homem). (STEINBERG, 2004).

os sintomas apresentados, Freud, em seu livro *Algumas considerações para um estudo comparativo das paralisias motoras orgânicas e histéricas* (1969, p. 212)¹⁰⁹, afirma que “a histeria se comporta como se a anatomia não existisse, ou como se não tivesse conhecimento desta”.

Uma paralisia nos membros inferiores ocorria mesmo com os músculos e nervos intactos, ou uma afasia ocorria sem que a área da boca estivesse comprometida. Pela hipnose, podia-se retirar ou até alterar os sintomas momentaneamente, demonstrando que o organismo estava em condição de funcionamento “normal”. Exemplos como esses desafiaram a medicina da época, pois não havia até então explicação para esses eventos, fazendo com que a histeria caísse no âmbito da encenação e teatralidade.

Pelo método da associação livre, que se tornou a técnica psicanalítica por excelência, as histéricas diziam o que lhes vinha à mente e acabavam por lembrar uma cena traumática e, de certo modo, esse trauma se associava com os sintomas. Essa associação era tal que, ao conseguir verbalizar a situação traumática, os sintomas eram abrandados. Assim, eles passam a possuir um sentido que é construído pelo sujeito, uma motivação que é desconhecida para o indivíduo, é inconsciente, mas remontando a uma cadeia lógica (FREUD, 1996).

Apesar de não ter se aprofundado nas questões de somatização, com os estudos sobre histeria, Freud assinala a relevância dos aspectos psíquicos em algumas manifestações somáticas, fornecendo bases para se pensar na interação entre o psíquico e o somático a partir da psicanálise.

Na década de 1930, surge na cidade de Chicago, sob a direção de Franz Alexander (1891-1964), o Instituto Psicanalítico de Chicago. Alexander sustentava um modelo psicossomático de base psicofisiológica. Defendia que as doenças orgânicas poderiam ser entendidas basicamente como respostas fisiológicas exacerbadas decorrentes de estados de tensão emocional crônica motivados por processos mentais inconscientes desprovidos de significado simbólico (HAYNAL; PASINI, 1983). Segundo ele, estados emocionais reprimidos provocariam a cronificação das alterações fisiológicas que normalmente acompanham as emoções, alterações que se regularizam quando tais emoções são expressas e se desfazem. Assim, por exemplo, a raiva é acompanhada por um aumento da pressão sanguínea; trata-se de um concomitante fisiológico que não tem finalidade expressiva, sendo apenas uma resposta regida pelo sistema nervoso simpático preparando o organismo para a ação. Mas se a raiva não puder ser diretamente expressa, nem encontrar um caminho alternativo, as alterações

¹⁰⁹ Originalmente publicado em 1893.

neurovegetativas associadas, como as relativas à pressão, deverão se manter num patamar elevado (CASETTO, 2006).

A teoria de James-Lange dominou a psicologia da emoção até ser questionada na década de 1920 por Walter Cannon (1871–1945), um notável fisiologista que pesquisava as respostas corporais que ocorriam nos estados de fome e emoções intensas. A pesquisa de Cannon o levou a propor o conceito de uma “reação de emergência”, uma resposta fisiológica específica do corpo que acompanha qualquer estado no qual a energia precise ser empregada (LEDOUX, 2001). De acordo com a hipótese de Cannon, o fluxo do sangue é redistribuído às áreas do corpo que estarão ativas durante uma emergência, de modo que o suprimento de energia, que é transportado pelo sangue, alcançará os músculos e órgãos críticos. Na situação de luta, por exemplo, os músculos precisarão de mais energia do que os órgãos internos (a energia usada para a digestão pode ser sacrificada em prol da energia muscular durante uma luta). A reação de emergência, ou resposta de “fuga ou luta”, é uma resposta adaptativa que ocorre em antecipação e em serviço ao gasto de energia, como é frequentemente o caso nos estados emocionais (LEDOUX, 1996).

Apesar das divergências existentes entre os vários pensadores que trabalham a compreensão do homem como um todo, pode-se perceber um consenso acerca da existência de uma relação entre aspectos cognitivos, emocionais e manifestações somáticas, excluindo a possibilidade de uma completa separação funcional entre mente e corpo. É unânime a convicção de que processos emocionais são acompanhados por alterações fisiológicas, demonstrando a interligação entre mente e corpo.

Ellen White, falou sobre saúde mental antes mesmo que a medicina moderna tivesse desenvolvido o conceito atual conhecido como patologia psicossomática. Ela escreveu:

Muito íntima é a relação que existe entre a mente e o corpo. Quando um é afetado, o outro se ressentido. O estado da mente actua muito mais na saúde do que muitos julgam. Muitas das doenças sofridas pelo homem são resultado da depressão mental. Desgaste, ansiedade, descontentamento, remorso, culpa, desconfiança, todos tendem a consumir as forças vitais, e a convidar a decadência e a morte (WHITE, 1994a, p. 344).

Pelo entendido até agora, a Filosofia de Educação Adventista pode ser norteadora de uma prática educativa que fortaleça a mente não em detrimento do corpo, mas em harmonia com ele. Essa harmonia tem sido dilacerada ao longo da existência humana e potencialmente no contexto da modernidade. Essa proposta filosófica apregoa a importância da educação que leva a nova geração a conhecer-se a si mesma. O conhecimento das habilidades físicas e suas

estruturas emocionais deve ocorrer pela educação. As subjetividades humanas devem ser conhecidas e educadas.

Parte do tempo do ensino deve ser passada em contato com a natureza, observando as cores e as funções dos elementos naturais. Isso tem influência nos sentidos e em nossas afeições. Quebrar o bruto, o bárbaro, que possa estar impedindo a expressão da humanidade sensível, é uma proposta da filosofia aqui apresentada. Também é proposta uma prática que leve as gerações ao contato com as consequências do enriquecimento desigual, propondo projetos de auxílio a essa realidade, levando o aluno a se comprometer e a não reproduzir essa realidade injusta. É uma educação do afeto.

O verdadeiro ensinador não se satisfaz com trabalho de segunda ordem. Não se contenta com encaminhar seus estudantes a um padrão mais baixo do que o mais elevado que lhes é possível atingir. Não pode contentar-se com lhes comunicar apenas conhecimentos técnicos, fazendo deles meramente hábeis contabilistas, destros artistas, prósperos homens de negócio. É sua ambição incutir-lhes os princípios da verdade, obediência, honra, *integridade, pureza – princípios que deles farão uma força positiva para a estabilidade e o reerguimento da sociedade*. Ele quer que eles, acima de tudo mais, aprendam a grande lição da vida sobre o trabalho altruísta (WHITE, 2003, p. 29, 30; grifo nosso).

[...] sou instruída de que devemos levar a mente de nossos estudantes para mais alto do que agora muitos julgam ser possível. Coração e mente devem ser educados de modo a preservar sua pureza mediante o receber diário de suprimento da fonte de eterna verdade (WHITE, 2007d, p. 353).

Nesse sentido, a educação tem a ver com todo o organismo. Não se entende aqui o uso do cérebro apenas. Não significa somente o conhecimento de livros. Significa mais do que dar sequência a certo curso de estudo; compreende mais do que a aprendizagem nas escolas. Educação é um desenvolvimento harmonioso, ou seja, um processo contínuo da aprendizagem do homem de forma equilibrada (WHITE, 1996a, p. 42).

3.4 Prováveis efeitos da dualidade grega na concepção de homem e educação

O século XX recebe as marcas de uma perspectiva de ser humano legada por visões cartesianas dos períodos anteriores. O paradigma cartesiano carregava a visão do homem como máquina, dualista, corpo-mente.

O modelo de racionalidade que preside a ciência moderna, constituído a partir da revolução científica dos séculos XVI e XVII, tendo em Bacon e Descartes como principais representantes originais, também estabeleceu novas relações entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Primeiramente, o novo paradigma produz uma visão do mundo e da vida que, distante do saber aristotélico e medieval, funda certa luta no campo do conhecimento, contra as formas anteriores de dogmatismo e de autoridade. Implica, ainda, conforme Figueiredo (1994), a introdução de uma cisão na esfera da subjetividade, pois a consecução da proposta científica pressupunha o controle do sujeito motivado, portador de tendências, desejos, movimentos passionais e instintivos. Desse modo, tanto o sujeito epistêmico como o sujeito ético-passional são gerados a partir do fim do século XVI e início do XVII, por meio de operações ocorridas no terreno da reforma científica.

A nova ordem de sociedade de controle garante ambiguidades, falta de resistência às regras impostas, estruturação de subjetividades semelhantes para serem reproduzidas de forma separada de sua relação com a vida, com a práxis, com a reflexão e a ação e reprodução de comportamentos, manifestações e culturas em grande escala. Mas para que todo este processo se converta, é necessário abrir novos pensamentos, trazer consciência aos indivíduos, a práxis, a ação, a atuação que gera um grande sofrimento na busca da verdade sobre si. O poder da “megaindústria”, junto à publicidade alienante, nos impede de viver essa dor e nos remete ao novo tipo de comportamento na sociedade em que o prazer infinito não garante a frustração, a dor, o sofrimento, e nos remete à alienação (MACEBO, 2002).

Na perspectiva da Filosofia de Educação Adventista, acredita-se ainda ser possível buscar e desenvolver outros modos de vida, diferentes dos existentes no mundo relacional da atualidade. A sociedade atual e as instituições que constituem seu alicerce limitaram a possibilidade de relações humanas equilibradas e ainda rebaixaram o “eu” a um mínimo, na ânsia de construir um mundo mais fácil de ser gerido e administrado.

É relevante nesse momento analisar as marcas do “mundo” contemporâneo nas relações humanas sociais, fisiológicas, ambientais e psicológicas.

3.4.1 A questão do cuidar

Ao trazemos o tema “cuidar” como um entendimento à luz do paradigma cartesiano, três aspectos devem ser considerados: a visão do homem como máquina, o dualismo corpo-

mente e o método racionalista. Esses aspectos não são hierárquicos; eles influenciam com a mesma intensidade a forma de abordar a questão do cuidado.

Ver o homem como máquina significa potencializar suas partes, pois elas promovem o funcionamento do todo e, por isto, passam a ser mais importantes que o próprio *todo*. E não é por acaso que ocorre a supervalorização das especializações na área da formação em saúde que se encarregam de tratar isoladamente cada parte do corpo. Muitas vezes pode-se perceber que as causas quase sempre são relegadas a segundo plano, o que interessa é a garantia do desempenho.

Essa realidade vai mais longe e o nome da máquina passa a não ser mais importante; o nome da pessoa assistida fica oculto por sua patologia. Chopra (1989, p. 33), referindo-se à medicina, afirma que a escola “é predominantemente orientada para a doença, e os estudantes gastam horas sem fim aprendendo as mínimas indicações de patologias”. O autor vai mais longe ao sinalizar que o risco é que, com o passar do tempo, os médicos passem a ver seus clientes como síndromes ambulantes e não mais como pessoas.

Capra (1982) considera que na medicina o dualismo dificultou aos médicos tratar a parte psicológica e, aos psicoterapeutas, cuidar do corpo de seus clientes. Mas hoje sabemos que a preocupação com a saúde envolve aspectos mentais.

3.4.2 A questão da perda da experiência

De maneira sensível e envolvente, Walter Benjamin reparte a agonia de enxergar¹¹⁰ um mundo que não possui experiências a serem legadas às novas gerações. Essa máquina humana esse *homo economicus* não se permitiu viver, experienciar e enriquecer o ser a partir dessa experiência.

Benjamin questiona:

Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado, hoje, por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência? (1985, p. 114).

¹¹⁰ Aqui me refiro ao homem econômico racional, ou seja, o indivíduo que toma todas as suas decisões com base na racionalidade.

Adorno relaciona o empobrecimento da experiência com a guerra destacando como seu funcionamento mecânico se relaciona com o indivíduo já danificado.

Como a Guerra dos Trinta Anos, a atual [Segunda Guerra Mundial] – da qual, uma vez terminada, ninguém recordará mais o começo – está dividida em campanhas descontínuas, separadas por pausas vazias: a campanha da Polônia, a da Noruega, a da Rússia, a da Tunísia, a invasão. Seu ritmo, a alternância entre a ação intermitente e a completa calma por falta de inimigos geograficamente alcançáveis, possui um pouco da qualidade mecânica que caracteriza singularmente os instrumentos bélicos e que também ressuscitou a forma pré-liberal da campanha militar. Este ritmo mecânico determina, porém, completamente a relação do homem com a guerra, não somente na desproporção entre a força física dos indivíduos e a energia dos motores, mas até nas células mais escondidas das vivências individuais. Já na guerra anterior, a inadequação do corpo humano às batalhas entre máquinas tornava impossível a experiência propriamente dita. Ninguém seria capaz de narrá-las, tal como ainda era possível fazê-lo a propósito das batalhas do general de artilharia Bonaparte. [...] A Segunda Guerra, porém, está tão distante da experiência quanto o funcionamento de uma máquina dos movimentos do corpo humano, o qual só em estados patológicos se assemelha àquele. Assim como a guerra não contém continuidade, história, nem um elemento “épico”, mas, de certa maneira, recomeça em cada fase do início, assim tampouco ela deixará atrás de si uma imagem permanente e inconscientemente conservada na memória. Por toda parte, em cada explosão, ela rompeu a barreira de proteção contra os estímulos, sob a qual se forma a experiência, o intervalo de tempo entre o esquecimento salutar e a salutar recordação. A vida transformou-se numa sucessão intemporal de choques, entre os quais se rasgam lacunas, intervalos paralisados. Contudo, talvez nada seja mais funesto para o futuro do que o fato de que breve, literalmente, ninguém mais será capaz de pensar nisso, pois cada trauma, cada choque não superado daqueles que retornam da guerra, é o fermento da futura destruição (ADORNO, 1993, p. 46).

Destaco aqui a analogia que Adorno faz entre o corpo e a máquina: esse corpo assemelha-se à máquina na doença que ocorre no estado de guerra. Esse ritmo que é novo passa a ser incorporado, invadindo o espaço que deveria vir da experiência e vivência.

[...] o corpo-máquina substituiria o corpo-orgânico: o próprio conceito de máquina já define a questão: ele implica a ausência de autoconsciência, posta a inexistência de subjetividade autônoma e considerada sua heteronomia como constitutiva desde o fato de que a máquina não pode ser o primeiro motivo de seu funcionamento. Assim é que o corpo sempre precisou ser comandado por um suposto “espírito”. A eliminação da experiência é a eliminação do corpo, não no sentido de sua destruição absoluta, mas de sua transformação em mera matéria através do que se poderia chamar uma despotencialização de sua sensibilidade (TIBURI, 2004, p. 172).

Tiburi vai adiante e diz que não é apenas esse definhamento da sensibilidade que “adoece” o corpo, mas a impossibilidade de aquilo que ele vivência ser trazido à expressão, ou

seja, ser comunicado. Parece aqui a perda da capacidade de sentir, apreender a comunicação de uma experiência vivida. Adorno e Horkheimer (1985) dizem que o corpo

permanecerá um cadáver, ainda que seja muito exercitado, na medida em que o corpo físico (*Körper*) não pode mais ser reconvertido em corpo vivo (*Leib*), como prega de modo regressivo certa tradição vitalista e romântica, cuja representação contemporânea pode ser encontrada nos campos de nudismo e na sedução de várias terapias alternativas (PETRY; BASSANI; VAZ, 1985, p. 119).

Benjamin estabelece conexões sobre o emprego da técnica e sua vinculação com o estreitamento da experiência, tanto em uma situação fronteira, como na guerra, quanto com o embrutecimento dos gestos na vida cotidiana e o desenvolvimento das forças produtivas (BENJAMIN, 1994, p. 209).

3.4.3 Ser humano – Ambiente

“Os mortais habitam à medida que salvam a terra, tomando-se a palavra salvar em seu sentido antigo, ainda usado por Lessing. Salvar não diz apenas erradicar um perigo. Significa, na verdade: deixar alguma coisa livre em seu próprio vigor. [...] Os mortais habitam à medida que acolhem o céu como céu. Habitam quando permitem ao sol e à lua a sua peregrinação, às estrelas a sua via, às estações dos anos a sua bênção e seu rigor, sem fazer da noite dia nem do dia uma agitação açulada.”

(HEIDEGGER, 2002, p. 130.)

O homem desintegrado do ambiente natural é resultado de uma civilização que reduziu todos os seres e o ser humano à condição de objetos. O sujeito humano, tomado por uma busca insaciável de poder e controle, colocou-se como mestre e senhor da natureza. Heidegger¹¹¹ dirá que é esta compreensão do Ser como objetividade que possibilitará que a racionalidade tecnológica seja usada para oprimir a natureza e os outros homens. O ser humano esquece que sua vocação existencial é ser “a casa do ser” ou o canal pelo qual o cosmos pode se “presentificar” de novas maneiras. Assim o próprio homem pode ser visto como mero objeto cuja exploração se justifica na busca de mais e mais poder (HEIDEGGER, 1969, p. 42).

¹¹¹ Martin Heidegger (1889–1976) foi um filósofo, escritor, professor universitário e reitor alemão. Foi um pensador seminal na tradição continental e hermenêutica filosófica e é amplamente reconhecido como um dos filósofos mais originais e importantes do século XX.

No entender a questão ecológica em seus aspectos filosóficos e espirituais, é importante destacar uma ética que nos permita viver harmoniosamente sobre a terra, e que se baseie no sentido de respeito e de cordialidade por este lugar e por seus habitantes. O sentido originário da palavra grega *ethos* é morada, não no sentido de uma construção material com paredes e teto, mas como a ambiência, o modo de ser em que o ser humano realiza sua humanidade (HEIDEGGER, 1969).

Segundo Heidegger, a filosofia que fundamenta o desenvolvimento da tecnologia moderna – a filosofia moderna – estabelece uma relação inteiramente nova do homem com o mundo. O mundo a partir daí aparecerá como um objeto, e como objeto será enquadrado e controlado. Esta relação se dá baseada em uma dimensão do pensar que Heidegger chama “o pensar que calcula”.

O mundo aparece agora como um objeto sobre o qual o pensar que calcula dirige seus ataques, e a estes nada mais deve resistir. A natureza torna-se um único reservatório gigante, uma fonte de energia para a técnica e a indústria modernas (HEIDEGGER, 1980, p. 141).

Segundo Heidegger, o pensar que calcula é indispensável, mas é uma dimensão do pensamento. Sua especificidade reside no fato de que, quando planejamos e organizamos, lidamos sempre com condições já dadas de fazê-las servir a algum objetivo específico. O pensar que calcula computa sempre, mesmo que não trabalhe nem com computadores nem com números; computa novas possibilidades para chegar a resultados definidos.

O cálculo, que domina o modo de ser do homem planetário, não designa simplesmente a prática do saber matemático, mas “um modo de comportamento” que determina todo tipo de ação e atitude desse homem. Segundo Heidegger, sua exacerbação é a atitude que só reconhece como real a ação prevista, organizada, planejada (HEIDEGGER, 1980, p. 147).

Se isso acontecesse, o ser humano iria se alienar de sua natureza essencial, que é a de ser um ser que reflete, ou seja, um ser que investiga o sentido de tudo que existe. Para assim permanecer é preciso uma atitude de “deixar-ser” os seres e as coisas, e os objetos tecnológicos. Pode-se distinguir nos objetos tecnológicos do nosso cotidiano seu lugar de coisas que não são absolutos. Ao pensar o mundo da técnica no qual o mundo dos seres está envolvido, Heidegger faz um convite para o desapego e o deixar-ser. Podemos dizer sim à utilização dos objetos técnicos e, ainda assim, manter-nos livres diante deles (HEIDEGGER, 1980, p. 147).

A obliteração do ser leva a um empobrecimento do próprio ser humano, um enfraquecimento de suas potencialidades de sensibilidade, percepção e pensamento. No pensamento de Heidegger, tal processo advém do esquecimento do sentido do Ser, que é,

simultaneamente, o esquecimento de nosso verdadeiro ser, de nossa identidade autêntica. É importante entender que só esquecemos aquilo que já soubemos; só perdemos aquilo que já tivemos e que, por isso mesmo, podemos recordar e restituir. Este re-encontro ocorre mediante uma mudança radical em nossa postura de vida; a disposição de “deixar-ser” os outros seres, a renúncia ao desejo voraz de tudo controlar e possuir. Na medida em que isso acontece, podemos reatar com a experiência que os gregos antigos chamavam *Thaumas*, a experiência da admiração e do espanto diante da presença do extraordinário no comum e cotidiano (HEIDEGGER, 1980, p. 148).

Ao final do século XIX, o “entendimento” do homem que resiste ao trabalho por sua natureza indolente e preguiçosa é substituído, pois os novos processos de produção requerem mais que disciplinas impostas e inspeção constantes, requerem operários com a imagem de um corpo dirigido por seus próprios mecanismos internos, um verdadeiro homem-máquina. Novos especialistas são formados diante dos desdobramentos da nova ciência e do pragmatismo e cada vez mais se realçam textos moralistas de exaltação ao trabalho. O foco era o corpo como mão de obra e sua profilaxia. O corpo como *commodity* (ELIAS, 1994, p. 48).

As relações humanas são trocadas por relações quantificadas, subvertendo a ética, os valores e as normas tidos até então como universais. Um modelo ‘racional’ e mecanicista, calcado em verdades científicas saídas dos laboratórios. De uma cultura sagrada ou cósmica, a Europa passa a uma cultura profana, desligada do cosmo. As imagens esquadrihadas são fragmentadas com a desintegração da ordem existente e desliga-se do todo, em uma crise do real (UGARTE, 2005).

No século XIX, percebemos a desterritorialização dos corpos como um instrumento de poder sobre eles. No século XXI, aliado às desterritorializações temos, através do mal-entendido do virtual e “de uma busca esquisita do transcendental (como se não vivêssemos na materialidade e pudéssemos prescindir do corpo), o desenraizamento dos corpos, facilitado pela massificação da mídia” (UGARTE, 2005, p. 67). Há um aniquilamento de quem somos, da capacidade, como já foi dito, de contemplação, da reflexão e da interiorização. O “Eu” apaga o “Nós” e as relações de poder tendem para “Eles” (UGARTE, 2005).

Elias (1994) refere-se ao corpo como organismo, um sistema vivo; para ele, a base para a identidade *eu* não é possibilitada apenas pela memória e pelo autoconhecimento que o indivíduo traz gravado no cérebro; sua base é o organismo inteiro, do qual o cérebro faz parte.

Diante das imbricações das funções e relações humanas, pouco importa a que área nos reportamos para uma atividade acadêmica. Se partirmos do corpo chegamos ao social. Se da alma, ao corpo e ao social, ao ambiente. Tudo se

entrelaça. É dentro desse tear que vamos ser flexíveis para a adaptabilidade e a criatividade (ELIAS, 1994, p. 44).

O filósofo holandês Baruch Espinoza (1632-1677) conceitua o corpo como uma potência em ato, uma força de existir. O autor o define como um aglomerado de partes duras e moles, um conjunto de átomos, moléculas, tecidos, órgãos que possuem a capacidade de manterem-se unidos, regenerarem-se e agirem em conjunto. Mas o mundo nos supera em muito e por isso, muitas vezes, não temos a capacidade de agir sobre ele, e somos levados como folhas ao vento.

A questão da consciência do afeto é retomada com força no século XXI como resultado de um deslocamento do corpo de suas emoções. Espinoza passa a ser relido e reentendido – seu conceito de afeto e a importância deste em um ser integrado. Para ele as afecções são o corpo sendo afetado pelo mundo. O que pode um corpo? Pode afetar e ser afetado! As afecções são este encontro pontual de um corpo com outro. Somos corpos que se relacionam com outros corpos. Quando sofremos suas afecções, quando somos afetados pelos outros corpos, sofremos uma alteração, uma passagem; nossa potência aumenta ou diminui. Destas afecções ocorrem os afetos; uma experiência vivida é uma transição.

Num encontro, as relações podem se compor e aumentar sua capacidade de agir. Um afeto de alegria acontece quando uma afecção nos leva para uma potência maior de ser e agir no mundo; isso porque encontramos um corpo que combina com o nosso, que possui propriedades que se compõem com as nossas.

Por outro lado, um afeto de tristeza acontece quando uma afecção nos leva a uma condição menor de potência, ou seja, nosso *conatus* diminui, nossa força para existir e agir, afetar e ser afetado, diminui; passamos a uma perfeição menor. Inconscientes do afeto no mundo da racionalidade exacerbada, não entendemos que todos os encontros que nos afastam da realidade e de nós mesmos geram nossas limitações, constrangimentos e provocam um processo de fechamento do “eu” para o mundo (DELEUZE, 2017, p. 214).

Os índices de suicídios¹¹² no mundo podem revelar (entre outros fatores) que o indivíduo está doente em sua capacidade de se autoconhecer e de se ver como “algo” que é afetado pelo outro e pelo mundo exterior. O entendimento dessa esfera do ser humano precisa ser reaprendido. Isso certamente tornaria o ser mais humano.

¹¹² Conforme a Organização Mundial da Saúde (OMS), o Brasil está na oitava posição entre os países com maior número de suicídios, atrás de Índia, China, Estados Unidos, Rússia, Japão, Coreia do Sul e Paquistão. Em 2013, foram contabilizados 11.821 suicídios (9.198 do sexo masculino e 2.623 do sexo feminino) (BRASIL É O 8º PAÍS..., 2014).

O entendimento das subjetividades próprias do que se entende como humano em sua totalidade foi comprometido com a coisificação do homem. Vivemos tempos em que não entendemos as fontes do que afeta o indivíduo e o quanto a dor alheia e a dor causada pelo alheio afetam, marcam e até danificam a cada um.

3.5 A proposta do “ser” integral e a educação adventista – “respondendo” a esse mundo plural

Nesse tom dos contínuos desajustes do “ser” humano em sua capacidade de viver e conviver com seus pares e com a natureza, a formação do sujeito integral e ético precisa estar em destaque no âmbito da educação. Rodrigues (2001, p. 246) diz que como “o aspecto que coroa todo o processo educativo e sua duração se estende por toda a vida dos sujeitos”. Ele é parte de uma educação integral, “uma necessidade do processo formativo humano, que não pode ser reduzida a uma simples tarefa de produção, organização e distribuição de conhecimentos e habilidades” (RODRIGUES, 2001, p. 252). Freire (2014b, p. 55) enfatiza a pluralidade de relações que marcam o ser humano no seu modo de “estar com o mundo”, com destaque para o lugar da ética:

Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar (FREIRE, 2014b, p. 34-35).

A estratégia fundamental é, portanto, primar por uma formação integral como núcleo irradiador da educação que contempla o ser humano em todas as suas dimensões, valorizando-o no seu todo. O processo fundamental é a integração dessas dimensões, estabelecendo um equilíbrio em um encaminhamento da pessoa à maturidade.

Para Tavares (2009, p. 142), a educação integral tem que ser compreendida como uma estratégia de formação integral do ser humano, que coloca em destaque o papel que tem a educação no seu desenvolvimento integral. Isto é, a educação integral considera o sujeito em sua condição multidimensional e se desenvolve a partir desta compreensão. Seu objetivo, portanto, é o de formar e desenvolver o ser humano de maneira integral e não apenas propiciar-lhe o acúmulo informacional.

Morin (2000, p. 37), em seu livro *Os sete saberes necessários à escola do futuro*, enfatiza a necessidade de recompor o todo na relação com as partes, para melhor conhecê-las. Ele destaca que, em cada parte encontra-se o todo, assim como “cada célula contém a totalidade do patrimônio genético de um organismo policelular; a sociedade, como um todo, está presente em cada indivíduo, na sua linguagem, em seu saber, em suas obrigações e em suas normas” (MORIN, 2000, p. 35). A educação de hoje e do futuro não pode evitar pensar e utilizar metodologias que contemplem o ser humano na sua multidimensionalidade (biológica, psíquica, social, afetiva, racional, espiritual), a sociedade em suas múltiplas facetas (histórica, econômica, sociológica, religiosa etc.), o conhecimento em seu caráter multidimensional (inter, trans e multidisciplinar).

É necessário olhar e enxergar a complexidade.

Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo [...] há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si (MORIN, 2000, p. 36).

Hoje mais do que em qualquer outro momento da história a questão deve ser: “O que é o homem?” Essa questão está no cerne filosófico da educação adventista.

A educação adventista, ao se permitir ser guiada pela filosofia de educação que lhe deu origem, pode buscar responder a essa questão em suas tramas curriculares, no processo prático da vivência do aluno com os saberes que lhe forem significantes, relevantes para a construção desse sujeito entendido pelo escopo filosófico adventista.

Nessa perspectiva, os seres humanos na criação foram desenhados como seres de amor, bondade, confiabilidade, racionalidade e retidão. Não é preciso se alarmar ao ler essas características, até porque não as encontramos como frequência nas relações sociais. A sociedade humana em geral e os relacionamentos individuais pessoais estão minados com agressão, alienação, brutalidade e egoísmo. O “ser” humano mudou e isso é o resultado da desintegração do ser, passando a ser entendido, em muitos momentos da história, como desumano, bárbaro e deixando um nefasto legado como duo e não mais como uno.

Outro olhar que a educação adventista pode continuar a desenvolver na formação das novas gerações é a educação para a saúde física e como manter relacionamentos completos com outras pessoas. No relacionamento completo está o conceito de educação conciliadora com seu Criador, consigo mesmos e com seus pares.

A cultura moral, a intelectual e a física devem ser combinadas a fim de produzir homens e mulheres bem desenvolvidos e equilibrados. Alguns estão habilitados a realizar maior esforço intelectual que outros, ao passo que há pessoas inclinadas a amar e desfrutar o trabalho físico. Ambas essas classes devem procurar corrigir suas deficiências (WHITE, 1949, p. 157).

À luz de tudo quanto a Escritura, a natureza e a razão ensinam em relação ao uso de intoxicantes [...] se amam aos seus semelhantes como a si mesmos, como poderão auxiliar a pôr-lhes no caminho aquilo que lhes servirá de laço? (WHITE, 1997, p. 333, 334).

Nessa cosmovisão o que se ingere estará diretamente ligado às reações comportamentais e relacionais. É o cuidado físico (saúde e alimentação), cuidados mentais e emocionais que ajudarão na reconstrução da integralidade do ser humano. Nessa perspectiva, o hábito alimentar dispara estímulos positivos ou negativos nas reações humanas.

A questão de educar o ser para suas capacidades humanas requer entendê-lo continuamente tendo em mente a questão: O que é o homem?

Para que os jovens possam ter saúde e alegria, que dependem do normal desenvolvimento físico e mental, deve-se ter o cuidado de regular devidamente o estudo, o trabalho e a recreação. Os que se aplicam ao estudo em detrimento do exercício físico, prejudicam a saúde ao fazer isso. Há um desequilíbrio na circulação, recebendo o cérebro sangue em demasia, e as extremidades muito pouco. Seus estudos devem ser limitados a um número apropriado de horas, dedicando-se então o tempo a trabalho ativo ao ar livre (WHITE, 1996a, p. 60).

A verdadeira educação inclui todo o ser. Ela ensina o devido emprego do próprio eu. Habilita-nos a fazer o melhor uso do cérebro, ossos e músculos; do corpo, mente e coração. As faculdades do espírito são as mais elevadas potências; têm de governar o reino do corpo. Os apetites e paixões naturais devem ser sujeitos ao domínio da consciência e das afeições espirituais (WHITE, 1997, p. 398, 399).

A questão dos hábitos alimentares e o cuidado com o corpo não devem estar excluídos do currículo de acordo com a Filosofia de Educação Adventista. Essa proposta filosófica clama por uma educação integral e adverte em relação aos males de uma educação unilateral. No entanto,

Se os jovens não podem adquirir mais que uma educação unilateral, qual é mais importante: o conhecimento das ciências, com todas as suas desvantagens para a saúde e a vida, ou a aprendizagem do trabalho para a vida prática? Respondemos sem titubear: O último. Se um deles tiver de ser abandonado que seja o estudo dos livros (WHITE, 2007b, p. 180).

Deus pede a todos os que pretendem crer na verdade avançada, que exerçam ao máximo toda faculdade para a aquisição de conhecimento (WHITE, 2007c, p. 505).

O objetivo de preparar gerações para o mundo do trabalho não poder ser perdido. Esse preparo deve ser muito bem sentido e elaborar métodos que avancem no entendimento do que quer dizer ser útil para a sociedade. Precisa estar respaldado no limite que o trabalho deve ter no todo.

Ensinem-lhes que o verdadeiro alvo da vida não é adquirir o maior ganho possível para si, mas honrar ao seu Criador, cumprindo sua parte no trabalho do mundo, e estendendo mão auxiliadora aos mais fracos e mais ignorantes (WHITE, 2003, p. 221-222).

Por uma concepção falsa da verdadeira natureza e objetivo da educação, muitos têm sido levados a erros sérios e mesmo fatais. Tal engano é cometido quando a ordenação do coração, ou seja, o estabelecimento de princípios, é negligenciado no esforço por conseguir a cultura intelectual, ou quando interesses eternos ficam sem consideração no ávido desejo de regalias temporais (WHITE, 2000, p. 49).

Fugir dos métodos bancários, depositórios e conteudistas é um diligente cuidado de uma educação que quer estar atuante em mundo plural. Ellen White com essa preocupação releva preocupações basilares de Paulo Freire já no século XIX e início do século XX.

A vida é por demais considerada como constituída de dois períodos distintos: o período da aprendizagem e o da vida prática – o preparo e a realização. No preparo para a vida de serviço os jovens são mandados para a escola, a fim de adquirirem conhecimentos pelo estudo dos livros. Separados das responsabilidades da vida diária, absorvem-se no estudo, e muitas vezes perdem de vista o propósito deste. Morre o ardor de sua primeira consagração, e muitos assumem alguma ambição pessoal e egoísta. Ao formar-se, milhares se acham fora do contato da vida (WHITE, 2003, p. 265).

Foi-me mostrado que em nossa obra educativa não devemos seguir os métodos adotados em nossas escolas antigas. Há entre nós muito apego aos velhos costumes (WHITE, 2003, p. 533).

Para a Filosofia de Educação Adventista, o homem é um ser complexo, e como tal não pode ser educado harmoniosamente sem prestar atenção ao desenvolvimento de sua natureza física, mental, espiritual, moral e religiosa. A meta deve ser o equilíbrio, portanto não se deve colocar pressão indevida sobre uma das facetas da educação em detrimento de outra.

A natureza do homem é tríplice, e o ensino recomendado por Salomão abrange o devido desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais. [...] Isso envolve mais do que o conhecimento de livros ou o aprendizado das escolas. Abrange a prática da temperança, da bondade fraternal e da piedade; o desempenho de nossos deveres para com nós mesmos, para com os nossos semelhantes e para com Deus (WHITE, 1996, p. 57).

A educação não é senão um preparo das faculdades físicas, intelectuais e espirituais para o melhor cumprimento de todos os deveres da vida. Os poderes de resistência, e a força e atividade do cérebro são diminuídos ou aumentados pela maneira por que são empregados. A mente deve ser disciplinada de modo que todas as suas energias sejam simetricamente desenvolvidas (WHITE, 2004, p. 271).

Os adventistas entendem que educação é um desenvolvimento harmonioso, ou seja, um processo contínuo da aprendizagem do homem de forma equilibrada. Com a obtenção de experiências nas áreas física, mental, moral, religiosa e espiritual de sua natureza, o indivíduo deve tornar-se harmonioso, bem integrado e adaptado.

White adverte que todas as crianças e jovens deveriam ter a oportunidade de receber uma educação apropriada às suas necessidades e na medida de suas aptidões. Mais vantagens educacionais para um pode significar muito pouco para outro. Aqui está a questão de uma proposta educacional inclusiva sem distinção de gênero, raça, etnia, ou condição social/econômica além do preparo da escola para receber crianças com deficiências.

A todos os jovens deve ser permitido receber as bênçãos e privilégios da educação em nossas escolas, e poderão ser inspirados a tornar-se co-obreiros de Deus (WHITE, 2007, p. 197).

White escreve sobre o dever de a educação adventista perseguir a excelência na formação humana.

Nossa escola deve assumir uma posição mais elevada do ponto de vista educacional do que qualquer outra instituição de ensino, abrindo diante dos jovens mais nobres perspectivas, alvos e objetivos na vida, e educando-os no sentido de ter conhecimento correto do dever humano e dos interesses eternos. O grande objetivo no estabelecimento de nosso colégio era apresentar perspectivas corretas, mostrando a harmonia existente entre a ciência e a religião bíblica (WHITE, 2007d, p. 274).

A influência exercida pela escola deve ser diferente. Ela deve agir contra a influência do mundo, que estimula os prazeres dos sentidos, o orgulho, a ambição, favorece a rivalidade por meio de recompensas e honras pela boa instrução. De acordo com suas bases filosóficas, nada disso deve acontecer nas escolas adventistas do sétimo dia.

Em uma de suas entrevistas com Becker, Adorno traz um conceito desafiador, sofisticado, é emancipatório. Depois de Auschwitz, o planeta não poderia pensar em outro conceito de educação que não tivesse como meta eliminar a competição, a rivalidade e insensibilidade.

Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir de seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (ADORNO, 1995, p. 141).

Partilho inteiramente do ponto de vista segundo o qual a competição é um princípio no fundo contrário a uma educação humana. De resto, acredito também que um ensino que se realiza em formas humanas de maneira alguma última o fortalecimento do instinto de competição. Quando muito é possível educar desta maneira esportistas, mas não pessoas desbarbarizadas. Em minha própria época escolar, lembro que nas chamadas humanidades a competição não desempenhou papel algum. O importante era realizar aquilo que se tinha aprendido; por exemplo refletir acerca das debilidades do que a gente mesmo faz; ou as exigências que colocamos para nós mesmos ou à objetivação daquilo que imaginávamos (ADORNO, 1995, p. 161).

A preocupação do SEA no século XXI deve ser de não repetir as atrocidades dos séculos anteriores, deve buscar, amparado em sua filosofia, meios para criar na geração escolar generosidade e altruísmo; educar para a alteridade. É importante que o ser em formação se entenda como um ser afetivo e que é afetado pelo ambiente social e natural. A alfabetização em questões emocionais é uma ação pedagógica urgente.

Em nossas instituições de ensino deveria ser exercida uma influência que neutralizasse a influência do mundo e não desse incentivo à condescendência com o apetite, com a satisfação egoísta dos sentidos, com o orgulho, a ambição, o amor ao vestuário e à ostentação, o amor ao aplauso e à lisonja, e à discussão por elevadas retribuições e honras como recompensa pelo bom desempenho escolar. Tudo isso deveria ser desaconselhado em nossas escolas (WHITE, 1996, p. 86).

Pelo que foi investigado e analisado, a Filosofia de Educação Adventista está preocupada com o restauro da harmonia do homem. Essa desarmonia causou separações, perdas de relações como:

- *separação espiritual: o homem e o Criador:* tanto o homem como a mulher “esconderam-se”. Isso implica que a comunhão com Deus criador foi quebrada;
- *separação psicossomática: o homem em si mesmo:* o homem, em função do pecado, sofre da falta de unidade no que tange aos aspectos imateriais do ser humano. Ou seja, o pecado desestabilizou a harmonia inicial do homem. E a morte passa a reinar na experiência humana. Sua integralidade foi quebrada;

- *separação sociológica: o homem do homem:* o homem não perde apenas comunhão com Deus e harmonia consigo mesmo, mas o está separado do homem. As relações horizontais estão danificadas. Passam a ser complexos o viver e conviver;
- *separação antro-ecológica: o homem da natureza:* o relacionamento do homem com a natureza também é afetado, pois é necessário que ele viva em constante trabalho para sua sobrevivência (3.18-19). Entretanto, esse trabalho é enfadonho agora, pois a terra precisa ser cuidada para que dê fruto. O homem não se concebe como parte da natureza; a relação passa a ser utilitarista e exploradora, trazendo risco à sua própria existência, fazendo parte daqueles seres que podem estar em extinção.

3.6 Considerações

A importância de ressignificar a gênese de uma proposta filosófica é evitar “monumentá-la”, tornando-a distante da realidade e pouco ou nada relevante para sustentar os desafios de uma proposição pedagogia no contexto plural em que vivemos.

O capítulo aqui destaca que a vitalidade da Filosofia de Educação Adventista, em sua capacidade de alicerçar o SEA no século XXI, será ser retomada nos pontos que se mostraram capazes de responder às questões que se apresentam no espaço educacional escolar. A preocupação em retomar a pergunta “Quem é o homem?” parece ser de preciosa relevância em um século que arrastou a mercantilização da economia e a ditadura do preparo para o “mundo do trabalho”, enfraquecendo a formação ética, estética e moral. Ao fazer esta pergunta, a Filosofia de Educação Adventista tem potencial para trazer “respostas”, dentro de suas especificidades antropológicas, que consigam ressignificar as práticas pedagógicas e o currículo da educação adventista, podendo garantir sua relevância na sociedade brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No século XXI, mais do que em qualquer outro momento histórico, onde se recebe em escala potencialidade o legado da racionalidade exacerbada com dilacera as expectativas do Iluminismo, é tempo de perguntar qual a relevância da educação que se está oferecendo e praticando? Após 33 anos de sala de aula nos níveis fundamental II, médio e superior exclusivamente na rede de escolas adventistas dos sétimo dia, a percepção do distanciamento da prática pedagógica e construção curricular da visão de mundo apresentada pela Filosofia de Educação Adventista tem me perturbado, pois a missão construída pela rede está respaldada na filosofia por ela adotada. Se esta relação visão de mundo/filosofia/missão/prática pedagógica está interrompida ou aparentemente rompida, para onde está caminhando essa proposta?

O final do século XX foi para educação privada e confessional tempos de muita competição no mercado educacional, com a proliferação de ofertas de sistemas que prometiam uma educação para a globalização. Muitas escolas confessionais passaram por um processo de distanciamento filosófico – consciente ou inconsciente – como forma de se manterem nesse mercado. Algumas redes confessionais de educação foram dilaceradas no seu máximo, provocando a diminuição de sua presença no cenário brasileiro¹¹³.

Diante dessa realidade, trago para esse espaço a questão-problema dessa pesquisa: *Pode a Filosofia de Educação Adventista, ainda nesse contexto extremamente complexo para a formação do “ser” humano, balizar, dar suporte à educação adventista? Ela ainda se apresenta robusta para manter essa proposta de educação confessional?*

A história da gênese da construção filosófica da educação adventista na metade do século XIX nos Estados Unidos apontou, de maneira clara, a intencionalidade de germinar uma proposta educacional que combatesse os efeitos já perceptíveis da industrialização, mecanização e cientificismo na modernidade ocidental. Entendeu-se que a preocupação de algumas denominações, no caso os adventistas, era não perder de vista a concepção de homem e natureza numa perspectiva bíblico-cristã. Esse “zelo” pareceu ser resultado de uma preocupação com os modelos pedagógicos que já eram acusados de ceifarem a capacidade criativa, a formação para a autonomia e o pensamento crítico, abalando as concepções mais puras da moral e ética para viver e conviver, ou seja, já comprometendo o “ser” humano.

¹¹³ Batistas em Campinas, Recife, Mato Grosso do Sul; luteranas no Paraná; metodistas no Interior de São Paulo e algumas católicas no Mato Grosso do Sul, Roraima.

A migração da proposta de educação adventista para o Brasil nos primórdios do século XX, concomitantemente com a formação da República brasileira, encontra terreno livre para o seu desenvolvimento, por ter uma origem estadunidense que no período chamava atenção do mundo ocidental para o modelo civilizatório e democrático que se estava desenvolvendo nesse país e para suas propostas pedagógicas que apontavam para uma educação para a cidadania.

O caminho do SEA não difere muito de outras confessionais de origem estadunidense que migraram para o Brasil. A preocupação civilizadora e higienista estava, sim, no seu escopo. Mas as peculiaridades dessa pedagogia embasada por uma filosofia de base antropológica bíblico-cristã a acompanharam, ajudando os filhos dos membros da denominação a darem continuidade à fé. A missão evangelizadora era forte até os anos de 1980, quando os alunos adventistas da rede passam a representar cerca de 40% do total.

Pelas pesquisas já citadas no Capítulo 1, a percepção de que essa realidade não conseguiu ser assimilada quando da aplicação das bases filosóficas para a prática pedagógica, que era voltada para alunos que, em sua maioria, não era da denominação e muitos deles não professavam fé alguma por parte de suas famílias. Segundo Menslin (2015), esse processo de um provável afastamento da gênese filosófica, por meio das estruturas físicas, do modelo de gestão, da contratação de professores que não haviam tido sua formação básica nas instituições adventistas e alguns deles nem confessavam a fé adventista pode ter causado uma fragilidade na própria missão¹¹⁴ da rede.

O século XXI chega carregado de novos olhares e novos entendimentos da realidade. Novas “minorias” passam a fazer parte do cenário global. A vida em rede social é uma prática das novas gerações, como as conhecidas como Y¹¹⁵ e agora Z¹¹⁶, cujo entendimento do “outro”

¹¹⁴ Promover por meio da educação cristã o desenvolvimento harmônico dos educandos, nos aspectos físicos, intelectuais, sociais e espirituais, formando cidadãos pensantes e úteis à comunidade, à pátria e a Deus.

¹¹⁵ A geração Y (*Millennials*) os nascidos entre 1980 e 1995, podendo se estender até os primeiros cinco anos dos anos 2000 (2000-2005). Segundo alguns autores, é caracterizada por jovens que cresceram com o mundo estável, ou seja, sem vivência de guerras internacionais de grande escala e nem desafios sociais, como os passados pelas gerações anteriores. Ganham autoestima e não se sujeitam a atividades na qual não veem sentido no longo prazo. São a primeira geração totalmente nativa digital. A geração Y foi, desta forma, superexposta a novo nível de informação, afastada dos trabalhos braçais e sobrecarregada de “prêmios” e facilidades materiais em troca de pouco ou nenhum esforço físico. Em parte, este processo ocorreu em razão de uma aparente compensação a partir dos pais, originários da geração X, possivelmente tentando compensar a lacuna material pela qual podem ter passado, se comparadas as prosperidades econômicas da geração X com a da Y. Ao mesmo tempo, possivelmente tentando viver um nível de materialismo econômico por meio de seus filhos e netos.

¹¹⁶ Geração Z: termo para os nascidos entre o fim da década de 1990 e 2010, também conhecida como Gen Z, *iGeneration*, *Plurais* ou *Centenni*. A teoria mais aceita por estudiosos é que surgiu como sucessória à Geração Y, do final de 1982 (começo do Echo Boom). Portanto, é a geração que corresponde à idealização e nascimento da *World Wide Web*, criada em 1990 por Tim Berners-Lee, e no *boom* da criação de aparelhos tecnológicos modernos. A grande *nuance* dessa geração é zapear, tendo várias opções, entre canais de televisão, internet, videogame e *smartphone*. As pessoas da Geração Z são conhecidas por serem nativas digitais, muito familiarizadas com a internet, compartilhamento de arquivos, telefones móveis, não apenas acessando a rede de suas casas, mas também pelo celular, estando assim extremamente conectadas. Suas principais características são: compreensão da

difere do que era entendido até então. São gerações que recebem uma realidade política fortemente polarizada (ideologia dos bons e dos maus). O desemprego e a desigualdade são o desenho socioeconômico. A desigualdade de acesso à informação, à educação, à saúde, ou seja, aos direitos básicos, passa a ver a Carta Magna (Constituição) como um Mito das sociedades civilizadas.

A teoria de gênero está presente no dia a seu dia. A violência física e/ou psicológica contra a criança não tem barreiras. A misoginia passa a ser percebida mesmo sem uma lupa acadêmica. O preconceito racial, ainda que considerado crime, não se arrefece. O crime contra a mulher agora passa a ser entendido como um crime específico¹¹⁷, o feminicídio, que carrega índices alarmantes e apresenta uma realidade altamente complexa. E essa é a compreensão da pluralidade.

Toda essa complexidade está dentro da sociedade escolar, sendo vivida pelos alunos, pelas famílias ou pela comunidade em que estão inseridos. Isso impossibilita a educação escolar de se ausentar dessas questões, de preparar essa geração para negociar, se indignar, não se conformar, mas também para amar, tolerar, simpatizar, chorar, sorrir, ceder, dividir, ou seja, deve estar com o foco na formação do “ser” plenamente humano.

A investigação aqui proposta levou a responder à questão proposta de uma maneira alvissareira. A Filosofia de Educação Adventista poderá ser robusta para ancorar a educação adventista nessa turbulenta realidade se a proposta educacional não tiver timidez para se perguntar que tipo de homem queremos formar. E o que é ser humano? A proposta filosófica de âmbito antropológico bíblico-cristão responderá de acordo com a pesquisa (Cap. 2): o homem é um ser criado por Deus à Sua imagem e semelhança. Obliterou-se essa imagem no homem após a escolha feita de se afastar do Deus criador. Aqui já se entende que esse homem foi criado com todas as potencialidades morais e éticas de um Deus. E como um ser livre para

tecnologia e abertura social às tecnologias. Alguns especialistas sugerem que, por estarem passando pela Grande Recessão, a primeira grande crise econômica desde a Grande Depressão – porém não maior – e que atinge sobretudo os jovens, as gerações Y e Z passaram a ser dominadas por um sentimento de insatisfação e insegurança quanto à realidade e ao futuro da economia e da política. Esta geração é confrontada com uma diferença de renda cada vez maior em todo o mundo e uma classe média encolhendo, o que tem levado ao aumento dos níveis de estresse nas famílias. O habitat da Geração Z, assim como da Geração Y, é o do desemprego e da precariedade. A Geração Z presenciou o surgimento de indivíduos, grupos e movimentos políticos e sociais *anti-establishment*, resultado do aprofundamento da polarização ideológica na sociedade, por meio da chamada ciberpolítica e que atrai uma parcela – ainda que minoria – dessa geração, parcela essa constitutiva de uma “geração bloqueada”, segundo o sociólogo João Teixeira Lopes. Uma geração bloqueada só tem duas opções: ou resigna-se ou indigna-se. Mas ao indignar-se é obrigada a reinventar-se.

¹¹⁷ O feminicídio é crime previsto no Código Penal Brasileiro, inciso VI, § 2º, do Art. 121, quando cometido “contra a mulher por razões da condição de sexo feminino”. O feminicídio foi incluído na legislação brasileira pela Lei nº 13.104, de 2015.

escolher, ou seja, com autonomia. Caberia à educação, nessa perceptiva, restaurar no homem a imagem perdida do Criador na criatura.

Esse caminho restaurador, de acordo com a investigação, deve começar no entendimento do homem como um ser integral, com capacidades que devem ser harmoniosas em seu desenvolvimento, para, através desse processo, o “ser” continuar a ser “humano” em sua maior plenitude.

A manutenção no currículo de temas como saúde, alimentação, conhecimento físico, psicológico, cuidados com a higiene do corpo e da mente é importante para a construção ou restabelecimento da harmonia humana. O cuidado de “si” capacitará o “ser” para o cuidado do “outro”. Como eu me entendo me ajuda a entender o outro. Com os afetos restaurados ao seu devido lugar (não a razão em detrimento das emoções), estará o indivíduo preparado para entender que nas relações (sociais, naturais) acontece o movimento de afetar e ser afetado. É necessário educar para isso.

A Filosofia de Educação Adventista, se bem entendida e bem explorada, nos pontos aqui destacados, poderá, sim, gerar seiva vital para o SEA nesse contexto de urgência por uma educação de significado.

Dessa forma, está alinhada no nível das relações horizontais (ser humano–ser humano e ser humano–natureza física) com os aspectos mais caros da proposta educacional da Teoria Crítica. Dialoga com o comprometimento por uma educação contra a barbárie, de Adorno, aponta caminhos para a formação de sujeitos ricos em experiências, de Benjamin, enriquecendo as narrativas de uma geração para outra. Esta ainda pode ser balizadora de projetos educacionais libertários/emancipatórios, de Paulo Freire.

A barbárie de Auschwitz precisa e pode, dentro dessa visão filosófica, ser entendida e analisada de forma crítica para que não seja repetida nos espaços mais simples e comuns e, potencializada, continue gerando etnocídio e genocídio. A barbárie pode ser substituída por um “ser” plenamente humano.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Maria A. **Conflito e interesse no pensamento político republicano**. 2005. 198 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- ADAMS, Hebert B. **Thomas Jefferson and the University of Virginia**. Washington, D.C.: Government Printing Office, 1888.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ADORNO, Theodor W. **Teoria estética**. Portugal: Edições 70, 2008. (Coleção Arte & Comunicação).
- _____. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- _____. **Minima moralia: reflexões a partir da vida danificada**. 2. ed. Trad. Luiz Eduardo Bicca. São Paulo: Ática, 1993.
- AGOSTINI, Nilo. Educação integral: a herança dualista do cristianismo e a atual proposta católica e laica. **Revista Educação**, Brasília, a. 41, n. 155, p. 70-89, jan./jun. 2018.
- AKERS, G. H. The proper education. **The Journal of Adventist Education**. Oct./Nov. 1989.
- ALBUQUERQUE, Erika Felipe de; FERREIRA, Marineide Bezerra; PAIXÃO, Viviane Suely. Walter Benjamin, expressão política e personagens da história. **Filosofia Capital**, v. 4, ed. especial, 2009.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ATAIDES, Daniel Antunes. **A educação confessional face ao princípio da laicidade: uma análise da pedagogia adventista em Belo Horizonte**. 2011. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2011.
- AUDSLEY, Jamie et al. **Citizen schools: learning to rebuild democracy**. London: IPPR, 2013.
- AZEVEDO, Roberto. O ensino adventista de nível fundamental no Brasil. In: TIMM Alberto, (Org.). **A educação adventista no Brasil: uma história de aventura e milagres**. Engenheiro Coelho, SP: Unaspress, 2004.
- BALEEIRO, Aliomar. **Constituição de 1891**. 3. ed. Brasília: Senado Federal, 2012. 103p. (Coleção Constituições Brasileiras; v. 2)

BARBOSA, Rui. **Escritos e discursos seletos**. Seleção e organização e notas de Virgínia Cortes de Lacerda. Rio de Janeiro: José de Aguiar, 1960.

BASTIAN, Jean-Pierre. **Protestantismos y modernidade latino-americana**: história de unas minorias religiosas activas en América Latina. México: Fondo de Cultura Económica, 1994.

BAUMAN, Zygmunt. **A modernidade e holocausto**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1989.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas III**. Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo. Trad. José Carlos Martins Barbosa e Émerson Alves Baptista. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. **Sociologia**. Tradução e organização Flávio Kothe. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

_____. Experiência e pobreza / Sobre o conceito de História. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura – Obras Escolhidas. Trad. Paulo Sérgio Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. v. 1.

BERROL, Selma C. The open city: Jews, jobs, and schools in New York City, 1880-1915. In: RAVITCH, Diane; GOODENOW, Ronald. (Eds.). **Educating an urban people**: the New York City experience. New York: Teachers College, 1981. p. 101-115.

BÍBLIA SAGRADA. Tradução: João Ferreira de Almeida. Edição revista e atualizada. Barueri, SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993.

BONINO, José Míguez. **Rostros del protestantismo latinoamericano**. Buenos Aires: Nueva Creación, 1995.

BORDIN, Ruth. **Woman and temperance**: the quest for power and liberty, 1873-1900. Philadelphia: Temple University Press, 1981.

BRAGA, Erasmo; GRUBB, Kenneth G. **The Republic of Brazil**. London: World Dominion, 1932.

BRASIL É O 8º PAÍS com mais suicídios no mundo, aponta relatório da OMS. **G1**, 2014. Disponível em: <<http://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2014/09/brasil-e-o-8-pais-com-mais-suicidios-no-mundo-aponta-relatorio-da-oms.html>>. Acesso em: 16 dez. 2018.

BURITI, Iranilson; BARROS, Moisés A. “Onde Deus nos outorga constante instrução”: a educação como tática de inserção do Protestantismo no Brasil. In: VIEIRA, Cesar Romero A.; NASCIMENTO, Esther Fraga B. (Orgs.). Contribuições do protestantismo para a história da educação no Brasil e em Portugal. Piracicaba: Unimep, 2016.

- CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente**. São Paulo: Cultrix, 1982.
- CARDOSO, Luiz de Souza. **A formação do protestantismo de missão no Brasil: Evangelizar e Educar**. 2003. Disponível em: <<http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais7/Trabalhos/xAFormacao%20do%20Protestantismo%20de%20missao%20no%20Brasil.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2019.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Temas em educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.
- CASETTO, Sidnei José. Sobre a importância do adoecer: uma visão em perspectiva da psicossomática psicanalítica no século XX. **Psychê**, v. 10, n. 17, p. 121-142, 2006.
- CASTRO, Celso. **Os militares e a República: um estudo sobre cultura e ação política**. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.
- CASTRO, Maria da Graça de; ANDRADE, Tânia M. Ramos; MULLER, Marisa C. Conceito mente e corpo através da história. **Psicologia em Estudo**, v. 11, n. 1, p. 39-43, 2006.
- CATANI, Afrânio. Pierre Bourdieu e seu esboço de auto-análise. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 10, p. 45-65, jul. 2008.
- CHAMPLIN, Russel Norman; BENTES, João Marques. **Enciclopédia de Bíblia, Teologia e Filosofia**. São Paulo: Candeia, 1991. 6 vols.
- CHARLES, Sebastian. Prefácio. In: LIPOVETSKY, Gilles. **Tempos hipermodernos**. Trad. Mario Vilela. São Paulo: Barcarolla, 2004.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1995.
- CHOPRA, Deepak. **O retorno do Rishi**. São Paulo: Best Seller, 1989.
- COMÊNIO, Jan Amos Komenský. **Didática magna**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- CONSUEGRA, Claudio; CONSUEGRA, Pamela. **Estações da família**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2019.
- CRAIG, Gordon A. **The Germans**. London: Penguin Books, 1987.
- CRIVELLATO, Enrico; RIBATTI, Domenico. Soul, mind, brain: Greek philosophy and the birth of neuroscience. **Brain Research Bulletin**, v. 71, n. 4, p. 327-336, 2007.
- D'ANGELO, Marcia. **Caminhos para o advento da escola de aprendizes artífices de São Paulo (1910-1930): um projeto das elites para uma sociedade assalariada**. 2000. 350f. Dissertação (Mestrado em História Econômica) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

DAMSTEEGT, P. Gerard. **Foundations of the Seventh-Day Adventist message and mission**. Grand Rapids, MI: William B. Eerdmans, 1977.

DELEUZE, Gilles. **Espinoza e o problema da expressão**. São Paulo, SP: Editora 34, 2017.

DEMETRIOS, J. Sahlas. Functional neuroanatomy in the Pre-Hippocratic Era. **Neurosurgery**, v. 48, n. 6, 2001.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. Trad. Jacob Guinsburg e Bento Prado Júnior. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

_____. Meditações. In: DESCARTES, René. **Descartes**. Trad. Jacob Guinsburg e Bento Prado Júnior. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Coleção “Os Pensadores”.)

DOUGLASS, Herbert. **A mensageira do Senhor: o ministério profético de Ellen G. White**. Trad. José Barbosa da Silva. 2. ed. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2001.

DUSSEL, Enrique. **El humanismo semita**. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 1961.

_____. **El dualismo en la antropología de la cristiandad**. Buenos Aires: Guadalupe, 1974.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FAIRCHILD, James H. **Oberlin: The Colony and the College**. Oberlin: E. J. Goodrich, 1883.

FARAGHER, John Mack. The frontier trail: rethinking Turner and reimagining the American West. **The American Historical Review**, v. 98, n. 1, Feb. 1993.

FAUSTO, Boris. Imigração e participação política na primeira república: o caso de São Paulo. In: FAUSTO, Boris (Org.). **Imigração e política em São Paulo**. São Paulo: Sumaré/Fapesp, 1995.

FAVA, Giovanni Andrea; SONINO, Nicoletta. Psychosomatic medicine: emerging trends and perspectives. **Psychotherapy and Psychosomatics**, v. 69, n. 4, p. 184-197, 2000.

FAVA, Rui. **Trabalho, educação e inteligência artificial: a era do indivíduo versátil**. Porto Alegre: Penso, 2018.

FERNANDES, Luiz Estevam; MORAIS, Marcos Vinícius. Os Estados Unidos no século XXI. In: KARNAL, Leandro et al. **História dos Estados Unidos**. Das origens ao século XXI. São Paulo: Contexto, 2007.

FERRARI, Márcio. Maria Montessori: a médica que valorizou o aluno. **Nova Escola**, 1 out. 2008. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/459/medica-valorizou-aluno>>. Acesso em: 1 jul. 2020.

- FIGUEIREDO, Luís Claudio. **A invenção do psicológico**: quatro séculos de subjetivação 1500-1900. 2. ed. São Paulo: Educ/Escuta, 1994.
- FOUQUET, Carlos. **O imigrante alemão e seus descendentes no Brasil**: 1808-1824. São Paulo: Instituto Hans Staden, 1974.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1967.
- _____. **Educação e mudança**. Trad. Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martins. 12. edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.
- _____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014b.
- FREITAS, Eduardo de. Água potável. **Brasil Escola**. s.d. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/geografia/agua-potavel.htm>>. Acesso em: 29 jul. 2020.
- FREUD, Sigmund. **Considerações para um estudo comparativo das paralisias motoras orgânicas e histéricas**. Rio de Janeiro: Imago, 1969. v. 1.
- _____. Estudos sobre a histeria. In: FREUD, Sigmund. **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- FROOM, Le Roy Edwin. **Movement of destiny**. Washington D.C: Review and Herald Publishing Association, 1971.
- GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1993.
- GAGNEBIN, Jeane M. **Lembrar, escrever, esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2014.
- GARCÍA RUBIO, Alfonso. **Unidade na pluralidade**. São Paulo: Paulinas, 1989.
- GIACOMINI, Giovana Iliada. O discurso do Dicionário contemporâneo da língua portuguesa, de Caldas Aulete: de 1881 até a atualidade. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, v. 4, n. 6, mar. 2006.
- GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo, SP: Unesp, 1991.
- GIUMBELLI, Emerson. Minorias religiosas. In: TEIXEIRA, Faustino Luiz Couto; MENEZES, Renata de Castro. (Orgs.). **As religiões no Brasil**: continuidades e rupturas. Petrópolis: Vozes, 2006.

GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

GOLDMAN, Frank P. **Os pioneiros americanos no Brasil**. São Paulo, SP: Livraria Pioneira, 1972.

GRABILL, Virginia Lowell. English Literature. In: SMITH, Robert W. (Ed.). **Christ and the modern mind**. Downers Grove, Ill.: InterVarsity, 1972.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999-2002. v. 1, 2 e 6.

GREENLEAF, Floyd; SCHWARZ, Richard. **Portadores de luz: história da Igreja Adventista do Sétimo Dia**. Engenheiro Coelho, SP: Centro Universitário Adventista – Unaspres, 2009.

GROSS, Renato. **Colégio Internacional de Curitiba: uma história de fé e pioneirismo**. Rio de Janeiro: Collins, 1996.

GROUSSET, René et al. **Hacia un nuevo humanismo**. Madrid: Guadarrama, 1957.

GRUSCHKA, Andreas. **Frieza burguesa e educação: a frieza como mal-estar moral da cultura burguesa na educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

HAMILTON, David. Notas de lugar nenhum: sobre os primórdios da escola moderna. **Revista Brasileira da Educação**, n. 1, p. 45-73, jan./jun. 2001.

HARDMAN, Keith J. **Seasons of refreshing: evangelism and revivals in America**. Grand Rapids: Baker, 1994.

HAYNAL, André; PASINI, Willy. **Manual de medicina psicossomática**. Trad. M. C. R. Barbosa, R. L. Lana e R. R. Josef. São Paulo: Masson, 1983.

HEIDEGGER, Martin. **Sobre o problema do ser / O caminho do campo**. São Paulo: Duas Cidades, 1969.

_____. Serenité. In: HEIDEGGER, M. **Questions III et IV**. Trad. André Préau. Paris: Gallimard, 1980.

_____. **Ensaio e conferências**. Trad. Emanuel Carneiro Leão, Márcia Schuback e Gilvan Fogel. Petrópolis: Vozes, 2002.

HERBERT SPENCER (1820-1903). **Só Filosofia**. 2008. Disponível em: <http://www.filosofia.com.br/historia_show.php?id=113>. Acesso em: 3 mai. 2019.

HESSEN, Johannes. **Filosofia dos valores**. Coimbra: Armênio Amado, 1980.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **Francisco Rangel Pestana: jornalista político educador**. 1986. 343 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986.

HOLLANDA, Sérgio Buarque de. Memórias de um colono no Brasil. In: DAVATZ, Thomas (Org.). **Memórias de um colono no Brasil** (1850). São Paulo/Belo Horizonte: Edusp/Itatiaia, 1980.

HOBBSAWM, Eric J. **Nações e nacionalismo desde 1790: programa, mito e realidade**. Trad. Maria Cecilia Paolo e Anna Maria Quirino. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. **A era das revoluções: Europa 1789-1848**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. Trad. Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Centauro, 2002.

HOYT, Frederick. La ciudad natal de Elena G. de White: Portland, Maine, 1827-1846. In: LAND, Gary. **El mundo de Elena G. de White**. Flórida (Buenos Aires): Asociacion Casa Editora Sudamericana, 1995.

_____. Ellen White's Hometown: Portland, Maine, 1827-1846. In: DOUGLASS, Herbert. **Mensageira do Senhor: o ministério profético de Ellen G. White**. 3. ed. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2003.

HUBERMAN, Leo. **História da riqueza dos Estados Unidos (Nós, o povo)**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

JAEGER, Werner. **Humanisme et théologie**. Paris: Cerf, 1956.

JEDAN, Dieter. Theory and practice: Johann Heinrich Pestalozzi. **Vitae Scholasticae**, v. 9, p. 115-132, 1990.

JOHNSON, Allen. The frontier in American history – Frederick Turner. **The American Historical Review**, v. 26, n. 3, Apr., 1921.

JUNQUEIRA, Mary A. **Estados Unidos: a consolidação da nação**. São Paulo: Contexto, 2001.

KANT, Immanuel. **Akademieausgabe von Immanuel Kants Gesammelten Werken. Bände und Verknüpfungen den Inhaltsverzeichnissen**. Disponível em: <<http://www.korpora.org/kant/verzeichnisse-gesamt.html>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

KARNAL, Leandro et al. **História dos Estados Unidos**. Das origens ao século XXI. São Paulo: Contexto, 2007.

KNIGHT, George. Oberlin College and Adventist educational reforms. **Adventist Heritage**, v. 8, n. 1, Spring, 1983.

_____. **Filosofia e educação**: uma introdução da perspectiva cristã. Engenheiro Coelho, SP: Imprensa Universitária Adventista, 2001.

_____. **Mitos na educação adventista**. Um estudo interpretativo da educação nos escritos de Ellen White. Eng. Coelho, SP: Unaspres, 2010.

_____. **Revista Educação Adventista** jae.adventista.org. 2012.

_____. **Adventismo**: origem e impacto do movimento millerita. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2015.

KUHLMANN JÚNIOR, Moisés. **As grandes festas didáticas**: a educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1922). Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

LEDOUX, Joseph. **Cérebro emocional**: os misteriosos alicerces da vida emocional. Trad. Terezinha Batista dos Santo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LEONARD, Delavan L. **The story of Oberlin**. Boston, MA: The Pilgrim Press, 1898.

LIMA, Claudio A. H. Valores da educação hebraica na educação adventista. **Kerygma – Revista Eletrônica de Teologia**, v. 7, n. 1, p. 19-38, 1º Semestre de 2011.

LIPOWSKI, Zbigniew Jerzy. What does the word “Psychosomatic” really mean? A historical and semantic inquiry. **Psychosomatic Medicine**, v. 46, n. 2, p. 153-71, 1984.

LOMBROSO, Cesare. **O homem delinquente**. São Paulo: Ícone, 2007.

MACEBO, Deise. Modernidade e produção de subjetividades: breve percurso histórico. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 22, n. 1, Mar. 2002.

MAGALHÃES, Marionilde Brepohl. **Pangermanismo e nazismo**. A trajetória alemã rumo ao Brasil. Curitiba: Sampa, 2014.

MARQUES, Mário O. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. Ijuí: Unijuí, 2003.

MARRIAM, Lucius S. **Higher education in Tennessee**. Washington, D.C.: Government Printing Office, 1893.

MARTIN, Norberto Dreher. **Igreja e germanidade**: estudo crítico da história da Igreja Evangélica de Confissão Luterana do Brasil. São Leopoldo/Porto Alegre/Caxias do Sul: Sinodal, 1984.

MATOS, Alderi Souza de. **The life and thought of Erasmo Braga, a Brazilian protestant leader**. Boston, MA. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Boston University School of Theology, Boston, 1996.

MAXWELL, C. Mervyn. **História do adventismo**. Santo André: Casa Publicadora Brasileira, 1982.

MENDONÇA, Antônio Gouvêa. Ideology and protestant religious education in Brazil. In: BASTIAN, Jean Pierre; BRUNO-JOFRÉ, Rosa del Carme (Eds.). **Protestant educational conceptions, religious ideology and schooling practices**: Selected papers. Winnipeg: University of Minitoba, 1994.

_____. **Celeste porvir**: a inserção do protestantismo no Brasil. São Paulo, SP: Paulinas, 1995.

MENDONÇA, Antônio Gouvêa; VELASQUES FILHO, Prócoro. **Introdução ao protestantismo no Brasil**. São Paulo, SP: Loyola, 1990.

MENEZES, Marília Gabriela de; SANTIAGO, Maria Eliete. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições**, v. 25, n. 3, p. 45-62, set./dez. 2014.

MENSLIN, Douglas Jeferson. **Educação adventista**: das escolas paroquiais a uma rede de ensino. Permanências e rupturas de um ideário educacional (1970-2010). 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2015.

MERK, Frederick. **Manifest destiny and mission in American history**: a reinterpretation. New York: Books, 1966.

MEYERS, Marvin. **The mind of the founder James Madison**. Revised edition. USA: University Press of New England, 1973.

MILAGRE JUNIOR, Sergio Luiz; FERNANDES, Tabatha. A Belle Époque Brasileira: as transformações urbanas no Rio de Janeiro e a sua tentativa de modernização no século XIX. **Revista História em Curso**, Belo Horizonte, v. 3, n. 3, p. 21, 1º sem. 2013.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MONTESSORI, Maria. **Education for a New World**. Santa Barbara: ABC Clio, 1989.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. **A socialização da força de trabalho**: instrução popular e qualificação profissional no Estado de São Paulo – 1873 a 1934. 1990. 480 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, 1990.

MORIN, Edgar. **O enigma do homem**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____. **Os sete saberes necessários à escola do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000.

MOUNTJOY, Shane. **Manifest destiny**: Westward Expansion. (Milestones in American History). New York: Infobase Publishing, 2009.

NERICI, Imideo Giuseppe. Ensino renovado e fundamentado. **Revista da Escola Adventista**, Engenheiro Coelho- SP, v. 5, nº 4, p. 39, 1º semestre, 2000.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Bourdieu**. Escritos de Educação. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

NOGUEIRA, Octaciano. **Constituições brasileiras**, 1824. 3. ed. Brasília, D.F.: Senado Federal, 2012. v. I

OLÍMPIO, Marise Magalhães; MAIA, Jorge Henrique. Estados Unidos e o destino manifesto. **Brasil Escola**, s.d. Disponível em: <<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/historia-geral/estados-unidosdestino-manifesto.htm>>. Acesso em: 21 mai. 2019.

OLIVEIRA, Renato Alves de. A antropologia da imagem de Deus: uma aproximação bíblico-teológica. **Interações – Cultura e Comunidade**, Uberlândia, v. 8, n. 13, p. 87-115, jan./jun. 2013.

OS PENSADORES – Marx. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

PAIVA, Vanilda. Um século de educação republicana. **Pro-Posições**, Campinas, n. 2, jul. 1990.

PARETO, Vilfredo. As elites e o uso da força na sociedade. In: SOUZA, Amaury de. (Org.). **Sociologia política**. Rio de Janeiro: Zahar, 1966.

PECEQUILO, Cristina Soreanu. **A política externa dos EUA: continuidade ou mudança?** Porto Alegre: UFRGS, 2003.

PESAVENTO, Sandra J. **Imagens da nação, do progresso e da tecnologia: a exposição universal da Filadélfia de 1876**. Petrópolis: Anais do Museu Paulista, 1993.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. **Antologia de Pestalozzi**. Trad. Lorenzo Luzuriaga. Buenos Aires: Losada, 1946.

PETRY, Franciele B. ; BASSANI, Jaison J.; VAZ, Alexandre F. Experiência e vida danificada: Walter Benjamin, Theodor W. Adorno. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 22, p. 109-130, mai.-ago., 2014.

POE, Harry Lee. **Christianity in the academy: teaching at the intersection of faith and learning**. Grand Rapids: Baker, 2004.

PRATT, John W. The origin of "Manifest Destiny". **The American Historical Review**, New York, v. 32, n. 4, p. 795-798, July 1927.

RASI, Humberto. **Declaração da Filosofia de Educação Adventista do sétimo dia**. EUA: Andrews University, 2001.

REALE, Giovanni. **Corpo, alma e saúde: o conceito de homem de Homero a Platão**. São Paulo: Paulus, 2002.

REID, George. **A sound of trumpets: Americans, Adventists, and health reform**. Washington D.C.: Review and Herald Publishing Association, 1982.

RIBEIRO, Boanerges. **Protestantismo no Brasil Monárquico, 1822-1888: aspectos culturais de aceitação do protestantismo no Brasil**. São Paulo: Pioneira, 1973.

RODRIGUES, Niedson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação & Sociedade**, ano XXII, v. 22, n. 76, p. 232-257, out. 2001.

REILY, Duncan Alexander. **A influência do metodismo na reforma social na Inglaterra no século XVIII**. São Paulo: Junta Geral de Ação Social da Igreja Metodista, 1953.

RIOS, Terezinha A. Identidade da escola. **Nova Escola**, 2009. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/714/identidade-da-escola>>. Acesso em: 21 mai. 2019.

SANDEEN, Ernest R. **Millennium in rise of Adventism**. Barkun: Crucible of Millenium, 1970.

SANTOS, Antônio Carlos Soares dos.; SANTOS, João Batista Ribeiro. A educação em contextos bíblicos. **Caminhando**, v. 22, n. 1, p. 27-36, jan./jun. 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, João Marcos. Religião e educação: contribuição protestante à educação brasileira 1860-1911. **Tópicos Educação**, Recife, v. 17, n. 1-3, p. 113-151, 2007.

SANTOS, José Trindade. A função da alma na percepção, nos diálogos platônicos. **Hypnos**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 27-39, 2004.

SANTOS, Marcio Espírito. **Governança nas instituições de ensino superior confessionais: estudo de caso**. 2001. 112 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2011.

SATTLER, Dorothea; SCHNEIDER, Theodor. Doutrina da criação. In: SCHNEIDER, Theodor. (Org.). **Manual de teologia dogmática**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 151. v. I.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. Instituições escolares: conceito, história, historiografia e práticas. **Caderno de História da Educação**, n. 4, jan./dez. 2005.

SCHAEFER, Richard A. **O legado de Loma Linda**. A herança do Centro Médico da Universidade de Loma Linda. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 1997.

SCHEFFEL, Rubem M.; LESSA, Rubens S. (Eds.). **Manual da Igreja Adventista do Sétimo Dia**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2006.

SCHELER, Max. **Ética**: Nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético. Buenos Aires: Revista de Occidente Argentina, 1948. t. II.

SCHILLING, Voltaire. **América**: a história e as contradições do Império. Porto Alegre: L&PM, 2004.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Revista Tempo**, Niterói, v. 13, n. 26, p. 32-35. 2009. Disponível em:

<https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042009000100003&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 20 jul. 2020.

SCHÜNEMANN, Haller Elinar Stach. A inserção do adventismo no Brasil através da comunidade alemã. **Revista de Estudos da Religião**, n 1. p. 27-40, 2003.

_____. A educação confessional fundamentalista no Brasil atual: uma análise do sistema escolar da IASD. **Revista de Estudos da Religião**, v. 3, p. 71-97, set. 2009.

SCOTT, Anne Firor. **Natural allies: women's associations in American history**. Urbana: University of Illinois Press, 1991.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação e Realidade**, v. 16, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1990.

SEELEY, Levi. **History of Education**. New York, NY: American Book Company, 1899.

SELLERS, Charles et al. **Uma reavaliação da história dos Estados Unidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

SEYFERTH, Giralda. A colonização alemã no Brasil: etnicidade e conflito. In: FAUSTO, Boris (Org.). **Fazer a América**. São Paulo, Edusp, 2000.

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. São Paulo: Malheiros, 1995.

SILVA, Marcos. **Pedagogia adventista, modernidade e pós-modernidade**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Pós-Graduação em Educação da Unimep, Piracicaba, 2001.

SIMMEL, Georg. Estética e sociologia. **Revista de Ciências Sociais – Política & Trabalho**, v. 14, p. 183-188, 1 abr. 2018. <<https://www.scribd.com/document/152166010/Estética-e-Sociologia-Georg-Simmel>>. Acesso: 6 abr. 2018.

SIQUEIRA, Tércio Machado. Ensinar e aprender na Bíblia. **Revista Caminhando**, São Bernardo do Campo, v. 16, n. 1, p. 71-77, jan.-jun., 2011.

SIRE, James W. **Hábitos da mente: a vida intelectual como um chamado cristão**. São Paulo: Hagnos, 2005.

SNELL, B. **A cultura grega e as origens do pensamento europeu**. São Paulo, SP: Perspectiva, 2001.

- SNOW, Charles Percy. **As duas culturas e uma segunda leitura**. São Paulo: Edusp, 1995.
- SOARES, Adolfo. Educação adventista: objetivos, características do educador e dos educandos. **Acta Científica – Ciências Humanas**, v. 1, n. 12, 1º Sem. 2007.
- SOARES, Adolfo. **Redenção, liberdade e serviço**: a contribuição do pensamento de Ellen Gould White para uma práxis educacional libertadora. São Paulo, SP: Umesp, 2010.
- SOARES, Adolfo. Redenção, liberdade e serviço: fundamentos para uma educação superior adventista. **Revista Apunt**, v. V, n. 1, p. 103–118, 2006.
- SORIANO, Aldir Guedes. **Liberdade religiosa no direito constitucional e internacional**. São Paulo: Juarez de Oliveira, 2002.
- SOUTO MAIOR, Armando. **História geral**. 15. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972.
- SOUZA, Beatriz Muniz de; MARTINO, Luis Mauro de (Orgs.). **Sociologia da religião e mudança social**: católicos, protestantes e novos movimentos religiosos no Brasil. São Paulo: Paulus, 2004.
- SOUZA, Rosa Fatima de. Inovação educacional no século XIX: A construção do currículo da escola primária no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XX, n. 51, p. 9-27, nov. 2000.
- STEINBERG, Holger. O pecado no conceito etiológico de Johann Christian August Heinroth (1773-1843). **História da Psiquiatria**, v. 15, n. 59, p. 329-44, 2004.
- STENCIL, Renato. Ellen White e a filosofia educacional adventista. In: TIMM, Alberto (Org.). **A educação adventista no Brasil**: uma história de aventura e milagres. Eng. Coelho, SP: Unaspres, 2004.
- STUMP, Joseph. **Life of Philipe Melanchton**. New York, NY: Pilger Publishing House, 1897.
- SUANO, Helenir. A educação nas constituições brasileiras. In: FISCHMANN, Roseli. (Org.). **Escola brasileira**. São Paulo: Atlas, 1987.
- SUTHERLAND, Edward Alexander. **Estudos em educação cristã**. Trad. Davi P. Silva. Engenheiro Coelho, SP: Centro de Pesquisa White, 2014.
- TAVARES, Celma. Educação integral, educação contextualizada e educação em direitos humanos: reflexões sobre seus pontos de intersecção e seus desafios. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, Maringá, v. 31, n. 2, p. 141- 150, 2009.

TEITELBAUM, Kenneth. Recuperando a memória coletiva: os passados da educação crítica. In: APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís A. **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

TEIXEIRA, Evilázio. Modernidade e pós-modernidade: luzes e sombras. **Cadernos IHU ideias**, Ano 4, n. 50, p. 1-21, 2006.

TIBURI, Marcia. Cinzas. In: TIBURI, Márcia; KEIL, Ivete (Orgs.). **O corpo torturado**. Porto Alegre: Escritos, 2004.

TOCQUEVILLE, Alexis Henri Charles de. **Viagem aos Estados Unidos**. Trad. Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Hedra, 2010.

TURNER, Frederick Jackson. The significance of the frontier in American history. **Rereading Frederick Turner**. New Heaven/London: Yale University Press, 1999.

TYLER, Marie; MANN, Horace. **Life and works of Horace Mann**. New York, NY: Lee and Shephard Publishers, 1891. v. 1.

UGARTE, Maria Cecília Donaldson. **O corpo utilitário: da revolução industrial à revolução da informação**. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE PROCESSO CIVILIZADOR, 9.; 2005 Ponta Grossa. **Anais...** Ponta Grossa, PR, 2005.

VALENTE, Guilherme Borges; RODRIGUES, Avelino Luiz. Psicossomática e psicanálise: uma história em busca de sentidos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE MEDICINA PSICOSSOMÁTICA, 27., 2010, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Associação Brasileira de Medicina Psicossomática do Rio Grande do Sul, 2010.

VASSELAI, C. **As universidades confessionais no ensino superior brasileiro: identidades, contradições e desafios**. 2001. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

VAZ, Henrique C. de Lima. **Antropologia filosófica**. São Paulo: Loyola, 2004.

VERNANT, Jean-Pierre. **Mito e pensamento entre os gregos**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

VIEIRA, Cesar Romero Amaral. **Protestantismo e educação: a presença liberal norte-americana na reforma Caetano de Campos – 1890**. 2006. 205 f. Tese (Doutorado) – Departamento de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

VIEIRA, Cesar Romero Amaral; MARTINS, Luiz Cândido; SARAT, Magda. Educação protestante norte-americana e processo civilizador: contribuições para o debate. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v. 7, n. 19, p. 124-136, jan./abr. 2017.

VÍLCHEZ LÍNDEZ, José. **Sabedoria e sábios em Israel**. Trad. José Benedito Alves. São Paulo: Loyola, 1999.

VOLICH, Rubens Marcelo. **Psicossomática: de Hipócrates à psicanálise**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

WARDE, Mirian Jorge. A industrialização das editoras e dos livros didáticos nos Estados Unidos (do século XIX ao começo do século XX). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 114, jan./mar. 2011.

WEBER, Max. **Sociologia**. In: COHN, Gabriel (Org.). São Paulo: Ática, 1999a. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

_____. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Brasília: UnB, 1999b. v. 2,

_____. **Ensaio de sociologia**. Rio de Janeiro: LCT Editora, 2002.

WÉNIN, André. **O homem bíblico: leituras dos primeiros testamentos**. São Paulo: Loyola, 2006. p. 95.

WEOR, Samael Aun. A glândula pineal. **Vida Esoterikha**. s.d. Disponível em: <<https://www.esoterikha.com/saude/saude-glandula-pineal.php>>. Acesso em: 2 jul. 2020.

WERNECK, Vera Rudge. **Educação e sensibilidade: um estudo sobre a teoria dos valores**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1996.

_____. **Cultura e valor**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

WHITE, Ellen. **Testemunhos para a Igreja**. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 1949. v. 3.

_____. **Conselhos sobre educação**. 2. ed. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 1994a.

_____. **Mensagens aos jovens**. 8. ed. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 1994b.

_____. **Fundamentos da educação cristã**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 1996a.

_____. **Mente caráter e personalidade.** 3. ed. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 1996b. v. 2.

_____. **A ciência do bom viver.** 8. ed. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 1997.

_____. **Conselhos aos professores, pais e estudantes.** 5. ed. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2000.

_____. **Educação.** Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2003.

_____. **Mensagem aos jovens.** Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2004.

_____. **Mente, caráter e personalidade.** Tatuí, SP, Casa Publicadora Brasileira, 2005. v.1.

_____. **Testemunhos para a Igreja.** Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2007a. v. 6.

_____. **Conselho sobre o regime alimentar.** Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2007b.

_____. **Conselhos sobre saúde.** Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2007c.

_____. Carta 69 de 1909. In: WHITE, Ellen G. **Mente, caráter e personalidade.** Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2007d. v. 2.

WHITEHEAD, Alfred North. **The aims of education and other essays.** New York: Free Press, 1967.

WOLFF, Hans Walter. **Antropologia do Antigo Testamento.** São Paulo: Loyola, 1975.

ZILLES, Urbano. Notas sobre o conceito de pessoa em Edith Stein. In: MAHFOUD, Miguel; SAVIAN FILHO, Juvenal (Orgs.). **Diálogos com Edith Stein.** São Paulo: Paulus, 2017.

DOCUMENTOS

BRASIL. Constituição (1891). Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos20/CrisePolitica/Constituicao1891>>. Acesso: 10 jul. 2017.

BRASIL. **Constituição política do império do Brasil.** Carta de lei de 25 de março de 1824. Disponível em: <<http://www.monarquia.org.br>>. Acesso: 10 jul. 2017.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 10 jul. 2017.

BRASIL. Constituição (1937). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 10 de novembro de 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm>. Acesso em: 10 jul. 2017.

BRASIL. Constituição (1946). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 18 de setembro de 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 10 jul. 2017.

BRASIL. Constituição (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm>. Acesso em: 10 jul. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909. Crêa nas capitães dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 26 set. 1909. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

BRASIL. Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a realização do VIII Recenseamento Geral do Brasil em 1970. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0369.htm>. Acesso em: 10 jul. 2017.

BRASIL. Emenda constitucional n. 1, de 17 de outubro 1969. Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1969. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm>. Acesso em: 10 jul. 2017.

BRASIL. Lei n. 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961. Fixa diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 11 jan. 2019.

BRASIL. Lei n. 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 10 jul. 2017.

BRASIL. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 19 ago. 2018.

SÃO PAULO. Decreto n. 248, de 26 de setembro de 1894. Approva o regimento interno das escolas. **Diário Oficial**, São Paulo, 16 ago. 1894. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1894/decreto-248-26.07.1894.html>>. Acesso em: 2 fev. 2019.

UM ESBOÇO DA HISTÓRIA AMERICANA. Departamento de Estado dos Estados Unidos. 2012. Disponível em: <https://www.maine.gov/portal/index.html>. Acesso em:

WEB OFICIAL DO MAINE. Disponível em: <<https://www.maine.gov/portal/index.html>>. Acesso em: 29 jun. 2020.

OBRAS CONSULTADAS (BIBLIOGRAFIA)

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 2008.

_____. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 135.

SCHÜNEMANN, Haller Elinar Stach. **O tempo do fim: uma história social da Igreja Adventista do Sétimo Dia no Brasil**. Tese (Doutorado em Ciências da Religião) – Departamento de Ciências da Religião, Universidade Metodista de São Paulo, 2002.

ARTIGOS ELETRÔNICOS

CLARK, Jorge Uilson. **A Primeira República, as escolas graduadas e o ideário do Iluminismo republicano: 1889-1930**. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_primeira_republica_intro.html>. Acesso em: 15 jun. 2020.

LLOYD, Gordon. The Constitutional Convention. In: **TeachingAmericanHistory.org, a project of the Ashbrook Center at Ashland University**, 2006-2012. Disponível em: <<https://teachingamericanhistory.org/resources/convention/>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

MEY JR., Roy H. **Manifest destiny**. América: The New Israel. Disponível em: <<http://gbgm-umc.org/umw/joshua/manifest.html>>. Acesso em: 17 fev. 2018.

OLÍMPIO, Marise Magalhães; MAIA, Jorge Henrique. **Estados Unidos e o destino manifesto**. Disponível em <<http://meuartigo.brasilescila.com/historia-geral/estadosunidosdestino-manifesto.htm>>. Acesso em: 28 jun. 2020.

PLATÃO, Diálogos: Fédon. Tradução: Carlos Alberti Nunes. Versão para E-book. Fonte digital Site “**O Dialético**”. Disponível em:<www.odialetico.hpg.com.br>. Acesso em: 10 mar. 2020.

PROGRESSO AMERICANO. Disponível em: blogspot.com/2012/08/progresso-americano-1872-de-john-gast.html. Acesso em: 20 jun. 2020.

WARDE, Miriam J. **Contribuições da História para a Educação**. 2008. Disponível em: <emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1779>. Acesso em: 21 jun. 2017.

_____. Americanismo e educação um ensaio no espelho. **Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, Abr./Jun. 2000. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392000000200006>>. Acesso em: 14 jul. 2017.

APÊNDICE

Glossário

Alteridade: em Paulo Freire é mais do que o entendimento unilateral do outro, de suas iniciativas, de suas vontades, de seu contexto. A alteridade resulta da relação de reciprocidade entre sujeitos, uma relação em que um e outro se sentem problematizados pelos desafios comuns do próprio contexto em que vivem. E, mediante o diálogo e a cooperação, os sujeitos vão se constituindo nas suas singularidades pessoais e nas suas identidades coletivas.

Apologética: (do latim tardio *apologetĭcus*, através do grego ἀπολογητικός, por derivação de “apologia”, do grego ἀπολογία: “defesa verbal”). É a disciplina teológica própria de certa religião que se propõe a demonstrar a verdade da própria doutrina, defendendo-a de teses contrárias. Esta palavra deriva-se do deus grego Apolo. A apologética desenvolveu-se sobretudo no cristianismo, enquanto em outras religiões, como o islamismo e o budismo, houve apenas tentativas menores.

Auschwitz: Adorno levanta diversas críticas à passividade e inconsciência por parte das pessoas em momentos históricos distintos (citando exemplos de vários genocídios que partiram do nacionalismo agressor que prevaleceu em vários países a partir do século XIX). Aponta possíveis causas para a institucionalização da barbárie e elabora rapidamente sugestões para que a educação se torne instrumento de sublimação da irracionalidade.

Destino manifesto: a doutrina do destino manifesto é uma filosofia que expressa a crença de que o povo dos Estados Unidos foi eleito por Deus para comandar o mundo, sendo o expansionismo geopolítico norte-americano apenas uma expressão desta vontade divina. Em meio a esta ideia de predomínio mundial norte-americano estava também a ideia do destino norte-americano de predominar sobre os povos da América Latina, pois estes estão localizados no mesmo continente e não terem desenvolvido a capacidade de exercer domínio sobre outros povos, o que era sintetizado em *Be strong while having slaves*. Esta frase de propaganda política do século XIX tinha como principal objetivo demonstrar o quanto a cultura dos EUA era atraente e digna de apreço, fazendo uma imagem de que o país seria o melhor do mundo, com os melhores e mais preparados indivíduos. Em última instância, pretendia fazer com que os cidadãos de outros países passassem a desprezar suas próprias pátrias, adorando o ideal americano de progresso e superioridade.

Educação adventista: a Rede Adventista de Educação, comumente conhecida por Educação Adventista, é uma rede de escolas, colégios e faculdades mantida e orientada pela Igreja Adventista do Sétimo Dia.

Educação bancária: segundo Paulo Freire, na lógica da educação bancária o currículo mantém uma concepção epistemológica arraigada no empirismo, por meio de uma escola tradicional, em que o saber é fechado e o educando é concebido como aquele que recebe a transferência do conhecimento e de informações. Segundo esta visão, cabe ao professor o papel ativo, opressor, visão epistemológica de transferência de informações e fatos, cultura do silêncio e do falso saber. E ao aluno cabe o papel passivo, oprimido, depósito.

Educação crítica: a expressão educação crítica – ou pedagogia crítica – provém em grande parte do saber acadêmico de Henry Giroux, Ira Shor, Michel Apple, Paulo Freire, Antonio Gramsci, John Dewey, Michel Foucault, Pierre Bourdieu, entre outros. Estes teóricos envolveram-se em estudos relacionados às questões de poder, dominação, opressão, justiça, igualdade, identidade, conhecimento e cultura. A educação crítica busca realizar conexões entre as práticas educacionais e culturais e a luta pela justiça social e econômica, direitos humanos e uma sociedade democrática, para que se possa ampliar as compreensões críticas e as práticas libertadoras, com o objetivo de buscar transformações sociais e pessoais progressistas (TEITELBAUM, 2011).

Educação opressora: quando a educação não é entendida como libertadora e crítica, segundo Freire, os “conteúdos são retalhados da realidade, desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, esvazia-se da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la. [...] Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser opressor” (Paulo Freire) (FREIRE, 2014a, p. 33).

Exposições internacionais: o período entre o fim do século XVIII e o começo do século XX também é conhecido como o longo século XIX. Nesse período, alguns países europeus (como Inglaterra, França e Alemanha) e os EUA lideram grandes mudanças na relação entre ciência e a sociedade na época, caracterizadas por forte valorização do sistema de ensino, com o intuito de profissionalizar e especializar os cientistas. Para isso foram criados cursos novos nas universidades, e matérias novas foram introduzidas nas escolas, como Física e Química. As Exposições internacionais, universais, ou Feiras Mundiais, foram autorrepresentações populares da elite industrial, ricas em ideias e plenas em criatividade, uma demonstração da transformação nas relações comerciais do mercado mundial, do progresso visível e do início de

um processo de auge econômico dos países industrializados, tanto na Europa quanto nos Estados Unidos. O objetivo dessas exposições era mostrar a força e a consolidação do sistema fabril ao grande público e às outras nações. Os avanços técnico-científicos, que antes só se viam nos ambientes das fábricas, puderam ser vistos e mostravam as mercadorias do capitalismo triunfante. Faziam-se exaltações à razão humana que se propunha a dominar a natureza, provando, assim, a superioridade do ser humano, principalmente o europeu.

Filosofia da educação adventista: foi escrita pela educadora estadunidense Ellen White na segunda metade do século XIX e início do século XX. White descreveu aquilo que o sistema educacional adventista tem considerado o conceito e objetivo fundamental da verdadeira educação cristã. Ela afirma: “A verdadeira educação significa mais do que a preparação para a vida presente. Visa o ser todo, e todo o período da existência possível ao homem” (WHITE, 2003, p. 15).

Glândula pineal: a glândula pineal, também conhecida como *conarium*, epífise cerebral ou simplesmente pineal, é uma pequena glândula endócrina no cérebro dos vertebrados. Ela produz melatonina, um hormônio derivado da serotonina que modula os padrões de sono nos ciclos circadianos e sazonais.

Indústria cultural – segundo Adorno e Horkheimer: apesar de a Indústria Cultural ser um fator primordial na formação de consciência coletiva nas sociedades massificadas, nem de longe seus produtos são artísticos. Isso porque esses produtos não mais representam um tipo de classe (superior ou inferior, dominantes e dominados), mas são exclusivamente dependentes do mercado. Essa visão permite compreender de que forma age a Indústria Cultural. Oferecendo produtos que promovem uma satisfação compensatória e efêmera, que agrada aos indivíduos, ela impõe-se sobre estes, submetendo-os a seu monopólio e tornando-os acríticos (já que seus produtos são adquiridos consensualmente).

Mordomia: a Igreja Adventista do Sétimo Dia usa essa expressão para destacar quando se reconhece que Deus é o proprietário de tudo o que está ao redor do ser humano, inclusive da vida, então cabe ao homem conseguir administrar tudo o que Ele dá de acordo com Sua vontade. O ser humano é assim considerado Seu mordomo e devemos considerar a mordomia cristã a partir dessa perspectiva.

Opressores: opressor é aquilo ou aquele que impõe força sobre o mais fraco, que causa opressão. É um adjetivo daquilo que tem a capacidade de oprimir e um substantivo para designar o indivíduo que age com tirania. Entre os sinônimos para opressor há as palavras prepotente, dominador, despótico, tirano, ditatorial, opressivo. Segundo Freire (2014a, p. 44-45), a proibição de “ser mais” estabelecida pela opressão é, em si mesma, uma violência.

Oprimidos: um indivíduo oprimido é aquele que foi dominado de maneira violenta ou com agressividade, brutalidade e tirania. Um indivíduo oprimido socialmente é aquele que sofre algum tipo de repressão do meio social em que está inserido. Aquela a quem são negados seus direitos e uma educação para autonomia, para a crítica para a libertação do fardo da tirania.

Racionalidade instrumental: razão instrumental é um termo usado por Max Horkheimer no contexto de sua teoria crítica, para designar o estado em que os processos racionais são plenamente operacionalizados (Escola de Frankfurt). À razão instrumental, Horkheimer opõe a razão crítica. A razão instrumental nasce quando o sujeito do conhecimento toma a decisão de que conhecer é dominar e controlar a natureza e os seres humanos. A razão ocidental, caracterizada pela elaboração dos meios para obtenção dos fins, hipertrofia-se em sua função de tratamentos dos meios, e não na reflexão objetiva dos fins. Na medida em que a razão se torna instrumental, a ciência vai deixando de ser uma forma de acesso aos conhecimentos verdadeiros para tornar-se um instrumento de dominação, poder e exploração, sendo sustentada pela ideologia cientificista, que, por meio da escola e dos meios de comunicação de massa, engendra uma mitologia – a religião da ciência – contrária ao espírito iluminista e à emancipação da humanidade.

Teoria crítica: surge em 1924, no âmbito da sociologia alemã, com a formação da Escola de Frankfurt e do Instituto de Pesquisas Sociais, sediados na Universidade de Frankfurt am Main, Alemanha. Em seu aspecto geral, pode-se afirmar que a Teoria Crítica está baseada numa interpretação ou abordagem materialista – de caráter marxista e multidisciplinar (porque agrega contribuições de várias ciências: sociologia, filosofia, psicologia social e psicanálise) – da sociedade industrial e dos fenômenos sociais contemporâneos. A *Revista de Pesquisa Social* foi a principal publicação da Escola de Frankfurt.

Teuto-brasileiro: designação genérica que se atribui aos grupos de descendentes dos imigrantes alemães que colonizaram, a partir do século XIX, os espaços destinados pelo governo brasileiro ou por empresários particulares para sua ocupação sistemática, sobretudo nos estados do Sul.

ANEXO 1. Ellen Gold White



ANEXO 2. Livros de Ellen White com data da primeira edição

Português	Inglês
Adultério, divórcio e novo casamento. Compilação de artigos feita pelo White Estate e traduzida ao português pelo Centro de Pesquisas Ellen G. White, 1984.	Acts of the Apostles (Atos dos Apóstolos). Apresenta a história dos pioneiros cristãos durante o tempo do Novo Testamento. Guia de estudos em anexo, 1911.
Atos dos Apóstolos. Apresenta a história dos pioneiros cristãos durante o tempo do Novo Testamento, 1957.	Adventist home, The (<i>O lar adventista</i>). São abordados temas importantes como o casamento, construção do lar, o cuidado e a edificação da família e outros, 1952.
Batalha final, A. Apresenta os últimos episódios antes da volta de Cristo, 1989.	Angels. Compilação de citações sobre os anjos e sua atuação, 1995.
Beneficência social. Um guia sobre como fazer a evangelização dos vizinhos e o ministério entre os pobres e necessitados, 1964.	Assurance. Compilação de citações sobre seguros (pessoal, de imóveis etc.), 1995.
Caminho a Cristo (vereda de Cristo, vida abundante, paz na tempestade). Um clássico de Ellen White sobre como alcançar a salvação e como ter uma vida cristã na prática.	Can we know God? Dois capítulos especialmente escolhidos do livro <i>Caminho a Cristo</i> .
Cartas a jovens namorados. Cartas de aconselhamento escritas a jovens e namorados.	Child guidance (Orientação da Criança). Como cuidar das crianças, educá-las e formá-las, 1954.
Ciência do bom viver, A. Instruções sobre os princípios do viver saudável, remédios naturais, cuidado de doentes, como viver uma vida cristã positiva e como exercer um ministério sobre outros, 1947.	Christ's object lessons (Parábolas de Jesus). Um volume associado ao <i>O desejado de todas as nações</i> que apresenta as parábolas de Jesus em uma luz mais recente, mostrando a aplicação à vida cristã hoje, 1900.
Colporteur evangelista, O. Um guia para os colportores evangelistas, 1953.	Christian experience and teachings of Ellen G. White (Vida e ensinos). Apresenta a vida e escritos de Ellen White, 1922.
Conselhos a professores, pais e estudantes sobre como desenvolver uma educação de excelência, a tarefa dos pais, professores, estudantes e outros assuntos, 1947.	Christian service (Serviço Cristão). Como os indivíduos ou igrejas podem ter uma atuação mais eficaz no serviço cristão, 1925.
Conselhos aos idosos. Um guia de conselhos práticos para pessoas idosas extraídos de cartas, manuscritos, livros e artigos de periódicos, 2003.	Colporteur ministry (O colporteur evangelista). Um guia para os colportores evangelistas, 1953.
Conselhos sobre a escola sabatina. Conselhos úteis para líderes e demais membros sobre escola sabatina, 1940.	Comfort. Reflexões confortadoras para os dias de hoje, 1996.
Conselhos Sobre Educação. Artigos selecionados dos nove volumes dos <i>Testemonies</i> , 1976.	Conflict and courage (<i>Vidas que falam</i>). Meditação matinal, 1970.
Conselhos sobre mordomia. Filosofia e princípios que devem guiar os cristãos ao tratarem assuntos relacionados a dinheiro e propriedades.	Confrontation. Uma visão completa sobre a experiência de Cristo no deserto da tentação (publicado em uma série de artigos na revista <i>Review and Herald</i> de 1874 a 1875), 1971.
Conselhos sobre o regime alimentar. Como a dieta pode estar inteiramente relacionada a um viver mais saudável.	

- Conselhos sobre saúde.** Conselhos sobre princípios de saúde, dietas, atividades físicas, clínicas naturalistas, o trabalho dos médicos e enfermeiros, 1971.
- Cristo em Seu santuário.** A obra de Cristo no santuário celestial, 1969.
- Cristo triunfante.** Meditações Matinais, 2002.
- Desejado de todas as nações, O.** É um clássico de Ellen White sobre a vida e o ministério de Jesus, 1943.
- Educação.** Princípios bíblicos sobre educação direcionados aos pais e professores, 1937.
- Este dia com Deus.** Meditações matinais, 1980.
- Evangelismo.** Um guia para evangelismo pessoal e público, 1959.
- Eventos finais.** Este livro traz uma mensagem de advertência concernente ao tempo do fim, 1993.
- Exaltai-o.** Meditações matinais, 1992.
- Fé e obras.** Sermões e artigos de Ellen White sobre o tema “justificação pela fé”.
- Fé pela qual eu vivo, A.** Meditações matinais, 1959.
- Filhos e Filhas de Deus.** Meditações matinais, 1956.
- Fundamentos da educação cristã.** Artigos selecionados e em ordem cronológica, de 1872 a 1915, sobre educação cristã, 1976.
- Grande conflito, O.** Inicia na história da destruição de Jerusalém e segue num amplo escopo, percorrendo sobre os assuntos mais importantes do conflito entre Cristo e Satanás, como foram vistos na história da Igreja cristã até os nossos dias e como serão no futuro, baseado no que a Bíblia diz que vai acontecer, 1923.
- História da redenção.** A história da grande controvérsia desde a queda de Lúcifer até o fim dos tempos, compilado em volume único. Extraído dos livros *Spirit of Prophecy*, v. I, III, e IV, *Early Writings (Primeiros escritos)*, e de um artigo.
- Igreja remanescente, A.** Conselhos relevantes sobre a igreja remanescente, 1974.
- Lar adventista, O.** São abordados temas importantes como o casamento, construção do lar, o cuidado e a edificação da família e outros.
- Lar sem sombras.** Versão resumida do livro *The Adventist Home (O lar adventista)*.
- Liderança cristã.** Temas sobre a liderança na igreja, 1988.
- Counsels for the Church.** Importantes conselhos aos cristãos tratando de assuntos como lar, saúde, o conflito dos últimos dias e outros. Volume único, 1991.
- Counsels on diet and foods (Conselhos sobre o regime alimentar).** Como a dieta pode estar inteiramente relacionada a um viver mais saudável, 1938.
- Counsels on education (Conselhos sobre educação).** Artigos selecionados dos nove volumes dos *Testemonies*, 1968.
- Counsels on health (Conselhos sobre saúde).** Conselhos sobre princípios de saúde, dietas, atividades físicas, clínicas naturalistas, o trabalho dos médicos e enfermeiros, 1923.
- Counsels on sabbath school work (Conselhos sobre a escola sabatina).** Conselhos úteis para líderes e demais membros sobre escola sabatina, 1938.
- Counsels on stewardship (Conselhos sobre mordomia).** Filosofia e princípios que devem guiar os cristãos ao tratarem assuntos relacionados a dinheiro e propriedades, 1940.
- Counsels to parents, teachers, and students (Conselhos aos professores, pais e estudantes).** Conselhos sobre como desenvolver uma educação de excelência, a tarefa dos pais, professores, estudantes e outros assuntos, 1913.
- Counsels to writers and editors.** Princípios envolvendo o trabalho de escritores e editores cristãos, 1946.
- Country living (Vida no campo).** As vantagens da vida em contato com a natureza, 1946.
- Darkness before dawn (Para onde caminha o mundo?).** O que é importante saber nesses dias tumultuados da história, 1997.
- Daughters of God.** Lindas mensagens especialmente escolhidas para o público feminino, 1998.
- Desire of Ages, The (O desejado de todas as nações).** É um clássico de Ellen White sobre a vida e o ministério de Jesus, 1898.
- Early writings (Primeiros escritos).** O primeiro livro de Ellen White publicado inicialmente em 1851, 1854 e 1858, 1882.

- Lugares celestiais, Nos.** Meditações matinais, 1968.
- Maior discurso de Cristo, O.** Oferece um estudo de versos-chave do Sermão da Montanha. Estão incluídas as bem-aventuranças, a Oração do Senhor e outras instruções de Jesus para a nossa vida atual como cidadãos do Seu reino, 1953.
- Maranata – O Senhor Vem!** Meditações matinais, 1977.
- Maravilhosa Graça de Deus, A.** Meditações matinais, 1974.
- Medicina e salvação.** Conselhos a médicos cristãos e o trabalho em instituições médicas adventistas, 1973.
- Melhor da vida, O.** (versão simplificada de *A ciência do bom viver*).
- Mensagens aos jovens.** Conselhos úteis para os jovens.
- Mensagens escolhidas, v. 1.** Conselhos sobre vários assuntos como a inspiração dos escritores inspirados, reavivamento e reforma, o Alfa e o Ômega, Cristo nossa justiça etc., 1966.
- Mensagens escolhidas, v. 2.** Instrui sobre assuntos como os falsos profetas, sociedades secretas, seguro de vida, o uso de drogas, a questão do serviço militar, o futuro da igreja etc., 1967.
- Mensagens escolhidas, v. 3.** Inclui explicações sobre como os livros de Ellen White foram preparados, a idade ideal de crianças ingressarem na escola, a linha do tempo, a Conferência Geral de Mineápolis em 1888, e os últimos dias, 1987.
- Mente, caráter e personalidade, v. 1.** Um amplo leque de conselhos sobre o cristão e a psicologia, respeito próprio, sexualidade humana e outros.
- Mente, caráter e personalidade, v. 2.** Conselhos adicionais sobre a relação entre corpo e mente, métodos danosos de terapia personalidade saudável e outros, 1989.
- Minha consagração hoje.** Meditações matinais, 1953.
- Nossa alta vocação.** Meditações matinais, 1962.
- Obra daquele outro anjo, A.** Seleções do livro *O colportor evangelista*, 1974
- Obreiros evangélicos.** As atribuições que os cristãos devem possuir e as qualidades que devem desenvolver no trabalho evangelístico.
- Education (Educação).** Princípios bíblicos sobre educação direcionados aos pais e professores, 1903.
- Ellen G. White 1888 Materials.** Todo o material escrito por Ellen White referente à Conferência de Minneapolis em 1888, em 4 volumes, 1998.
- Ellen G. White Review and Herald Articles, v. 1.** Os artigos de Ellen White publicados na revista *Review and Herald* de 1849 a 1885, 1962.
- Ellen G. White Review and Herald Articles, v. 2.** Artigos de 1886 a 1892.
- Ellen G. White Review and Herald Articles, v. 3.** Artigos de 1893 a 1898.
- Ellen G. White Review and Herald Articles, v. 4.** Artigos de 1899 a 1903.
- Ellen G. White Review and Herald Articles, v. 5.** Artigos de 1904 a 1909.
- Ellen G. White Review and Herald Articles, v. 6.** Artigos de 1910 a 1915.
- Ellen G. White Signs of the Times Articles, v. 1.** Artigos de Ellen White publicados na revista *Signs of the Times* de 1874 a 1885, 1974.
- Ellen G. White Signs of the Times Articles, v. 2.** Artigos de 1886 a 1892.
- Ellen G. White Signs of the Times Articles, v. 3.** Artigos de 1893 a 1898.
- Ellen G. White Signs of the Times Articles, v. 4.** Artigos de 1899 a 1915.
- Ellen G. White Youth's Instructor Articles.** Artigos de Ellen White publicados na revista *Youth's Instructor* de 1852 a 1914, 1986.
- Evangelism (Evangelismo).** Um guia para evangelismo pessoal e público, 1946.
- Faith and Works (Fé e obras).** Sermões e artigos de Ellen White sobre o tema justificação pela fé, 1979.
- Faith I Live By, The (A Fé pela qual Eu Vivo).** Meditação matinal, 1958
- Fundamentals of Christian Education (Fundamentos da educação cristã).** Artigos selecionados e em ordem cronológica, de 1872 a 1915, sobre educação cristã, 1923.
- God has promised.** Seleção de pensamentos de Ellen White para horas difíceis, como solidão, doença, desencorajamento etc. 1982.

- Olhando para o alto.** Meditações matinais, 1983.
- Orientação da criança.** Como cuidar das crianças, educá-las e formá-las.
- Parábolas de Jesus.** Um volume associado ao *O Desejado de Todas as Nações*, que apresenta as parábolas de Jesus em uma luz mais recente, mostrando a aplicação à vida cristã hoje, 1954.
- Para conhecê-Lo.** Meditações matinais, 1965.
- Patriarcas e profetas.** Descreve a história desde o início em Gênesis até o reinado de Davi, 1929.
- Primeiros escritos.** O primeiro livro de Ellen White publicado inicialmente em 1851, 1854 e 1858, 1967.
- Profetas e reis.** Descreve a história do Antigo Testamento desde a vida do rei Salomão até o último livro profético, 1961.
- Recebereis poder, E.** Meditações matinais. 1999.
- Refletindo a Cristo.** Meditações matinais, 1986.
- Santificação.** Artigos publicados na *Review and Herald* em 1881, e também em *Christian Living*.
- Serviço cristão.** Como os indivíduos ou igrejas podem ter uma atuação mais eficaz no serviço cristão.
- Temperança.** Traz os seguintes temas: “A filosofia da intemperança”, “O álcool e a sociedade”, “Fumo”, “Reabilitar os intemperantes” etc., 1969.
- Testemunhos para a Igreja, v. 1.** Conselhos de Ellen White contendo conselhos espirituais de natureza geral, e que cobrem uma grande variedade de situações – incluindo muitas cartas pessoais escritas a membros da igreja. Compreende os *Testimonies* número 1-14, escritos de 1855 a 1868, e 100 páginas de um resumo autobiográfico da autora, 1954.
- Testemunhos para a Igreja, v. 2.** Compreende os *Testimonies* números 15-20, escritos de 1868 a 1871, 1954.
- Testemunhos para a Igreja, v. 3.** Compreende os *Testimonies* números 21-25, escritos de 1872 a 1875, 1954.
- Testemunhos para a Igreja, v. 4.** Compreende os *Testimonies* números 26-30, escritos de 1876 a 1881, 2003.
- Testemunhos para a Igreja, v. V.** Compreende os *Testimonies* números 31, 32, e 33, originalmente publicados em 1882, 1885, e 1889, 2004.
- God’s amazing grace** (*A Maravilhosa Graça de Deus*) – Meditação matinal, 1973.
- God’s remnant church** (*A igreja remanescente*). Conselhos relevantes sobre a igreja remanescente, 1950.
- Gospel workers** (*Obreiros evangélicos*). As atribuições que os cristãos devem possuir e as qualidades que devem desenvolver no trabalho evangelístico, 1915.
- Great controversy between Christ and Satan, The** (*O grande conflito entre Cristo e Satanás*). Inicia na história da destruição de Jerusalém, e segue num amplo escopo, discorrendo sobre os assuntos mais importantes do conflito entre Cristo e Satanás como foram vistos na história da Igreja cristã até os nossos dias e como serão no futuro, baseado no que a Bíblia diz que vai acontecer, 1888, revisado em 1911.
- Greatest sermon ever preached, The.** Seleção da obra *Thoughts from the Mount of Blessing* (*O maior discurso de Cristo*), 1955.
- Happiness digest.** Uma apresentação ilustrada em 64 páginas do livro *Steps to Christ* (*Caminho a Cristo*). Guia de estudos em anexo.
- Happiness homemade** (*Lar sem sombras*). Versão resumida do livro *The Adventist Home* (*O lar adventista*), 1971.
- He taught love.** Seleção do livro *Christ’s object lessons* (*Parábolas de Jesus*), 1987.
- Heal the world.** Uma edição para jovens condensada do livro *The Ministry of Healing* (*A ciência do bom viver*), 1997.
- In heavenly places** (*Nos lugares celestiais*). Meditação matinal, 1967.
- Helps in daily living.** Baseado no livro *The Ministry of Healing* (*A ciência do bom viver*), 1964.
- Here I Am Lord.** Preces de Ellen White, 1996.
- How to get along with others.** Dois capítulos extraídos dos livros *Life at its best* e *The ministry of healing* (*A ciência do bom viver*), 1964.
- Joy.** Compilação de citações sobre a alegria, 1996.

- Testemunhos para ministros e obreiros evangélicos.** Conselhos inicialmente publicados como panfletos e em artigos de periódicos, particularmente o *Special Testimonies*, Série A (1892-1897) e *Special Testimonies*, Série B (1903-1913).
- Testemunhos Seletos, v. 1.** (edição mundial).
- Testemunhos Seletos, v. 2.** (edição mundial).
- Testemunhos Seletos, v. 3.** (edição mundial).
- Testemunhos sobre conduta sexual, adultério e divórcio.** Preparado especialmente para administradores e ministros da igreja que precisam lidar com questões de conduta imoral, 2002.
- Verdade sobre os anjos, A.** 1998. Uma compilação de declarações de Ellen White seguindo uma sequência bíblica de eventos revelando a atividade de anjos, 1998.
- Vida e ensinamentos.** Apresenta a vida e escritos de Ellen White, 1934.
- Vida no campo.** As vantagens da vida em contato com a natureza.
- Vidas que falam.** Meditações matinais, 1971.
- Last day events** (Eventos finais). Este livro traz uma mensagem de advertência concernente ao tempo do fim, 1992.
- Letters to young lovers** (*Cartas a jovens namorados*). Cartas de aconselhamento escritas a jovens enamorados, 1983.
- Life sketches of Ellen G. White.** Uma autobiografia de Ellen White até 1881. O restante de sua vida e obra (p. 225-480) neste livro foi escrito por C. C. Crisler, 1915.
- Lift him up** (Exaltai-o). Meditação matinal, 1988.
- Manuscript releases.** Contém materiais não publicados tirados das cartas e manuscritos de Ellen White, v. 1-21.
- Maranatha** (*Maranata*). Meditação matinal, 1976.
- Medical ministry** (*Medicina e salvação*). Conselhos a médicos cristãos e o trabalho em instituições médicas adventistas, 1932.
- Message from Calvary.** Extraído do livro *The Desire of Ages* (*O desejado de todas as nações*), 1981.
- Messages to young people** (*Mensagens aos jovens*). Conselhos úteis para os jovens, 1930.
- Mind, character, and personality, v. 1** (*Mente, caráter e personalidade*). Um amplo leque de conselhos sobre o cristão e a psicologia, respeito próprio, sexualidade humana e outros, vol I, 1978.
- Mind, character, and personality, v. 2** (*Mente, caráter e personalidade*). Conselhos adicionais sobre a relação entre corpo e mente, métodos danosos de terapia personalidade saudável e outros, vol II, 1978.
- Ministry of healing, The** (*A ciência do bom viver*). Instruções sobre os princípios do viver saudável, remédios naturais, cuidado de doentes, como viver uma vida cristã positiva, e como exercer um ministério sobre outros, 1905.
- My life today** (*Minha consagração hoje*). Meditação matinal, 1952.
- Our high calling** (*Nossa alta vocação*). Meditação matinal, 1961.

Patriarchs and prophets (*Patriarcas e profetas*). Descreve a história desde o início em Gênesis até o reinado de Davi, 1890.

Peace. Compilação de citações sobre paz, 1997.

Peace above the storm (*Paz na tempestade*). Edição devocional do livro *Steps to Christ* (*Caminho a Cristo*), 1994.

Peter's counsels to parents. Conselhos extraídos das cartas de Pedro relativos aos desafios dos pais, 1981.

Praying for others. Compilação de citações sobre oração intercessória, 1997.

Promises for the last days. Uma coleção de promessas extraídas de mais de 40 livros de Ellen White, divididas em 37 tópicos, 1994.

Prophets and kings (*Profetas e reis*). Descreve a história do Antigo Testamento desde a vida do rei Salomão até o último livro profético, 1917.

Publishing ministry, The. Alguns temas abordados incluem a “História da obra de publicações”, “Riscos que líderes de publicação enfrentam” etc. 1983.

Reflecting Christ (*Refletindo a Cristo*). Meditação matinal, 1985.

Retirement years, The (Conselhos aos idosos). Um guia de conselhos práticos para pessoas idosas, extraídos de cartas, manuscritos, livros e artigos de periódicos, 1900.

Sanctified life, The (*Santificação*). Artigos publicados na *Review and Herald* em 1881 e também em *Christian Living*, 1937.

Selected messages, v. 1 (*Mensagens escolhidas*, v. 1). Conselhos sobre vários assuntos como a inspiração dos escritores inspirados, reavivamento e reforma, o Alfa e o Ômega, Cristo nossa justiça etc. v. 1, 1958.

Selected messages, v. 2 (*Mensagens escolhidas*, v. 2). Instrui sobre assuntos como os falsos profetas, sociedades secretas, seguro de vida, o uso de drogas, a questão do serviço militar, o futuro da igreja etc. v. 2, 1958.

Selected messages, v. 3 (*Mensagens escolhidas*, v. 3). Inclui explicações sobre como os livros de Ellen White foram

preparados, a idade ideal de crianças ingressarem na escola, a linha do tempo, a Conferência Geral de Mineápolis em 1888, e os últimos dias, v. 3, 1980.

Sermons and talks, v. 1. Sermões de Ellen White extraídos dos manuscritos que não foram ainda publicados, v.1, 1990.

Sermons and talks, v. 2. Sermões adicionais escritos por Ellen White, incluindo seu último sermão proferido em 1913, v. 2, 1992.

Seventh-day Adventist Bible Commentary. Todas as citações de Ellen White incluídas como material suplementar nos sete volumes do *SDA Bible Commentary*, mais as declarações de Ellen White no livro *Questions on doctrine* sobre a natureza de Cristo, a Trindade e a Expição, v. 7-A, 1970.

Sketches from the life of Paul (*Paulo, apóstolo de fé e coragem*). O relato da vida do apóstolo Paulo desde da época de “Saulo, o perseguidor” até o “Martírio de Paulo e Pedro”, 1883.

Sons and daughters of God (*Filhos e filhas de Deus*). Meditação matinal, 1955.

Southern work, The. Nove artigos publicados na *Review and Herald* em 1895 e 1896, mais trechos selecionados de cartas de Ellen White, originalmente publicados com o propósito de encorajar a igreja a concretizar sua missão de evangelizar antigos escravos que viviam nos estados da região Sul dos Estados Unidos, 1996.

Spirit of prophecy, v. 1. A história do Antigo Testamento desde a queda de Lúcifer e a criação até o tempo do rei Salomão. Foi ampliado e mais tarde editado como *Patriarchs and prophets* (*Profetas e reis*), v. 1, 1970.

Spirit of prophecy, v. 2. A história sobre a vida de Cristo desde o Seu nascimento até o início da semana da Paixão. Ampliado mais tarde e editado como o livro *Desire of Ages* (*O desejado de todas as nações*), v. 2, 1877.

Spirit of prophecy, v. 3. A vida de Cristo desde o início da semana da Paixão à sua ascensão; também a história da Igreja apostólica descrita em Atos 1-17. Mais

tarde ampliado, foi editado como *The Desire of Ages* e *Acts of the Apostles* (*O desejado de todas as nações* e *Atos dos apóstolos*), v. 3, 1870.

Spirit of prophecy, v. 4. A controvérsia entre Cristo e Satanás, desde a destruição de Jerusalém até o fim dos tempos. Ampliado e editado posteriormente sob o título de *The Great Controversy* (*O grande conflito*), vol 4, 1884.

Spiritual gifts. O volume I é o primeiro relato de Ellen White sobre a história do grande conflito, desde a queda de Lúcifer até o fim dos tempos. O volume II é a autobiografia de Ellen White até o ano de 1860, v. I e II, 1858 e 1860.

Spiritual gifts. O volume III é a narrativa do Antigo Testamento de Gênesis 1 a Êxodo 20. O volume IV-a cobre o período do Sinai até o rei Salomão e traz o relato da primeira visão sobre saúde. Volume IV-b contém seus dez primeiros testemunhos, agora publicados em *Testimonies for the Church*, v. 1 (*Testemunhos para a Igreja*, v. 1), v. 3 e IV, 1864.

Steps to Christ (*Caminho a Cristo*). Um clássico de Ellen White sobre como alcançar a salvação e como ter uma vida cristã na prática, 1890.

Steps to Jesus. Uma versão simplificada de *Steps to Christ* (*Caminho a Cristo*), preparado para aqueles que não são completamente fluentes em inglês, 1981.

Story of redemption, The (*História da redenção*). A história da grande controvérsia desde a queda de Lúcifer até o fim dos tempos, compilado em volume único. Extraído dos livros *The spirit of prophecy*, v. 1, 3, e 4, *Early writings* (*Primeiros escritos*), 1947.

Temperance (*Temperança*). Traz os seguintes temas: “A filosofia da intemperança”, “O álcool e a sociedade”, “Fumo”, “Reabilitar os intemperantes” etc., 1949.

Testimonies for the Church, v. 1 (*Testemunhos para a Igreja*, v. 1). Conselhos de Ellen White contendo conselhos espirituais de natureza geral, e que cobrem uma grande variedade de

situações – incluindo muitas cartas pessoais escritas a membros da Igreja. Compreende os *Testimonies* número 1-14, escritos de 1855 a 1868, e 100 páginas de um resumo autobiográfico da autora, 1885.

Testimonies for the Church, v. 2 (*Testemunhos para a Igreja, v. 2*). Compreende os *Testimonies* número 15-20, escritos de 1868 a 1871, 1885.

Testimonies for the Church, v. 3 (*Testemunhos para a Igreja, v. 3*). Compreende os *Testimonies* número 21-25, escritos de 1872 a 1875, 1885.

Testimonies for the Church, v. 4 (*Testemunhos para a Igreja, v. 4*). Compreende os *Testimonies* número 26-30, escritos de 1876 a 1881, 1885.

Testimonies for the Church, v. 5 (*Testemunhos para a Igreja, v. 5*). Compreende os *Testimonies* n. 31, 32, e 33, originalmente publicados em 1882, 1885 e 1889.

Testimonies for the Church, v. 6 (*Testemunhos para a Igreja, v. 6*). Designado por *Testimony* número 34, v. 6, 1900.

Testimonies for the Church, v. 7 (*Testemunhos para a Igreja, v. 7*). Designado por *Testimony* n. 35. Inclui uma seção mais abrangente sobre o trabalho de publicações, v. 7, 1902.

Testimonies for the Church, v. 8 (*Testemunhos para a Igreja, v. 8*). Designado por *Testimony* n. 36. Publicado para combater as falsas idéias sobre panteísmo, vol 8, 1904.

Testimonies for the Church, v. 9 (*Testemunhos para a Igreja, v. 9*). Designado por *Testimony* n. 37, v. 9, 1909.

Testimonies on sexual behavior, adultery, and divorce (*Testemunhos sobre conduta sexual, adultério e divórcio*). Preparado especialmente para administradores e ministros da igreja que precisam lidar com questões de conduta imoral, 1989.

Testimonies to ministers and gospel workers (*Testemunhos para ministros e obreiros evangélicos*). Conselhos inicialmente publicados como panfletos e

em artigos de periódicos, particularmente o *Special Testimonies*, Série A (1892-1897) e *Special Testimonies*, Série B (1903-1913), 1923.

That I may know him (*Para conhecê-lo*). Meditação matinal, 1964.

This day with God (*Este Dia Com Deus*). Meditação matinal, 1979.

Thoughts from the mount of blessing (*O maior discurso de Cristo*). Oferece um estudo de versos-chave do Sermão da Montanha. Estão incluídas as bem-aventuranças, a Oração do Senhor e outras instruções de Jesus para a nossa vida atual como cidadãos do Seu reino, 1896.

Truth about angels, The (*A verdade sobre os anjos*). Uma compilação de declarações de Ellen White seguindo uma sequência bíblica de eventos revelando a atividade de anjos, 1996.

Upward look, The (*Olhando para o alto*). Meditação matinal, 1982.

Voice in speech and song, The. Os temas abordados incluem métodos eficazes de falar em público e o canto como parte do louvor, 1988.

Welfare ministry (*Beneficência social*). Um guia sobre como fazer a evangelização dos vizinhos e o ministério entre os pobres e necessitados, 1952.

Ye shall receive power (*E recebereis poder*). Meditação matinal, 1995.

Your mind and your health. Dois capítulos extraídos do livro *The ministry of healing* (*A ciência do bom viver*), discorrendo sobre a relação entre o corpo e a mente e as implicações sobre a saúde mental.