

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**DESAFIOS DE UMA INSTITUIÇÃO
CONFESSIONAL: CENTRO UNIVERSITÁRIO
ADVENTISTA – UNASP**

SERGIO GONÇALVES

PIRACICABA, SP

(2009)

DESAFIOS DE UMA INSTITUIÇÃO CONFESSIONAL: CENTRO UNIVERSITÁRIO ADVENTISTA - UNASP

SERGIO GONÇALVES

ORIENTADOR: PROF. DR. CÉSAR ROMERO AMARAL VIEIRA

**Dissertação apresentada à Banca
Examinadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação da
UNIMEP como exigência parcial
para obtenção do título de Mestre
em Educação**

**PIRACICABA, SP
(2009)**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. César R. A. Vieira (orientador)

Prof. Dr. Eliel Unglaub - UNASP

Prof. Dr. Elias Boaventura - UNIMEP

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida, pela saúde, pelo conhecimento, pela família e pelos amigos!

Ao Centro Universitário Adventista - UNASP – Campus Engenheiro Coelho, através da pessoa do Pr. José Paulo Martini, que possibilitou meu afastamento parcial das atividades docentes e pela bolsa que custeou a realização do mestrado.

Ao meu estimado orientador Prof.Dr. César Romero A. Vieira, por sua paciência, diálogo construtivo e pela contribuição significativa dispensada à construção desta dissertação.

A minha querida mãe, Lucrécia, pelo seu apoio financeiro e motivação. Que considera o estudo de valor inestimável. Obrigado!

À Liliane, minha querida esposa, pela paciência, motivação e estímulo. Amo você!

Aos meus queridos filhos, Jefte e Júlio, amigos e companheiros, pela paciência e compreensão nos momentos de minha ausência. Vocês são os meus mestres! Este título é para vocês!

A todos que de alguma forma contribuíram para conquista deste título.

RESUMO

Este estudo centraliza-se na concepção da confessionalidade aplicada na obra educacional de ensino superior Adventista no Brasil. Sendo esta representada aqui, pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP) – localizado no município de Engenheiro Coelho/SP. Identificando seus principais contornos ao passar pela história do protestantismo brasileiro, assim como, pelas vicissitudes econômicas, políticas e culturais, e nas contribuições para educação proveniente de novas ideologias transplantadas progressivamente pelos protestantes para a educação brasileira.

Nesse mesmo sentido, analisa-se o progresso da educação adventista de uma maneira monolítica em sua filosofia educacional, e na sua consolidação frente à crescente cristalização do pensamento moderno.

Aborda-se a presença da confessionalidade educacional fundamentada pelos conselhos de Ellen White a partir de 1872, que hoje, constitui-se em um modelo mundial circunscrito à filosofia adventista, frente a um processo dinâmico da sociedade moderna, cuja representatividade estende-se por 145 países num total de 7.442 unidades de ensino com mais de 1.400.000 alunos. Do total de instituições adventistas de ensino, 107 são de Ensino Superior que atendem mais de 112 mil alunos.

Nesta perspectiva trabalha-se a questão dos desafios de manter-se a confessionalidade apoiada em uma filosofia educacional, sem o decréscimo dos seus traços fundamentais, considerando sua particularidade de instituição originária de outro contexto sócio-cultural, que mantém um diálogo com outros atores representantes da modernidade.

Palavras-chave: confessionalidade; filosofia adventista; desafios

ABSTRACT

This research focuses on the conception of confessional institution applied into the educational work of the Adventist higher education in Brazil which is represented here in this study by the Unasp (Centro Universitário Adventista de São Paulo) Campus of Engenheiro Coelho City, identifying its main outlines when going through the history of the Brazilian Protestantism, as well as through the economic, politic and cultural views, and the contribution to the education derived from the new progressive ideology transplanted by the protestants for the Brazilian Education's behalf.

In that same sense, the education Adventist's in a monolithic way progress is analyzed in her education philosophy, and in her consolidation front to growing crystallization of the modern thought.

The presence of the educational confessionality, approached by the advices of Ellen White since 1872, represents today a world wide model inserted into the Adventist philosophy, front to a dynamic process of the modern society, whose representation extends for 145 countries in an amount of 7,442 units with more than 1,400,000 students. Out of the total amount of Adventist Institutes, 107 are Higher Education units that assist more than 112,000 students.

In this perspective, it has been worked the issue of the challenge to maintain the confessionality supported by a educational philosophy, without the decreasing of its fundamental characteristics, considering its peculiarity of institute derived from the other social-cultural context, that maintains a dialog with others authors who represent the modernity.

Key words: confessionality; philosophy Adventist; challenges

LISTA DE SIGLAS

ABE – Associação Brasileira de Educação

EUA – Estados Unidos da América

IAE - Instituto Adventista de Ensino

IASD – Igreja Adventista do sétimo Dia

IES – Instituto de Ensino superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OMC – Organização Mundial do Comércio

PPI – Projeto Pedagógico Institucional

PUC-RJ – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

UNASP/EC – Centro Universitário Adventista São Paulo/ Campus Engenheiro Coelho

UNASP/SP - Centro Universitário Adventista São Paulo/ Campus São Paulo

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICAP – Universidade Católica de Pernambuco

UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

URJ – Universidade do Rio de Janeiro

USAID – United States Agency for International Development

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Expansão Educacional	28
Tabela 2 – Dados Estatísticos Mundiais da IASD em 31 de dezembro de 2007 – Instituições Educacionais	29
Tabela 3 – O Brasil em 1906.....	36
Tabela 4 – Evolução do Número de Instituições por Natureza Administrativa – Brasil 1980 - 1994.....	72
Tabela 5 – Evolução do Número de Instituições por Dependência Administrativa – Brasil 1980 - 2005	74
Tabela 6 – Número de Instituições de Educação Superior segundo a Unidade da Federação	74
Tabela 7 – Expansão do Sistema de Educação Adventista – 1906 - 2003	77
Tabela 8 – Aceitando a Atmosfera da Igreja.....	83
Tabela 9 – Valuegenesis 1 e 2.....	84
Tabela 10 – Aumento global dos alunos nas Instituições Adventistas	88
Tabela 11 – Quantidade de alunos no Nível Superior Adventistas no Mundo	89
Tabela 12 – Porcentagem crescente de alunos não adventistas	89

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	03
RESUMO	04
ABSTRACT	05
LISTA DE SIGLAS	06
LISTA DE TABELAS	07
SUMÁRIO	08
INTRODUÇÃO	09
1 PROGÊNIE HISTÓRICA DA IASD NOS ESTADOS UNIDOS E O SISTEMA EDUCACIONAL ADVENTISTA	15
1.1 Condições Históricas, Guilherme Miller e o Movimento Adventista	15
1.2 Aspectos da educação Adventista nos Estados Unidos	21
1.3 A IASD no Brasil e o Final do Século XXI	29
1.4 Escola Internacional e a Educação Adventista no Brasil	32
1.5 O Pensamento Confessional Adventista em sua Primeira Instituição de Ensino Superior no Brasil.....	37
1.6 A Escritora Ellen Gould Harmon e sua Filosofia Educacional.....	39
2 A SOCIEDADE BRASILEIRA E O SISTEMA EDUCACIONAL SUPERIOR CONFSSIONAL	43
2.1 Domínio do Estado, Igreja e Subordinação do Povo.....	43
2.2 Educação Confessional Católica na Colônia.....	45
2.3 Educação Superior do Império à República	50
2.4 Educação Superior na Era de Vargas e a Primeira Universidade Confessional do Brasil	60
2.5 Educação Superior na Era do Popularismo e a Primeira Universidade Confessional Protestante no Brasil	64
2.6 O Público e o Privado – Legislação Fragmentada	67
2.7 Financiamento da Educação.....	69
2.8 O Estado e a Política Educacional	70
2.9 Expansão Privatista	76
3 CONFSSIONALIDADE EDUCACIONAL, IDENTIDADE INSTITUCIONAL E CONFIGURAÇÃO – UNASP-EC	78
3.1 A Confessionabilidade Educacional – Seu Traço	81
3.2 Identidade Institucional	85
3.3 Seus objetivos filosóficos educacionais como elemento diferenciador	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	100

INTRODUÇÃO

O problema inerente à educação superior, vista sob a “lógica” do capitalismo moderno, agrava-se progressivamente quando transplantado para o subsistema confessional de educação superior. Compreende-se aqui, subsistema como uma parte do ensino superior do Sistema Federal de Educação, que se encontra classificado em: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos ou escolas superiores, conforme estabelecido pela LDB 9.394/96, por meio do decreto n. 2.306/97. A aceitação e a adequação irrefletida a esta lógica tem levado algumas instituições a se enveredarem por um crescente processo de mercantilização da educação. É sobre esse panorama que incide nossa análise.

Tomaremos o Sistema Federal de Educação, o setor privado, mais especificamente o que aqui chamamos de subsistema formado pelas instituições comunitárias confessionais. O objetivo principal é compreender como se dá a coexistência deste segmento, com o processo de mercantilização imposto pela dinâmica sócio-econômica e política do país e, pelos organismos internacionais que assumem como sua prerrogativa exercer o controle e a regulamentação no campo educacional, subordinando a política dos países dependentes ao imediatismo de seus interesses.

Deste subsistema, o recorte se dará sobre a educação superior Adventista por meio do resgate de sua origem, sua inserção e participação na cultura brasileira e o seu processo de adaptação/resistência diante da turbulenta dinâmica social.

A ideologia do adventismo se inicia e se desenvolve no ambiente cultural dos Estados Unidos da América do Norte na primeira parte do século XIX. Este período corresponde a uma crescente cristalização do pensamento moderno e da consolidação de um nacionalismo, como conseqüência das transformações social, política e econômica. É neste momento que os EUA sofrem influências: a primeira, chamada de americanismo, espécie de doutrina herdada dos imigrantes puritanos e a segunda do romantismo europeu.

Segundo Silva (2001), foi sob estas circunstâncias históricas que o movimento adventista desenvolveu sua peculiar visão de mundo, na tentativa de responder as exigências de seu tempo.

Em resposta a este contexto, a nascente Igreja Adventista do Sétimo Dia – IASD convergiu seus esforços para o desenvolvimento da educação adventista consistente dentro da estrutura da Igreja Adventista (Maxwell, 1982, p. 241), com a primeira escola fundada em 1872, em Battle Creek, Michigan. A educação adventista passou a ser vista pelos líderes da igreja, como o meio de preparo para missionários e técnicos administrativos, com objetivo de administrarem instituições médicas, alimentícias, publicadoras e educacionais.

Nossas idéias acerca da educação têm sido demasiadamente acanhadas. Há a necessidade de um escopo mais amplo, de objetivo mais elevado. A verdadeira educação significa mais do que a prossecução de certo curso de estudos. Significa mais do que a preparação para a vida presente. Visa o ser todo, e todo o período da existência possível ao homem. É o desenvolvimento harmônico das faculdades físicas, intelectuais e espirituais. (WHITE, 1997, p.13)

Embora a história da educação adventista seja devedora do ambiente cultural norte-americano, sua inserção e desenvolvimento no Brasil se deram a partir da necessidade identitária dos imigrantes alemães, no sul do país.

Com a chegada ao Brasil dos primeiros colportores¹ adventistas de nacionalidade alemã, em 1893, a filosofia educacional adventista se firma com o estabelecimento de sua primeira escola em 1896: o Colégio Internacional de Curitiba, no Estado do Paraná.

Devido a escravidão, a economia agrária e a mentalidade conservadora de um país periférico ao sistema capitalista terem atrasado a introdução da modernidade no Brasil, modernidade que amadureceu com a instalação dos primeiros colégios confessionais em terras brasileiras, gerando um crescente processo de desenvolvimento sócio-político e cultural. Foi nesse espírito e nessa consciência missionária que os protestantes, neste período, estabeleceram denominações evangélicas no Brasil e, de forma inevitável, implantaram escolas denominacionais, como o Colégio Piracicabano e a Escola Americana, futuro Mackenzie College, que foram o embrião das duas universidades confessionais evangélicas. De acordo com Vieira (1995, p. 116) “as escolas evangélicas desempenharam importante papel também devido à influência que passaram a exercer no próprio sistema educacional ainda incipiente no país.”

¹ Aquele que vende ou distribui livros, espirituais religiosos, de porta em porta.

Em face desta influência missionário-educacional, se deu a primeira instituição adventista de nível superior no Brasil, em 1915, sob o nome de “Colégio Adventista”, localizado em Capão Redondo, a uns oito quilômetros de Santo Amaro, no Estado de São Paulo, numa área que era de 145 hectares, e a 23 quilômetros do centro de São Paulo.

Estudar a educação protestante no Brasil pressupõe situá-la num contexto social ou determinada formação social. Isto quer dizer que, cada sociedade, cada época, pode significar diferentes leituras mediante diferentes olhares. Compreende ainda conhecer as mais variadas experiências sociais, seus interesses e estabelecer a real relação existente entre a educação e a sociedade em um período histórico, não de forma cronológica quanto ao relato da estrutura e funcionamento do sistema de ensino, mas cronológica quanto ao papel da educação adventista e seu lugar na história brasileira. Conectados a uma história feita por homens reais, atuantes e condicionados pelo viés do desenvolvimento das forças dominantes, produtivas e pelo modo de produção.

Justificativa

O Centro Universitário Adventista de São Paulo - Campus Engenheiro Coelho é uma instituição de ensino superior, “pluricurricular, privada, comunitária, confessional e filantrópica”, mantida pelo Instituto Adventista de Ensino (IAE), inserida num contexto global através da Rede Adventista de Educação, cuja representatividade estende-se por 145 países num total de 7.442 unidades de ensino - dados de 2007² - com mais de 1.400.000 alunos. Deste número, 107 são instituições de ensino superior que atendem mais de 112 mil alunos em diversos cursos, através de um corpo docente com mais de 74.000 professores. Portanto, a sua relevância e posição no cenário nacional e mundial, como instituição de ensino superior justifica o interesse por seu estudo.

² *Fonte:* Department of Education < <http://education.gc.adventist.org/edstats.html>. > Acesso em: 25 de maio de 2008. Site oficial da Associação Geral da IASD com sede em Silver Spring, MD – EUA. Acesso em: 25 de maio de 2008.

Outro fator importante é o que aponta os anais da Conferência Mundial sobre o ensino superior: *Tendência da Educação Superior do Século XXI*, publicado pela UNESCO (1999, p. 20) que evidencia sua análise sobre o ensino superior pelo seguinte olhar:

A própria educação superior é confrontada, portanto, com desafios consideráveis e tem de proceder à mais radical mudança e renovação que porventura lhe tenha sido exigido empreender, para que nossa sociedade, atualmente vivendo uma profunda crise de valores, possa transcender as meras considerações econômicas e incorporar as dimensões fundamentais da moralidade e da espiritualidade.

Transcorre dessa visão da educação superior a busca importante pela coerência entre o pensamento social e a ação solidária. Essa exigência se acentua quando se trata de uma instituição confessional de educação superior, reforçando cada vez mais sua contribuição e relevância na sociedade contemporânea.

Considerando o Centro Universitário Adventista São Paulo – UNASP- como um possível mediador para ação e transformador da realidade através do conhecimento e de sua aplicação, a partir de sua filosofia e concepção de mundo fundamentada numa confissão religiosa, torna-se, assim, nosso objeto de análise e estudo.

Metodologia da pesquisa

Como disse Vieira (2006, p.17), fazer uma dissertação de mestrado ou uma tese de doutorado num programa de pós-graduação em educação pressupõe determinadas competências e habilidades do pesquisador que põem à prova todo o seu conhecimento acumulado durante o tempo de seu curso, tanto no trato do objeto que se pretende analisar como na aplicabilidade coerente dos referenciais teóricos e pressupostos metodológicos do campo em questão.

Nas últimas duas décadas a história da educação adventista tem despertado cada vez mais interesse por parte de pesquisadores que lidam propriamente com o tema da educação confessional. Esta constatação encontra sua evidência no considerável número de artigos e publicações que têm como finalidade a busca de

novas abordagens interpretativas do seguimento educacional adventista. Entretanto, nota-se com Stencel (2006, p. 4), que a maior parte dos estudos sobre a IASD ainda se encontra sob a escrita de pessoas de outras confissões, em que a mesma aparece normalmente citada como uma seita, recebendo por conta disso, pouca atenção dos demais pesquisadores do campo educacional.

Ante tais observações, conclui-se que há um vasto campo a ser estudado tanto a partir de análises que levem em conta abordagens estritamente teológicas, como históricas e educacionais.

Considerando às limitações impostas pelo cronograma, posto como um dos definidores dos limites espaço/temporal, esse estudo propõe-se em primeiro momento, investigar e compreender quais são os traços de uma universidade confessional presente na sociedade brasileira. Em particular o Centro Universitário Adventista de São Paulo, localizado no Município de Engenheiro Coelho – São Paulo, tem por fim interpretar a sua existência e consolidação, como instituição confessional, diante de uma perspectiva social dominada pelos múltiplos interesses.

As questões que movem essa pesquisa estão assim formuladas:

a) identificar os principais contornos da origem da presença da Educação Adventista no Brasil, levando em conta as particularidades de uma instituição originária de outro contexto sócio-cultural.

b) como o sistema educacional adventista, circunscrito a um modelo próprio de pensamento, se adaptou à cultura brasileira sem perder os traços fundamentais que o identificam, presentes na fundamentação religiosa desenvolvida a partir de 1872, com Ellen G. White, diante de um processo dinâmico de mudança pela qual passa a sociedade moderna?

Como passo metodológico buscaremos as possíveis respostas pela análise de fontes primárias, tais como: prospectos institucionais, relatórios, documentos oficiais da instituição e matérias publicadas em periódicos; e por meio de fontes secundárias, como: teses de doutorado, artigos e publicações referentes ao objeto de estudo.

Primaremos por uma abordagem weberiana como tentativa de compreensão da realidade proposta. A sociologia weberiana foi escolhida como referencial teórico, por sua análise das instituições religiosas no mundo moderno, pois partimos do pressuposto de que a partir de seu arcabouço teórico podemos compreender melhor algumas questões pertinentes à contemporaneidade.

Para orientar a leitura, toma-se como ponto de partida na primeira seção uma abordagem histórica das condições que favoreceram a consolidação da Igreja Adventista do Sétimo Dia nos Estados Unidos, dinamizadas por: um sentimento protestante, um desenvolvimento industrial e uma forte urbanização do País.

Na segunda seção ampliam-se as incursões teóricas do desenvolvimento da educação superior brasileira, situando a educação protestante num contexto social. Também algumas ações reformistas, não de forma cronológica quanto ao relato da estrutura e funcionamento do sistema educacional de ensino superior brasileiro, mas cronológica quanto ao papel da educação confessional e seu lugar na história da educação superior brasileira.

Assim, na terceira seção nos aproximamos de modo mais efetivo da teia que compõe a intrincada trama na qual está imerso o pensamento confessional de uma instituição de ensino superior, mediante os desafios de um mundo globalizado. Inicialmente retomamos aspectos da identidade confessional das instituições educacionais adventistas, rastreando sua configuração através da pesquisa *Valuegenesis*, patrocinada pela Igreja Adventista do Sétimo Dia, na busca pela peculiaridade dos valores da educação adventista.

Tal sistema caminha na fundamentação religiosa desenvolvida a partir de 1872, com Ellen White, que torna o sistema educacional adventista um modelo próprio de pensamento, diante de um processo dinâmico de mudanças pelo qual passa a sociedade moderna.

Portanto, com um pouco de ousadia, busca-se apontar alguns desafios lançados de forma concreta no cotidiano do pensamento confessional adventista.

1. PROGÊNIE HISTÓRICA DA IASD NOS ESTADOS UNIDOS E O SISTEMA EDUCACIONAL ADVENTISTA

...essas idéias tornaram-se, finalmente, meros valores cuja validade é determinada não por um ou muitos homens, mas pela sociedade como um todo em suas sempre mutáveis necessidades funcionais (Arent, 2007, p. 68).

Neste capítulo, pretende-se desenvolver uma abordagem histórica das condições que favoreceram a consolidação da Igreja Adventista do Sétimo Dia (IASD) nos Estados Unidos, entrelaçando o sentimento protestante efervescente ao desenvolvimento industrial e à forte urbanização do país. Buscam-se indicações que tenham favorecido a dinâmica peculiar da composição do pensamento da educação adventista mundial.

1.1 Condições Históricas, Guilherme Miller e o Movimento Adventista

A ideologia do adventismo se afirma em um ambiente cultural dos Estados Unidos da América do Norte, na primeira parte do século XIX. Período este, correspondente a um crescente pensamento moderno mundial e de uma consolidação de pensamento nacionalista americano.

Com relação à constituição religiosa dos Estados Unidos, neste período, Eby (1976, p. 477) ressalta a influência de significativos segmentos religiosos:

Não somente era uma época de transição, quando o poder outrora exercido pela Igreja estava sendo assumido pelo Estado, como era uma passagem de liderança das entidades religiosas mais conservadoras e formais para os tipos novos e não-ritualistas. A Igreja da Nova Inglaterra dividiu-se rigidamente nas entidades: unitariana e congregacional. Os metodistas representavam a posição entusiasta e cresciam com grande rapidez entre o povo. O mesmo pode ser dito dos batistas. Neste ínterim, grande número de presbiterianos emigrou da Escócia, luteranos da Alemanha e Escandinávia, e católicos da Irlanda e Alemanha. Estas forças do cristianismo lançaram-se então à ação, para construir uma nova ordem social com igrejas livres num Estado secular.

No âmbito desta ascendência, os EUA sofrem duas grandes influências: a primeira, no âmbito interno, chamado de *americanismo*, sentimento este herdado do conceito do *Destino Manifesto* que se afirma com a chegada às colônias inglesas, dos primeiros imigrantes puritanos, fugidos da perseguição político-religiosa, promovida em grande parte do território europeu. Esse conceito serviu mais tarde para justificar a expansão econômica e política de um povo que se julgava receptáculo e transmissor das bênçãos divinas para o mundo; a segunda, de origem externa, adveio da Europa, com suas revoluções no âmbito científico e no romantismo literário.

Como consequência desta expansão econômica, social e cultural, deu-se a condição para o processo de configuração nacional, fermento necessário para a modernização, tendo como consequência uma exacerbada busca por matéria-prima e difusão da produção, favorecendo mudanças nas áreas econômicas e sociais, impulsionadas pela renovação dos meios de transportes e pela crescente substituição da mão-de-obra operária. Discorrendo sobre este período, Nevins e Commager (1966, p. 222) ressaltam que

Uma nova série de problemas, complexos e desconcertantes, se deparavam ao povo americano muito inexperiente para compreendê-lo, muito apressado para pensar neles cuidadosamente. Os mais urgentes destes problemas eram o da distribuição da riqueza, o controle de vastas e poderosas concentrações de capital, o da manutenção da democracia política sob impacto de uma economia antidemocrática, o do desemprego em grande escala e dos conflitos trabalhistas, o do estabelecimento das multidões nas cidades e a assimilação dos imigrantes, o do declínio da renda das fazendas e do aumento do arrendamento, o da conservação dos recursos naturais que estavam sendo rapidamente exauridos por uma imprudente exploração.

Ao efetuar uma análise profunda e situacional sobre o processo de desenvolvimento da modernidade americana neste período, Silva (2001, p. 39) destaca que:

As relações dos Estados Unidos com a Europa possuem um marco divisório. Entre 1812 e 1814 ocorreu a chamada 'Segunda Guerra de Independência', entre a Grã-Bretanha e os Estados Unidos. Apesar do fim deste conflito não representar motivo de efetiva comemoração do ponto de vista militar e de conquista territorial, significou a consumação da ruptura com a Europa.

Até esta guerra, o processo de europeização dos Estados Unidos predominou sobre o processo de consolidação de uma cultura nativa. Assim, a partir de 1815 ocorre a 'americanização' dos Estados Unidos.

Estas mudanças culturais se fizeram acompanhar do desenvolvimento de outros processos, entre os quais destacaram-se o início da expansão para o Oeste auxiliada pelo desenvolvimento de novos meios de transporte, a implementação da economia de mercado através da introdução dos produtos do Oeste (trigo, carne, uísque) no comércio entre o leste e a Europa, o despertar da América para a Revolução Industrial e a urbanização: Tudo isto representou a introdução da modernidade nos Estados Unidos.

Sendo assim, com o advento do progresso econômico vinha o amadurecimento sindicalista e a exploração dos trabalhadores.

No transcurso da história americana após segunda guerra de independência, destacam-se três pontos: o fortalecimento da industrialização, concentrada ao norte, a expansão para região do Oeste americano e a configuração de novas políticas com a ascensão dos democratas com Jackson³. Juntamente com estes fatores desenvolvem-se entre os norte-americanos as ideias de superioridade dos Estados Unidos, conferindo-lhes a missão de civilizar o mundo.

De acordo com o professor Reily, (1984, p.19) o sentimento de missão civilizatória fez parte da política e da cultura norte-americana, traçado nos missionários norte-americanos, descrito assim:

Mais importante ainda é o fato de que o estabelecimento civil se estriba na auto-imagem religiosa do povo americano. Como Deus, por Moisés, libertou os israelitas da escravidão no Egito, pela travessia maravilhosa do mar Vermelho, os puritanos se libertaram da opressão dos soberanos ingleses Tiago I e Carlos I, atravessando o Atlântico no pequeno navio Mayflower. Deus estabelecera seu pacto com o povo liberto, no Sinai; paralelamente, os puritanos, antes de pôr os pés em terra seca na América, firmaram o Mayflower Compact. Explicitaram que haviam encetado sua viagem de colonização 'para glória de Deus, avanço da fé cristã e honra do nosso rei e país...solene e mutuamente, na presença de Deus, e cada um na presença dos demais, compactuados e nos combinamos em um corpo político civil.' Finalmente, como Josué havia conquistado a terra da promessa, os americanos viam como seu 'destino manifesto' conquistar o continente de Oceano a Oceano, espalhando os benefícios de uma civilização republicana e protestante por toda a parte.
[...] ...a rápida expansão do país, tornou evidente o gênio da livre empresa do povo anglo-saxônico e da religião americana, e ainda da disposição dos americanos para fazer funcionar a liberdade religiosa em prol do Reino de Deus.

Deste modo, amadurece o pensamento do milenarismo, o movimento da volta de Jesus que se fortalece e se dissemina como sentimento nacional, sob a vista de uma visão ímpar de mundo, em resposta a esta peculiar formação cultural.

³ Andrew Jackson, democrata, sétimo presidente dos Estados Unidos da América, entre 1829-1837.

Ao tecer comentário sobre os impactos que influenciaram em particular o sentimento do povo americano nesta época, Eby (1976, p. 474) informa:

Os pioneiros têm a oportunidade de ser transformadores; a maioria dos colonos americanos veio para esta terra porque abrigava idéias de religião e de ordem política consideradas subversivas e intoleráveis na terra natal. Do caos das diferenças eclesiais, sociais e raciais, formaram um novo ideal de relações humanas. Por fins do século XVIII, tiveram ampla oportunidade de refletir sobre as condições europeias e os novos princípios liberais expostos por Milton, Locke, Montesquieu e outros reformadores.

Silva (2001, p. 41) destaca que no processo de ocupação do Oeste, a preocupação residia na ameaça da influência do catolicismo em um povo de peculiar formação protestante que ali se implantava. Comentando sobre este assunto ele descreve:

...importa destacar como a expansão da fronteira para o Oeste moldou o que viria a ser chamado de o Segundo Grande Despertar Evangélico. Uma das principais preocupações das igrejas estabelecidas nos Estados Unidos foi acompanhar a população que se deslocava para o Oeste em função, entre outros fatores, do temor de que estas populações fossem atingidas primeiro pelo catolicismo. Ora, a condição psico-social na fronteira era bastante diferente da predominante na costa Oriental. O indivíduo do Oeste recebeu uma influência da Europa muito menor que o das áreas de colonização antiga, desenvolvendo assim, uma mentalidade nacional.

Em meio a este conjunto de fatores, na esfera religiosa, desenvolveu-se um senso comum em torno do milenarismo, difundido pelas igrejas em um amplo movimento de reforma social pelo país, e no exterior, através de movimentos missionários.

No espírito dominante de povo eleito por Deus, Silva (2001, p. 45) comenta como se deu o movimento do milenarismo, a partir do “Destino Manifesto” destacado desta forma:

Assim, o americanismo pode ser considerado um tipo de messianismo que teve sua ideologia consubstanciada através da doutrina do ‘Destino Manifesto’. Apesar desta expressão só surgir em 1845, a filosofia subjacente ao destino Manifesto sempre existiu ao longo da história americana.

No século XIX, a doutrina do destino Manifesto apresentou como um de seus principais a visão idealista de perfeição social alcançada mediante a atuação de Deus na Igreja. Na realidade, tratava-se da secularização da noção puritana inicial e significava uma utopia materialista e religiosa.

Tudo isto representou um ultranacionalismo que moldou a cultura americana e que, no plano religioso, despertou uma espécie de milenarismo secular.

Este milenarismo que se difundiu entre as igrejas tradicionais norte-americanas impeliu um amplo movimento de reforma social e, no exterior, um movimento de missões estrangeiras.

Assim, a América cristã era responsável pela preparação do mundo para a volta de Jesus – sendo esta a base da doutrina Pós-milenarista.

Estes foram os motivos que marcaram o período, caracterizando o ambiente cultural dos Estados Unidos, em decorrência deste sentimento religioso, se expande e se organiza o millerismo - movimento que concebe o adventismo.

Foi a região chamada de “distrito incendiado”, que deu origem ao Segundo Grande Despertar Evangélico, que correspondia aos Estados do Kentucky e oeste do Estado de Nova York, onde Guilherme Miller (William Miller em inglês) iniciou a pregação de que Jesus voltaria à terra, dando o início a um movimento denominado “Movimento Millerita”.

Sobre o “despertar religioso” o historiador marxista Hobsbawm (2006, p.317) pontua 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.

Em 1816, Miller dedicou-se em especial ao estudo das profecias de Daniel e Apocalipse, constatando um paralelismo entre elas, culminando em cálculos que marcavam a possível volta de Jesus.

Em 1818, estudando a profecia de Daniel 8:14 sobre os 2300 dias/anos e relacionado com os acontecimentos ocorridos na história do mundo, concluiu que Jesus viria por volta de 1843.

A profecia que mais claramente parecia revelar o tempo do segundo advento, era a de Daniel 8:14: "Até duas mil e trezentas tardes e manhãs; e o santuário será purificado." Seguindo sua regra de fazer as Escrituras o seu próprio intérprete, Miller descobriu que um dia na profecia simbólica

representa um ano (Núm. 14:34; Ezeq. 4:6); viu que o período de 2.300 dias proféticos, ou anos literais, se estenderia muito além do final da dispensação judaica, donde o não poder ele referir-se ao santuário daquela dispensação. Miller aceitou a opinião geralmente acolhida, de que na era cristã a Terra é o santuário, e, portanto, compreendeu que a purificação do santuário predita em Daniel 8:14 representa a purificação da Terra pelo fogo, à segunda vinda de Cristo. Se, pois, se pudesse encontrar o exato ponto de partida para os 2.300 dias, concluiu que se poderia facilmente determinar a ocasião do segundo advento. (White, 1988, p.53).

Em 1831, Miller sentiu que deveria dividir com outras pessoas as suas descobertas sobre os cálculos referentes à profecia dos 2.300 anos. Apesar de sua timidez, foi impelido pelas oportunidades a falar sobre o assunto. Miller nunca marcou uma data fixa para a volta de Jesus, sendo esta escolhida por líderes de várias denominações, baseados nos seus cálculos, marcaram a volta de Jesus entre os anos de 1843 e 1844.

Essa propagação de ideias por Miller foi chamado de “Movimento Millerita”. Na época em questão, segundo Stencil (2006, p.26), os cálculos cronológicos das profecias bíblicas coincidiam com um mundo “dominado e agitado pela religião e por ideias religiosas, ou seja, a religião era um fenômeno dinâmico e crescente nos Estados Unidos da América e o milerismo se ajustou a tais realidades neste clima de dinamismo expansionista”.

Assim, o millerismo foi um movimento interdenomincional, segundo Butler (1987, p. 101) “o movimento era composto por seguidores de diversas denominações religiosas dentre as quais destacamos: Congregacionistas, Presbiterianos, Metodistas, Batistas, Quakers” até o ano de 1844, quando passou por um grande desapontamento, ocorrido em 22 de outubro de 1844, dia marcado pelos milleritas para a volta de Jesus.

Deste desapontamento houve um grande fracionamento do movimento, surgindo dele vários segmentos religiosos, dentre os quais, um viria a ser, a Igreja Adventista do Sétimo Dia.

Segundo Maxwell (1982, p. 39) o despertamento americano teve a unidade que o europeu não alcançou, chegando à data precisa de 22 de outubro de 1844.

Como salienta Silva (2001) 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.

A nova crença consolidou-se em uma reunião no Estado do Michigan, em 21 de maio de 1863 e seguindo a lei daquele estado, instituindo-se oficialmente, como Igreja Adventista do Sétimo dia – IASD.

Ao salientar o contexto da IASD, o sociólogo inglês Bryan Wilson, destaca cinco fatores ideológicos e institucionais que moveram o grupo millerita ao denominacionalismo adventista (apud Stencel, 2006, p. 33):

Primeiro, o movimento não emergiu simplesmente como um corpo adventista separado, ao contrário, surgiu no desapontamento concernente ao advento e após a reformulação de idéias; segundo, desde seu início, o milenarismo foi uma dentre as diversas inquietações, enquanto o grupo não pregava apenas o advento, mas, as condições para ele; terceiro, essas condições foram validadas pela divina inspiração, pela qual o grupo adquiriu uma fonte independente de inspiração, além das Escrituras, a qual possibilitou um pronto desenvolvimento distante do estrito revolucionismo; quarto, o movimento estabeleceu um ministério profissional que abriu o caminho para outras agências especializadas as quais estavam livres de suas origens igualitárias; quinto, a crescente preocupação quanto a educação, dieta, cuidado médico, liberdade religiosa e o sabbatarianismo contribuíram para o avanço de sua denominacionalização ambos ideologicamente e institucionalmente.

1.2 Aspectos da Educação Adventista nos Estados Unidos

A primeira escola da IASD foi fundada em 1872, em Battle Creek, Michigan, denominada Battle Creek College (Maxwell, 1982). As questões básicas que motivaram a liderança da igreja na fundação desta escola foram as necessidades internas da igreja. Havia necessidade, por conta da expansão da igreja, de uma maior preparação da liderança adventista, que organizasse a instituição para a missão e oferecesse uma melhor qualificação para os leigos.

A educação formal foi o último segmento institucional a ser estabelecido dentro da denominação. Ela foi precedida pelo estabelecimento da obra de publicação em 1849, da organização eclesiástica centralizada em 1863 e da obra médica em 1866. Em contraste, a igreja Adventista estabeleceu sua primeira escola em 1872 e não chegou a possuir um amplo sistema de escolas fundamentais até cerca de 1900. (Knight, 2004, p. 23)

Ellen White - líder dotada por um carisma - chamada “a mensageira do Senhor” pela comunidade religiosa dos adventistas do sétimo dia, e da qual iremos falar mais detalhadamente adiante, quando serão abordados os aspectos essenciais

da filosofia educacional adventista. A mesma defendia como observado em seu artigo *A Devida Educação*, escrito em 1872, redigida para a escola de Battle Creek. Primeira escola adventista, com apenas 12 alunos, que se encontra na íntegra no conjunto de textos sobre educação denominada “Conselhos Sobre Educação”; uma escola onde os jovens pudessem aprender diferentes ofícios, que lhes permitissem pôr em exercício tanto os músculos como as faculdades mentais, educando-se para a vida prática (White, 1976).

Sobre a posição e as qualidades carismáticas de um líder, Weber afirma:

Denominamos “carisma” uma qualidade pessoal considerada extracotidiana (na origem, magicamente condicionada, no caso tanto de profetas quanto dos sábios curandeiros ou jurídicos, chefes de caçadores e heróis de guerra) e em virtude da qual se atribuem a uma pessoa poderes ou qualidades sobrenaturais, sobre-humanos ou pelos menos, extracotidianos específicos ou então se a toma como enviada por Deus, como exemplar e, portanto, como ‘líder’.” (WEBER, 2004, p. 158-159)

A orientação seguia influência de dois pontos principais da época, o primeiro de acordo com Knight (2004) foi o Oberlin College, instituição escola-fazenda, que centrava a formação acadêmica na Bíblia e desenvolvia no aluno um contato com as atividades agrícolas e industriais manuais, como parte integrante do desenvolvimento educacional. O segundo se propunha “a cuidar do corpo e coração bem como do intelecto; pois visava a melhor educação do ser humano como um todo.”

As práticas educacionais pedagógicas que se destacaram no Oberlin, foram:

- a) uma educação integral, que envolvia o desenvolvimento físico, mental e espiritual;
- b) a dieta vegetariana⁴; c) um currículo centrado na Bíblia⁵; d) de localização rural e uma preocupação com as demais reformas sociais.

⁴ Sobre a dieta vegetariana dizia Rousseau (1995, p. 38-39) “As camponesas comem menos carne e mais legumes do que as mulheres da cidade, e esse regime vegetal parece mais favorável do que contrário a elas e a suas crianças. Quando elas cuidam de crianças burguesas, recebem cozidos, acreditando-se que a sopa e a carne lhes proporcionam um melhor quilo digestivo e fornecem mais leite. Não compartilhando de modo algum essa distinção e tenho, de minha parte, a experiência que nos ensina que as crianças assim alimentadas são mais sujeitas do que as outras às cólicas e aos vermes”.

⁵ KNIGHT (2004, p. 3) “ os reformadores do Oberlin uniram sua condenação dos clássicos com o seu desejo de exaltar a Bíblia. Eles expressaram isso, certa ocasião, ao declararem que ‘a poesia dos profetas inspirados por Deus é melhor para o coração e pelo menos tão boa para a mente quanto a poesia dos pagãos. (...) Se honramos a Bíblia – se enquadrarmos em seus moldes a juventude a nós confiada - , devemos descartar completamente a Homero e seus companheiros.’ Era o desejo desses reformadores ‘transformar a Bíblia no livro-texto de todos os departamentos educacionais’”.

O nome Oberlin foi dado em homenagem a John Frederick Oberlin, que estabeleceu programas educacionais na França. Localizado na parte rural do Estado de Ohio, Estados Unidos, tem como lema no logotipo⁶ da instituição: “Aprendizagem e Trabalho” como exposto abaixo.



Esse colégio de filosofia evangélica era tido pelos pioneiros adventistas como modelo educacional.

Em complementaridade a essa influência sobre o pensamento educacional adventista, destaca-se a confluência da Lei Morrill de Concessão de Terras de 1862, que incentivava a doação de grandes extensões terras aos estados para criação de colégios, a fim de ensinar agricultura e artes mecânicas (Schünemann, 2005).

Em 1862, o Congresso aprovou a Lei Morrill que concedeu a cada Estado uma doação de 30.000 acres de terra para cada cadeira no Congresso. As rendas deveriam ser usadas para fundar um colégio no qual fossem ensinadas agricultura, artes mecânicas e ciências e táticas militares, ou para acrescentar departamentos para estas matérias nas instituições existentes. [...] Em 1890 o congresso aprovou uma lei fornecendo doações para manutenção desses colégios (EBY, 1976, p. 504).

Em face às medidas aplicadas em um amplo programa de reformas educacionais dirigidas por Horace Mann (1796-1859), na qualidade de Secretário do Conselho escolar do estado de Massachusetts a partir de 1837, estabeleceu-se uma perspectiva racionalista na educação norte-americana. Esta obra de Mann foi o incentivo à escola pública elementar em seu estado.

Assim, Horace Mann caminhava afinado ao pensamento educacional da modernidade.

Com a reforma educacional aplicada por Mann, voltada para uma postura educacional racional e puritana, houve resistência de grupos católicos. E segundo Silva (2001, p.163) durante as “décadas de 1830 e 1840 os católicos norte-

⁶ Disponível em: < <http://www.oberlin.edu/>>. Acesso em: 1 de julho de 2008.

americanos se revoltaram contra o uso de hinos protestantes, orações e o uso da versão King James da Bíblia⁷, na educação de seus filhos” nas escolas públicas. Recusaram-se, então a enviá-los para escolas públicas americanas tentando inutilmente obter financiamento público para apoiar as escolas católicas para seus filhos.

E assim, frente ao fracasso, os católicos desenvolveram um sistema de escolas paroquiais elementares que exercia atividades paralelamente ao sistema público de ensino. A solução educacional encontrada pelos adventistas seguiu a mesma linha dos católicos, criando escolas paroquiais que visavam propor uma alternativa educacional aos filhos de membros adventistas. (SILVA, 2001).

Ao adentrar a metade do século XIX, período pós-guerra civil, o país teve uma escalada no processo de urbanização e industrialização, com olhar fixo na modernidade educacional em assimilação pela sociedade americana. Esta sociedade por sua vez, voltou-se à expansão e influência, sobre a escola, dos conhecimentos: científico, filosófico e tecnológico. Destaca-se neste período, a teoria intelectual dominante do darwinismo⁸. Por influência dos conhecimentos supra mencionados, ocorreu uma nova leitura das idéias no campo do conhecimento, causa notável das mudanças no contexto educacional americano.

Dentro desta perspectiva da influência filosófica e educacional do darwinismo e suas respectivas ideias acerca da origem da vida, Herbert Spencer (1820-1903) em sua obra *Educação* promove uma onda investigativa sobre a origem do homem, dando uma visão científica, e não apenas teológica. Ao comentar a influência da filosofia darwinista de Spencer, Eby (1976, p. 508) destaca que:

⁷ A versão do Rei Tiago (The King James Version) foi feita no ano de 1611, por influência dos puritanos e patrocinada pelo Rei Tiago, que subiu ao trono da Inglaterra em 1603. A King James utilizou o Textus Receptus (Texto Recebido), produzido por Erasmo, no século XVI, para traduzir o Novo Testamento e os Textos Massoréticos, para traduzir o Antigo Testamento. Foi proposta por um homem chamado John Reynolds, da universidade de Oxford, que desejava ver uma tradução da Bíblia bem feita para o inglês. A Versão do Rei Tiago (assim chamada por nós) foi feita por um grupo de 47 pessoas, as quais foram divididas em 6 grupos, sendo 3 responsáveis pela tradução do Velho Testamento, dois pelo Novo Testamento e um pelos livros apócrifos. O trabalho foi terminado depois de 4 anos e dedicado ao Rei Tiago. Com o passar dos anos, esta versão se tornou a mais popular tradução de língua inglesa. Disponível em: < <http://www.bibliakingjames.com.br/asp/atualidades/Details.asp?ProductID=2142>> acesso em: 12 de julho de 2008.

O Darwinismo, como ficou conhecido, é uma teoria elaborada pelo naturalista inglês Charles Darwin (1809 – 1882), publicada em 1859 no livro *On the origin of species* (A origem das espécies), explicando a evolução dos seres vivos por meio da seleção natural.

[...] foi uma das mais vendidas neste campo, durante meio século. Foi usada em escolas normais, institutos de professores e universidades como texto na formação de professores na Grã-Bretanha, nos Estados Unidos da América do Norte e por toda parte. Nenhuma outra obra neste campo teve uma popularidade tão universal.

Outros desdobramentos se deram a partir da teoria de Darwin, demonstrando uma vitória do pensamento realista sobre o pensamento humanístico e idealista.

Seguindo no bojo da reforma educacional, o pensamento do reformador americano John Dewey (1859-1952), contribuiu para o avanço da modernidade educacional, dando origem a uma nova geração de educadores e exercendo uma profunda influência ao pensamento educacional americano e em outros países (EBY, 1976). Cristalizam-se, desta forma, as bases da Escola Ativa ou Educação Nova, onde a evolução cultural da humanidade passa pelo empirismo de Locke, positivismo de Comte, Liberalismo de Hobbes e pelo pragmatismo de Dewey (FULLAT, 1994).

Em suma, sob influência desta ‘modernidade do pensamento educacional’ se preconizava a rejeição de princípios “educacionais fixos e, a integração da prática na educação a fim de satisfazer tanto as necessidades pessoais quanto sociais” (STENCEL, 2006, p.42). De forma que esta nova ideologia educacional foi gradativamente sendo incorporada à educação americana e, até os meados do século 20, tornou-se o mecanismo pelo qual passou-se a moldar grande parte dos métodos e técnicas de ensino daquele país.

Diante dos fatos supracitados, alguns líderes da IASD passaram a expressar uma crescente preocupação com aos valores desenvolvidos na educação infantil. Uma vez que, por duas a três décadas da origem da igreja, as crianças adventistas recebiam suas instruções acadêmicas em escolas públicas e nos lares. Diante das críticas aos valores vivenciados nas instituições públicas, os líderes da IASD consolidaram um ambiente educacional que propiciava à ideologia adventista, em nascimento, uma identidade peculiar e um modelo educacional centrado nos valores de sua crença diretamente relacionada com (1) o reavivamento espiritual da teologia e (2) uma visão mais ampla da missão da igreja para com o mundo. Motivação necessária à formação das primeiras escolas adventistas.

Assim, Ellen White, em sua obra *Fonte e Objetivo da Verdadeira Educação*, no livro Educação (1997, p.13), afirma sobre a educação adventista:

Nossas idéias acerca da educação têm sido demasiadamente acanhadas. Há a necessidade de um escopo mais amplo, de objetivo mais elevado. A verdadeira educação significa mais do que a prossecução de certo curso de estudos. Significa mais do que a preparação para a vida presente. Visa o ser todo, e todo o período da existência possível ao homem. É o desenvolvimento harmônico das faculdades físicas, intelectuais e espirituais.

Apesar do já comentado Oberlin College ter sido uma referência à obra educacional adventista por sua localização rural e pelas práticas educacionais inovadora centradas numa educação integral e no ensino da Bíblia, o Battle Creek College-BCC (primeira instituição educacional adventista) não foi inicialmente uma aproximação do Oberlin College. O BCC localizava-se no perímetro urbano e sustentava seu ensino baseado numa educação clássica e tradicional, o que ocasionou seu fechamento por um ano (1882-1883). Em abril de 1901 foi tomado voto pela Associação Geral (órgão máximo que administra a IASD no mundo) de transferir o Battle Creek College para uma região rural, de modo a desenvolver um campus colegial em harmonia com as orientações registradas por Ellen White (White, 1976), onde hoje se encontra a Universidade Adventista de Andrews.

Para o leitor pode parecer que a educação adventista sempre foi uma preocupação central desde os primórdios da IASD. Entretanto, esse pensamento não reflete o desenvolvimento institucional. A obra educacional adventista (1872) foi a última estabelecida. Primeira instituição estabelecida foi a obra de publicação em 1849, sucedida em 1863 pela organização eclesiástica e em 1866, pela obra médica. Isso se deveu ao pensamento do milenarismo dominante no período. Os primeiros adventistas acreditavam que, com a iminente volta de Jesus Cristo à Terra, não fazia sentido enviar seus filhos à escola.

Nesta perspectiva do desenvolvimento da educação adventista, a educação secular era vista como um perigo à formação cristocêntrica, assim White (1997, p. 225-227) ressalta que:

Qual é o pendor da educação dada atualmente? Qual é o objetivo para que se apela mais freqüentemente? – O proveito próprio. Grande parte desta educação, é uma perversão deste nome. Na verdadeira educação, a ambição egoísta, a avidez do poder, a desconsideração pelos direitos e necessidades da humanidade – coisas que são uma maldição para o nosso mundo – encontram uma influência contrária. (...) Quão diversa é, porém, grande parte da educação que hoje se dá! Desde os tenros anos da criança consiste ela num apelo à emulação e rivalidade; alimenta o egoísmo, a raiz de todos os males. (...) E o perigo não pertence unicamente aos métodos. Está igualmente no assunto dos estudos. (...) No estudo das ciências, como geralmente é feito, há perigos igualmente grandes. A evolução e seus erros

conexos são ensinados nas escolas de todas as categorias. Destarte, o estudo da ciência, que deveria comunicar o conhecimento de Deus, acha-se tão misturado com as especulações e teorias humanas que propende para a incredulidade.

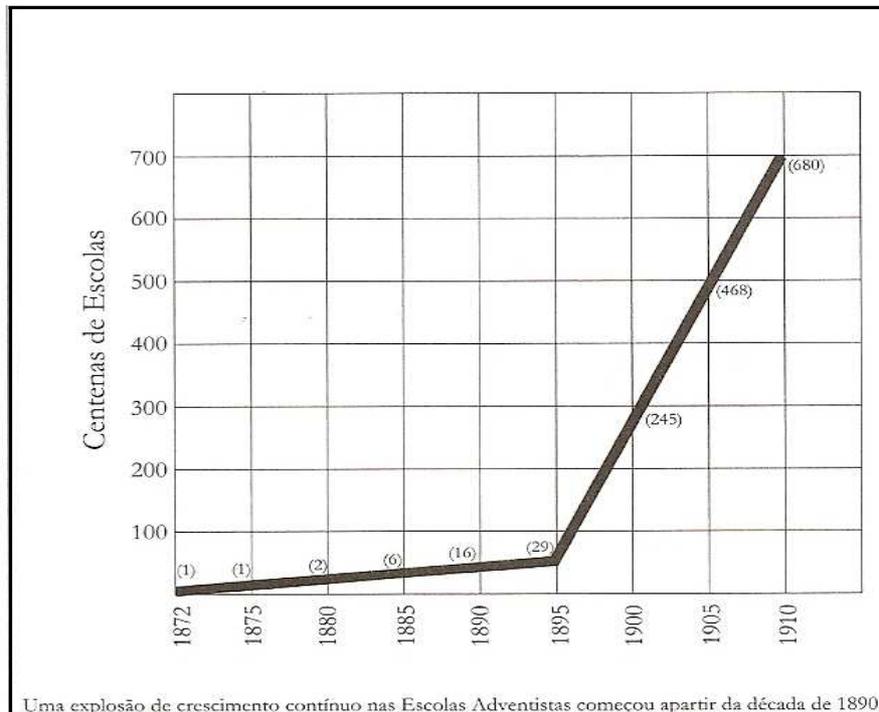
Neste espírito e consciência educacional, em 1887, com o objetivo de definitivamente implementar as idéias acerca da educação adventista, a Associação Geral da IASD cria o Departamento de Educação e realiza a primeira convenção de professores adventistas com trinta professores de cinco escolas.

Porém, o grande incentivo à filosofia adventista de ensino foi dado em 1891, durante os meses de julho e agosto, em Harbor Springs, Michigan. Durante a convenção educacional na qual foi estudado o livro de Romanos e Ellen White ressaltou a necessidade de um relacionamento pessoal com Cristo, de um reavivamento espiritual entre os educadores e sobre a centralidade da mensagem cristã para educação.

Outro passo importante na constituição do ensino adventista foi a criação em 1897 da Avondale School for Christian Workers (Escola de Obreiros Cristãos de Avondale), na Austrália, sob a pessoal orientação de Ellen White, seguindo os princípios enunciados em Harbor Springs. O resultado foi que Avondale School tornou-se o padrão para as demais escolas adventistas.

A próxima etapa foi a evolução internacional e histórica das instituições adventistas, ainda na década de 1890. Segundo Knight (2004, p. 23 -24) em 1890 a Igreja Adventista possuía seis escolas fundamentais, cinco escolas secundárias e duas instituições de ensino superior “faculdades”. Já em 1900, a educação adventista se configurava com 220 escolas de ensino fundamental e um sistema mundial composto de 25 escolas secundárias e faculdades. A educação adventista não foi algo temporário, conforme se indica na figura a seguir:

Tabela 1



Fonte: George R. Knight (in Timm, 2004, p. 24)

Desta forma, com o avanço da obra missionária educacional adventista, multiplicou-se a quantidade de jovens adventistas com estudo suficientes para organizar as escolas chamadas “paroquiais”, possibilitando um rápido crescimento de dezenas de escolas junto às igrejas, como atesta Maxwell (1982, p. 238) de 1897-1900 cerca de 150 escolas fundamentais foram fundadas, tendo 4.000 crianças matriculadas.

Assim, a educação adventista se tornou uma parte consistente dentro da estrutura da Igreja Adventista do Sétimo Dia, alcançando segundo Maxwell (1982, p. 241) no meados da década de 1970 o número de 4.300 escolas e empregavam 19.500 professores e detinha 437.000 estudantes no mundo.

Segundo os dados estatísticos da IASD, consultados em maio de 2008, a educação adventista está composta no mundo na seguinte proporção: número de Instituições, número de alunos e professores:

Tabela 2

Dados Estatísticos Mundiais da IASD em 31 de dezembro de 2007 – Instituições Educacionais ⁹			
Instituição	Número de Instituições	Número de Alunos	Professores
Instituições Superiores	107	112.795	7.971
Instituições de treinamento/Preparatórias*	42	6.922	550
Escolas de Ensino Médio	1.578	404.540	25.890
Escolas de Ensino Fundamental	5.715	954.879	40.220
Total	7.442	1.479.136	74.631

1.3 A IASD no Brasil e o Final do Século XIX

Para entender melhor a educação adventista no Brasil, faz-se necessária uma breve contextualização da situação histórica brasileira no final do século XIX e até início XX, sem ater-se profundamente aos fatos históricos, visto que o objetivo maior é a inserção da educação protestante na cultura brasileira.

A abolição da escravatura no Brasil, favorecida pela influência imperialista da Inglaterra, teve sua política e seu comércio, a princípio, sob o predomínio dos moldes ingleses.

A liberação de capitais resultante do fim da importação de escravos deu origem a uma intensa atividade de negócios e de especulação. Surgiram bancos, indústrias, empresas de navegação a vapor etc. Graças a um aumento nas tarifas dos produtos importados, decretado em meados da década anterior (1844), as rendas governamentais cresceram (FAUSTO, 2004,p 197).

Diante dessa situação, quando o país passava de agrícola para industrial, era intensificada a campanha no estrangeiro, em particular na Europa, estimulando a imigração, uma vez que os fazendeiros precisavam de mão-de-obra para tocar a

⁹ Fonte: Department of Education < <http://education.gc.adventist.org/edstats.html>. > Acesso em: 25 de maio de 2008. Site oficial da Associação Geral da IASD com sede em Silver Spring, MD – EUA. Acesso em: 25 de maio de 2008.

*Instituições preparatória de missionários e/ou de ensino técnico. Localizadas em sua maioria no continente africano.

lavoura, de forma particular o cultivo do café. Segundo Caldeira (1997, p. 229) a imigração, na virada do século, era maciça e

[...] o maior contingente de imigrantes era de italianos. Desde 1880, o país recebeu uma média de 50 mil italianos por ano, e quase todos seguiram para São Paulo, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Depois vinham os portugueses, cerca de 20 mil por ano, que preferiram se estabelecer no Rio de Janeiro, onde era forte a influência da colônia no comércio. Além desses grupos, também foram importantes os espanhóis e os alemães.

Motivados pela situação político/social brasileira, em 1893 chegam ao Brasil os primeiros missionários colportores¹⁰ adventistas: Albert B. Stauffer, de nacionalidade alemã, E.W. Snyder e C. A. Nowlen, ambos norte-americanos, oficializando a chegada da IASD ao Brasil.

Em 1891 Elwin Winthrop Snyder dirigiu o primeiro grupo de colportores adventistas do sétimo dia que veio trabalhar na América do Sul, inicialmente na Argentina e depois também Brasil e no Uruguai. Além dele, compunham o grupo Albert B. Stauffer e Clair A. Nowlen. Albert B. Stauffer foi o primeiro colportor adventista do sétimo dia a entrar no Brasil, em maio de 1893, depois de ter trabalhado no Uruguai junto a colonos alemães e suíços. (VIEIRA, 1995, p. 132)

Sobre o conhecimento que os americanos dispunham do Brasil, Vieira (2006, p. 116) comenta:

O Brasil já era bastante conhecido dos norte-americanos, através de livros populares e científicos, divulgados naquele país, sobre a exuberância e novas possibilidades encontradas nas terras dos trópicos. Muitos desses textos foram amplamente lidos principalmente no Sul dos Estados Unidos, antes mesmo do grande conflito de 1861. Escritores viajantes, flibusteiros interessados no domínio das terras do norte do país, cientistas exploradores, bem como colportores e pastores protestantes, que no início do século XIX pretendiam fazer penetrar o protestantismo em território brasileiro, escreveram obras, artigos e folhetos com intuito de louvar as qualidades das terras nacionais.

Inicia em 1895 o período formativo da administração da IASD no Brasil, quando o pastor Huldreich F. Graf, enviado pela Associação Geral dos Adventistas do Sétimo Dia, desembarca no Rio de Janeiro em 4 de outubro de 1895, permanecendo no país por 12 anos, dedicando-se primeiramente ao evangelismo e depois assumindo a presidência da primeira instituição administrativa da IASD, conhecida como Missão Brasileira.

¹⁰ Aquele que vende ou distribui livros, espirituais religiosos, de porta em porta.

A gênese da missão educacional adventista no Brasil se liga, sobretudo, à imigração alemã, quando sob orientação do pastor Huldreich Von Graf, estabeleceu-se a primeira instituição com filosofia adventista no Brasil, em 1º de julho de 1896, em Curitiba, no Estado do Paraná, chamada Escola Internacional (MESQUIDA, 2005, p. 84), foi quando a educação adventista se inicia e se afirma.

Foi no desdobrar da chamada pelos historiadores de “República Velha” (1889-1930) que o Estado se separou da igreja, instituindo no dia 7 de janeiro de 1890, o decreto 119-A, que segundo Mesquida (2005, p. 82) “determinou a separação entre o Estado e a Igreja, cuja união perdurava desde a primeira missa”. A Igreja Católica deixa de ser oficialmente a religião defendida pelo governo brasileiro, possibilitando aos protestantes brasileiros, a realização de seus cultos, como podemos ver descrito no decreto abaixo, como exposto por Reily (1984, p. 225 e 226):

Art. 1º - É proibido à autoridade federal, assim como a dos Estados federados, expedir leis, regulamentos ou atos administrativos, estabelecendo alguma religião, ou vedando-a, a criar diferenças entre os habitantes do país, ou nos serviços sustentados à custa do orçamento, por motivo de crenças ou opiniões filosóficas ou religiosas.

Art. 2º - A todas as confissões religiosas pertence por igual a faculdade de exercerem o seu culto, regerem-se segundo a sua fé e não serem contrariadas nos atos particulares ou públicos que interessem ao exercício deste decreto.

Art.3º - A liberdade aqui instituída abrange não só os individuais, senão também as igrejas, associações e institutos em que se acharem agremiados, cabendo a todos o pleno direito de se constituírem e viverem coletivamente, segundo o seu credo e a sua disciplina, sem intervenção do poder público.

Art.4º - Fica extinto o padroado com todas as suas instituições, recursos e prerrogativas.

Art.5º - A todas as igrejas e confissões religiosas se reconhece a personalidade jurídica, para adquirirem bens e os administrarem, sob os limites postos pelas leis concernentes à propriedade do mão-morta, mantendo-se cada uma o domínio de seus haveres atuais, bem como dos seus edifícios de culto.

Art.6º - O governo federal continua a prover à côngrua, sustentação dos atuais serventuários do culto católico e subvencionara por um ano as cadeiras dos seminários; ficando livre a cada estado o arbítrio de manter os futuros ministros desse ou de outro culto, sem contravenção do disposto nos artigos antecedentes.

Art. 7º - Revogam-se as disposições em contrário.

Com este fato, o Estado passou a ser laico, não sendo mais obrigatório o ensino religioso nas escolas públicas, dando liberdade ao ensino, como propunha o pensamento liberal. Evitando assim, os confrontos ideológicos com os imigrantes protestantes.

Estado e Igreja passaram a ser instituições separadas. Deixou assim de existir uma religião oficial no Brasil. Importantes funções, até então monopolizadas pela igreja Católica, foram atribuídas ao Estado. A República só reconheceria o casamento civil, e os cemitérios passaram às mãos da administração municipal. Neles seria livre o culto de todas as crenças religiosas. Uma lei veio completar, em 1893, esses preceitos constitucionais, criando o registro civil para o nascimento e o falecimento das pessoas.

As medidas refletiam a convicção laica dos dirigentes republicanos, a necessidade de apalmar os conflitos entre o Estado e a Igreja e o objetivo de facilitar a integração dos imigrantes. Os imigrantes alemães não eram em sua maioria católicos, e sim protestantes luteranos [...] (FAUSTO, 2004, p. 251).

Como resultado dos trabalhos de Stauffer e de Albert Bachmeyer, no município de Piracicaba, interior do estado de São Paulo, ocorreu o batismo de Guilherme Stein Jr. (1871-1957), filho de imigrantes provenientes da Alemanha e da Suíça, que “estudou na Escola Alemã de Campinas, o que não só lhe proporcionou sólidos conhecimentos fundamentais, como lhe moldou o caráter na fase entre infância e a adolescência, de conformidade com os ideais evangélicos” (VIEIRA, 1995, p. 117).

Segundo Vieira (1995, p.42) Guilherme Stein Jr. foi o primeiro brasileiro a integrar oficialmente a Igreja Adventista do Sétimo Dia no Brasil, mediante seu batismo, realizado pelo Pastor F. Westphal em abril de 1895.

1.4 Escola Internacional e a Educação Adventista no Brasil

A educação dada aos filhos dos imigrantes protestantes era importante, pois consistia do reflexo da posição dos reformadores no contexto da doutrina do livre exame das escrituras, da qual a alfabetização torna-se uma consequência necessária. A iniciativa educacional das colônias de imigração suíço-alemã, localizadas nas grandes cidades, deram origem a colégios como: o Colégio Kölle, em Rio Claro e a Escola Alemã, em Campinas, onde estudou Guilherme Stein Jr., ambas localizadas no Estado de São Paulo.

Sobre essa forte influência protestante na educação, Vieira (1995, p. 116) informa:

Ao se estabelecerem no Brasil e se fortalecerem as primeiras denominações evangélicas, era inevitável também a implantação de escolas denominacionais, das quais muitas progrediram e se tornaram célebres no Estado de S. Paulo, como o Colégio Piracicabano e a Escola Americana, futuro Mackenzie College, que foram o embrião das duas universidades confessionais evangélicas hoje localizadas no Estado – Universidade Metodista de Piracicaba e Universidade Mackenzie.

As escolas evangélicas desempenharam importante papel também devido à influência que passaram a exercer no próprio sistema educacional ainda incipiente no país.

Foi no sul do Brasil que se instalaram os imigrantes europeus, particularmente os alemães, incentivados pela imigração e pelo clima parecido com o da Europa. Este povo em particular, devido a sua raiz cultural, procurava uma escola para seus filhos com ensino em língua alemã, de forma que mantivesse a identidade do grupo, sua coesão como comunidade e sua identidade étnica.

Em 1896, Guilherme Stein Jr. e esposa deslocam-se para Curitiba, sob o convite do Pastor Graf, a fim de dirigir o Colégio Internacional que foi estabelecido e mantido por membros leigos, em 1 de julho de 1896, sem vinculação administrativa direta da IASD, porém seguindo os princípios educacionais adventistas. Segundo Guilherme Stein Jr. em Vieira (1995, p. 149) sobre o ensino e desenvolvimento do Colégio Internacional:

Depois de haver colportado algum tempo em Santa Bárbara, veio carta do irmão Graf, de Curitiba, onde se achava estabelecido, para seguirmos para lá, a fim de tomar conta da primeira escola fundada no Paraná (*referência à primeira escola adventista do sétimo dia, embora não vinculada administrativamente à Igreja*). Curitiba era já naquele tempo o que podemos chamar quase uma cidade universitária, com grandes colégios, mas seguindo ainda a rotina do sistema de soletração nas escolas primárias. A nossa escola progrediu rapidamente, o que devemos em parte ao sistema fonético do professor mineiro Felisberto de Carvalho, que introduzimos e defendemos malgrado a oposição dos colégios, como o grande Colégio Alemão, cujo corpo docente defendia o sistema hoje arcaico, tendo nós de sustentar uma disputa pelo jornal alemão 'Der Beobachter' (O Observador), defendendo o novo sistema. A escola, que começou com meia dúzia de alunos, acusou ao cabo de seis meses uma matrícula de mais de 120 alunos.

O Colégio Internacional, segundo Peverini (1988), pelo período de 8 anos de sua existência, chegou a ter uma matrícula anual superior a 400 alunos. Era bem aparelhado com projetores de diapositivos, microscópios e outros recursos instrucionais. Suas aulas eram lecionadas em alemão no turno matutino e em português no vespertino. Como Guilherme Stein Jr., que possuía uma sólida formação religiosa desenvolvida no convívio familiar de fé luterana e aprimorada em

sua formação acadêmica em colégios protestantes, concedendo-lhe melhor capacitação para exercer os cargos de professor e administrador. Nesta época, em Curitiba, por se ter poucos adventistas, a comunidade atendida pelo colégio era na sua maioria, não adventistas.

Apesar da escravidão, do agrarismo e da mentalidade católico-conservadora, terem atrasado a plena introdução do modernismo no país, a instalação do sistema educacional protestante, numa cultura brasileira dividida em duas crenças religiosas, a protestante e a católica, ambas cristãs, ligadas a duas culturas diferenciadas, a européia e a norte-americana, iniciou-se o processo de modernidade educacional.

Azevedo (1996, p. 576), ao analisar o período histórico da educação brasileira do momento, comenta:

Nenhum fermento novo se introduziu na massa do ensino, a não ser o que se preparava nos colégios leigos ou se formava, nos fins do Império, com o aparecimento das primeiras escolas protestantes, como a Escola Americana, fundada em 1870, em São Paulo, para o ensino elementar a a que se acrescentou, em 1880, a escola secundária, ambas do Mackenzie College, ou o Colégio Piracicabano (1881), para meninas, em São Paulo, e o Colégio Americano (1885), em Porto Alegre, ambos de iniciativa dos metodistas. (...) a pedagogia protestante, progressista e libertadora, que tende antes à emancipação do espírito do que a uma domesticação intelectual, e o ponto de vista católico, mais conservador e autoritário...

Assim, a modernidade educacional era representada no Brasil pela presença de escolas protestantes, que adotaram o “método de coisas”, inspirados nos teóricos educacionais humanistas e liberais, além de utilizarem recursos pedagógicos atualizados com o progresso, assumindo assim a vanguarda educacional no país.

Nos primórdios do adventismo no Brasil, o ideal da educação adventista era formar missionários, a fim de espalhar o adventismo pelo país. De fato, iniciou-se sua missão com uma escola elementar em Gaspar Alto, em Santa Catarina.

Em 15 de outubro de 1897 funda-se então, oficialmente, a primeira escola missionária adventista em Gaspar Alto, perto de Brusque, no Estado de Santa Catarina, sob a direção de Guilherme Stein Jr. (Vieira, 1995), que viera de Curitiba após intensas atividades no Colégio Internacional.

Guilherme Stein Jr. ficou pouco tempo no Colégio de Gaspar Alto, sendo convidado para trabalhar como editor da revista denominacional adventista O Arautos da Verdade no Rio de Janeiro.

No final de 1899, a esposa de Augusto Brack, que havia assumido a direção do colégio sucedendo Guilherme Stein Jr., foi substituída por Johannes Rudolf Berthold Lipke, conhecido na IASD pelo nome John Lipke, missionário que chegou ao Brasil em 1897, nascido em Berlim e que estudou nos Estados Unidos da América do Norte, preparando-se para o trabalho evangelístico.

John Lipke, em 1900, fundou o Colégio Superior, onde trabalhou como professor e diretor, exercendo a função até 1903, quando o Colégio foi transferido para Taquari, Rio Grande do Sul, permanecendo no local apenas a escola paroquial de ensino elementar. Sobre o Colégio Superior de Taquari, o pesquisador adventista João Rabello, em sua obra John Boehm - Educador Pioneiro (1990, p. 40) faz o seguinte relato:

[...] os administradores da obra votaram fundar um educandário em regime de internato e externato para moços e moças sendo então comprada, Taquari, uma chácara, possivelmente em 1902 ou início de 1903, onde havia uma grande casa com três divisões amplas. Depois das necessárias reformas e adaptações, as aulas começaram no dia 19 de agosto de 1903 tendo Emílio Schenk como diretor.

No ano de 1904, John Lipke ao assumir a direção do Colégio Superior em Taquari, segundo Rabello (1990, p. 40-41), enfrentou dois problemas:

- a) Ficava, como a de Gaspar Alto em Santa Catarina, muito descentralizada em relação às outras partes do Brasil;
- b) O campo gaúcho (administração da IASD – local) não tinha condições financeiras para mantê-la.

Foi então que a conferência da IASD no Rio Grande do Sul, em 1910, recomendou a transferência do educandário para um ponto mais central do país. O Colégio de Taquari fechou as portas e foi vendido por onze contos de réis, em 1911.

Conforme *Statistical Report* informa na publicação de 1906, o desenvolvimento da Igreja Adventista no Brasil apresentava o seguinte quadro situacional em número de: igrejas, membros, escolas e alunos matriculados:

Tabela 3

O Brasil em 1906				
	Igrejas	Membros	Escolas	Alunos Matriculados
União Sul	19	894	9	153
Rio grande do Sul	6	444	1	15
S. Catarina e Paraná	12	427	8	138
São Paulo	1	23	0	0
União Este-Norte	5	176	1	25
Brasil	24	1.070	10	178

Fonte: Roberto César de Azevedo (in Timm, 2004, p.33)

Segundo Roberto Azevedo (in Timm 2004, p. 33) os líderes da IASD possuíam a seguinte opinião:

Os pioneiros tinham a visão de que a escola era, em essência, uma forma dinâmica e sólida de expandir a Igreja Adventista na América do Sul. Eles aceitavam e praticavam o conselho de Ellen White de que 'em todas as nossas igrejas deve haver escolas'. Para eles, a escola adventista era um elemento fundamental de expansão da Igreja.

Com o envio do valor adquirido com a venda do Colégio em Taquari, somado a doações, para a Conferência União Brasileira, com sede em São Paulo, obtidas pelo Pr. F. W. Spies, em Washington, visando compor um fundo de educação, adquiriu-se uma propriedade, em 28 de abril de 1915, no Capão Redondo, área já mencionada na introdução deste trabalho, chamada "Seminário Adventista da Conferência da União Brasileira dos Adventistas do Sétimo Dia", futuro Centro Universitário Adventista de São Paulo – UNASP/SP.

Foi até 1922, nos panfletos, chamado de Seminário. Como a designação Seminário se refere à escola de sacerdotes, e esta escola ministrava outros cursos e, além disto, aceitava moças no internato, a administração mudou em 1923, seu nome para "Colégio Adventista" e em 1943 para "Colégio Adventista Brasileiro", em 1963 o nome foi mudado para "Instituto Adventista de Ensino"- IAE, atualmente conhecido como: UNASP, Campus São Paulo.

O pastor J.L.Brown, Diretor do Departamento do trabalho missionário da Divisão Sul-Americana, escreveu no periódico Revista Adventista de novembro de

1935, página 6, sobre as escolas de Gaspar Alto e Taquari, como os primeiros passos do atual UNASP/SP, conhecido na época como Instituto Adventista de Ensino – IAE

À medida que se passava o tempo e a igreja crescia, foi julgada necessária uma localização melhor e mais central para a escola missionária do Brasil. A escola de Gaspar Alto mudou-se para Taquarí, Rio Grande do Sul, e depois de pouco tempo transferiu-se para o local que ocupa presentemente, Santo Amaro em São Paulo.

1.5 O Pensamento Confessional Adventista em sua Primeira Instituição de Ensino Superior no Brasil

No dia seis de maio de 1915, iniciaram-se os trabalhos da construção da primeira instituição de ensino superior adventista, que progrediam “através dos esforços humanos aliados às bênçãos de Deus” (RABELLO, 1990 p. 109). Já em dois de agosto do mesmo ano foi lançada oficialmente a pedra fundamental da construção do novo educandário, em Capão Redondo, São Paulo. De acordo com Rabello (1990, p. 109), neste dia, “às 10h30 da manhã os alunos e funcionários se reuniram, cantaram um hino e o professor Henning fez uma oração pedindo a aprovação e às bênçãos de Deus”; logo em seguida o Pastor Boehm orou e discursou. Segundo Rabello (1990, p. 110) o pastor Boehm fazendo uma referência ao texto bíblico encontrado em Atos 7:48, salientou em seu discurso o seguinte:

O fato de que o Senhor não habita em templos formados por mãos de homens e sim com aqueles que são limpos de coração; não residindo por isso a santidade de uma casa consagrada a Deus no material que a compõe, e sim na conduta daquele que nela convivem...

Foi a partir deste momento, que os líderes da IASD no Brasil perceberam que a educação adventista seria um valioso instrumento para uma sólida expansão da Igreja em um país onde era totalmente desconhecida. As instituições educacionais adventistas seriam um meio de preparar líderes e missionários para divulgação da mensagem bíblica. Devido ao crescimento da cidade ao redor das instituições, muitas pessoas passaram a matricular seus filhos, o que favoreceu um maior crescimento e conhecimento da IASD.

Segundo aponta Roberto Azevedo (in Timm 2004, p.34), o crescimento da educação adventista, entre as décadas de 1916-1939 se configurava da seguinte forma:

[...] o número de nove escolas na União Sul cresceu para 51 escolas, com um total de 1.344 estudantes. Já a União Este-Brasileira praticamente começou o seu sistema educacional nesse período, chegando a 21 escolas, que totalizavam 504 alunos. Por sua vez, na União Norte-Brasileira havia duas escolas, com 75 alunos ao todo.

Mediante a consolidação do sistema educacional pela IASD, Ellen White escreveu orientações sobre o tema da educação, de forma que os princípios, objetivos e alvos, que são vitais para o estabelecimento da filosofia adventista, foram expostos mundialmente para os membros da IASD via panfletos, cartas e artigos.

Como forma de clarear os pontos filosóficos da educação adventista, cita-se alguns pontos da tese doutoral do professor E. M. Cadwallader, intitulada *Principles of Education in the Writings of Ellen G. White*, que resume os principais pontos dos escritos de Ellen White sobre a filosofia da educação adventista como vemos a seguir:

1. A única educação verdadeira é a cristã ou a educação que inclui o ensino religioso baseado na Bíblia;
2. O processo educacional está preocupado com o indivíduo por completo durante todo o período de sua existência;
3. A educação deve ser prática, bem como cultural e acadêmica;
4. A educação deve preparar uma pessoa para ser útil e deve inspirá-la com o ideal de serviço;
5. O currículo deve ser suficientemente vocacional para assegurar que todo aluno deixe a escola com meios dignos para ganhar seu sustento;
6. A política educacional não deve ser limitada pela tradição;
7. A educação cristã não deveria estar restringida pelas políticas da educação secular;
8. A maior parte possível do trabalho de cuidar da instituição deve ser feita pelos estudantes e todos devem ter algum trabalho de experiência;
9. É obrigação da Igreja educar todos os seus membros, sejam adultos ou crianças;
10. Uma localização rural e pitoresca é ideal para um internato;
11. Os professores devem ser bem qualificados academicamente, mas acima de tudo, devem ser cristãos praticantes imbuídos do espírito missionário;
12. A saúde é um fator primordial no sucesso do aluno; tanto a escola como o aluno devem estar preocupados com os princípios de saúde;
13. A verdadeira educação é o desenvolvimento harmônico dos aspectos físicos, mentais, morais, espirituais, estéticos, vocacionais, emocionais, sociais e religiosos da natureza humana;
14. A educação Cristã não justifica uma educação pobre. Os padrões devem ser mais altos do que a média;

15. A Bíblia deve ser considerada o livro mais importante em todos os níveis de educação.

Esta concepção de educação adventista baseia-se nas idéias pedagógicas de Ellen White, que norteiam a educação adventista por um caminho de educação onde “não é bom sobrecarregar a mente de estudos que exigem intensa aplicação, mas que não são introduzidos na vida prática” (WHITE, 2000, p. 387).

1.6 A Escritora Ellen Gould Harmon e sua Filosofia Educacional

A IASD utiliza, a rigor, as práticas filosóficas pedagógicas e a metodologia de Ellen White, nas instituições adventistas em todo o mundo.

A senhora White, de nacionalidade americana e de fé originalmente metodista, nasceu em 26 de novembro de 1827, em Gorham, no Estado de Illinois. “Aos cinco anos de idade sua família se mudou para cidade de Portland, no Estado de Maine” (OLIVEIRA, 1990, p. 52). Aderiu ainda na juventude aos conhecimentos expostos por Guilherme Miller sobre a segunda volta de Jesus.

Conhece Tiago White, que aos 21 anos ficou impressionado com as evidências bíblicas apresentadas por Miller, passando a adotar essas idéias como verdadeiras.

Em 30 de agosto de 1846, casou-se com Tiago White. Após o casamento ela adota o sobrenome White, sendo conhecida como Ellen White, e com este teve quatro filhos. Morreu aos 88 anos, no dia 16 de julho de 1915.

Em 1872, Ellen White apresenta artigos em forma de conselhos e instruções a respeito da educação cristã. O primeiro artigo abrangente sobre educação, intitulado *A Devida Educação*, onde se encontra diretrizes sobre os princípios fundamentais no preparo e na instrução de crianças e jovens. Na época em estes conselhos foram apresentados ao mundo, tais conceitos, foram considerados “revolucionários”, hoje eles são defendidos por educadores progressistas. No decorrer do tempo ela apresentou outros conselhos mais detalhados, ratificando os princípios já expostos, ampliando sua aplicação e recomendando sua adoção. *Christian Education e Special Testimonies on Education*, duas pequenas obras publicadas em 1890. Em

1903, o livro Educação é apresentado ao público mundial através de várias edições e traduções.

A verdadeira educação não consiste em forçar a instrução a um espírito não preparado e indócil. As faculdades mentais deverão ser despertadas, e o interesse suscitado (WHITE, 1997, p. 40).

Em uma análise serena e objetiva dos conceitos de educação expostos por White, estes destacam-se em um panorama de pedagogia contemporânea, que leva a concluir que ao excetuar-se o conceito cristão, todos os outros se fundamentam em concepções fragmentárias e unilaterais da realidade, por isso, não abrangem o processo educativo em toda sua plenitude e integralidade. Segundo Santos (1969, p.68), “o naturalismo considera a natureza como valor supremo da vida e da educação, o idealismo a idéia ou espírito, o pragmatismo a ação, o socialismo a sociedade ou a classe, o individualismo o individuo, o nacionalismo a nação ou a raça, o culturalismo a cultura”. Cada uma dessas concepções considera somente um aspecto da realidade e contribui com apenas uma parcela na integralidade. Daí a sua unilateralidade no seu conceito de educação.

Mas o que é educação? Etimologicamente significa ato de extrair ou desenvolver as faculdades físicas, intelectuais e morais do educando. Nas várias definições que a educação tem recebido ao longo da história, Santos (1969, p. 41-42) comenta:

Um velho fragmento do Zend-Avesta diz que a educação deve realizar três cousas: ‘bons pensamentos, boas palavras e boas ações’. Já os Druidas consideravam que o papel da educação é levar a criança a ‘obedecer às leis de Deus, fazer o bem do homem e cultivar em si a fôrça moral’. Para Platão, a educação deve visar ‘dar ao corpo e à alma tôda beleza e perfeição de que são susceptíveis’ e, para Aristóteles, é preciso que, desde nossa primeira infância, sejamos conduzidos de maneira a colocar nossas alegrias e nossas dôres onde as mesmas devem permanecer’. Plutarco defendia que o fim da educação é ‘conduzir as crianças à virtude’, Cícero, ‘instruir a juventude e formar almas virtuosas’, Juvenal, ‘dar uma alma sã e um corpo são’. Marco Aurélio, ‘saber dirigir e conter todos os movimentos da alma, de modo a realizar sômente atos dignos de um ser racional’.

Já a partir do Renascimento, as definições sobre educação não se afastam dos pensamentos dos intelectuais antigos, como mostra Santos (1969, p. 42) no comentário abaixo:

Para Erasmo, a educação deve visar 'formar a juventude para as letras e para as virtudes', para Vives, 'preparar a criança para sabedoria', para Locke, 'fazer homens virtuosos, úteis à sociedade e hábeis em sua profissão', para Rousseau, 'a vida na natureza', para Kant, 'desenvolver proporcional e regularmente todas as disposições do ser humano', para Pestalozzi, 'desenvolver e aperfeiçoar o homem', para Spencer, 'preparar para a vida completa'.

Assim, ao estudar a filosofia adventista descrita anteriormente, percebe-se que Ellen White estava conectada às teorias pedagógicas de seu tempo, aproximando-se de algumas ideias defendidas por grandes pensadores educacionais, tais como: Pestalozzi, Herbart, Rousseau, Comênio e, também, de Horace Mann; ao pontuar que o aluno tenha: contato com a natureza, o domínio próprio, um desenvolvimento harmônico de suas faculdades físicas, mentais, emocionais, sociais e religiosas, bem como um preparo prático para a vida.

“É questão de muita importância que os estudantes obtenham uma educação que os habilite a uma próspera vida de negócios. Não devemos estar satisfeitos com a educação unilateral dada em muitas escolas. As matérias usuais devem ser completamente dominadas, e o conhecimento de contabilidade ser considerado tão importante como o da gramática” (WHITE, 2000, p. 218).

Para Ellen White, a metodologia por excelência é o da observação e da experimentação, como “a ensinava Jesus” (WHITE, 2000, p. 433). Sendo um método que se faz pela ação pedagógica de partir do mais simples ao mais elevado “subi os degraus mais baixos da escada antes de alcançar os degraus mais altos” (WHITE, 2000, p. 219).

O pensamento de Rousseau busca na natureza a compreensão através da observação e a interpretação dos fenômenos sociais como por ele descrito:

As cidades são o abismo da espécie humana. Ao cabo de algumas gerações, as raças morrem ou degeneram. É preciso renová-las, e é sempre o campo que traz essa renovação. Enviei pois vossos filhos para que se renovem, por assim dizer, a si mesmos e retomem nos campos o vigor que se perde no ar insalubre dos lugares povoados demais (ROUSSEAU, 1995, p. 41).

Nas palavras de Ellen White (2008, p. 220,227), encontramos, neste ponto, uma consonância com os pensamentos de Rousseau.

Jamais poderá ser dada devida educação aos jovens deste país ou de qualquer outro a menos que estejam preparados a uma vasta distância das cidades. Os costumes e as práticas das cidades incapacitam a mente dos jovens.

[...] A escola não deveria estar dentro ou perto de uma cidade, pois as suas dissipações, seus prazeres iníquos, seus perversos costumes requereriam constante trabalho para neutralizar a iniquidade reinante, a fim de que não envenene a própria atmosfera respirada pelos alunos. Na medida do possível, todas as escolas deveriam situar-se onde a vista possa repousar sobre as coisas da natureza, em vez de sobre um grupo de casas... A natureza é um mestre vivo que ensina constantemente (WHITE, 2008, p. 220, 227).

Da mesma forma que se acentua a importância pedagógica da natureza, White destaca o valor da sociedade como um alvo, pois “o desenvolvimento do espírito é um dever que temos para com nós mesmos, a sociedade e Deus” (WHITE, 2000, p. 541), e enfatiza o indivíduo de forma que “o elemento pessoal é essencial em todo ensino verdadeiro. Cristo, em Seu ensino, tratava com os homens individualmente” (WHITE, 1997, p.231).

Assim, à medida que avançam as ações do pensamento educacional adventista no mundo, o ensino superior adventista desenvolve uma peculiar posição, alicerçada na filosofia confessional adventista. Como descrito no projeto pedagógico institucional (2008, p.54):

Toda a prática institucional, no âmbito da gestão, dos serviços de apoio e das ações pedagógicas, deve refletir o comprometimento individual e coletivo com a filosofia que orienta a instituição. A filosofia opera como instrumento balizador, integrador e norteador de toda a atmosfera social, cultural, pedagógica, bem como, das políticas e metas de cada setor. Fortalecer a marca distintiva da Educação Adventista que tem como alicerce a filosofia educacional Adventista fundamentada na cosmovisão bíblico-cristã e nos escritos da educadora Ellen White, traduz-se como um dos compromissos primordiais daqueles que a lideram.

2. A SOCIEDADE BRASILEIRA E O SISTEMA EDUCACIONAL SUPERIOR CONFSSIONAL

Os estudantes devem ser despertados em suas sensibilidades morais quanto a ver e sentir os direitos que a sociedade tem sobre eles. Devem viver em obediência às leis naturais, de modo a poderem, por sua vida e influência, por preceito e exemplo, ser de utilidade e uma bênção para a sociedade. (WHITE, 1997, p. 84)

Estudar a educação protestante no Brasil pressupõe situá-la num contexto ou em uma determinada formação social. Isto quer dizer, cada sociedade, cada época, pode significar diferentes leituras mediante diferentes olhares. Compreende ainda, conhecer as mais variadas experiências sociais, seus interesses e estabelecer a real relação existente entre a educação e a sociedade em um período histórico, de forma não cronológica quanto ao relato da estrutura e funcionamento do sistema de ensino, mas cronológica quanto ao papel da educação confessional e seu lugar na história da educação superior brasileira, conectados a uma história feita por homens reais, atuantes e condicionados pelo viés do desenvolvimento das forças dominantes, produtivas e pelo modo de produção.

Neste texto, indicar-se-ão alguns aspectos da história da educação que marcaram a época da sociedade a partir da colonização, naquela formação social, sob o condicionamento da primeira educação conduzida pela Companhia de Jesus.

2.1 Domínio do Estado, e a inserção das Instituições Confessionais na história do desenvolvimento do Ensino Superior brasileiro

Com a expansão marítima o Brasil¹¹ se integrou às conquistas portuguesas por volta dos séculos XV e XVI. Época marcada por uma grande expansão

¹¹ Nome surgido a partir de 1503, associado à principal riqueza da terra – o pau-brasil (FAUSTO, 2004, p.41)

mercantil, vinculada ao mercado mundial de dominação social e econômica, onde a religião tinha um papel preponderante de domesticação e controle. Quanto a este último aspecto, Fausto informa a violência e a usurpação cultural empreendida pela colonização através da ocupação:

Os índios que se submeteram ou foram submetidos à violência cultural, epidemias e mortes. Do contato com o europeu resultou uma população mestiça, que mostra, até hoje, sua presença silenciosa na formação da sociedade brasileira (FAUSTO, 2004, p. 40).

Seguindo assim o processo de colonização é marcado de forma pontual pela decisão de Dom João III de estabelecer o governo geral do Brasil em resposta às crises nos negócios na Índia e as derrotas militares que Portugal sofrera em Marrocos, configurando uma crise internacional que envolvia o domínio da Coroa portuguesa, enviou-se ao Brasil, Tomé de Sousa, o primeiro governador geral (1549), acompanhado de “mais de mil pessoas, inclusive quatrocentos degredados” e com instruções que “revelam o propósito de garantir a posse da nova terra, colonizá-la e organizar as rendas da Coroa” (FAUSTO, 2004, p. 46).

Acompanhavam Tomé de Sousa os primeiros jesuítas – Manoel da Nóbrega, Padre Leonardo Nunes, Padre Juan de Azpilcueta Navarro, Padre Antonio Pires e os irmãos Vicente Rodrigues e Diogo Jácome, com objetivo “de catequizar os índios e disciplinar o ralo clero de má fama existente na Colônia” (FAUSTO, 2004, p. 47).

Em princípio, houve uma divisão de atividades entre as instituições do Estado e da Igreja. À primeira coube garantir a soberania portuguesa sobre a Colônia, criando administrações, desenvolvendo uma política de povoamento, mão-de-obra e zelando por uma subordinação da colônia à Metrópole. Já a segunda tinha um papel relevante, pois tinha em mãos a educação das pessoas, o chamado “controle das almas”, era “um instrumento muito eficaz para veicular a idéia geral de obediência e, em especial, a de obediência ao poder do Estado” (FAUSTO, 2004, p. 60).

2.2 Educação Confessional Católica na Colônia

Ao se comentar sobre o sistema educacional brasileiro é preciso se reportar às primeiras escolas lançadas pelos jesuítas no século XVI, que se ampliavam progressivamente com o avanço da dominação portuguesa no novo território.

A partir da Bahia o padre jesuíta Manuel da Nóbrega e depois seu sucessor padre Luís da Grã, no cargo de provincial, no período de 1559 a 1569, estendeu o movimento de uma escola de ler e escrever para onde quer que erigissem uma igreja – chamadas de escola paroquial. Avançando em direção ao sul, passando por Espírito Santo e São Vicente, onde desde fins de 1549 o padre Leonardo Nunes fundara um seminário-escola (escola média), que mais tarde se fixa definitivamente no Rio de Janeiro.

Nessas escolas elementares que repousavam à base de todo o sistema colonial de ensino, ainda em formação, e funcionavam não só nos colégios mas 'em todas as terras onde existisse uma casa da Companhia', aprendiam a primeira instrução os filhos de colonos [...] (AZEVEDO, 1996, p.500).

Em 1570 falece o padre Manuel da Nóbrega, líder jesuíta, depois de 21 anos de missão dedicados ao Brasil, o historiador Fernando Azevedo (1996, p. 497) comenta:

[...] a obra que inspirou e ajudara a construir já havia adquirido grande altura e extensão, abrangendo cinco escolas de instrução elementar, estabelecidas no Porto Seguro, nos Ilhéus, no Espírito Santo, em São Vicente e em São Paulo de Piratininga, e três colégios no Rio de Janeiro, em Pernambuco e na Bahia que, de uma classe preliminar, apresentavam outra, de latim e de humanidades.

Ao comentar a obra civilizatória que os jesuítas realizaram no Brasil, GILBERTO FREYRE *apud* AZEVEDO (1996, p. 501) afirma o seguinte em relação à cultura:

'O grande destruidor de culturas não européias do século XVI ao atual', e sua ação 'mais dissolvente que a do leigo', os jesuítas, sob esse aspecto, foram de fato 'puros agentes europeus de desintegração de valores nativos'.

Leais aos propósitos iniciais, nos dois primeiros séculos da colonização brasileira, somente compreendida se situada na sua época, sob a ótica das condições da vida social, tanto na Metrópole como na Colônia, sem negar o espírito com que nasceu a Companhia e que ela transmitiu para as missões, foi em defesa da igreja, contra a reforma e o espírito moderno que os jesuítas se posicionaram em suas atividades religiosas.

A partir de 1573, com as modificações implementadas por Gregório XIII, no qual o instituto inaciano (criado por Santo Inácio em defesa da igreja) adotou um caráter anti-reformista em suas atividades, utilizando-se de uma função educadora e combatendo o protestantismo.

Sobre o processo educativo e colonizador o historiador Fernando Azevedo (1996, p. 507) enfatiza:

As diferenças de idéias e de processos de educação, na América do Sul e na do Norte, provêm não só da diversidade de temperamentos dos povos que conquistaram e colonizaram essas regiões, mas da oposição entre duas concepções cristãs: a que se manteve fiel à ortodoxia católica e a que implantou o cisma religioso, fixando-se nos países europeus do norte, enquanto os do sul, como Portugal e Espanha, se conservaram católicos.

A despeito desta dupla investida por parte da metrópole: a exploração comercial e a cruzada católico-cristã dos jesuítas (na educação) que ocorreram paralelas, com esporádicos conflitos entre os dois propósitos, culminaram na expulsão dos jesuítas no século XVIII.

Referindo-se a este fato social e histórico do Brasil Colônia, Anísio Teixeira (1989, p. 56-57) destaca:

Como, no Brasil, a empresa comercial toma caráter especial, por constituir terras a ocupar e explorar, surge projeto mais elaborado de governo para a Colônia, estabelecendo-se um complexo de organização, de defesa e educação que promove a ocupação da terra e aí cria, com seu quadro burocrático de funcionários e soldados portugueses e corpo de educadores e intelectuais, um tão vigoroso prolongamento do poder monárquico português, que o mesmo sobrevive à separação pela independência, e somente se extingue nos fins do século XIX.

O poder monárquico, para impedir qualquer desenvolvimento autônomo da terra brasileira, fecha suas fronteiras, torna obrigatória a naturalidade portuguesa dos funcionários, monopoliza o comércio e nega permissão em suas novas terras para a fábrica, a tipografia, a imprensa e a universidade, pondo assim a Colônia em tão estreita dependência da Metrópole, que ela afinal, de certo modo, se integra – com sua nobreza, o seu clero e o grupo de burocratas e letrados todo ele formado na Metrópole – ao pequeno e poderoso Portugal.

[...] A sociedade que se implanta na Colônia era, assim, uma sociedade arcaica, de cultura oral, anterior à palavra imprensa, fundada na escravidão, no patriarcalismo rural e na burocracia colonial, explorada pelo monopólio mercantilista da Metrópole, com uma superestrutura religiosa de culto dos santos, monumentos religiosos e um folclore suntuoso e colorido de festas e dias-santos, tudo dominado por um quadro clerical de padres letrados, pregadores e educadores, que lembrariam um corpo de intelectuais.

A educação segundo afirma Teixeira (1989, p. 60) “como sempre, era um instrumento utilizado para impor o modelo social desejado” consubstanciando-se através dos colégios dos jesuítas, que se baseavam num saber “da *língua geral* no lugar do grego e do hebraico previsto pela *Ratio Studiorum*” (CUNHA, 1986, p. 13) em uma sociedade constituída por índios, negros importados e de brancos imigrados.

Até o início do século XIX a educação superior no Brasil se consolidava em ensinamentos ministrados na universidade de Coimbra, Portugal. A universidade de Coimbra era a única universidade no império português onde o brasileiro não era estrangeiro, mas um português nascido no Brasil (Teixeira, 1989, p. 65). Era local de amadurecimento das forças intelectuais dominantes na época, depois de estudarem nos reais colégios dos jesuítas e de estudarem um ano no Colégio de Artes de Coimbra.

Foi no período de Marquês de Pombal, primeiro ministro de Portugal, que a educação brasileira, em especial o ensino superior, ensaiou os primeiros passos para a modernização e desdobrou-se a partir da reforma pombalina, que tinha em vista “modernizar o império português e racionalizar a exploração colonial, visando lucratividade” (VIEIRA, 2006, p. 154).

Desde a expulsão da Companhia de Jesus, em 1759, das terras brasileiras e com o transplante para o Brasil da família real em 1808, observa-se um período de quase meio século, caracterizado por “desorganização e decadência do ensino colonial” (AZEVEDO, 1996, P. 545).

Fazendo referência a este período, Vieira (2006, p. 155) destaca que:

Entretanto, o vácuo que se formou entre a suspensão do sistema educacional jesuítico e as pretensões pombalinas contidas no Alvará de 1759, não foi preenchido de imediato. Por cerca de 13 anos predominou a completa improvisação no ensino formal primário por falta de uma regulamentação específica para escolas de primeiras letras.

Com a chegada da família real, que se refugiava no Brasil, por medo do exército de Napoleão, deu-se a abertura dos portos, e uma profunda mudança na pacata, fechada e obsoleta sociedade (FAORO, 1998, p. 1).

Ao comentar sobre este episódio histórico da família real no Brasil, Gomes (2007, p. 116) descreve:

D. João passou três meses na Bahia. Foram dias de incontáveis festas, celebrações, passeios e decisões importantes, que haveriam de mudar os destinos do Brasil. Ele e a mãe, a rainha Maria I, ficaram hospedados no palácio do governador. A princesa Carlota Joaquina não se juntou a eles. Depois da chegada, permaneceu mais cinco dias a bordo da nau *Alfonso de Albuquerque*. Em seguida, hospedou-se no palácio da Justiça, situado no centro da cidade. No dia 28 de janeiro, apenas uma semana depois de apontar em Salvador e de mais uma cerimônia do *Te Deum*, D. João foi ao Senado da Câmara assinar seu mais famoso ato em território brasileiro: a carta régia de abertura dos portos ao comércio de todas as nações amigas. A partir dessa data, estava autorizada a importação 'de todos e quaisquer gêneros, fazenda e mercadorias transportadas em navios estrangeiros das potências que se conservam em paz e harmonia com a Real Coroa'.

O professor Stencil (2006, p. 102) aprofunda este assunto, analisando o ponto educacional:

Com a vinda da corte portuguesa para o Brasil em 1808, surge a necessidade de uma modificação completa no ensino superior brasileiro em relação ao período colonial. Ao efetuarmos uma análise mais detida, conclui-se que o Brasil deve acidentalmente a Napoleão a instituição de seus primeiros cursos superiores surgidos em 1808. Não fosse a invasão francesa a Portugal, a família real não teria se deslocado para o seu seguro refúgio da colônia e D. João não teria assinado os atos que criaram as escolas médico-cirúrgicas na Bahia e no Rio de Janeiro (ambas em 1808), as quais se tornaram as primeiras sementes do ensino superior brasileiro.

Ainda sobre este fato educacional, Teixeira (1989, p. 66) enriquece o assunto informando que:

Chega o Príncipe Regente à Bahia. O comércio local se reúne e delibera pedir-lhe a fundação, na Bahia, de uma *universidade literária*, oferecendo importante soma em dinheiro para construção do palácio real e o custeio da universidade. A solicitação não é atendida. Em vez de universidade, o Príncipe Regente decide criar o Curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia em fevereiro de 1808, conforme pedido do cirurgião-mor do reino, José Correa Picanço, antigo professor da Universidade de Coimbra e brasileiro, isto é, português nascido em Pernambuco, no Brasil. Transferida a Corte para o Rio de Janeiro, também ali vem a criar uma Escola de Cirurgia, Academias Militares, Escolas de Belas-Artes, Museu e Biblioteca Nacional e Jardim Botânico, mas não se fala em universidade.

Mais tarde, já o Brasil Reino independente, criam-se em 1827 dois cursos de Direito, em São Paulo e em Olinda (Pernambuco), e em 1832 cria-se a Escola de Minas, somente instalada 35 anos depois.

Segundo Anísio Teixeira em sua obra *Ensino Superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*, a resistência de se abrir uma universidade no Brasil residia na identificação de uma cultura colonial submetida a uma cultura portuguesa e a uma longa dominação intelectual representada pela universidade de Coimbra, levando o povo brasileiro a um sentimento de inferioridade com juízo de que era incapaz de criar e manter uma universidade.

Os nossos próprios cursos superiores nos pareciam, como de fato eram, cursos propedêuticos, preparatórios a uma cultura avançada que só a universidade estrangeira nos daria, prolongando-se, assim, o antigo hábito colonial formado pela ida compulsória à Universidade de Coimbra. Assim vivemos até praticamente a I Guerra Mundial (TEIXEIRA, 1989, P. 79).

Com a presença de D. João VI e sua comitiva, composta de aproximadamente 15 mil pessoas, no Brasil, cristalizou-se em nova configuração do sistema educacional dominante da época, passando de um programa escolástico e literário impelido pelos jesuítas do período colonial e centralizando quase que exclusivamente à Bahia e ao Rio de Janeiro, para um modelo de ensino com tendência à profissionalização, baseados em institutos isolados, voltado a suprir as necessidades intelectuais da aristocracia imperial que não possuíam mais acesso ao ensino superior português e europeu, devido ao bloqueio napoleônico.

Era preciso, também, prover defesa militar da Colônia, formando para isso: oficiais, militares, engenheiros e civis. Diante dessa necessidade, foram criadas em 1808 a Academia de Marinha e, em 1810, a Academia Real Militar. Deu-se desta forma o preâmbulo científico e cultural, com a abertura de cursos na área médica na Bahia e Rio de Janeiro no período de 1808 a 1813; economia em 1808, agricultura em 1812, química (que envolvia química industrial, geologia e mineralogia) em 1817 e de desenho técnico em 1818, na Bahia; e no Rio de Janeiro, o laboratório de química (1812), agricultura (1814) e a primeira biblioteca pública em 1810, com 60 mil volumes pertencentes à Real Biblioteca do Palácio da Ajuda, dando origem à conhecida Biblioteca Nacional e à *Gazeta do Rio de Janeiro*, em 1808, publicada na Imprensa Régia, de onde saíram 1.154 impressos vários, entre os quais poesias líricas de Tomás Antônio Gonzaga, o poema de Basílio da Gama, as obras de

Visconde de Cairu e o dicionário de Moraes, publicações necessárias à gênese da intelectualidade.

Desta forma, a educação brasileira caminhava configurada em uma sociedade que transitava de uma civilização urbana e rural à industrial.

No período de 1820, a era napoleônica termina e Portugal passou por uma revolução, onde as elites portuguesas adotaram uma nova constituição, e o rei Dom João VI, com medo de perder o poder retorna à Portugal, deixando a administração do Brasil nas mãos de D. Pedro, o príncipe regente, que por sua vez, sofre uma forte pressão da corte portuguesa para o seu retorno. Foi nesse contexto que se soleniza sua permanência no Brasil como o “dia do fico”, em 9 de janeiro de 1822.

2.3 Educação Superior do Império à República

Com a proclamação da independência do Brasil, em 1822, “não estava país novo a nascer, mas uma velha colônia a se desligar de sua metrópole e a se acomodar às novas formas exteriores das influências que iria sofrer” (TEIXEIRA, 1989, p. 86). Navega-se, agora, em direção à orientação político-administrativa e social, sob os ventos de uma política liberal, que se materializa na Constituição do Império, outorgada em de 1824, mantendo a Igreja Católica ainda ligada ao Estado, permanecendo como religião oficial.

No período anterior à independência, a educação no Brasil era predominantemente estatal, religiosa ou secular; depois da independência, surgem dois setores: o estatal (secular) e o particular (religioso e secular).

A constituição Imperial se modela à luz dos ideais da Revolução Francesa, dando assim, uma nova orientação na política educacional brasileira, sem se afastar do ideário colonial de uma educação superior profissional e antiuniversitária.

Essa lacuna entre o sistema escolar nacional e a cultural nacional em formação constitui, no Brasil, um traço permanente de educação após a Independência, o que comprova o caráter hesitante e incerto da liderança governante, ao tempo do império, tomada do obsessivo espírito de modelação que marcou a atuação do imperador, o qual se fez mais o guardião inocente do *status quo* herdado de Portugal do que o guia da jovem nação (TEIXEIRA, 1989, p. 80).

Cabe aqui atenção especial quanto à Constituição Imperial nos parágrafos 32 e 33 do art. 179, relativos à educação, que informa no primeiro a gratuidade da “instrução primária”, e no segundo “collegios e universidades” como locais de ensino de “sciencias, Bellas Letras e Artes” (CURY, 2001, p. 89). O artigo 179 foi regulamentado pela lei de educação em 15 de outubro de 1827.

Em 1834 o sistema educacional e cultural em desenvolvimento se reorganiza lentamente, de cima para baixo, assim tendo “[...] ‘a sua culminante expressão legal no chamado Ato Adicional de 1834 e que foi uma das maiores aberrações na evolução da política imperial’” (AMARAL *apud* AZEVEDO, 1996, p. 555).

Neste Ato Adicional de 12 de agosto de 1834, que trazia no seu bojo os traços de federalismo, no parágrafo 2º do art. 10, transfere-se às assembleias provinciais a tarefa da administração da instrução primária e secundária, ficando ao encargo da administração nacional o ensino superior.

Referindo-se a esse período Brandão (2003, p.10) destaca que o ato adicional dividiu o setor estatal nas esferas nacional e provincial, caracterizando o nacional com abrangência nas escolas de ensino primário e secundário, no município da Corte, e o superior, em todo país. A provincial abrangeria o ensino primário e secundário das províncias. “Os diplomados nas escolas da esfera nacional gozavam do privilégio de ingresso em qualquer escola de grau superior do país”.

Fazendo referência a esta heterogeneidade educativa no império, Cury (2001, p. 89-90) destaca que:

Justapõem-se, assim, os sistemas príviciais, carentes de recursos, e o sistema centralizado do governo Imperial. Às Províncias era vedada a possibilidade de criar ou legislar sobre impostos de importação ‘com tanto que estes não prejudiquem as importações geraes do Estado’ segundo as disposições centralizadoras da Constituição Imperial (cf. arts. 35,I; 13;15, X; 102,XIII e 170 a 172 entre outros).

Talvez aqui resida a primeira omissão ‘formal’ do Estado face à educação nacional como um todo com a justificativa de descentralização.

A resultante foi o abandono prático do ensino fundamental e secundário pelos poderes públicos. Com o Governo Central ficavam os cursos preparatórios e a educação superior e como as províncias eram dependentes de recursos, o ensino básico era escasso. E é nessa escassez que as escolas confessionais de iniciativa particular – no quadro de uma Igreja Católica religião oficial do Império - , crescem, ocupam o espaço de formação de elites ou não, e atingem as escolas voltadas para preparação de professores primários.

Seguindo o raciocínio do desenvolvimento da educação nas províncias, carentes de recursos e centralizada no Governo Imperial, o professor Carlos Roberto Jamil Cury (2001, p. 90) faz uma inflexão a dois autores que identificam a presença do movimento de ensino particular no período imperial de forma oportuna. Ao referir-se à presença da igreja Católica como religião oficial do Império em um movimento de ocupação e expansão na formação das elites em detrimento da marginalização de uma considerável camada da população do processo educativo escolar, destaca-se o colégio Pedro II que ocupava uma posição privilegiada na cultura educacional dominante, como salientado por Beaulieu *apud* Cury (2001, p. 90):

Se excetuarmos do Pedro II que desfrutou de uma posição ímpar durante todo o período, o que salvou de um completo naufrágio a instrução secundária do Império foram os colégios secundários particulares, confessionais ou não. Todos eles procuravam seguir, de um modo geral, o Pedro II(...)

Felisbello Freire, autor da época e outro autor citado por Cury, expressa a presença de 88 escolas particulares em 1856, caracterizando a realidade educacional do período seguinte forma:

As escolas particulares proliferavam fecundas, para obviar á criminoso indiferença do governo, surgindo pra toda a parte e em tão grande número, (segundo Freire em 1856 havia, na Corte 88 escolas particulares ao lado de 31 públicas) que no Rio de Janeiro vio-se o governo em 1847 obrigado a nomear uma comissão de inspeccionadores, que excitou a oposição de todos... (FREIRE *apud* CURY, 2001, P. 90)

Em face deste contexto histórico, a expansão educacional brasileira se dá, de forma particular, com a volta dos jesuítas em 1842 ao Brasil, após 83 anos de sua expulsão. Os jesuítas fundaram em 1845 o primeiro colégio em Desterro, Santa Catarina, este permaneceu aberto pelo período de 1845 a 1853; o seminário e colégio de Pernambuco (1867-1873), o grande colégio de São Luís (1867-1917) em Itú, São Paulo.

Vale ressaltar que os jesuítas se apresentam na configuração administrativa de importantes universidades atualmente, como: a PUC (RJ), a UNISINOS (S. Leopoldo) e UNICAP (Recife).

É dentro deste panorama e contexto histórico da educação brasileira que surgem aulas avulsas e Liceus por toda parte do território brasileiro, como forma de preparar alunos para o ingresso nos cursos superiores.

A reforma de Leôncio de Carvalho, decretada em 1879, respondia ao processo de transformações sociais que vinha ocorrendo. A reforma deliberou sobre:

- Autorizar a frequência de escravos à escola;
- Defender o ensino laico, público e gratuito;
- Abolir controle de frequência e a obrigação do ensino religioso na escola;
- Defender o ensino livre – todos têm o direito de aprender e ensinar;
- Criação de jardins de infância e incentivo à co-educação;
- Exclusividade para exercício do magistério.

É notório observar que a sua maior contribuição foi a tentativa de inclusão das “lições de coisas” como disciplina e o método intuitivo nas escolas de ensino primário e secundário dentro da educação brasileira.

Referindo-se ao decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1897, conhecido como reforma Leôncio de Carvalho, que normatizava os cursos superiores desta época, Machado (2005, p. 97) afirma:

Para o ensino superior, estabelecia conteúdo para as faculdades de Direito e para as faculdades de Medicina, para as escolas de Farmácia, para o curso Obstétrico e para o de Odontologia. Definia ainda os requisitos necessários para o corpo docente, os salários, as aposentadorias, entre outras. O decreto proibia que fossem marcadas faltas aos alunos e que fossem chamados para lições e sabatinas, garantindo assim a livre frequência. Qualquer pessoa poderia prestar exames nos estabelecimentos de ensino sem ter sido matriculado nas escolas.

A reforma foi criticada por Rui Barbosa que emitiu pareceres idealistas e fora da realidade brasileira, baseados numa inspiração retirada dos países Europeus e dos Estados Unidos.

A ideia de universidade brasileira não passava de debates na Constituinte de 1827, como a apresentada por J. F. Fernandes Pinheiro e do art. 250. Porém a Assembléia foi dissolvida, e o artigo não obteve aprovação. Tanto em 1843 quanto em 1870 ressurgiu o debate sobre a universidade brasileira, terminando como antes, no fracasso. Segundo Teixeira (1989, p.77) entre 1808 e 1882, houve 24 projetos sobre universidade, sendo os dois últimos projetos de autoria de Rui Barbosa. Sobre estes projetos Rui Barbosa comenta, “passaram a dormir na Câmara dos Deputados

o sono, donde passaram ao mofo e traçaria dos arquivos” (BARBOSA *apud* TEIXEIRA, 1989, p. 77).

Sobrepõe-se ao Império a República, movimento alicerçado “nas novas forças que redefiniram o sistema socioeconômico vindo do Império” (CURY, 2001, p. 25).

Comentando este período, Vieira (2006, p, 167) afirma:

O movimento republicano vicejante, para pretender alcançar os patamares da nova sociedade, necessitava reproduzir as condições que lhe possibilitassem exercer a dominação.

A educação seria assim utilizada como um meio propício de reprodução e assimilação de uma nova cultura dominante, não pela imposição ou coerção social, mas pelo reconhecimento de sua legitimidade, ou seja, pelo consentimento. Faltava-lhe apenas um modelo de referência bem-sucedido a ser seguido. Um modelo que pudesse, ao ser transplantado, libertar o Brasil das amarras de um passado concebido no calabouço do obscurantismo português. Um modelo que pudesse assim espiar o país de seu pecado original, conforme os desejos de um progresso repentino. Coube aos Estados Unidos serem o modelo de uma realidade nacional invertida, conforme a metáfora do espelho formulada por Morse (1988).

Ele tece ainda que, a

[...] organização do sistema educacional defendida pelos republicanos paulistas podia ser melhor definida em relação a sua dupla finalidade: derrubar a Monarquia e instituir um novo regime político descentralizado, federativo e republicano.

Assim, no final do período do Império e começo da República, a educação privada, em especial a protestante, objeto de análise no momento, se apresenta por meio do sistema norte-americano que se transplanta para o Brasil e assume um lugar de destaque dentro da estrutura da educação brasileira, trazendo marcas de sua identidade, fruto de seu país de origem, como já muito estudado por pesquisadores ligados a história da educação protestante no Brasil.

Ao comentar o contexto situacional do ensino superior protestante brasileiro, que se idealizava em sua base na universidade norte-americana, trazendo no seu âmago a visão de um país próspero, moderno e expansionista, concebendo um conceito de ensino das massas, uma profissionalização em nível universitário, de caráter utilitarista e pragmático, o professor Almiro Schulz (2003, p.30-31) descreve que:

...os educadores americanos deixavam claro que o projeto educacional era com base no modelo norte-americano e que a cultura protestante representava uma cultura superior. Passa-se então a relacionar aspectos da

visão subjacente ao projeto de ensino superior, marcada por uma concepção pragmatista e de profissionalização.

[...] As primeiras iniciativas dos cursos superiores no Brasil dos metodistas foram de caráter prático-profissional. O Granbery iniciou com os cursos Farmácia, Odontologia, Direito e pretendia um curso de Agricultura. O Mackenzie iniciou com Engenharia e Comércio. O instituto Gammon fundou um curso de Agronomia em Lavras, MG. Mais tarde os presbiterianos pretendiam fundar uma universidade com ênfase na agricultura, no Rio de Janeiro.

No tocante ao sistema de ensino superior brasileiro inexistente no período imperial, Teixeira (1989, pp. 104 e 114) comenta que, entre 1889 e 1918, época de domínio da chamada de República Velha aparecem 56 novos estabelecimentos de ensino superior no país, fase na qual vinha o ideal de universidade para o Brasil. Ainda sendo destacado por Teixeira (*idem*), que:

As escolas privadas passariam a ser autorizadas pelo governo e a gozar de regalias, tendo os graus conferidos sanção pública. Isto deu lugar às escolas privadas de ensino superior e às escolas mantidas pelos governos dos estados, cujos graus teriam valor para todo país, quando autorizadas e fiscalizadas pelo governo federal. Entre 1889 e 1918, 56 novos estabelecimentos de ensino superior, na sua maioria privados, são criados no país, os quais, somados aos 14 existentes no fim do Império, elevam o número total a 70.

[...] Consideradas as escolas hoje existentes, há 24 fundadas antes de 1900, as quais são todas públicas, com exceção de uma, a Escola de Engenharia da Universidade Mackenzie.

Sobre a transitoriedade de muitas dessas escolas privadas merece destaque a Reforma conduzida pelo deputado Rivadávia Corrêa.

O decreto promulgado pelo presidente da República, o Marechal Hermes da Fonseca, sobre a reforma da Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República, nº. 8.659, de 5 de abril de 1911, redigida pelo então ministro do interior, o deputado Rivadávia Corrêa, em um período de grande instabilidade nacional, reforma de cunho excessivamente liberal e que no seu bojo visava: uma completa desoficialização do ensino - objeto de interesse dos positivistas; o incentivo da competição entre ensino oficial e ensino privado; o fim de qualquer tipo de fiscalização, o que fez prosperar as “academias elétricas”- fábricas de diplomas - e eliminou a exigência de cursos anteriores para acesso ao ensino superior. Ao referir-se ao crescimento do ensino superior privado de má qualidade, proporcionado pela reforma Rivadávia, Cunha (1986, p. 198) chama estas universidades de passageiras.

Outro importante aspecto que merece atenção neste período histórico, ocorreu com a promulgação do Decreto nº 11.530, em 18 de março de 1915, em uma atmosfera social assustada pela Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e por uma Revolução Socialista (1917), pelo então ministro da Justiça e do Interior Carlos Maximiliano conhecida como a Reforma Maximiliano, que se evidenciou pelo seu caráter conservador e pela volta à educação sob controle do Estado. Ao comparar tal reforma com sua precedente, protagonizada por Rivadávia Corrêa, Cunha (1986, p. 187) afirma que:

As mudanças foram profundas, embora Carlos Maximiliano mantivesse dois pontos fundamentais da lei orgânica de Rivadávia Corrêa: a destituição do privilégio dos diplomas do Colégio Pedro II, e dos que lhe eram equiparados, de garantir aos seus possuidores matrículas nas escolas superiores; e a instituição dos exames de admissão, então rebatizados de exames vestibulares, para a seleção dos candidatos ao ensino superior. Conservava também o Conselho Superior de Ensino, embora às suas atribuições fosse acrescentada a de fiscalizar as escolas não mantidas pelo governo federal, as quais foram obrigadas a pagar um 'taxa de fiscalização' para cobrir despesas.

Com o advento da Proclamação da República, em 1889, até a Revolução de 1930, período histórico chamado de República Velha, Primeira República ou de República Oligárquica, verifica-se “a expansão das escolas superiores livres, ou seja, não-dependentes do Estado” (BRANDÃO, 2003, p. 14), gerando uma grande facilidade de ingresso em cursos superiores, assim os diplomas de curso superior “sofrem desvalorização” frente ao mercado. Neste contexto, se insere o exame de vestibular às escolas de nível superior, que tencionava dificultar o acesso. “O número de estudantes, que no final do Império registrava-se em torno de 2300, passou a 20 mil no final da Primeira República (BRANDÃO, 2003, p. 14)”.

O movimento republicano, supracitado, desdobrava-se em uma política educacional marcada pela influência do positivismo desde seu início, tendo como destaque a pessoa de Benjamim Constant; no movimento republicano os liberais espelhavam o brilho do paradigma norte-americano.

É relevante observar que o Brasil passava por conflitos ideológicos, influências e transformações sociais.

Dentro do quadro dos conflitos ideológicos manifestavam-se de um lado os liberais e do outro os positivistas. O primeiro defendendo um governo representativo

com uma livre competição pelo poder político. Já os positivistas defendiam a “ditadura republicana” (BRANDÃO, 2003, p. 15).

No campo das influências, culminou com a queda do preço do café, devido à elevada produção do produto, levando a burguesia cafeeira a “se utilizar do seu controle sobre o Estado e de sua hegemonia sobre as demais classes dominantes para promover a ‘valorização do café’ (BRANDÃO, 2003, p.16)”. Assim, o governo adquiria parte da produção financiada por empréstimo externo, atividade que passou a ser permanente a partir de 1922 e estendendo-se para outras culturas como a de algodão, cacau, açúcar, borracha e mate.

Os EUA tornaram-se os principais compradores do café exportado pelo Brasil e os principais controladores de sua dívida externa. Importantes setores da economia brasileira foram controlados pelos trustes daquele país: produção e comercialização de carne, mineração, produção e distribuição de energia elétrica. No plano das relações internacionais, sucessivos tratados comerciais e políticos reconheciam, legitimavam e ampliavam a hegemonia norte-americana na economia brasileira. (CUNHA, 1986, p. 158)

Outro ponto foi a industrialização como resultado da penetração de empresas norte-americanas no Brasil, consolidada após o término da Primeira Guerra Mundial.

A posição hegemônica propiciada aos administradores da emergente república se consolida após a Primeira Guerra Mundial, criando laços e alargando suas relações com os Estados Unidos. É dentro deste quadro sócio-político, no período republicano, que Schulz (2003, p. 36) destaca:

[...] as missões, ao se inserirem no Brasil, e no caso os metodistas, assim como as demais confissões, não se situaram num vácuo social, mas numa sociedade sociocultural em processo, na qual existiam condicionamentos. Depararam-se com uma sociedade em que uma parcela se identificou com os interesses, de forma recíproca. Sabe-se que existia por parte da elite republicana brasileira, simpatia e interesse pelo modelo sociocultural norte-americano. Já antes da Guerra Civil Americana, o Brasil era visto como uma nação importante para relações comerciais e de amizade. No decorrer dos acontecimentos, nos Estados Unidos a Guerra Civil, e no Brasil, a transição do sistema de produção e interesse econômicos, as relações se intensificaram entre os dois países. À medida que o movimento republicano crescia, os missionários interpretavam o fenômeno como sendo um movimento para o progresso.

A educação foi um grande elo e tornou-se uma estratégia, um canal de aproximação com as elites e também para formação das elites no país. Em especial, a Igreja Metodista, ou seja, as missões metodistas, optaram pela educação e escolha de uma camada social a ser atingida, no caso, a elite republicana e o meio urbano, as regiões em fase de expansão, principalmente a região sudeste, como Piracicaba, Ribeirão Preto, Juiz de Fora.

Ao comentar a expansão educacional no período republicano e a influência norte-americana na sociedade brasileira, Vasselai (2001, p. 56) destaca que:

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 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. Mantinham-se no ostracismo e, nesta época, já em franca decadência, pela redução dos subsídios que recebiam da Alemanha até o início da Primeira Grande Guerra em 1913.

Outro ponto relevante foi o decreto nº 13.343 de 7 de setembro de 1920, em uma década marcada por uma efervescência política, social e econômica. Decreto este, elaborado pelo então Ministro do Interior Alfredo Pinto e promulgado pelo Presidente da República Epitácio Pessoa, determinando a criação da Universidade do Rio de Janeiro, esta por sua vez muito mais próxima aos moldes profissionalizantes do estado francês.

A criação da primeira universidade federal deu-se no contexto político que iria satisfazer uma recepção acadêmica do Rei Alberto da Bélgica, em visita oficial ao Brasil. Isto se deu a 7 de setembro de 1920 no Rio de Janeiro. A organização desta universidade constou da aglutinação da Escola Politécnica, da Escola de Medicina e de uma escola de Direito. (VASSELA, 2001, p. 55)

Em 1927 formou-se a universidade de Minas Gerais e assim, “pouco depois da criação da universidade em Minas Gerais, o governo federal baixou normas regulando a instalação de universidades nos estados” (CUNHA, 1986, p. 214).

O ponto nevrálgico da década de 1920 foi o “debate”, proporcionado pela ABE, onde os *profissionais da educação*¹² ampliavam suas discussões, técnicas e teorias psicológicas no campo educacional, dando um “movimento pendular”

¹² “Esses profissionais estão preocupados com a remodelação dos sistemas estaduais de ensino, com melhoria da qualidade do ensino, com a psicologização do processo educacional, com uma adequada administração do ensino. Mais do que a amplitude do sistema escolar, interessa que ele funcione bem; para tanto, introduziram-se as técnicas e os princípios recomendados pela Escola Nova (CUNHA, 1986, p. 219)”

(AZEVEDO, 1996, p.634) à educação, chegando até a revolução de 1930. Sobre este período da intelectualidade educacional Azevedo (1996, p. 634) descreve:

Faltava evidentemente, na ausência de uma política escolar oficial, uma força de aglutinação desses grupos esparsos de educadores novos que, mal se formavam, ameaçavam desagregar-se, e cujos sucessos, na administração escolar, permaneciam em função de sua autoridade e prestígio pessoal e, portanto, de vários fatores que se obrigavam a uma tática muito complexa para fazerem prevalecer os seus ideais. A Associação Brasileira de Educação, fundada em 1924 pelo grande idealista que se chamou Heitor Lira, desempenhou esse papel, congregando os educadores do Rio de Janeiro, pondo-os em contato uns com os outros, abrindo oportunidades para debate largo sobre doutrinas e as reformas, freqüentemente de um conteúdo intelectual confuso e contraditório, convocando-os para congressos ou conferências de educação, das quais três, a de Curitiba, em 1927, a de Belo Horizonte, em 1928, e a de São Paulo, em 1929, se realizaram antes do advento da Revolução.

Sobre os caminhos que deveria tomar a universidade brasileira, um debate foi organizado pela Associação Brasileira de Educação - ABE, materializando-se em novembro de 1928, na cidade de Belo Horizonte, a II Conferência Nacional de Educação, considerando os seguintes itens:

- não deve haver um tipo único de universidade para todo o país;
- cada universidade deve se organizar conforme suas condições peculiares e as da região onde se localiza; assim também os cursos que pretende oferecer e as pesquisas que pretende desenvolver;
- o que deve ser uniformizado é o preparo fundamental para a matrícula nas universidades;
- as universidades devem gozar de autonomia integral, garantida pela renda de um patrimônio inalienável, intransferível e insub-rogável, doado pelos governos federal e estaduais ou por particulares (CUNHA, 1986, p. 226-227)

Então, conclui-se que este período histórico, marcado por um desequilíbrio das estruturas das forças dominantes (denunciadas politicamente nas manifestações contestatórias) e por uma sociedade industrial em rápida acumulação de riqueza em virtude do mercado interno em expansão, leva o ensino superior a se isolar e se profissionalizar.

Foi neste período, precisamente em 1929, que ocorreu a quebra da Bolsa de Nova Iorque, gerando a grande depressão norte-americana. O mundo financeiro estava em crise. Não obstante, em 1939, das 95 igrejas adventistas do sétimo dia, 74 possuíam escolas adventistas, ou seja, cerca de 78% das igrejas possuíam escolas adventistas.

2.4 Educação Superior na Era de Vargas e a Primeira Universidade Confessional do Brasil

Na Revolução de Trinta, o Governo Provisório começara a desatar os nós do ensino superior, principalmente, no fim de 1930, quando, em nível legislativo, estabeleceu condições de infra-estrutura administrativa, para fundamentar o novo regime. O então, Ministro da Educação e Saúde Pública, Sr. Francisco Campos, por meio de decretos, estabeleceu, entre outros:

- o Conselho Nacional de Educação – decreto n° 19.850, de 11 de abril de 1931, que dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil;
- o regime universitário – decreto n° 19.851, de 11 de abril de 1931;
- a organização da Universidade do Rio de Janeiro – decreto n° 19.852, de 11 de abril de 1931.

Apesar de o ensino superior ter sido criado durante a permanência da família real portuguesa no Brasil, de 1808 a 1821, a primeira organização desse ensino em universidade, por determinação do Governo Federal, só apareceu em 1920, com a criação da Universidade do Rio de Janeiro (URJ), como mencionado anteriormente, sob o decreto n° 14.343, de 7 de setembro de 1920, durante o Governo Epitácio Pessoa. Ainda nesse clima, temos a criação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, e da Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935.

Ao ponderar sobre a revolução de 1930, Romanelli (2005, p.59) ressalta que:

A intensificação do capitalismo industrial no Brasil, que a Revolução de 30 acabou por representar, determinou conseqüentemente o aparecimento de novas exigências educacionais. Se antes, na estrutura oligárquica, as necessidades de instrução não eram sentidas, nem pela população, nem pelos poderes constituídos (pelo menos em termos de propósitos reais), a nova situação implantada na década de 30 veio modificar profundamente o quadro das aspirações sociais, em matéria de educação, e, em função disso, a ação do próprio Estado.

Período marcado por uma política educacional liberal que se apresentava e satisfazia as expectativas dos interesses sociais e pedagógicos das oligarquias, que logo perdeu força e cedeu lugar, a partir de 1932, a um liberalismo igualitário¹³

¹³ “O Liberalismo surgiu nos séculos XVII e XVIII, como um conjunto de ideias de pensadores ingleses e franceses, usado pela burguesia como arma ideológica na luta contra aristocracia. Esse

silenciando-se de vez em 1935, por força de um movimento autoritário ligado ao poder dominante de cunho fascista. Durante a permanência deste movimento autoritário criou-se a União Nacional de Estudante - UNE, desenvolvido no formato de “controle por mecanismo corporativo, na tentativa de cooptar os estudantes opositores ao autoritarismo” (CUNHA, 1986, p. 230).

A partir do Decreto 19.851/31, supracitado, o Estatuto das Universidades Brasileiras, Cunha (1986, p. 294) comenta:

O Estatuto admitia duas formas de organização do ensino superior: a universidade, forma própria desse ensino, e o instituto isolado. A universidade poderia ser oficial ou livre. A oficial seria aquela mantida pelo governo federal ou pelo estadual. A universidade livre seria mantida por fundações ou por associações particulares.

Destaca-se, também, outro ponto importante na década de 30, que foi o impacto proporcionado pelo Manifesto dos Pioneiros da educação nova, lançado em 1932, após a V Conferência Nacional da Educação, realizado em Niterói, Rio de Janeiro.

Ao comentar a importância da V Conferência, Azevedo (1996, p. 662) observa:

Nessa Conferência, realizada sob o patrocínio do governo do Estado do Rio, quando era diretor-geral de instrução Celso Kelly, não se colheram somente os proveitos que se obtêm nesses encontros periódicos, consistem, sobretudo, num alargamento de horizontes mentais e numa aproximação maior dos homens para mútua compreensão.
[...] Tendo como objetivo principal, se não único, apreciar sugestões de uma política escolar e de um plano de educação nacional para o anteprojeto da Constituição, V Conferência reunida em Niterói discutiu e aprovou, depois de estudo pela Comissão dos 32, o plano da educação nacional, elaborado pela Comissão dos 10 e destinada à reconstrução em novas bases do sistema de educação e cultura no país.

Afora do campo educacional do autoritarismo, o ideal liberalista, por conta de seu elitismo, detinha grandes intelectuais como Fernando de Azevedo, e por outro lado, Anísio Teixeira que era favorável ao liberalismo igualitário. Da gênese do pensamento educacional que impregnava o pensamento de Fernando Azevedo e

conjunto de ideias baseia-se nos princípios do individualismo, da liberdade, da prosperidade, da igualdade e da democracia.

Relativamente à educação, a doutrina liberal defende a independência da escola diante dos interesses particulares de classe, de credo religioso ou político. Entretanto, pode-se dizer que na educação o pensamento liberal tem duas versões: a elitista e a igualitária, sendo a primeira contra a disseminação da educação das massas. (BRANDÃO, 2003, p. 23)

adotada pela elite intelectual paulista que assume o projeto de ensino superior, resulta a Escola de Sociologia e Política (1933). Já em 25 de janeiro de 1934, um decreto estadual criava a Universidade de São Paulo, que incorporava a Faculdade de Direito, a Escola Politécnica, Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, Faculdade de Medicina, Escola de Veterinária, Faculdade de Educação e outras que foram criadas e incorporadas.

No plano político e econômico deste período, o Brasil passava por momentos perturbadores entre setores das classes, como a intensificação do movimento operário, a crise da produção de café decorrente da elevada produção mundial e a conseqüente queda dos preços, levantes de grupos ligados aos militares, lutas dos setores sociais dominantes (conservadores e liberais), compromissos assumidos pelo governo provisório, a revolução de 1932 e a eleição de novos deputados para compor a Assembleia Constituinte, resultando na promulgação da nova Constituição em 1934.

Neste contexto, o papel desempenhado pela Igreja Católica no movimento revolucionário de 1930, se dava pela profunda inquietação intelectual representativa da Igreja frente ao liberalismo, ao estado laico e as revoluções ocorridas no mundo, que segundo a Igreja, eram motivados por uma visão reacionária em consequência da Reforma Protestante e do racionalismo, culminando em quebra de tradições e costumes.

Em consequência, a Igreja se insere na esfera política, consolidando sua contribuição ao “se colocar a serviço da classe dominante, enquanto um Aparelho Ideológico de Estado” (BUFFA, 1979, p. 101) na tomada do poder pelas forças revolucionárias, proporcionando-lhe simpatia dos novos governantes.

Mas foram as demonstrações religiosas realizadas no Rio de Janeiro, em 1931, uma em honra do Cristo Redentor, com participação de milhares de fiéis, que demonstraram aos novos ocupantes do Estado a necessidade de, pelo menos, não contrariar as orientações ideológicas e a força política nelas manifestas. Essas demonstrações contribuíram para aumentar o peso político das correntes direitistas dentro do novo regime de composição. Substituindo antigo projeto de Jackson de Figueiredo de fundar um Partido Católico, Leme, cardeal desde Julho de 1930, patrocinou a criação, em 1932, da Liga Eleitoral Católica, com objetivo de alistar, organizar e instruir os eleitores católicos, em todo país, bem como canalizar seus votos para os candidatos que aceitassem o programa da Igreja, prometendo defendê-lo na Assembléia Constituinte que viria a ser formada (CUNHA, 1986, p.251).

Nessa perspectiva, o sucesso da estratégia da Igreja Católica em eleger seus

candidatos por meio da LEC (Liga Eleitoral Católica), foi tanto que proporcionou a aceitação de todas suas exigências pela Assembleia Constituinte, incorporando-as à Constituição de 1934, configurando uma nova face da participação confessional na política brasileira, chamada de neocristandade¹⁴.

Ao comentar essa influência político-religiosa da Igreja Católica no período, Cury (1978, p.18) atesta que:

O ano de 1934 traz a Constituição. Nela a Igreja é quase que oficialmente reconhecida. A partir daí, a Igreja preencherá funções cabíveis ao Estado, dar-lhe-á apoio especialmente no setor trabalhista através dos “Círculos Operários”, e em troca o Estado a apóia, sempre que possível, dentro do jogo de compromissos que caracterizou o regime.

O pensamento católico encontrava na educação, o veículo indispensável para o resgate do dualismo social, Estado e Igreja, ruptura derivada na Velha República. Assim, nasce o interesse da Igreja em fundar uma universidade católica, tendo seu embrião no Instituto Católico de Altos Estudos, no Rio de Janeiro.

É dentro deste quadro sócio-político que o ensino superior presencia a abertura da primeira universidade confessional no país, quando o Presidente da República, Getúlio Vargas, em 30 de outubro 1940, assina o Decreto 6.409/40, autorizando o funcionamento da Faculdade de Direito, com de bacharelado e da Faculdade de Filosofia com bacharelado e licenciatura em várias matérias. O funcionamento da Faculdade se dava nas dependências do colégio Santo Inácio. Em 15 de março de 1941, realiza-se a inauguração solene dos cursos das Faculdades Católicas, com D. Sebastião Leme e o Pe. Leonel Franca, reconhecida oficialmente em 15 de janeiro de 1946, pelo Decreto 8.681. Nasce assim, a Pontifícia Universidade Católica (PUC-RIO). No período de 1941 até 1960 foram fundadas a maioria das universidades católicas, em número de 27. Apenas três universidades católicas surgiram após 1960.

Em face ao desenvolvimento das universidades no Brasil, Azevedo (1996, p. 680) comenta:

Se, no período que se seguiu, de quase dois decênios, de 1937 a 1954, se acentuou esse movimento de expansão quantitativa de universidades, particularmente de faculdades de filosofia, não se observou nele, porém,

¹⁴ Para entender melhor o pensamento católico nesta época, ler Carlos Roberto Jamil Cury, Ideologias e educação brasileira – católicos e liberais, São Paulo, Cortez & Moraes Ltda, 1978, cap. I (A Ideologia Católica)

nenhum esforço correspondente de reestruturação do ensino superior em bases novas. É uma fase de crescimento numérico, realmente perturbador, em que as universidades brasileiras, reduzida a quatro em 1937, chegam a 15 em 1953, ameaçando atingir a duas dezenas, entre oficiais e particulares, e as faculdades, que eram então apenas duas, já orçam por sete no Estado de São Paulo e se calculam em 40 ou perto disso, espalhadas pelo país.

Imerso no contexto supracitado, a partir do final da Segunda Guerra Mundial, com a crescente organização estrutural da IASD no Brasil, em forma de regiões administrativas, denominadas de Uniões, a educação adventista se expande e se consolida, sob uma estrutura de escola primária de quatro séries.

Em 1940 a IASD possuía no Brasil 94 escolas; em 1945, 136 escolas; em 1950, 165 escolas; em 1955, 180 escolas; em 1960, 244 escolas; em 1965, 322 escolas e em 1970, 321 escolas.

O marcante crescimento, nesta época, se deu segundo Azevedo (2004, p. 35) “ao compromisso dos líderes denominacionais com ideal adventista de que junto a cada igreja deveria haver também uma escola”.

2.5 Educação Superior na Era do Populismo e a Primeira Universidade Confessional Protestante no Brasil

O grande avanço industrial brasileiro na década de 30 favoreceu o rápido desenvolvimento urbano, com aumento populacional e fortalecimento de classes sociais. Em resposta a esta nova configuração social, o aparelho estatal se adapta a esta realidade, tomando medidas populares, no intuito de agradar e conquistar o apoio das massas. De acordo com Brandão (2003, p. 28-29), esse período foi marcado por imensa disputa de classes, de organização das massas urbanas e rurais, iniciada no período do populismo, que ganham autonomia frente ao Estado, à medida que se intensificava as relações entre as classes: dominante, trabalhadora e urbano/rurais. Para Brandão (2003, p. 29)

Se, no princípio, as reformas de base constituíam uma plataforma de compromisso entre operários, setores das camadas médias e industriais, elas foram assumindo a feição de um conjunto de medidas que visava a transição imediata para o socialismo, implicando em colocar toda a burguesia industrial como inimiga. Surge a radicalização do processo

político, acompanhada do aparecimento de diversas organizações e partidos de extrema esquerda, alguns defendendo a luta armada contra o Estado burguês.

Diante da crescente urbanização e monopolização, investimentos vultosos de capital estrangeiro e do processo de expansão industrial, o êxodo rural trouxe uma grande demanda por educação escolar. Explicando assim a abertura do processo de escolarização da mulher e a construções de mais salas de aula. O funcionamento em três turnos, no mesmo prédio escolar, também foi uma das medidas. O governo se beneficiava com essas práticas que lhe proporcionava dividendos políticos, principalmente em São Paulo.

Ao comentar as questões concernentes a este período histórico, Vasselai (2001, p.62) comenta:

A política populista, no jogo de interesses que empreendia, buscou integrar o aparelho escolar às respostas da necessidade do povo e, ao mesmo tempo, o Estado queria um ensino superior modernizado para satisfazer às exigências técnicas necessárias ao desenvolvimento autônomo almejado. Nesse tempo, no rol das reformas de base estava, igualmente, a reforma universitária que pretendia dar modernização ao ensino. Por outra parte, na evolução do ensino superior a presença estudantil passou da situação de massa de manobra para aliados dos movimentos voltados para a construção de uma nova ordem social.

Com a crescente demanda, o Estado trabalhou em eliminar barreiras que impedissem o acesso do aluno ao ensino superior, estabelecendo a equivalência entre os cursos profissionais ao secundário (1950/54), medida essa que tomou forma e contornos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961, conhecida como “lei da equivalência”. Outra medida foi a unificação de exames vestibulares e o barateamento das taxas cobradas em instituições públicas, sendo financiadas pelo Estado. A “federalização” das instituições de ensino superior mantidas pelos estados, municípios e por particulares, se deu através da Lei nº 1.254, de dezembro de 1950, transcorrendo-se por mais de uma década.

Nos últimos anos da república populista era 65% a participação das universidades no total de matrículas do ensino superior. As universidades predominavam, decorrentes do processo de aglutinação de escolas isoladas, caracterizando-se num dos principais vetores da transformação do ensino superior na República Populista, que chegou ao seu final (1964) com 39 universidades, contra 16 em 1954. (BRANDÃO, 2003, p. 31)

Após o Estado Novo e a Segunda Guerra Mundial, a universidade brasileira encontra um campo fértil nas sombras da copa frondosa das universidades norte-americanas, em função das influências nas pesquisas e no avanço da tecnologia. Segundo Cunha (1989, p. 151) a influência européia sobre o ensino superior se dava até o fim do Estado Novo “a partir daí, as universidades norte-americanas constituíram os modelos incontestes, festejadas pelo prestígio decorrente da contribuição tecnológica que deram ao esforço de guerra da maior potência dos anos 40”.

Assim, “O número de universidades, a maioria nascidas da aglutinação de escolas isoladas, chegou, em 1964 a 39, destas, 9 eram mantidas por instituições confessionais católicas e uma era protestante”(VASSELAI, 2001, p. 64), ponto este, de aspecto marcante deste período, e de relevância para compreensão dos fenômenos ligado ao objeto da presente dissertação, que é a abertura da primeira universidade confessional protestante no Brasil, a Universidade Presbiteriana Mackenzie, reconhecida pelo Decreto nº 30.511, em 1952, assinado por Getúlio Vargas, Presidente da República, e Ernesto Simões da Silva Filho, Ministro da Educação. Sendo constituída por: Escola de Engenharia; Faculdade de Arquitetura; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras; e Faculdade de Ciências Econômicas. Tinham na época 1.155 alunos.

Ao concluir este ponto marcante da história do ensino superior brasileiro, Schulz (2003, p. 41) salienta:

O projeto do curso superior da Escola Americana, posteriormente ‘Mackenzie College’, até a Universidade Mackenzie, não foi um projeto confessional ou missionário, mas, sim um projeto pedagógico, com base no sistema da educação norte-americana, pragmático, para formação de profissionais e contribuição para o progresso.
[...] No Brasil, surgia uma nova elite, uma nova oligarquia, a cafeeira. Como é sabido, em decorrência desse novo mercado, novas exigências estabeleceram-se: a necessidade de estradas, construção e ampliação de portos e relações comerciais, e com isso, a necessidade de profissionais, como engenheiros, técnicos em comércio.

2.6 O Público e o Privado – Legislação Fragmentada

O anteprojeto da LDB, encaminhado em novembro de 1948 à Câmara Federal, após uma longa luta cheia de marchas e contramarchas, resultou no projeto sancionado, sob protestos, pelo Presidente Goulart na forma de Lei 4.024, votada apenas em dezembro de 1961, após 13 anos, sendo a primeira reforma da educação que contentou em ser apenas “diretrizes e bases” da educação e não palavra final, “pronta e acabada”.

Vale ressaltar que, no período de 1940 a 1960, surgem fatos, no âmbito educacional, desencadeando discussões e mudanças. Tais como:

- 1942 – entrou em vigor a Lei Orgânica do ensino Industrial;
- 1943 – a Lei Orgânica do Ensino Comercial;
- 1946 – a Lei do Ensino Agrícola, a Lei Orgânica do Ensino Normal e a Lei do Ensino primário;
- 1949 – a fundação da SBPC (Sociedade Brasileira Para o Progresso da Ciência);
- 1952 – é fundada a Universidade Mackenzie, em São Paulo;
- 1953 – a educação passa a ser administrada por um ministério próprio, o MEC (Ministério da Educação e Cultura);
- 1959 - o manifesto de 1959 – iniciado por Fernando Azevedo;
- 1961 – LDBEN Lei 4.024/61

O desenvolvimento econômico e educacional do Brasil se caracterizou por uma produção capitalista. Nesse contexto, o mundo passou por turbulências enfrentadas pelo capital, havendo uma articulação dos fundos públicos em prol da sociedade de forma latente, afetados pelas duas guerras mundiais, sendo a primeira, de 1914 a 1918 a e segunda, de 1939 a 1945.

As décadas de 1950 e 1960 constituem-se como momento rico na história do Brasil, de grande efervescência política e cultural, de grandes formulações e propostas para universidade brasileira, em especial a década de 50. Desenvolvia-se um intenso debate em torno do rumo do ensino superior, baseadas em experiências diferenciadas, de onde nasceram projetos de universidades. Temos a “Universidade Crítica”, baseada no embate estudantil francês em 1968 e o modelo que derivava do

trabalho de Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, do qual resultou a UnB (Universidade de Brasília), inspirada na experiência norte-americana (cf. FERNANDES, 1989, p. 106).

Na chamada “Lei da Reforma Universitária”, n. 5.540, de 28 de novembro de 1968, antecedida pelo Decreto-Lei n°53/66 (que fixava princípios e normas para as universidades federais) e n° 252/67 (que estabelece normas complementares ao Decreto-Lei n°53/66), o processo de mudanças no ensino superior não se restringiu à lei 5.540/68, mas a um conjunto de medidas legais implantadas no decorrer dos governos anteriores e durante os governos militares, em resposta aos discursos, prática do movimento estudantil (que ganhava força) e da precária condição do ensino superior público.

Diante deste cenário, em 1969, a educação adventista se deparou com uma de suas maiores crises. No ano de 1969, o número de instituições educacionais adventistas no Brasil chegou a 341. Porém, no quinquênio seguinte, houve o fechamento de 101 estabelecimentos educacionais. Uma diminuição de aproximadamente 30%, chegando a 240 escolas em 1973.

Esta crise foi gerada principalmente pela nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB 5692), promulgada em 1971, que mudava de forma radical o ensino primário para oito séries – 1º grau. Segundo Azevedo (2004, p. 36) “muitas escolas primárias adventistas de quatro séries, com poucas salas e área física insuficiente, não possuíam infra-estrutura adequada para serem transformadas em escolas de 1º Grau completo com oito séries”. Outro ponto importante mencionado por Azevedo era de que a crise fora agravada pelo fato de perderem-se de vista, de certa forma, os ideais dos pioneiros da IASD em tornar possível a Educação Adventista a todas as crianças da Igreja. Além disso, segundo ainda Azevedo, o sistemático investimento financeiro no nível elementar ainda não era prática habitual pela liderança da Igreja, de modo que a IASD, no Brasil, não estava preparada para enfrentar essa situação de crise na educação adventista.

Uma vez inserida na sociedade educacional brasileira desde 1896, a filosofia educacional adventista, objeto de estudo pontual mais adiante, por meio do Colégio Internacional de Curitiba, amadurece e concebe em 1915 o Instituto Adventista de Ensino, na cidade de São Paulo, oferecendo o ensino superior nos cursos de Enfermagem, Ciências e Pedagogia.

2.7 Financiamento da Educação

Destacamos, nesse período, os acordos feitos entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e seus órgãos e a *Agency for International Development* (AID) – para assistência técnica e cooperação financeira dessa agência à organização do sistema educacional brasileiro – período denominado “acordos MEC-USAID”. A USAID teria duas funções básicas: estimular a assinatura de convênios para ampliar o convívio entre educadores, administradores escolares brasileiros e técnicos norte-americanos e buscar ampliar intercâmbio entre universidades, de modo que o modelo norte-americano se tornasse o mais conhecido possível entre os professores e alunos brasileiros. A USAID funcionaria, assim, como mediadora na busca dos recursos necessários para execução do programa, que contaria também com substancial ajuda do governo brasileiro.

Referindo-se aos conhecidos convênios firmados entre o MEC/USAID, Minto (2006, p. 116) ressalta que:

Nas relações entre o MEC e a USAID durante a Ditadura Militar ocorreu um ponto de inflexão na educação brasileira: as propostas da agência tornaram-se mais abrangentes e sua estratégia voltou-se, também, para a educação superior, no sentido de criar uma linha política própria para esse nível de ensino, tal como já havia sido feito para os demais níveis educacionais. Nesse período, o governo brasileiro contratava os próprios norte-americanos para diagnosticar os problemas do nosso ensino superior e para nos dizer como organizá-lo.

Ao comentar o processo da reforma universitária de 1968, estrutura de sustentação do novo sistema educacional, período marcado por uma repressão governamental extremamente truculenta, Florestan Fernandes afirma que:

[...] foi reformada, segundo um figurino bicéfalo plasmado pela usaidização (um composto híbrido, MEC-USAID) e imposto centralizadamente pelo braço militar do regime ditatorial. Configurado, assim, o tríplice movimento que estilhaçou a nossa florescente universidade. Os Estados Unidos forneceram o cérebro com as fórmulas inovadoras seguras, o Estado brasileiro entrou com os técnicos títeres e a vontade ‘revolucionária’, que impôs de cima para baixo – como óleo de rícino – as novas normas da ‘institucionalização’ da vida universitária, sendo que a própria universidade brasileira forneceu a retaguarda que garantiu êxito fácil do conformismo “institucionalizado”. (FERNANDES, 1989, pp. 13-14).

É de registrar que, na década de 70, houve uma modernização que “acabou criando uma complexidade administrativa e uma intrincada teia de mecanismos de controle dentro e fora da universidade” (ROMANELLI, 1978, p. 233). A este toque de modernidade parte do poder público a intenção de prestar contas para comunidade dos resultados de desempenho e o fomento dos cursos e das instituições, numa tentativa de camuflar “sua estrutura rígida e conservadora” (ROMANELLI, 1978, p. 233) do sistema. A Educação Superior assume uma face racional à aplicação de recursos que “acarreta um poderoso esquema de dominação dentro e fora da universidade, do que resultou a perda total de sua autonomia” (ROMANELLI, 1978, p. 233). E foi nos anos de 1970 que se implantou o processo de avaliação da pós-graduação.

É nesse cenário de aparente efervescência educacional que se impõe uma auto-reflexão à administração da IASD, resultando em várias medidas para superar a crise instalada no sistema adventista com promulgação da LDB 5692, em 1971, a Educação Adventista inicia um processo de transformação e reestruturação que se estende por uma década e meia.

Segundo Azevedo (2004, p. 39) no período de 1975 a 1987 o aumento de instituições educacionais adventistas foi gradativa, mas significativa. Em 1975 o sistema adventista contava com 290 instituições; em 1980, com 372; em 1985 com 411 e em 1987 permaneciam as 411.

2.8 O Estado e a Política Educacional

Nos anos 80, tivemos a implantação do modelo de universidade de pesquisa, a chamada humboldtiana¹⁵, no Brasil, determinando a marca desta época.

Em 1988, entra em cena a “Constituição da República Federativa do Brasil”- chamada de constituição cidadã por respeitar a autonomia e a liberdade do pensamento, promulgada em 5 de outubro de 1988, que privilegia a figura da universidade por meio do Art. 207 que diz: “As universidades gozam de autonomia

¹⁵ Modelo alemão, constituído a partir das ideias de Von Humboldt, Fichte e Schleiermacher – liberdade de pesquisa, de aprender e de ensinar – experimentada, em especial, na Universidade de Berlim, na primeira metade do século XIX.

didática – científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

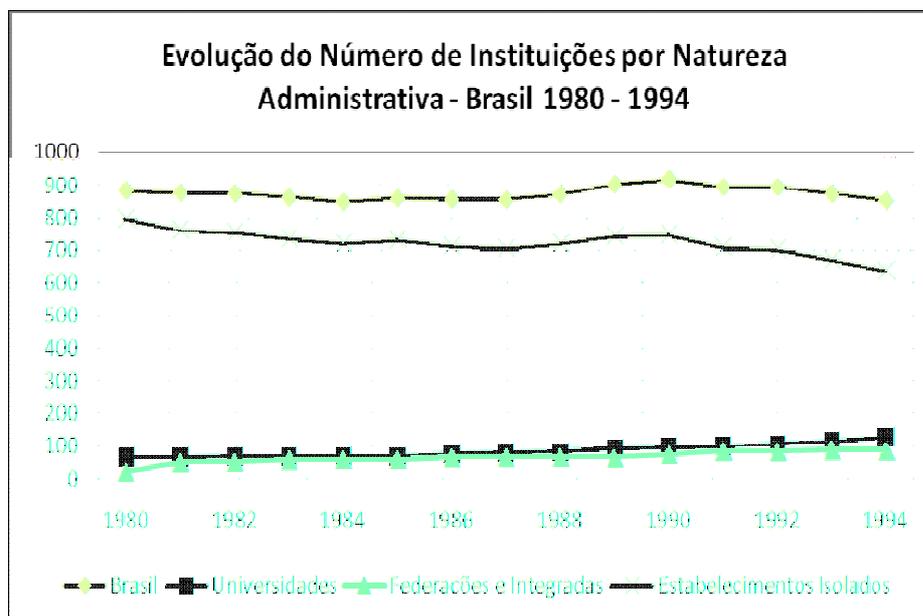
A década de 90 foi marcada por um efetivo desdobramento de modelos e organizações universitárias. Neste contexto, o governo interino do presidente Itamar Franco, recebendo denúncias de corrupção, dissolve o Conselho Federal de Educação, que estava aliado às representações majoritariamente privatistas, através da MPV 661, de 18 de outubro de 1994, e para o seu lugar foi criado o Conselho Nacional de Educação. Este período ficou marcado pela necessidade da reordenação econômica, política e social do Estado e de forma mais explícita pelo: “sucateamento”, precarização, destruição sistemática, empresariamento e privatização de vários setores da economia. A dinâmica do processo expansionista da economia e a lógica da tendência de acumulação capitalista favoreceram a ideia mercadológica da ciência e da tecnologia. Assim afirma Chauí (1997, p.4): “a ciência e a tecnologia tornaram-se forças produtivas, deixando de ser mero suporte do capital para se converterem em agentes de sua acumulação”. Alterando a configuração destas, conseqüentemente, submeteu o indivíduo à lógica do mercado, em busca do “empregável” no mercado de trabalho.

O poder público e privado redefine a “modernização da máquina administrativa”, baseada nos critérios de eficiência do mercado, que impactaram nas reformas no Ensino Superior no Brasil nos anos 90, difundindo o “novo” conceito e a “nova” linguagem educacional, legitimando ideologicamente as reformas.

A redefinição do conceito foi fundamental para o processo, uma vez que, por trás dessa “nova” linguagem, vinham diretrizes formuladas pelos organismos internacionais – principalmente o Banco Mundial e a UNESCO.

No gráfico que se segue, verifica-se que o ensino superior ficou sucateado entre os anos de 1980 a 1994, aguardando a definição da política econômica, educacional e de uma atualização da máquina administrativa governamental.

Tabela 4



Fonte: MEC/SEDIAE/INEP

No octênio de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002), as IES foram submetidas a um forte arrocho, enquanto as instituições de Ensino Superior privadas foram agraciadas com vantagens.

A diferenciação institucional, portanto, é um dos principais fatores que permitiram a ocorrência de uma verdadeira 'explosão' do setor privado. Para que se possa ter idéia do significado dessa expansão, no estado de São Paulo, onde foi mais expressiva, apenas entre os anos de 1998 e 2000, uma IES privada foi criada a cada 7 dias, em média. Em função desse processo de abertura indiscriminada – que seria denunciado até mesmo por amigos pessoais do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso e, até então, conhecidos defensores da política educacional do MEC na gestão Paulo Renato Souza – o ensino superior adquiriu uma configuração muito mais diferenciada ('flexível' na linguagem dos reformadores) mas, ainda assim, incapaz de suprir as necessidades da população brasileira (MINTO, 2006, p. 195 – 196)

Em 1995, sob o comando do Ministro da Educação Paulo Renato Souza – que perdurou durante os dois governos de FHC – o assunto universidade alcançou seu ápice, sendo debatido o seu papel e ao mesmo tempo foram-se instrumentalizando mudanças que se desejavam implantar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – lei n. 9.394, de 16 de dezembro de 1996 – instrumento legal para reestruturar a educação brasileira, resultado do projeto patrocinado pelo governo, foi eficiente em beneficiar a expansão

privatista no Brasil. Essa lei “parece orientar os sistemas no sentido de mostrar a educação inclusive como produto, insistindo na noção de qualidade e de excelência. O que aponta para a dimensão do cidadão também enquanto consumidor”. (CURY, 1998, p.77).

De acordo com Cury (1998, pp.76-77), o Ensino Superior estaria centrado sobre os eixos: avaliação e autonomia.

Ainda sobre a LDB, Cunha comenta:

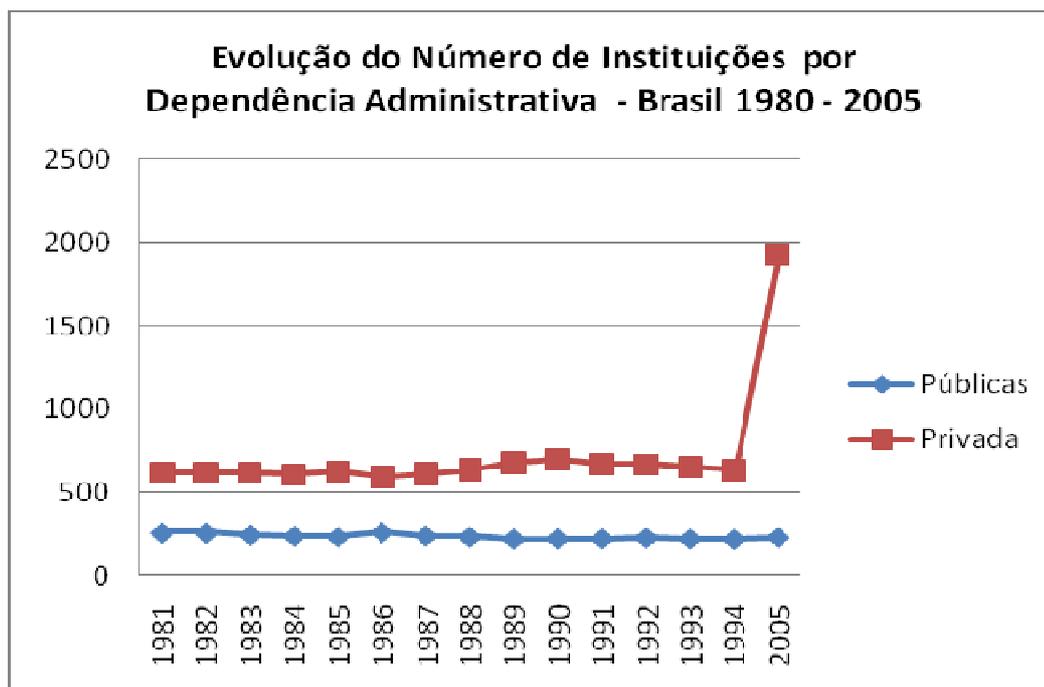
O MEC traçou uma estratégia de enfrentamento parcial de problemas e adversários. Uma estratégia semelhante à do governo como um todo no que se refere às reformas constitucionais. No caso da área educacional, ela foi ainda mais elaborada, já que os níveis mais baixos da legislação atropelaram os mais altos [...]; em vez de investir numa lei geral para o ensino superior, o MEC foi traçando, no varejo, as diretrizes e bases da educação, mas por fora dela. (CUNHA, 2003, p.40)

O fato é que o modelo neoprofissional¹⁶ ou neonapoleônico tem caracterizado o perfil das instituições de Ensino Superior brasileiro, numa economia neoliberal, quando a educação considerada quase-mercadoria, regulamentada no âmbito da Organização Mundial do Comércio (OMC) configurando as IES em vista dos modelos universitários.

Os gráficos a seguir mostram a expansão das universidades privadas no período 1980/2005, bem como sua concentração por região (1994/2005).

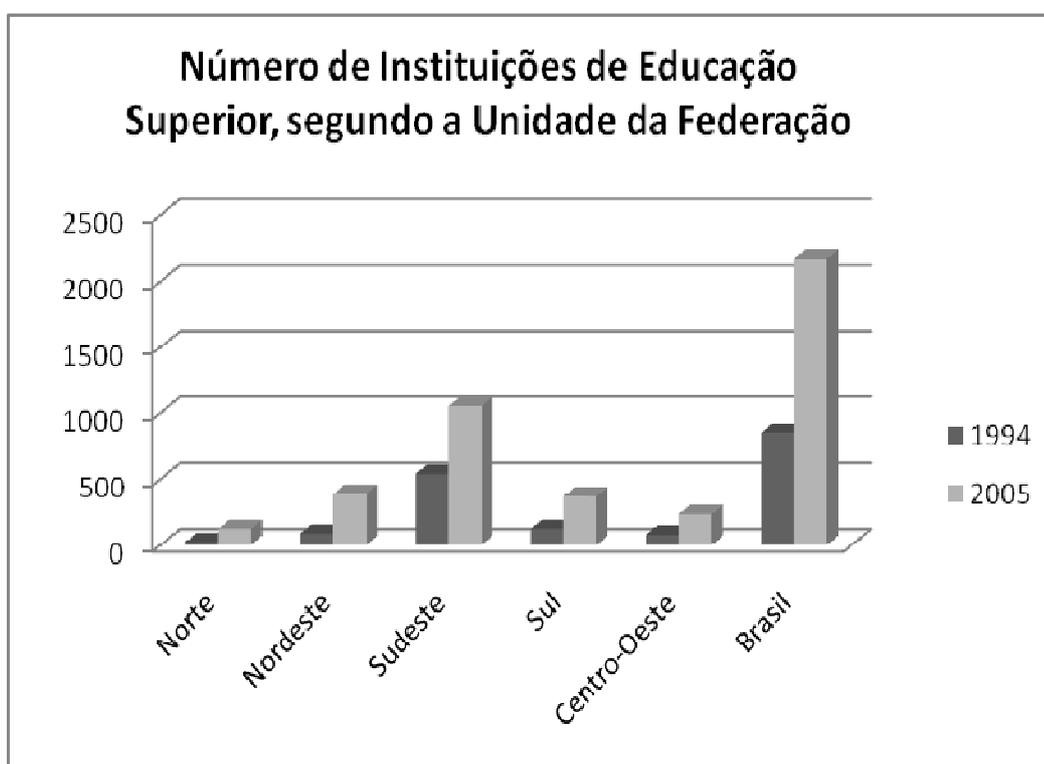
¹⁶ “Neoprofissionalismo, heteronomia e competitividade são os novos traços do que se tem denominado como modelo de *universidade mundial do banco mundial* (Aboites, 1996) ou modelo anglo-saxão de universidade (Dias, 2003), tão disseminados nas linhas e entrelinhas dos documentos desse banco multilateral e postos em prática, em especial, em países da antiga *commonwealth* britânica, em que se destacam o próprio Reino Unido, a Austrália, a Nova Zelândia e o Canadá. (SGUISSARDI, 2005, p. 85)

Tabela 5



Fonte: MEC/SEDIAE/INEP

Tabela 6



Fonte: MEC/SEDIAE/INEP

Finalmente, a educação superior está vivendo, em 2007, um processo complexo e desafiador.

Surge, assim, a preocupação com a universidade, como instituição social que só mantém seu valor se conseguir um equilíbrio entre sua missão acadêmica, relevância social e equidade. Segundo Matteucci, a Carta Magna de Bolonha cita que “a universidade, diversamente organizada dentro da sociedade por condições geográficas e históricas, é a *instituição autônoma* que, de modo crítico, produz e transmite cultura por meio da pesquisa e do ensino”. (*apud* TRINDADE, 2004, p.839).

Ao tecer comentário sobre a função da universidade, o professor Paulino José Orso, destaca que o saber deve ser organizado e articulado em grandes campos fundamentais, “voltados para o ensino e a investigação, evitando abrir espaços para tendências desagregadoras (ORSO, 2007, p. 65)”. Ao concluir, Orso busca em Ademar de Barros, a ponderação:

“Ser formadoras de elites intelectuais. Não lhe basta preparar o homem para o exercício de uma profissão. [...] Precisamos de profissionais liberais, de técnicos e de pesquisadores, não há dúvida nenhuma. Mas precisamos, antes de mais nada, de homens [...] (BARROS *apud* ORSO, 2007, p. 65).”

Neste período histórico de tendência mercadológica da educação brasileira, o quadro situacional do sistema educacional adventista se configura em um movimento marcado por uma nova crise que se instala em 1996, esta diretamente relacionada com os impactos dos problemas econômico-financeiros sofridos pelo Brasil.

Ao comentar o quadro das possíveis causas desta crise no sistema educacional adventista, Azevedo (2004, p. 41) destaca:

1. *Redução drástica da inflação brasileira.* Durante o período com elevados índices inflacionários, muitos dos problemas econômico-financeiros eram camuflados pela própria inflação. Com a redução da inflação, as debilidades afloraram;
2. *Instalação da recessão no Brasil.* A redução da inflação criou uma significativa recessão que atingiu a economia, gerando o aumento do desemprego e a conseqüente contenção de despesas. Muitas famílias

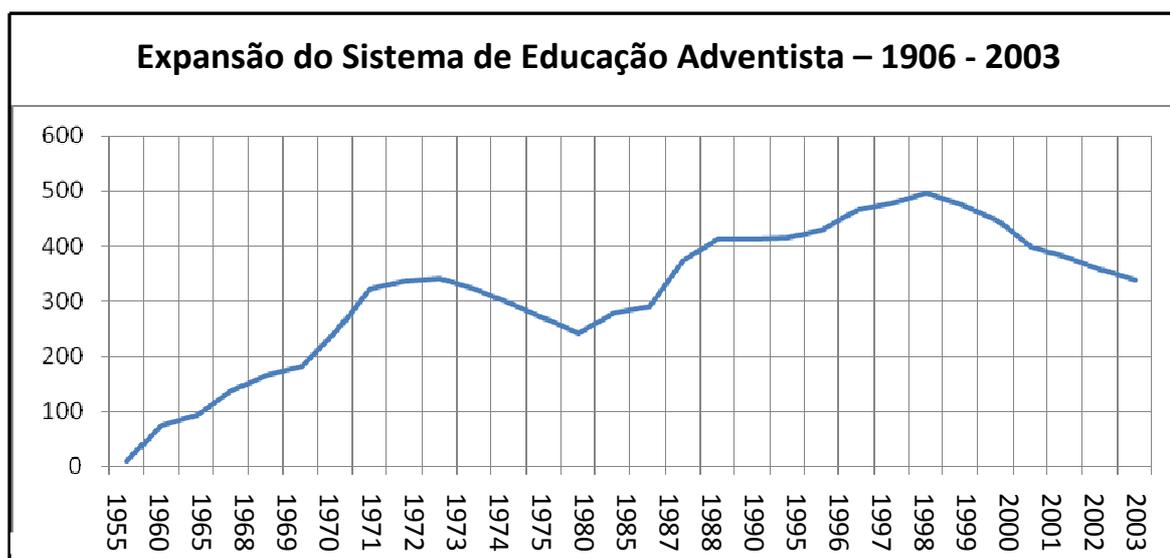
transferiram seus filhos das escolas adventistas pagas para escolas públicas gratuitas;

3. *Ampliação acentuada da inadimplência.* Com o desemprego atingindo altas proporções, muitas famílias não conseguiam mais pagar as mensalidades escolares de seus filhos. Esse problema foi agravado para o sistema educacional adventista pela pressão governamental, que passou a amparar a permanência de alunos inadimplentes durante o ano escolar;
4. *Melhoria das escolas públicas.* O governo passou a investir muito mais nas escolas públicas, melhorando-as significativamente;
5. *Interrupção das bolsas de estudos para as escolas adventistas.* A crise afetou também os empresários adventistas que apoiavam a educação adventista com bolsas de estudos;
6. *Diminuição dos recursos disponibilizados pela Igreja para educação.* As administrações regionais tiveram que reduzir suas despesas e custos na tentativa de equilibrar as contas;
7. *Violenta desvalorização do real ante o dólar.* No início de 1999, a cotação do dólar era de R\$ 1,22. Mas em poucas semanas, essa cotação subiu para R\$1,88;
8. *Regularização de escolas irregulares.* Com a regularização, as escolas adventistas perderam alunos para terceiros.

2.9 A dinâmica da educação adventista de 1906-2003

Conforme Roberto César de Azevedo (in Timm 2004), a IASD no Brasil apresentava até 2003, o seguinte quadro de desenvolvimento quanto ao número de instituições educacionais adventistas:

Tabela 7



Fonte: AZEVEDO, 2004.

Os dados conduzem a uma reflexão sobre a confessionalidade patenteada nas instituições educacionais adventistas, apesar dos percalços das crises, esta tem mantido a visão educacional pioneira de abrir instituições educacionais como forma de evangelizar, balizada por uma filosofia sólida e consistente.

A visão educacional adventista é a que mais se caracteriza como confessional, mas também é a que mais se aproxima da chamada educação integral, bandeira da educação protestante. Baseia sua fé numa concepção fundamentalista (doutrina), sendo assim, quanto à educação, também pressupõe princípios embasados na fé (SCHULZ, 2003, p. 73).

3. CONFSSIONALIDADE EDUCACIONAL, IDENTIDADE INSTITUCIONAL E SEUS OBJETIVOS FILOSÓFICOS EDUCACIONAIS – UNASP/EC

A educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos (ARENT, 2007, p. 234).

Neste capítulo, pretende-se apontar a possível correspondência de como o sistema educacional adventista, circunscrito a um modelo próprio de pensamento, se adaptou à cultura brasileira sem perder os traços fundamentais que o identificam, presentes na fundamentação religiosa desenvolvida a partir de 1872, com Ellen White, diante de um processo dinâmico de mudanças pelo qual passa a sociedade moderna.

A busca por esta possível correspondência se passará de forma concomitante em três subtítulos desta seção: a confessionalidade educacional – seu traço; a identidade – como referencial; e seus objetivos filosóficos educacionais.

Como visto na primeira seção deste trabalho, o surgimento do adventismo, ocorreu no contexto dos movimentos messiânicos do século XIX originados nos Estados Unidos, fruto dos movimentos “messiânicos-milenaristas”. Segundo Karnal, Purdy, Fernandes e Morais (2007, p. 117) a manifestação religiosa conhecida como ‘Grande Despertar’ favoreceu os movimentos religiosos que surgiram neste contexto, o inconformismo social e religioso era uma de suas características básicas. Este inconformismo se dava principalmente em comparação com as igrejas já estabelecidas. Poderíamos citar aqui igrejas como a Metodista, a Batista, a Presbiteriana, a Congregacional e principalmente a Católica.

Max Weber estuda amplamente este sentimento de inconformismo ao fazer a distinção entre *igrejas* e *seitas*. Apesar do assunto igreja e seita, no primeiro momento soar como um significado um tanto pejorativo para os nossos dias, ao tratar dessa diferenciação Weber tinha em mente utilizar-se de um recurso metodológico que o permitisse organizar de modo compreensível sua análise das

religiões cristãs. Max Weber foi o primeiro a se colocar diante dessa dicotomia seita-igreja para compreender a dinâmica da filiação religiosa, seus conflitos e afinidades. No estudo sobre *As seitas protestantes e o espírito do capitalismo*, Weber destaca que as seitas exercem um controle maior sobre seus membros. Para ele, enquanto a *igreja* é uma organização menos controladora, de filiação obrigatória e por isso nada prova quanto à qualidade moral de seus membros, a *seita* é uma associação voluntária daqueles que são religiosa e moralmente qualificados, segundo alguns padrões de conduta (Cf. 1982, p. 214). A filiação religiosa nos Estados Unidos, de acordo com Vieira (2006, p. 126), “tinha a função de ser um anteparo que protegia o indivíduo da ruína econômica e conseqüentemente do ostracismo social”. A separação, a negação do mundo, o desejo de isolamento e a não contaminação com os de fora da seita, atitudes características deste tipo de organização religiosa, “qualifica moralmente o fiel diante de sua conduta em relação ao mundo, diferentemente do princípio de pertencimento obrigatório (nascimento) adotado pelas igrejas constituídas, tais como a igreja Católica”.

Comenta Weber (1982, p. 351):

É importante que a participação numa seita significasse um certificado de qualificação moral e especialmente de moral comercial para a pessoa. Isso se contrasta com a participação numa “Igreja” na qual a pessoa “nasce” e que permite que a graça brilhe igualmente sobre o justo e o injusto.

Seguindo a mesma lógica weberiana, Henri Desroche assinala algumas características gerais desse tipo de comportamento. Para ele as seitas:

- a) reivindicavam certa primazia de *iluminação* interior e do Espírito Santo, predominando não apenas sobre a Tradição, mas também sobre as próprias Escrituras;
- b) pregavam que a Revelação não poderia estar terminada e que, portanto, uma nova era, a era do Espírito, reclamava novos profetas e os forneceria;
- c) propunham, finalmente, realizar a Igreja como um mundo dentro do mundo, e sua recusa de relações com os poderes estabelecidos tinha por corolária obrigação, para a sua Igreja, de se transformar mais ou menos numa autarquia econômico-política. (DESROCHE, Apud QUEIROZ, 1965, p. 92).

Ernst Troeltsch, discípulo de Weber aprofundou o estudo sobre seitas e igrejas a partir de seus estudos sobre o percurso inicial do cristianismo. Para Troeltsch (Apud, ABUMANSUR, 1989, p. 23):

A igreja seria uma instituição conservadora que faz parte da ordem social e controla as massas; a sua vocação universalista a orienta nesta direção. A seita, ao contrário, busca a afirmação da irmandade pessoal e não tem pretensões ao universalismo.

A partir dessa diferenciação, propõe-se compreender o movimento adventista em sua conformação religiosa e institucional a partir do que Weber denomina de “influência das *sanções psicológicas* que, originadas da prática da vida religiosa, orientavam a conduta e a ela prendiam o indivíduo” (WEBER, 1987, p. 67). Em outras palavras, para compreender as ações do fiel e o movimento adventista, deve-se considerar, antes de qualquer coisa, o tipo de configuração ou de representação social que regulam esta relação, e que aqui, chama-se de estruturas sociais. Estas estruturas sociais são responsáveis diretas pela compreensão que o indivíduo tem de si, do mundo e que, por sua vez, também são reguladas pela relação espaço-temporal que estabelece com o seu contexto. Assim sentencia Weber ao dar continuidade a sua reflexão:

O homem daquele tempo preocupava-se com dogmas aparentemente abstratos, em uma extensão que, por si, somente pode ser entendida quando percebemos a conexão destes dogmas com interesses religiosos práticos. (WEBER, 1987, p. 67)

Esta dissertação não pretende ser uma análise da esfera religiosa e a relação desta com a conduta dos seus membros diante do contexto sócio-político mais amplo, entretanto não se pode deixar este conteúdo significativo de fora para buscar uma melhor compreensão da particularidade das instituições educativas ligadas ao movimento religioso aqui estudado.

Num momento em que a esfera religiosa deixou de ocupar a centralidade da vida moderna e passou a dividir com outras esferas o processo de diferenciação do mundo, torna-se relevante a pergunta: como o sistema educacional adventista, circunscrito a um modelo próprio de pensamento, se adaptou à cultura brasileira sem perder alguns dos seus traços mais fundamentais que o identificam, presentes na fundamentação religiosa a partir de 1872, com Ellen White, diante de um processo dinâmico de secularização que afeta a sociedade moderna, e que torna a influência das instituições religiosas cada vez menor?

Para Weber, somente o conhecimento dos motivos e propósitos que determinados agentes sociais estão dispostos a seguir pode nos levar a compreender as causas do tipo de comportamento em questão.

Com o objetivo de precisar dos procedimentos metodológicos para ordenação dos fenômenos aqui analisados, lança-se mão também do conceito de tipo ideal formulado por Weber, a fim de garantir certa univocidade dos conceitos formulados. Para Weber,

Tais construções (...) Permitem-nos ver se, em traços particulares ou em caráter total, os fenômenos se aproximam de uma de nossas construções: determinar o grau de aproximação do fenômeno histórico e o tipo construído teoricamente. Sob esse aspecto, a construção é simplesmente um recurso técnico que facilita uma disposição e terminologia mais lúcida. (WEBER, 1982, p. 372).

3.1 – A Confessionalidade Educacional – Seu Traço

A confessionalidade é uma questão complexa e divergente, principalmente no âmbito do ensino superior brasileiro. Segundo Vasselai (2000, p. 125) “a confessionalidade deriva de um ato, de uma confissão. Supõe a adesão à mensagem e à tradição de uma comunidade que elabora comportamentos de valor”.

Ao ponderar sobre o desenvolvimento e inserção do ensino confessional brasileiro, o professor Gustavo Alvim (1995, pp. 76-80), em sua obra *Autonomia Universitária e Confessionalidade*, diz: “o conceito de confessionalidade não pode ser hermético, estático, fechado, imutável”, acrescentando ainda que,

Essa confessionalidade é parte essencial do cristão, do seu ser, e, portanto, está presente onde ele estiver, inclusive na escola, na educação, mesmo que se apresente de diferentes maneiras e que dependa de cada situação.

Buscando mostrar a estreita relação do compromisso da educação confessional com o desenvolvimento pleno do homem, através de uma educação libertadora, adota-se o conceito de Alvim (1995, p. 75), de que a confessionalidade está refletida nas atitudes do cristão, estando presente em suas atividades.

É dentro deste contexto que a busca pela identidade confessional adventista está relacionada à sua flexibilidade, como exposto por Knight (2006, p. 208), “vemos

essa flexibilidade refletida no preâmbulo sumamente importante da mais recente declaração de crenças fundamentais da denominação”. Assim, no manual da igreja adventista (2000, p. 9) encontra-se de forma clara e inequívoca que a igreja Adventista do Sétimo Dia está diante de um mundo religioso dinâmico, assumindo a seguinte posição:

Podem ser esperadas revisões destas declarações numa assembléia da Associação Geral, quando a Igreja é levada pelo Espírito Santo a uma compreensão mais completa da verdade bíblica ou encontra melhor linguagem para expressar os ensinamentos da Santa Palavra de Deus.

Diante deste movimento dinâmico da sociedade religiosa e em especial da adventista, foi iniciado em 1989, nos Estados Unidos e no Canadá, um importante estudo patrocinado pela igreja Adventista do Sétimo Dia na América do Norte. Estudo este chamado de “Valuegenesis” dirigido pelo Centro John Hancock, situado no Campus da Universidade Adventista de La Sierra – EUA, que se propôs a verificar seu perfil entre os alunos da educação adventista, e a explorar as diferenças na fé e nos valores, no contexto das instituições de maior influência: família, igreja e escola.

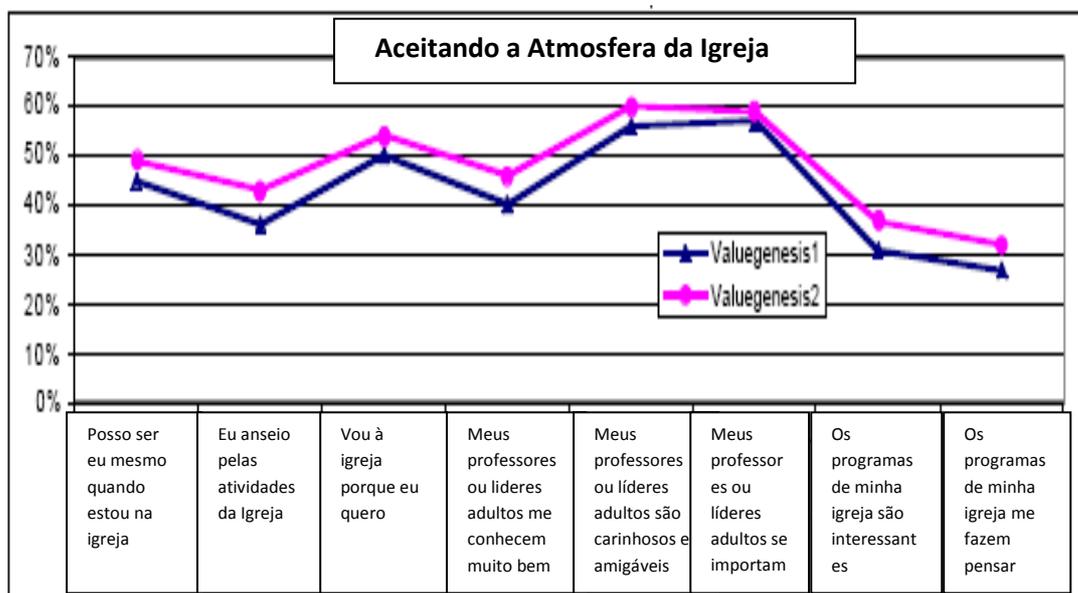
A primeira versão da pesquisa entre os anos de 1989 e 1990, alcançou cerca de 13.000 formulários preenchidos por alunos de instituições educacionais adventistas. A segunda versão, dando continuidade ao estudo, em 2000, dez anos depois, sob o título de “Valuegenesis2”, teve uma amostra com cerca de 25.000 formulários.

O estudo “Valuegenesis” se apoia em questões centrais de relacionamento entre família/aluno/escola/igreja, convergindo à verificação do desenvolvimento espiritual do aluno e na sua visão social, observado nas seguintes questões:

- As escolas adventistas estão cumprindo a sua missão para a realização acadêmica, compromisso espiritual, o desenvolvimento social, bem estar físico e emocional?
- Como podemos avaliar os alunos nas questões: espirituais, sociais e acadêmicas no contexto das experiências em escolas adventistas?
- Será que os nossos alunos acreditam que a educação adventista está no caminho certo?

Segundo o Ph.D. Gillespie descreve no *Journal of Adventist Education* October/November (2002, p. 15) que “os resultados representam uma parte na escala da vida religiosa da mocidade, refletindo um importante impacto a longo prazo na igreja. No lado positivo, indica-se uma lealdade mais forte à igreja do que há uma década, assim esta geração é mais espiritual”. Na tabela abaixo pode-se apreciar melhor o contexto desta fala, diante dos dados que compõem o gráfico:

Tabela 8



Fonte: Valuegenesis Update, June, 2002.

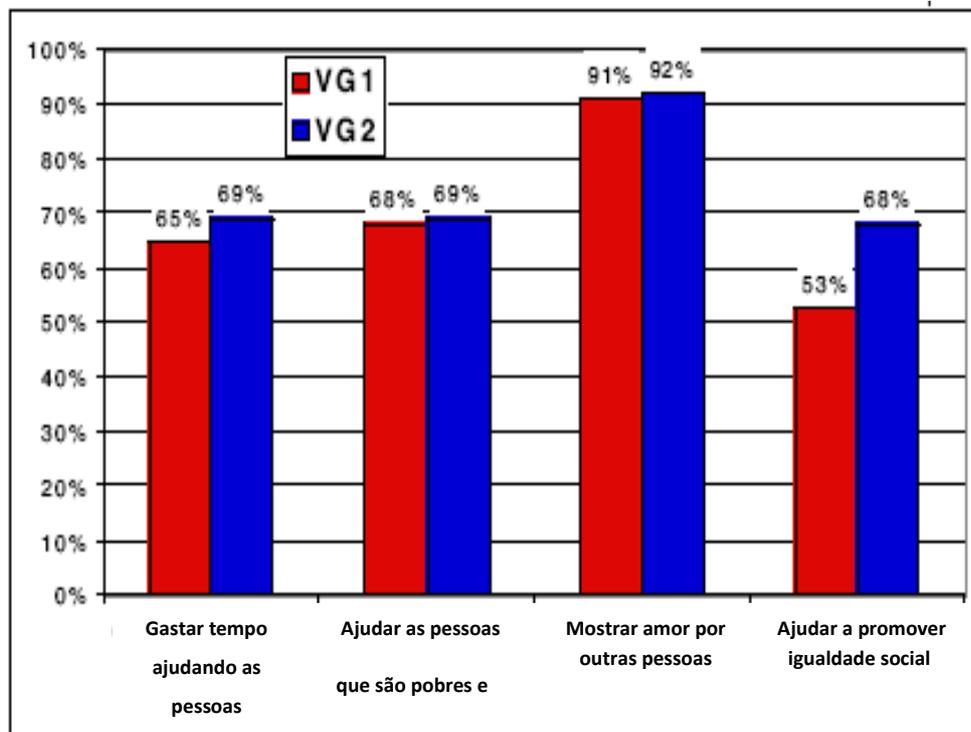
O projeto Valuegenesis, patrocinado pela Divisão Norte Americana (órgão da IASD que administra a presença da IASD nos Estados Unidos e Canadá) concluiu que: a educação adventista (Fundamental, Médio e Superior) é um fator decisivo na vida religiosa de jovens adventistas. Outro ponto relevante apontado pelos escritores de Valuegenesis é a preocupação com o baixo índice de calor humano atribuídos às escolas e igrejas adventistas na Divisão Norte Americana. Vale ressaltar que o calor humano é à base de um bom relacionamento em qualquer comunidade, principalmente, em uma religiosa.

Segundo Dra. Ella S. Simmons – Vice-Presidente da Associação Geral da Igreja Adventista do Sétimo Dia, em palestra ministrada no UNASP-EC, em 24 de janeiro de 2008, o objetivo da educação adventista deve ser a de preparar

[...] pessoas para vidas úteis e repletas de alegria, promovendo a amizade com Deus, o desenvolvimento integral do indivíduo, de valores baseados na Bíblia e de serviço desinteressado, de acordo com a missão da Igreja Adventista do Sétimo Dia para o mundo.

Apoiada em dados coletados das pesquisas realizadas nos Valuegenesis (VG1) e Valuegenesis2 (VG2), a Dra. Ella, estabelece a relação dos valores desenvolvidos pelos alunos mediante a educação adventista, inseridos numa sociedade globalizada, pelo seguinte gráfico:

Tabela 9
Valuegenesis 1 e 2



Fonte: Simmons, 2008.

Para compreender este quadro educacional, faz-se necessário entender as orientações acerca dos valores expostos nos escritos de Ellen White (2008, p. 138) que já considerava o valor da consciência como primordial para o desenvolvimento do caráter:

Qual é o sentido da educação dada atualmente? Qual é o objetivo que é promovido mais freqüentemente? – O proveito próprio. Grande parte dessa educação é a exata perversão desse nome. Na verdadeira educação, a

ambição egoísta, a avidez pelo poder, a desconsideração pelos direitos e necessidades da humanidade – coisas que são uma maldição para o nosso mundo – encontram uma influência contrária.

Em face ao modelo de educação adventista constituído a partir dos conselhos de Ellen White em 1872, a educação adventista tem se movimentado em direção à demanda do mercado, buscando manter valores éticos, morais e cristãos.

É possível manter tal filosofia educacional, mediante desenvolvimento mundial e social? Há espaço, dentro desta filosofia, para o conhecimento científico?

Ao comentar sobre o valor do conhecimento científico, dentro de um conjunto de valores formativos, Ellen White (2008, p. 138), destaca que:

A verdadeira educação não desconhece o valor dos conhecimentos científicos ou aquisições literárias; mas acima da instrução aprecia a capacidade, acima da capacidade a bondade, e acima das aquisições intelectuais o caráter. O mundo não necessita tanto de homens de grande intelecto, como de nobre caráter. Precisa de homens cuja habilidade seja dirigida por princípios firmes.

3.2 – Identidade Institucional

A educação adventista se deriva, de forma tardia, da educação cristã. Parte da razão de sua existência se apoia na escatologia e resultou de um movimento interdenominacional. Em seus primórdios, a educação adventista enfrentou os desafios impostos pela modernidade. Hoje, na sua configuração e maturidade institucional, enfrentam os desafios da pós-modernidade, apresentadas no processo de mercantilização imposto pela dinâmica sócio-econômica, pela política do país e, pelas orientações impostas por organismos internacionais. As principais características destas interferências externas podem ser descritas como um desvanecimento das fronteiras nos diversos campos do conhecimento humano, levando à diluição entre opostos, como entre o sagrado e o secular, entre o santo e o profano, entre o certo e o errado e entre o real e o virtual. Outro efeito decorrente do desvanecimento das fronteiras é o esmorecimento da visão educacional, que perde a nitidez, seu colorido e sua perspectiva. Como decorrência desta interferência, há um distanciamento das origens, implicando em profundas crises institucionais, distorções nos ideais e nas metodologias e o descarte de modelos.

A educação adventista, segundo Azevedo (2004, p. 31) é o segundo maior sistema educativo confessional do mundo. Esta educação está circunscrita a um modelo próprio de filosofia educacional, sendo este um objetivo da educação adventista que se identifica claramente com os princípios formados por Max Weber sobre seitas, favorecendo seguir alguns caminhos próprios. Tendo por desafio integrar harmoniosamente o desenvolvimento físico, mental e espiritual de seus alunos.

Assim, ao comentar os pilares da filosofia educacional adventista, o professor Doutor Luis Schulz (2008) diz:

- A Educação Adventista está fundamentada na visão de que a origem do ser humano e seu destino são resultados de um propósito divino.
- Características básicas da filosofia adventista:
 - Educação centralizada em Deus
 - Redentora
 - Integral
 - Orientada para servir

A filosofia educacional adventista está ligada à missão da igreja Adventista do Sétimo Dia, em preparar o aluno para uma vida útil e cheia de alegria, estimulando a amizade com Deus, desenvolvimento integral do físico, mental e espiritual, valores baseados na Bíblia e no serviço abnegado.

O professor Schulz (2008) acrescenta ainda que a educação adventista alicerçada em sua filosofia própria, tem como objetivo desde o começo de sua trajetória, na metade do século XIX em Battle Creek, sua *raison d'être* (razão de existir) exposto no objetivo em manter os jovens na igreja através da educação redentora, de preparar e treinar os obreiros; mais tarde, incluiu a formação de leigos competentes para trabalhar em setores privados, tanto como testemunhas, quanto como apoiadores da igreja. Através dos tempos, especialmente nos países em desenvolvimento, dois outros propósitos foram incluídos. O primeiro era usar a educação como ferramenta evangelística, e o segundo, era participar do crescimento social, promovendo a educação como um serviço público, semelhante aos serviços prestados nos hospitais e clínicas adventistas para o bem estar da comunidade local.

Como parte estratégica fundamental, a IASD dividiu o mundo em áreas geográficas, denominadas Divisões. As Divisões são seções administrativas da

organização maior chamada Associação Geral, localizada em Maryland, USA. Assim, as Divisões (13) são responsáveis, através do departamento de educação, por manter a filosofia e a qualidade da educação adventista dentro de seus territórios. As Divisões seguem as orientações da Associação Geral, definidos por parâmetros globais através do Departamento de Educação da Associação Geral, e colocados em prática nas sedes administrativas da igreja ao redor do mundo. Enquanto cada nível de liderança funciona com autonomia, todos são cientes da necessidade de se projetar uma só filosofia, uma imagem e um objetivo para o programa educacional do mundo inteiro.

Como parte do plano de se manter um sistema unificado com um conceito comum de educação, fundamentado em uma filosofia universal, com uma missão principal, a IASD criou a AAA (Associação Adventista de Acreditação), órgão reconhecido pela Igreja para avaliação e acreditação das instituições de Ensino Superior Adventista.

Todas as instituições de educação superior têm a responsabilidade de certificar-se de que estão provendo uma educação de qualidade, e integrada a esta responsabilidade, está a necessidade de um forte processo interno de gerenciamento de qualidade.

Este sistema de reconhecimento unificado é que permite a manutenção de padrões, fidelidade à Filosofia Educacional Adventista, e a possibilidade de transferência internacional de currículos e títulos acadêmicos.

Através de um processo estabelecido de reconhecimento, e da sua autoridade reguladora, a “AAA” mantém ações de sistematização que focam a identidade das escolas, faculdades e universidades adventistas, e seus procedimentos educacionais, habilitando assim as instituições a se manterem claramente ligadas, não somente com seus parceiros de rede, mas com sua tradição. Através de visitas periódicas in-loco, as equipes de profissionais da “AAA” avaliam e supervisionam o conteúdo e a qualidade das grades curriculares, as instalações e recursos com os quais tais programas são conduzidos. (SCHULZ, 2008)

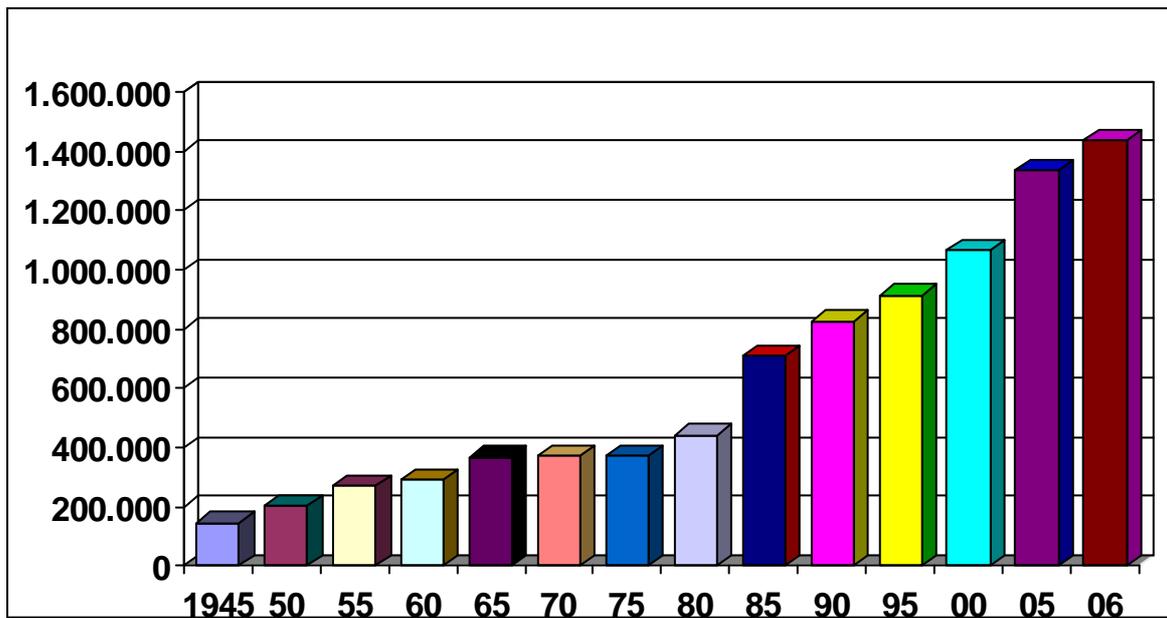
A grande dificuldade da igreja Adventista e da Instituição Educacional Adventista está em chegarem a um consenso no tocante às responsabilidades de manterem a identidade confessional “num mundo individualista, competitivo e opressor, no qual globalizadores tentam incansavelmente destruir a identidade dos globalizados” (TIMM, 2004, p. 171).

As Instituições Educacionais Adventistas têm procurado manter sua identidade confessional, dentro de um mundo em transformações sociais, buscando conciliar essa transformação com a filosofia adventista. Com esta conciliação, as instituições de ensino superior adventista têm sentido os efeitos da secularização

universitária, sendo a de maior relevância no esmaecimento dos ideais religiosos na dimensão corporativa da instituição educacional. O fator significativo para secularização efetiva das instituições adventistas tem sido o número crescente de alunos indiferentes à filosofia educacional adventista, outro ponto de extrema importância tem sido a admissão, em seu corpo docente, de professores desvinculados com a filosofia educacional adventista. Este aspecto merece atenção devido à sua relevância à sobrevivência da filosofia da educação confessional adventista.

A seguir pode-se observar os gráficos que registram o aumento considerável de alunos em instituições educacionais adventistas:

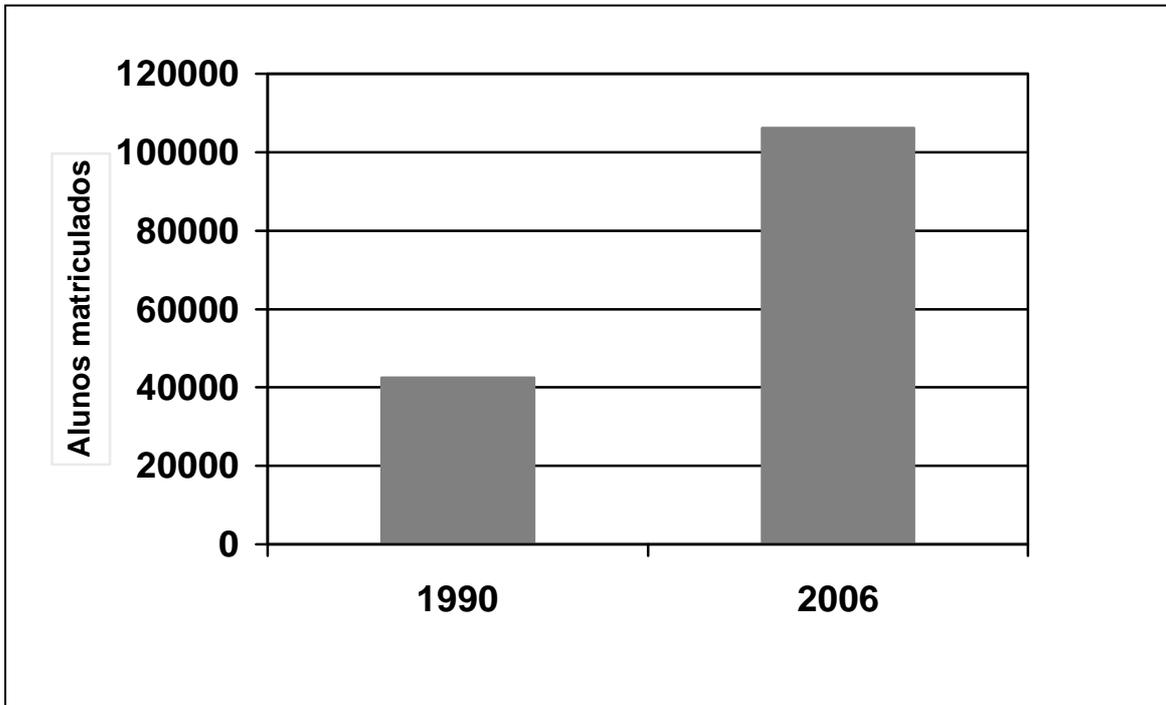
Tabela 10
Aumento global dos alunos nas Instituições Adventistas (1945-2006)



Fonte: Schulz, 2008

Tabela 11

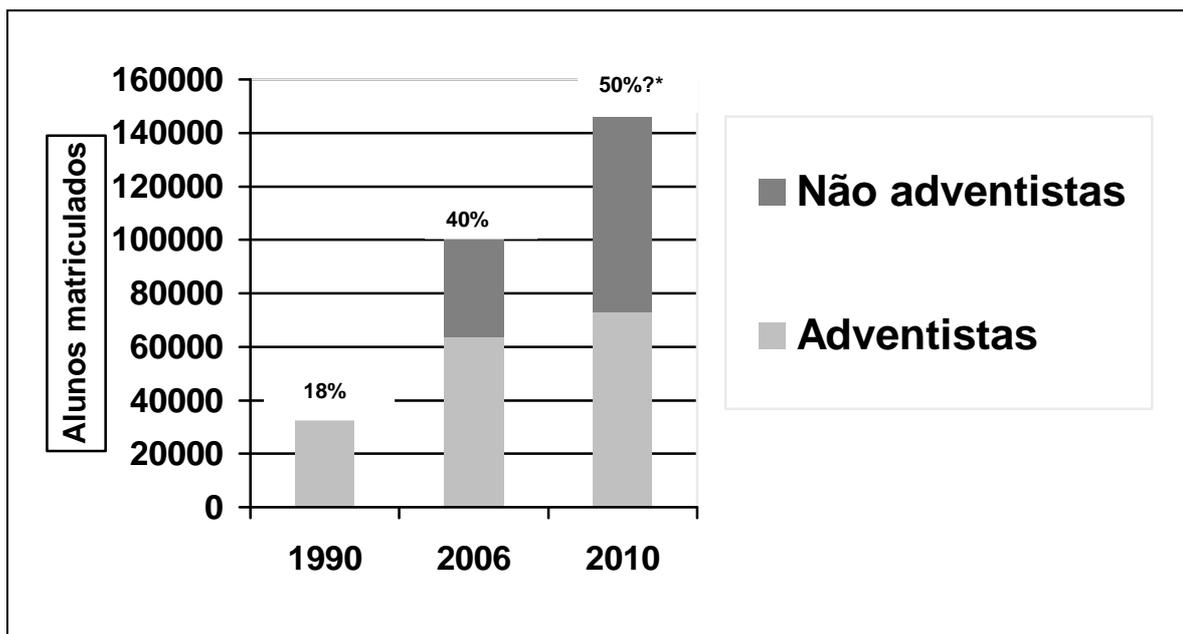
Quantidade de alunos no Nível Superior Adventista no Mundo



Fonte: Schulz, 2008

Tabela 12

Porcentagem crescente de alunos não adventistas



Fonte: Schulz, 2008

*Projeção da IASD

3.3 – Seus objetivos filosóficos educacionais como elemento diferenciador

Cabe aqui fazer referência à base filosófica orientada por Ellen White em 1872, quando foi estabelecida a primeira escola paroquial adventista, mantida pela IASD, em Battle Creek, Michigan, EUA. Naquele ano, a senhora White expõe os objetivos básicos da educação adventista em um compêndio intitulado “*A Devida Educação*”, citado na primeira seção.

Assim, o Centro Universitário Adventista - UNASP, em Engenheiro Coelho, São Paulo, na busca pela excelência acadêmica e por fidelidade às orientações expostas por Ellen White ao sistema educacional adventista, tem no capítulo: Marco Doutrinal do Projeto Pedagógico Institucional (PPI-2007/2008); sua confessionalidade, espiritualidade e seu compromisso acadêmico, pautados como parâmetros a serem seguidos. No mesmo documento encontra-se a missão que diz: “Educar no contexto dos valores bíblico-cristãos para o viver pleno e para a excelência no servir”.

Um aspecto relevante a ser considerado neste ponto da pesquisa, refere-se ao importante papel da educação cristã, em seus objetivos específicos que é a salvação de seus alunos, e através deles, de outros, não justificando um baixo nível na qualidade em seus ensinamentos. Para seguir seus propósitos educacionais as instituições de nível superior adventista não podem permitir o esmaecimento dos ideais filosóficos adventistas, mas devem se balizar nestes ideais filosóficos, para manter as normas acadêmicas e religiosas de mais alto nível.

Sendo assim, é necessário destacar alguns pontos da filosofia adventista, que exercem um forte impacto na trajetória da educação superior adventista brasileira, a partir dos escritos de Ellen White. Assim, os propósitos educacionais adventista são:

1. O primeiro objetivo da educação adventista é a harmonia com o Criador.

E tudo isto está de acordo com o objetivo primordial da educação; pois que acoroçoando a atividade, a diligência e a pureza, estamos nos pondo em harmonia com o Criador. (WHITE, 1990, p. 643).

2. Promover o desenvolvimento do corpo, da mente e da pessoa.

É o desenvolvimento harmonioso das faculdades físicas, intelectuais e espirituais. Preparar o estudante para a satisfação do serviço neste mundo, e para aquela mais elevada em razão de um serviço mais amplo, relacionado com o mundo vindouro. (WHITE, 1997, p. 13).

3. Desenvolvimento o máximo da capacidade mental

É justo que a mocidade sinta dever atingir o mais alto desenvolvimento das faculdades mentais. Não queremos restringir a educação a que Deus não pôs limites. Mas nossas conseqüências de nada valerão se não forem utilizadas para honra de Deus e bem da humanidade. (WHITE, 1990, p. 449).

4. A Educação Adventista tem como propósito desenvolver o conhecimento científico.

A verdadeira educação não desconhece o valor dos conhecimentos científicos ou aquisições literárias; mas acima da instrução aprecia a capacidade, acima da capacidade a bondade, e acima das aquisições intelectuais o caráter. (WHITE, 1997, p. 225).

5. A educação adventista deve prover ao estudante um conjunto de princípios que podem servir como um guia na conduta e no serviço.

É sua ambição inculcar-lhes os princípios da verdade, obediência, honra, integridade, pureza – princípios que deles farão uma força positiva para estabilidade e o reerguimento da sociedade (WHITE, 1997, p. 29-30)

6. A Educação Adventista deverá desenvolver a individualidade - faculdade de pensar e agir.

É a obra da verdadeira educação desenvolver essa faculdade, preparar os jovens para que sejam pensantes e não meros refletores do pensamento dos outros (WHITE, 1997, p. 17).

7. A Educação Adventista deve favorecer o desenvolvimento da ordem e da disciplina.

As faculdades físicas e mentais devem ser aplicadas de igual modo. Têm de ser cultivados hábitos de ordem e disciplina (WHITE, 2008, 387).

8. O primeiro grande objetivo da Educação Adventista é desenvolver um corpo sã.

O primeiro grande objetivo a ser atingido na educação dos filhos é uma sã constituição, que prepare em grande maneira o caminho para a educação mental e moral. A saúde física e a moral se acham estreitamente unidas. (WHITE, 2000, 426).

9. Preparar os estudantes para os deveres da vida prática.

A vida é frequentemente considerada como constituída de dois períodos distintos: o da aprendizagem e o da vida prática – o preparo e a realização (WHITE, 1997, p.265).

10. Desenvolver melhores métodos de trabalho.

[...] a educação não consiste em ensinar-lhes como escapar das ocupações desagradáveis e fardos pesados da vida; mas que seu propósito é suavizar o trabalho, ensinando melhores métodos e objetivos mais elevados (WHITE, 1997, p. 221).

11. Desenvolver jovens úteis.

E quanto aos próprios jovens, instruídos em hábitos de trabalho, e habilitados em atividades úteis e produtivas (WHITE, 1997, p. 218).

12. Desenvolver atividades industriais.

Devem-se estabelecer escolas que, em acréscimo à mais elevada cultura intelectual e moral, ofereçam as melhores possibilidades para o desenvolvimento físico e educação industrial (WHITE, 1997, p. 218).

13. Objetivo das instituições adventistas de ensino seria de criar uma barreira contra as influências danosas do mundo.

O colégio deveria erguer uma barreira contra a imoralidade do presente século, que torna o mundo tão corrupto como nos dias de Noé (WHITE, 1976, p. 90).

Ao avaliar as tendências que dominam a filosofia da Educação Adventista, é possível verificar que a fundamental orientação filosófica refere-se à localização das instituições em regiões rurais e de fácil acesso às cidades. Essas instituições

educativas de nível básico e superior, denominadas de internatos, com alunos de ambos os sexos, onde alguns prestam serviços à instituição na categoria de bolsistas, amenizando desta forma o impacto financeiro institucional e possibilitando estudo àquele que não teria condições de pagar as mensalidades.

No contexto supracitado, o UNASP é uma instituição confessional que tem procurado nestes 25 anos, implementar os ideais bíblicos de uma educação integral oferecida em um ambiente adequado, orientando-se nos conselhos de Ellen White. O UNASP está localizado em sua grande parte no município de Engenheiro Coelho, São Paulo, predominando o regime de internato misto para o ensino médio e superior. Seguem as orientações expostas por Ellen White, de uma educação voltada para o pleno desenvolvimento harmonioso das faculdades físicas, intelectuais e espirituais. Estando assim, harmonizadas com as principais orientações filosóficas adventistas.

Conforme comentado por White (2000, p. 532 – 533):

Deus me tem revelado que estamos em positivo risco de introduzir em nossa obra educativa os costumes e modas dominantes nas escolas do mundo. Caso os professores não estejam vigilantes, porão ao pescoço dos alunos jugos mundanos em lugar do jugo de Cristo. O plano das escolas que havemos de estabelecer nesses anos finais da mensagem deve ser de ordem inteiramente diversa das que temos instituído.

Por essa razão Deus nos manda estabelecer escolas afastadas das cidades, onde, sem impedimentos ou entraves, possamos levar avante a educação dos estudantes segundo planos afinados com a solene mensagem a nós confiada, para dar ao mundo. Uma educação assim pode melhor ser promovida onde haja terra para cultivar, e onde o exercício físico feito pelos alunos pode ser de natureza a desempenhar valiosa parte na formação de seu caráter, e a habilitá-los para a utilidade nos campos a que tenham de ir.

A seguir, apresentamos brevemente, as premissas referentes às Instituições de Ensino Superior, estabelecidas nos Regulamentos Eclesiástico-Administrativos da Divisão Sul-Americana da Associação Geral Sétimo Dia (FE 05 e FE10):

3. Instituições de Ensino Superior – Responsabilidades e resultados esperados do sistema adventista de educação superior:

a) Responsabilidades – As instituições adventistas de Ensino Superior provêm aos estudantes ambiente ímpar para a busca do conhecimento nas Artes, Humanidades e Religião, Ciências e diversas carreiras profissionais, dentro da perspectiva da visão mundial adventista do Sétimo Dia. A Educação Superior adventista:

1) Dá preferência às carreiras profissionais que apoiam diretamente a missão da Igreja;

2) Reconhece a importância do questionamento da verdade em todas as suas dimensões, visto afetar o desenvolvimento total do indivíduo em relação a Deus e aos semelhantes;

3) Utiliza os recursos disponíveis (tais como a revelação, razão, reflexão e pesquisa) para descobrir a verdade e suas implicações para a vida humana aqui e na eternidade e, ao mesmo tempo, reconhece as limitações inerentes em todos os empreendimentos humanos;

4) Leva os estudantes a desenvolverem vida íntegra com base nos princípios compatíveis com os valores religiosos, éticos, sociais e de serviço, essenciais à visão mundial adventista;

5) Promove, especialmente no nível de graduação, o domínio, avaliação crítica, descoberta e disseminação do conhecimento e o fortalecimento do saber em uma comunidade intelectual.

b) Resultados esperados – Os estudantes que concluem o nível superior em uma Instituição Adventista de Ensino Superior deveriam:

1) Ter tido a oportunidade de comprometerem-se com Deus, tendo o desejo de experimentar e apoiar a mensagem e missão da Igreja Adventista do Sétimo Dia e de viver sua vida pautada por princípios em harmonia com a vontade de Deus;

2) Demonstrar proficiência no pensamento crítico, criatividade, apreciação do belo e do meio ambiente, comunicação e outras formas de conhecimento acadêmico com vistas à realização de suas vocações e aprendizado para toda a vida;

3) Manifestar sensibilidade social e amorosa preocupação pelo bem-estar dos outros, preparando-se para o casamento e vida familiar, para a cidadania em uma comunidade diferente e amizade na comunidade de Deus;

4) Manter um estilo de vida coerente que demonstre compromisso para com as práticas excelentes de saúde, essenciais à vida adulta ativa. Isso inclui emprego cuidadoso do tempo e discernimento na escolha da música, mídia e outras formas de entretenimento;

5) Responder ao chamado de Deus na escolha e busca de carreiras profissionais, serviço abnegado à missão da Igreja e estabelecimento de uma sociedade livre, justa e produtiva na comunidade mundial.

4. Aprendizado para toda a vida – A educação vai além do ensino formal.

O aprendizado para toda a vida deve atender às necessidades dos profissionais e dos não-profissionais:

a) Dentre as responsabilidades profissionais estão as oportunidades de educação contínua para enriquecimento profissional dos educadores, pastores, empresários, profissionais de saúde e outros.

b) No reino não-profissional, existem oportunidades para programas nas áreas da liderança da igreja local, vida familiar, desenvolvimento pessoal, espiritualidade, crescimento cristão e serviço à igreja e à comunidade. Os programas desenvolvidos necessitam utilizar as técnicas tradicionais de ensino e o ensino a longa distância por meio da tecnologia de mídia. A educação formal se une as outras agências educacionais no preparo do estudante para a alegria do serviço neste mundo e para a alegria maior do serviço no mundo porvir. (Disponível: <<http://www.portaladventista.org/educação>>Acesso: 11/jan/2009)

O UNASP, em Engenheiro Coelho, a partir de uma visão ajustada às observâncias dos componentes da filosofia e orientações dos autores institucionais da mantenedora, no caso a IASD, tomadas iniciativas ajustadas à sociedade brasileira, implementa ações de forma a consolidar sua participação missionária e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando aspiramos a uma baixa norma, alcançaremos uma norma baixa (WHITE, 2008, p. 266).

A execução desta dissertação se deu no interesse em conhecer melhor a engrenagem que move a consolidação do pensamento filosófico das instituições confessionais no campo educacional. O grande desafio nessa tarefa foi conseguir o pesquisador, manter-se afastado, nesse terreno do relacionamento entre Instituição Educativa e igreja, entre o papel de uma instituição de Ensino Superior e a mantenedora, enquanto funcionário da instituição e membro da igreja, conservando uma visão ímpar e lúcida.

Desta forma, se deu o interesse em conhecer os caminhos pertinentes à consolidação do Centro Universitário Adventista – UNASP, Engenheiro Coelho, em um sistema educativo dominado pelas leis de mercado e por políticas de interesse internacionais, chegando à responsabilidade de uma instituição de nível superior confessional, que está sujeita a todas as limitações comuns às instituições congêneres.

No transcurso deste estudo achou-se apropriado o resgate da referência histórica da Igreja Adventista do Sétimo Dia (IASD), que se consolidou a partir de um movimento religioso iniciado nos Estados Unidos da América do Norte, por Guilherme Miller (1831) e continuado pelos conselhos de Ellen White. Os escritos educacionais de White definiram as funções e plasmaram o sistema educacional adventista mundial. Pautados na orientação de um desenvolvimento “harmonioso das faculdades físicas, intelectuais e espirituais” (WHITE, 1997, p. 13) que particulariza o pilar principal do sistema educacional adventista. Tentou-se captar o avanço da educação adventista em diferentes períodos da história brasileira, suas crises e crescimentos em número de instituições educacionais.

Deste modo discutiu-se o local e o universal. Assim, tratou-se o quadro mundial da presença quantitativa de instituições educacionais adventistas, bem como o número de professores e de alunos.

Buscaram-se informações em livros, artigos, documentos e em dados empíricos, de modo a analisar o que antecede a constituição de um pensamento da instituição adventista, e se este está dentro do modelo apresentado nas orientações que norteiam as instituições educacionais adventistas. Nesta busca visualizou-se um paradoxo vivido pela instituição confessional, UNASP, em Engenheiro Coelho, que, por um lado enfrenta uma crescente secularização imposta pelo mercado e, por outro, se defronta com o aumento cada vez maior das responsabilidades corporativas da religião dentro da própria instituição. Neste sentido, retomou-se o pensamento da filosofia educacional adventista que num primeiro momento, parece ao pesquisador, assumir o papel de um anteparo à identidade confessional adventista contra as influências danosas da mercantilização dos valores sociais e institucionais.

Se essa situação de mercantilização prevalecer e as transformações assumirem contornos mais definidos, a unicidade existente nos ideais religiosos dos pioneiros desaparecerá, tem-se como resultado uma instituição de nível superior voltada exclusivamente para transmissão de informação, sem nenhum compromisso de desenvolver valores sociais, morais e religiosos na práxis social.

Sobre a importância da práxis confessional, Vasselai (2001, p. 143) comenta:

A confessionalidade, hoje no contexto de uma sociedade pretensamente globalizada, mas que padroniza e massifica as consciências, tem, mais do que nunca, de colocar sua proposta enquanto formadora de sujeitos autênticos que vão compondo o rosto de uma sociedade verdadeiramente humana onde cada um se reconhece pessoa.

Assim, diante dessa situação de pensamento dúbio instalado pelo secularismo, é preciso compreender que a confessionalidade:

[...] entendida na acepção mais ampla e completa do termo, é o fator ampliador e não limitador da autonomia universitária, pois são inerentes a ela: a verdade, a democracia, a liberdade, a esperança, a justiça, o amor, o serviço, a paz, a luta pela vida, todos atributos e marcas do reino de Deus (ALVIM, 1993, p. 109).

A questão da secularização, modernização e urbanização do UNASP, em Engenheiro Coelho, bem como em qualquer instituição educacional confessional se agrava, quando gradativamente se aumenta o número: (1) de alunos; (2) de professores e (3) de funcionários, que são indiferentes à sua filosofia, chegando ao

ponto de superar os membros da própria filosofia. Mesmo que isso se apresente como aparente forma de divulgar a filosofia da instituição, permanece como desafio de preservação da sua identidade institucional.

Ao identificar este fator como um agente inibidor no processo confessional adventista, Timm (2004, p. 170-171) destaca que:

Toda instituição educacional possui sua própria cultura, formada pela somatória da postura ideológica assumida por cada professor e funcionário da própria instituição. O comprometimento dessa cultura com a filosofia cultural adventista é prejudicada, não apenas por aqueles professores e funcionários que se opõem abertamente à essa filosofia, mas também por aqueles que a ela se submetem no ambiente escolar sem viver em conformidade com ela fora desse ambiente. A postura ambígua de tais pessoas não fornece um verdadeiro exemplo de vida digno de ser imitado pelos alunos da escola.

Sem pretender uma interpretação geral dos efeitos da secularização na realidade contemporânea sobre o Centro Universitário Adventista, em Engenheiro Coelho, São Paulo, esta pesquisa possibilitou levantar alguns traços e características que vêm se registrando no comportamento, não só do UNASP, mas de algumas instituições educacionais adventistas, uma vez que estas participam de um sistema e não são instituições isoladas.

Outra característica que contribui para uma crescente secularização do UNASP, em Engenheiro Coelho, tem sido o esmaecimento do censo de missão por parte dos funcionários, professores e alunos, “levando-nos a um subjetivismo religioso destituído de identidade” (TIMM, 2004, p. 169).

Ao se referir sobre as consequências do declínio do relacionamento com Cristo, White (1985, p. 101) destaca que:

Deus não pretende que nos tornemos eremitas ou monges, que nos afastemos do mundo, a fim de nos consagrar a práticas de piedade. Nossa vida deve ser tal como foi a de Cristo – dividir-se entre o monte da oração, e o convívio das multidões. Aquele que não faz senão orar, ou em breve deixará de o fazer, ou suas orações se tornarão formais e rotineiras.

Para o pesquisador, mesmo com o problema corporativo-espiritual, a semente do modelo educacional adventista tem germinado à luz de uma filosofia própria e peculiar. A liderança da IASD, na busca de possibilitar uma maior aproximação dos trabalhadores das instituições educacionais com a filosofia adventista, tem desenvolvido programas de incentivo como o recente *Plano Mestre de*

Desenvolvimento Espiritual, que visa expor de forma visível o princípio, a crença e o valor no âmbito institucional.

Vale ressaltar o esforço da liderança do UNASP, em Engenheiro Coelho, que na busca pela excelência acadêmica, investiu em especialização stricto-sensu dos professores, no ano de 2008, com o intuito de diminuir o impacto de professores não adventistas na instituição, a quantia de R\$ 836.119,12 (oitocentos e trinta e seis mil, cento e dezenove reais e doze centavos), segundo Moisés Alves de Souza, Gerente de Recursos Humanos do UNASP, em Engenheiro Coelho.

A partir dos aspectos apresentados nesta seção, chegamos a algumas conclusões quanto ao tema da dissertação que trata dos desafios impostos à instituição confessional, ou seja, ao UNASP- Engenheiro Coelho. Destes desafios nasce a constante necessidade da IASD, através de seus departamentos educacionais, de resgatar os ideais e aspirações instituídos na filosofia educacional adventista. E do corpo de funcionários, um maior compromisso com o estilo de vida adventista, concretizado na certeza de que a influência foi positiva e estimulante para que outros sigam o mesmo caminho dos ideais que deram origem a esta doutrina.

De acordo com os dados desta pesquisa ficam algumas interrogações reflexivas, entre outras, que ficam circunscritas como uma reflexão para futuras pesquisas:

- Onde estão estudando os filhos e jovens da igreja (percentual ausente nos dados encontrados)? E por quê?
- Por que professores adventistas altamente técnicos estão trabalhando fora das instituições educacionais adventistas?

No intento de superar limitações próprias de uma formação na área de exatas, como professor, dou contornos reflexivos a esta pesquisa, que permeiam entre o ideal e o real, entre o sonho e o concreto, entre a influência e a resistência. Um olhar de que a educação seja uma fonte de alegria e que não se contente “com encaminhar seus estudantes a um padrão mais baixo do que o mais elevado que lhes é possível atingir” (WHITE, 1997, p.29).

REFERÊNCIAS

ABUMANSSUR, Edin Sued. **Quem são os outros**. In: LANDIN, Leila (org.) Sinais dos tempos: igrejas e seitas no Brasil. Rio de Janeiro: ISER, 1989.

ALVIM, Gustavo. **Autonomia Universitária e Confessionalidade**. 2ª ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1995.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura Brasileira**. 6. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

AZEVEDO, R. C. O Ensino Adventista de Nível Fundamental. In: Alberto R. Timm (org.). Engenheiro Coelho: UNASPRESS, 2004.

BOOTH, W.; COLOMB, G. G.; WILLIAMS, J. M. **A arte da pesquisa**. Trad. Henrique A. Rego Monteiro. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005

BRANDÃO, José Ernani de Aragão. **Evolução do Ensino Superior Brasileiro: Uma Abordagem Histórica Abreviada**. Daniel Augusto Moreira (org.). São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003

BRASIL (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Imprensa Oficial, São Paulo, pp.3-105.

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (1999). **Evolução do ensino superior: 1980-1998**. Brasília, O Instituto.

_____. (1996). **Sinopse estatística do ensino superior: 1980-1996**. Brasília, O Instituto. Disponível em:<www.inep.gov.br>. acesso em: nov/2007.

_____. (2000). **Sinopse estatística do ensino superior: graduação (vários anos)**. Brasília, O Instituto. Disponível em:<www. inep.gov.br>. acesso em: nov/2007.

_____. (2005). **Sinopse estatística do ensino superior- 2006**. Brasília, O Instituto. Disponível em:<www. inep.gov.br>. acesso em: nov/2007.

BUFFA, E. **Ideologias em Conflito: escola pública e escola privada**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

BUTLER, Jonathan. **When America Was “Christian”**. In: LAND, Gary (Org.). *The World of Ellen G. White*. Washington, D.C. Review and Herald Publishing Association, 1987.

CADWALLADER, E. M. *Principles of Education in the Writings of Ellen G. White*. Tese Doutoral defendida em Union College, Lincoln, Nebraska, 1975.

CALDEIRA, J. et al. **República Velha**. In: *Viagem pela história do Brasil*. 1.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. P. 227-262.

CHAUÍ, Marilena. **Ideologia neoliberal e universidade**. São Carlos, 1997. Palestra proferida na “Calourada/97” da UFSCar.

CUNHA, Luiz Antônio. **Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado**. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.25. n. 88.p.795-818. Out, 2004.

_____. **O ensino superior no octênio FHC**. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.24.n. 82. p. 37-61. Abr, 2003.

_____. **A Universidade Temporã**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

CURY, Carlos R. Jamil. **A educação superior na Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Uma Nova reforma?** In: Catia, A. (org). *Novas Perspectivas nas políticas da Educação Superior na América Latina no Limiar do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. Graduação/pós-graduação: a busca de uma relação virtuosa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.25. n. 88.p.794-818. Out, 2004.

_____. **Ideologia e Educação Brasileira: Católicos e Liberais**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1978.

_____. **Cidadania Republicana e Educação: Governo Provisório do Mal. Deodoro e Congresso Constituinte de 1890-1891**. Rio de Janeiro : DP&A, 2001.

DIVISÃO SUL AMERICANA DA IASD. Disponível: <http://www.portaladventista.Org/educação>. Acesso: 11/jan/2009.

DULAN, C. G. **Educação Adventista: Visão, Realidade e Esperança**. In: ENAPES- Encontro Nacional Adventista de Professores de Ensino Superior, 1.,2008, Engenheiro Coelho. Anais....Engenheiro Coelho: UNASP, 2008.

EBY, F. **História da educação moderna: teoria, organização e práticas educacionais**; tradução de Maria Angela Vinagre de Almeida, Nelly Aleotti Maia, Malvina Cohen Zaide. 2 ed. Porto Alegre,Globo, 1976.

FAORO, R. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. 13 ed. São Paulo. Editora Globo, 1998.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 12 ed. São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez/Autores Associados,1989.

FULLAT, O. **Filosofias da Educação**. Trad. Roque Zimmermann. Petropolis, RJ: vozes, 1994.

GOMES, L. **1808: como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a história de Portugal e do Brasil**. São Paulo. 10 ed. Editora Planeta do Brasil, 2007.

Historia de nossa Igreja. Tradução de Odair Linhares e Isolina A. Waldvogel. 2 ed. Santo André: Casa Publicadora Brasileira, 1965.

HOBBSAWM, Eric J. **A era das revoluções: Europa 1789-1848**. São Paulo: Paz e Terra S/A, 2006.

HOLANDA, Sergio Buarque. **Raízes do Brasil**. 2 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1948. 285p.

HUBERMAN, Leo. **Historia da riqueza dos E.U.A (Nós, o povo)**. 4 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

KARNAL, Leandro. et al. **História dos Estados Unidos das origens ao século XXI**. São Paulo: Contexto, 2007.

KNIGHT, G. R. **Oberlin College e as Reformas Educacionais Adventistas**. In: A Educação Adventista no Brasil: uma historia de aventuras e milagres, 3., 2004, São Paulo: Anais...São Paulo:UNASPRESS, 2004. p.1-8 e 23 -30

_____. **Em busca de identidade: o desenvolvimento das doutrinas adventistas do sétimo dia**. 1 ed. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2006. 220 p.

_____. **Filosofia e Educação – Uma Introdução da Perspectiva Cristã**. 1 ed. Imprensa Universitária Adventista. Centro Universitário Adventista de São Paulo, 2001.

LAND, G. **The world of Ellen G. White.** Washington, D.C. Review and Herald Publishing Association, 1987.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. **História e Memórias da Educação no Brasil.** Vol.II, Petrópolis, Editora Vozes, 2005.

MAXWELL, C. Marvin. **História do adventismo.** Santo André, SP. Casa Publicadora Brasileira, 1982.

MESQUIDA, P. **Educação protestante de origem norte-americana na comunidade alemã de Curitiba no final do século XIX: Ellen White, a língua alemã e a escola internacional.** Revista Comunicações do programa de pós-graduação em educação da UNIMEP, Piracicaba, n. 1, ano 12, p. 82-88, jun 2005.

MINTO, Lalo Watanabe. **As reformas do ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão.** Campinas: Autores Associados, 2006.308p.

NEVINS, A.;COMMAGE, H. S. **História dos EUA.** Tradução de Henrique Correa de Sá e Benevides. Rio de Janeiro: Bloch editores, 1966.

OLIVEIRA, Lygia de. **Na trilha dos Pioneiros.** 1 ed. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 1990.248 p.

ORSO, P. J. **A reforma universitária dos anos de 1960.** In:_____(Org.). Educação, sociedade de classe e reformas universitárias. Campinas: coleção educação contemporânea, 2007. Cap. 4, p. 63-86

PEVERINI, Hector J. **En las huellas de La Providencia,** Asociación Casa Editora Sudamericana, 1988, p. 256.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. **O messianismo no Brasil e no mundo.** São Paulo: Dominus/Edusp, 1965.

RABELLO, João. **Jonh Böehn: Educador Pioneiro.** São Paulo: Centro Nacional de Memória Adventista, 1990.

REILY, Duncan A. **História Documental dos Protestantes no Brasil**. São Paulo: ASTE, 1984.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil 1930-1973**. Petrópolis: Vozes, 1978.

_____. **História da Educação no Brasil**. 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

ROUSSEAU, J.-Jacques. **O Emílio ou da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SANTOS, Theobaldo Miranda. **Noções de Filosofia da Educação**. V.1. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

SCHULZ, A. **Educação Superior Protestante no Brasil**. Engenheiro Coelho, SP: Imprensa Universitária Adventista, 2003.

_____. **O tempo do fim: uma história social da Igreja Adventista do Sétimo Dia no Brasil**. Tese Doutoral defendida no Departamento de Ciências da Religião da Universidade Metodista de São Paulo, 2002.

SCHULZ, L. **Um Panorama da Educação Superior Adventista no Mundo**. Palestra proferida no Encontro Nacional Adventista de Professores do Ensino Superior, UNASP, Engenheiro Coelho, 26 de janeiro de 2008.

SCHUNEMANN, H. E. S. **Desenvolvimento das escolas paroquiais adventistas no Brasil**. Revista Comunicações do programa de pós-graduação em educação da UNIMEP, Piracicaba, n. 1, ano 12, p. 89-103, jun 2005.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião?** In: EDUCAÇÃO SUPERIOR EM DEBATE, 7.;MODELOS INSTITUCIONAIS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, Brasília, Mec/Inep, v.7. p 67- 91. Out, 2005.

SILVA, Marcos. **Pedagogia adventista, modernidade e pós-modernidade**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2001.

SILVA, Peixoto Silva. **Os adventistas do sétimo dia e sua atitude quanto à guerra e o pegar em armas**. Revista Adventista, São Paulo, v. 35. p.4. n.12.dez,1940.

SIMMONS, E. S. **Desafios Contemporâneos para o Ensino Superior**. In: ENAPES- Encontro Nacional Adventista de Professores de Ensino Superior, 1.,2008, Engenheiro Coelho. Anais....Engenheiro Coelho: UNASP, 2008.

STENCEL. Renato. **História da Educação Superior Adventista: Brasil, 1969-1999**. Tese Doutoral defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2006.

TEIXEIRA, A. **Ensino Superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro. Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TIMM, A. R. (org.). **A Educação Adventista no Brasil: Uma história de aventuras e milagres**. Engenheiro Coelho, SP. Imprensa Universitária Adventista, 2004.

_____. (org.). **Instituto Adventista de Ensino, Campus 2 – 15 anos de história**. Engenheiro Coelho, SP. Imprensa Universitária Adventista, 1999.

TRINDADE, Hélió. **A República em tempos de reforma universitária: o desafio do governo Lula**. Educação e Sociedade, Campinas, v.25. n. 88.p.819-844. Out, 2004.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Ensino Superior**. (1998, Paris). Tendências da educação superior para o século XXI. Brasília: Anais. UNESCO; CRUB; CAPES; 1999.

VASSELAI, C. **As universidades confessionais no Ensino Superior brasileiro: Identidades, contradições e desafios**. Dissertação de Mestrado defendida na Faculdade de Educação da UNICAMP, 2001.

VIEIRA, C. R. A. **Protestantismo e Educação: A presença liberal Norte Americana na Reforma Caetano de Campos - 1890**. Tese Doutoral defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2006.

VIEIRA, R.C. de C. **Vida e obra de Guilherme Stein Jr.:** Raízes da Igreja Adventista do Sétimo Dia no Brasil. Tatuí, SP: casa publicadora Brasileira, 1995.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**. Vol. II, Brasília, UnB, 2004.

_____. **Ensaio de Sociologia**. 5.ed. Traduzido por Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

_____. **A Ética Protestante e o espírito do capitalismo**. 5.ed. São Paulo: Pioneiras, 1987.

WHITE, E. **A Ciência do Bom Viver**, 4 ed. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 1990.

_____. **Caminho para Cristo**. 22 ed. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 1986.

_____. **Conselhos aos Pais, Professores e Estudantes**. 5 ed. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2000. 556 p.

_____. **Conselhos Sobre Educação**. 3 ed. Tatuí, São Paulo: Casa Publicadora Brasileira, 1976. 324 p.

_____. **Cristo em seu Santuário**, 3º Ed. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 1988.

_____. **Educação.** 7 ed. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 1997. 324 p.

_____. **Fundamentos da Educação Cristã.** 1 ed. Tatuí, São Paulo: Casa Publicadora Brasileira, 2008.

_____. **Mensagens Escolhidas.** 4 ed. Tatuí, São Paulo: Casa Publicadora Brasileira, v. 2, 2000.

_____. **Patriarcas e Profetas.** 10 ed. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 1990. 812 p.