

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Eduardo Cavalcante Oliveira Santos

Internatos Adventistas no Brasil em questão:

Os discursos de permanência da filosofia e das práticas educacionais e os indicativos de ocorrência de atualização na condição pós-moderna

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO

SÃO PAULO

2016

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Eduardo Cavalcante Oliveira Santos

Internatos Adventistas no Brasil em questão:

Os discursos de permanência da filosofia e das práticas educacionais e os indicativos de ocorrência de atualização na condição pós-moderna

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE em Ciências da Religião, sob a orientação do Profº Drº José J. Queiroz.

SÃO PAULO

2016

BANCA EXAMINADORA

AGRADECIMENTOS

Nossa gratidão ao misericordioso e eterno Deus, pelo dom da vida e pela oportunidade do aprendizado.

À minha esposa Natalia e às minhas filhas Maria Eduarda e Sofia e ao caçula Davi, pela compreensão e paciência durante este período tão importante em nossa vida.

Ao corpo docente da PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), principalmente na pessoa do Prof. Dr. José J. Queiroz, pela consideração e confiança.

À CAPES pelo apoio financeiro durante todos os 24 meses de pesquisa.

E, a todos os que, de alguma forma, estiveram relacionados com esta pesquisa, nosso sincero agradecimento.

Dedico meu trabalho a minha família, amigos,
professores e ao corpo docente da Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP.

RESUMO

Os colégios adventistas em regime de internato foram criados no Brasil, à semelhança do modelo norte-americano, com o objetivo de preparar “missionários” para o cumprimento da “missão” da Igreja Adventista do Sétimo Dia, privando os alunos do convívio do “mundo” e oferecendo-lhes educação e preparo religioso associado ao trabalho no campo. Um século se passou após a criação do primeiro internato adventista no Brasil (1915-2015). O mundo e a sociedade mudaram e a concepção de educação também mudou. Mas o regime dos internatos adventistas e a filosofia educacional permaneceram inalterados. Esta dissertação apresenta uma vasta literatura que proporciona um olhar rico e minucioso sobre a história da fundação dos internatos pioneiros no Brasil, e sobre a sua filosofia e prática educacional. Em face do crescimento no número de colégios internos adventistas no Brasil e das ações apontadas, percebemos que a liderança da Igreja Adventista do Sétimo Dia no Brasil tem a convicção de que a manutenção dos internatos é fundamental para cumprir os requisitos fundamentais de sua Filosofia Educacional, e não está disposta a abrir mão de certos princípios que julga serem fundamentais para o cumprimento de sua missão educacional. Porém, devido às exigências impostas pelas mudanças sociais e educacionais na condição pós-moderna, essa mesma liderança percebe que vivemos num mundo completamente diferente daquele onde foram estabelecidos os fundamentos da Filosofia Educacional Adventista, e por isso, começa a permitir e até promover alguns atualizações na forma de se conduzir os internatos adventista brasileiros, aproximando-se assim com a realidade que o cerca.

Palavras chaves: Educação, Internatos, Adventismo, Pós-modernidade.

ABSTRACT

Adventist colleges in boarding schools were created in Brazil, similar to the US model, in order to prepare "missionaries" to fulfill the "mission" of the Adventist Church Day, depriving students of the living "world" and offering them education and religious training associated with work in the field. A century has passed after the creation of the first Adventist boarding school in Brazil (1915-2015). The world and society have changed and the concept of education has also changed. But the regime of Adventist boarding schools and educational philosophy remained unchanged. This thesis presents a vast literature which provides a rich and detailed look at the history of the foundation of the pioneers boarding schools in Brazil, and on their educational philosophy and practice. In view of the growth in Adventist boarding schools in Brazil and identified actions, we realize that the leadership of the Seventh-day Adventist Church in Brazil is convinced that the maintenance of boarding schools is essential to meet the basic requirements of their educational philosophy, and is not willing to give up certain principles that judges are fundamental to fulfilling its educational mission. However, due to the demands imposed by social and educational changes in the postmodern condition, that same leadership realize that we live in a completely different world from where the foundations of Adventist Educational Philosophy were established, and therefore begins to allow and even promote some upgrades in the form of conducting the Brazilian Adventist boarding schools, approaching so with the reality that surrounds it.

Keywords: Education, boarding, Adventism, Postmodernism.

SIGLAS

AG – Associação Geral dos Adventistas do Sétimo Dia

DSA – Divisão Sul-Americana

EDESSA – Educandário Espírito-Santense Adventista

ENA – Educandário Nordeste Adventista

FAAMA – Faculdade Adventista da Amazônia

FADBA – Faculdades Adventistas da Bahia

FADMINAS – Faculdades Adventistas de Minas Gerais

IAAI – Instituto Adventista Agroindustrial

IAAMO – Instituto Adventista da Amazônia Ocidental

IABC – Instituto Adventista Brasil Central

IACS – Instituto Adventista Cruzeiro do Sul

IAESC – Instituto Adventista de Ensino de Santa Catarina

IAE – Instituto Adventista de Ensino

IAENE – Instituto Adventista de Ensino do Nordeste

IAP – Instituto Adventista Paranaense

IAPE – Instituto Adventista Pernambucano de Ensino

IASD – Igreja Adventista do Sétimo Dia

IASP – Instituto Adventista de São Paulo

IATAI – Instituto Adventista Transamazônico Agroindustrial

IPAE – Instituto Petropolitano Adventista de Ensino

USB – União Sul-Brasileira

UNASP – Centro Universitário Adventista de São Paulo

SUMÁRIO

Introdução	12
Capítulo I. Filosofia Educacional Adventista e seus críticos.....	18
1.1 Breve história da Igreja Adventista do Sétimo Dia.....	20
1.1.1 A Era do Desenvolvimento Doutrinário (1844-1848).....	22
1.1.2 A Era do Desenvolvimento Organizacional (1848-1863).....	24
1.1.3 A Era do Desenvolvimento Institucional e do Estilo de Vida (1863-1888).....	26
1.1.4 A Era do Reavivamento, Reforma e Expansão (1888-1900).....	28
1.1.5 A Era da Reorganização e da Crise (1901-1910).....	29
1.1.6 A Era do Crescimento Mundial (1910-1955)	32
1.1.7 Os Desafios e Possibilidades de Maturidade (1955-).....	33
1.2 Breve Biografia de Ellen Gould White.....	34
1.2.1 Conversão.....	37
1.2.2 Visão.....	39
1.2.3 Escritos.....	42
1.3 História da Educação Cristão.....	44
1.3.1 Educação Cristã Apostólica.....	45
1.3.2 Educação Cristã Primitiva.....	46
1.3.3 Educação na Idade Média.....	49
1.3.4 Educação Cristã na Reforma.....	50
1.3.5 Educação Cristã Moderna.....	51
1.4 Ellen G. White e a filosofia educacional adventista.....	56
1.4.1 A devida educação, o primeiro artigo sobre educação.....	60
1.5 Filosofia Educacional Adventista Aplicada.....	71
1.5.1 Oberlin College e o sistema educacional adventista.....	71
1.5.2 Battle Creek College, o primeiro colégio adventista.....	77
1.5.3 Healdsburg College, o primeiro internato adventista.....	80
1.5.4 Walla Walla College, a primeira instituição educacional com regime ovo-lacto-vegetariano.....	81
1.5.5 Harbor Springs, a primeira convenção educacional.....	82
1.5.6 Avondale School for Christian Workers, o protótipo da educação adventista.....	84
1.6 Conclusão.....	88
Capítulo II. Internatos Adventistas Brasileiros: sua filosofia e prática educacional.....	93
2.1 A chegada do adventismo no Brasil.....	94
2.1.1 A literatura adventista desembarca no Brasil.....	97
2.1.2 Os missionários adventistas desembarcam no Brasil.....	99

2.1.3 Os primeiros batismos no Brasil.....	103
2.1.4 As primeiras igrejas adventistas no Brasil.....	105
2.2 A educação adventista no Brasil.....	107
2.2.1 Educação adventista no Brasil: expansão e crises.....	112
2.3 A implantação dos internatos adventistas no Brasil.....	116
2.3.1 Colégio Adventista Brasileiro (1915)	121
2.3.2 Instituto Adventista Cruzeiro do Sul (1928)	126
2.3.3 Instituto Adventista Paranaense (1939)	130
2.3.5 Educandário Nordestino Adventista (1943)	135
2.3.6 Instituto Adventista de São Paulo (1948)	139
2.3.7 Educandário Espírito-Santense (1962)	144
2.3.8 A expansão dos internatos adventistas no Brasil	149
2.4 Conclusão.....	150
Capítulo III. Internatos Adventistas Brasileiros: permanência ou atualização?	155
3.1 As mudanças sociais e educacionais na modernidade e na condição pós-moderna.....	155
3.1.1 A Modernidade.....	156
3.1.2 A Pós-modernidade.....	158
3.1.3 A educação na pós-modernidade.....	164
3.2. Os discursos de permanência.....	170
3.2.1 Documento A801 da Associação Geral dos Adventistas do Sétimo Dia.....	170
3.2.2 Os sete aspectos da filosofia educacional adventista que levam ao estabelecimento de internatos pela denominação, segundo Alberto R. Timm.....	172
3.2.3 A criação das Faculdades de Teologia, Pedagogia e Enfermagem.....	179
3.2.4 Estabelecimento do UNASP – campus Engenheiro Coelho.....	185
3.3 As evidências de atualização.....	193
3.3.1 O estabelecimento do Ensino Médio no Instituto Adventista Grão-Pará (IAGP).....	193
3.3.2 O sonho da Universidade Adventista e a consequente ampliação dos cursos universitários oferecidos.....	200
3.3.3 Mudanças na dinâmica dos internatos.....	214
3.4 Conclusão.....	219
Considerações finais	222
Referências Bibliográficas	225
Anexos	245

INTRODUÇÃO

A primeira escola oficialmente patrocinada pela Igreja Adventista do Sétimo Dia (IASD), surgiu no ano de 1872 em Battle Creek, no Estado do Michigan, principal centro do adventismo na época, e contava com apenas 12 (doze) alunos. É curioso notar que o sistema educacional foi o último desenvolvimento institucional do adventismo, pois, os primeiros adventistas raciocinavam que, sendo iminente a volta de Cristo à Terra, não havia sentido enviar seus filhos à escola. O fato é que depois das primeiras duas ou três décadas da origem da Igreja as crianças adventistas estavam frequentando a escola pública. A crítica aos valores vivenciados na educação pública foi o que impulsionou a formação das primeiras escolas denominacionais.

Assim, em 1882, com o objetivo de implementar as ideias de "reforma educacional", foram fundadas duas instituições adventistas para o ensino secundário: uma na Califórnia, a Healdsburg Academy, embrião do atual Pacific Union College, e outra em Massachusetts, a South Lancaster Academy, embrião do atual Atlantic Union College.

Outros importantes passos na constituição do sistema educacional foram dados, em 1887, com a criação de um departamento de educação na Associação Geral dos Adventistas, e, com a realização no ano seguinte da primeira convenção de professores adventistas – trinta professores representando cinco escolas compareceram. Mas o grande incentivo para a implementação de uma filosofia cristã de educação foi a convenção educacional em Harbor Springs, Michigan, entre Julho e Agosto de 1891.

Durante esta convenção foi estudada a Carta do apóstolo Paulo aos Romanos, e Ellen White ressaltou a necessidade de um reavivamento espiritual entre os educadores, destacando a centralidade da educação na mensagem cristã, ou seja, as implicações educacionais do evangelho. Até aquele momento havia predominado apenas uma educação com alguns elementos religiosos, mas, a partir de então, a Bíblia passou a ocupar o lugar central na escola. Foi o marco da "adventização" da educação adventista do sétimo dia.

O próximo passo importante na constituição da pedagogia adventista foi a criação em 1897 da Avondale School for Christian Workers, na Austrália, sob a orientação pessoal de

Ellen White e seguindo os princípios educacionais assumidos na convenção de Harbor Springs. O resultado foi que a Avondale School tornou-se o padrão para as escolas adventistas em regime de internato.

A modernidade e a evolução do protestantismo dentro dos quadros do capitalismo industrial e do imperialismo euro-norte-americano, que serviram de estrutura ampla para a compreensão do surgimento e evolução do adventismo nos Estados Unidos e, conseqüentemente, de seu sistema educacional e pedagógico, serve de horizonte amplo para entender a penetração da educação adventista no Brasil.

Em Junho de 1896 ocorreu a criação do “Colégio Internacional de Curitiba”, sob a direção de Guilherme Stein Jr., professor oriundo de Piracicaba, São Paulo. No entanto, esta escola, apesar de seguir a orientação confessional adventista, foi uma iniciativa particular, sem ligação oficial com a administração da Igreja. Em termos de Escola Paroquial, fundada oficialmente por representantes da IASD no Brasil, o início ocorreu com a criação da Escola de Gaspar Alto, no distrito de Brusque, Santa Catarina, em 15 de outubro de 1897, também sob direção de Guilherme Stein Jr., que para lá fora transferido.

Os que procuravam a educação adventista em seus primórdios no Brasil eram os jovens da emergente classe média rural. Foram os pequenos proprietários agrícolas nas colônias alemãs que enviaram seus filhos para receberem educação ministrada no idioma de seus ancestrais. Nestes primórdios, o ideal educacional adventista, consignado nos discursos dos adventistas do sétimo dia, era formar o “missionário”, a fim de espalhar o adventismo pelo país. E, de fato, iniciando seus trabalhos com uma escola elementar em 1897, logo em 1900, já se instalou em Gaspar Alto, Santa Catarina, o “Colégio Superior”, sob a direção e magistério do pastor de origem alemã John Lipke, que consistia basicamente de um curso de preparação de missionários.

Após esta origem no Paraná e em Santa Catarina, através da transferência em 1903 do “Colégio Superior” para Taquari, no Rio Grande do Sul, e da instalação do primeiro prelo Adventista do Brasil nas dependências deste colégio, o adventismo fez das terras gaúchas seu principal centro e foco de irradiação, iniciando-se aí, em 1904, o proselitismo junto aos brasileiros natos, e a subseqüente criação de escolas com ensino em português, com professores brasileiros sem ascendência alemã.

No entanto, pouco depois, em virtude da distância desta localidade gaúcha em relação às outras partes do Brasil, foram transferidos para o estado de São Paulo tanto a imprensa adventista (1907), que foi instalada em São Bernardo do Campo, quanto o “Colégio Superior”, fechado no Rio Grande do Sul em 1910 e reaberto em 1915, no Capão Redondo. Este Colégio completa 100 anos em 2015, sendo considerado o primeiro internato adventista no Brasil.

Apesar da semelhança entre algumas práticas da proposta educacional adventista e certas prescrições do discurso da chamada “Escola Nova” (educação integral, educação prática com trabalhos, educação campestre em regime de internato), que serviu de fundamentação para os debates produzidos ao final da década de 1920, culminando com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, o fato das escolas adventistas do Brasil se pautarem pelos princípios consubstanciados na práxis educacional do adventismo norte-americano determinou a peculiaridade do sistema de educação adventista no Brasil que se realiza nos internatos.

A motivação pessoal para pesquisar os internatos adventistas é que o autor deste trabalho cursou o ensino médio em regime de internato, no Instituto Adventista de São Paulo (IASP), atual UNASP – campus Hortolândia; e, estuda graduação em Teologia no UNASP – campus Engenheiro Coelho, que possui cerca de 1.500 alunos internos. Daí o desejo de lançar um olhar questionador sobre esses institutos e buscar respostas às indagações que eles suscitam. Sendo que, até o momento não há na literatura adventista nenhum trabalho que analise a existência dos internatos adventistas no Brasil e sua filosofia educacional ou que avenge uma possibilidade de atualização.

A guisa de exemplo, as pesquisas realizadas por Collins (2007), Knight (2000; 2004), Loughborough (2014), Maxwell (1982), Oliveira (1985) e Schwarz (2009), abordaram apenas, e algumas delas de maneira superficial, a filosofia educacional adventista, no seu contexto norte-americano, sem analisar de maneira específica a existência dos internatos adventistas no século XXI.

Ainda no campo da literatura adventista Azevedo (2004), Cardoso (1999), Gross (1996; 2009), Harder (1995), Oliveira (1985) Macedo (1999), Moraes (2009), Pasini (1988; 1999), Rabello (1990), Ritter (2009) e Silva (2006), abordaram apenas a transposição do

modelo e da filosofia educacional adventista praticada nos Estados Unidos para o Brasil, sem analisar a pertinência dos mesmos para os internatos adventistas do Brasil no contexto contemporâneo.

Ainda no âmbito da literatura adventista, há trabalhos e pesquisas que, embora não focalizem diretamente os internatos, assumem uma postura bastante reflexiva, com relação à filosofia educacional adventista. Entre estes mencionamos os trabalhos de Gross (1999), Schunemann (2008) e Sousa (2010).

Porque esta pesquisa é importante? Em primeiro lugar, devido à quantidade de internatos adventistas no panorama da educação brasileira. E, em segundo lugar, pela carência de estudos críticos sobre os internatos adventistas brasileiros, sua filosofia e sua prática educacional. Desta forma, propomos como objeto desta pesquisa investigar de maneira crítica os internatos adventistas, sua filosofia educacional e sua prática educacional no Brasil tendo em vista os discursos que advogam sua permanência ao lado de indicativos que postulam atualizações face à conjuntura social e educacional na condição pós-moderna.

Como visto, os colégios adventistas em regime de internato foram criados no Brasil, à semelhança do modelo norte-americano, com o objetivo de preparar “missionários” para o cumprimento da “missão” da Igreja Adventista do Sétimo Dia, privando os alunos do convívio do “mundo” e oferecendo-lhes educação e preparo religioso associado ao trabalho no campo. Um século se passou após a criação do primeiro internato adventista no Brasil (1915-2015). O mundo e a sociedade mudaram e a concepção de educação também mudou. Mas o regime dos internatos adventistas e a filosofia educacional permaneceram inalterados. Daí as questões que se colocam para esta pesquisa:

- 1) Qual é a concepção de educação da Igreja Adventista do Sétimo Dia? Esta indagação será trabalhada no capítulo I.
- 2) Qual é o histórico dos internatos adventistas no Brasil e que modelo de educação eles praticam? A busca relativa a esta questão será objeto do capítulo II.
- 3) Quais ações evidenciariam o discurso de manutenção e ampliação dos internatos adventistas brasileiros e que atualizações do modelo e da filosofia educacional dessas instituições estariam ocorrendo pelo avanço social e educacional na

modernidade e na condição pós-moderna? É a indagação que desencadeia o capítulo III.

Nossa hipótese é que os internatos adventistas no Brasil, desde a origem até hoje vem se pautando pela filosofia e pelo modelo tradicional centenário de educação adventista, e tal modelo continua sendo relevante para Igreja Adventista do Sétimo Dia, como é demonstrado no discurso de permanência desse regime pela sua liderança. E, que mudanças estão ocorrendo na dinâmica dos internatos para se adequarem às novas visões educacionais e às mudanças sociais de modernidade e da condição pós-moderna.

Os resultados que se espera alcançar com a pesquisa são:

- 1) Contribuir para a Ciência da Religião trabalhando num campo específico religioso, a Igreja Adventista do Sétimo Dia e seus internatos, sua linguagem e prática educacional tradicional de maneira crítica e transformadora.
- 2) Oferecer a Igreja Adventista do Sétimo Dia subsídios críticos para analisar os discursos e as práticas educacionais dos internatos.
- 3) Identificar através da literatura e de documentos com relatos de líderes educacionais da Igreja Adventista do Sétimo Dia no Brasil, as possíveis justificativas para a manutenção do modelo educacional atualmente praticado em regime de internato e possíveis indicativos de atualização.

Esses resultados esperados revelam a importância desta pesquisa, que se insere na área de concentração do Programa de Ciência da Religião denominado Estudo Sistemático da Religião e na linha de pesquisa Hermenêutica e Linguagens.

Os principais referenciais teóricos que darão suporte à pesquisa são: (1) O conceito de educação na Igreja adventista do Sétimo Dia: este conceito será explicado e desenvolvido nos capítulos I, a partir principalmente das obras de Ellen G. White e George R. Knight; (2) O conceito de educação na Igreja adventista do Sétimo Dia aplicado ao Brasil: este conceito será explicado e desenvolvido nos capítulos II, a partir principalmente das obras de Renato Gross e Adolfo S. Suárez; e, (3) O conceito de pós-modernidade e da educação pós-moderna: estes conceitos serão explicados no capítulo III, a partir principalmente das obras de Zygmunt Bauman, Pedro Goergen e Stanley S. Grenz.

O principal procedimento da pesquisa é a revisão da bibliografia seja da literatura da Igreja Adventista do Sétimo Dia, seja da literatura que analisa de fora o adventismo e em especial o seu sistema educacional. Nesse procedimento foram feitas a seleção das obras e dos textos, análise, interpretação e organização dos mesmos no corpo da dissertação. Trata-se de uma ampla pesquisa de documentos antigos e informações inéditas – mesmo para os próprios adventistas. Esta vasta literatura encontrada proporcionou um olhar rico e minucioso sobre a história da fundação dos internatos pioneiros no Brasil, e sobre a sua filosofia e prática educacional.

O corpo da dissertação será constituído pelos seguintes capítulos: Capítulo I – Filosofia Educacional Adventista; Capítulo II – Internatos adventistas brasileiros: sua filosofia e prática educacional; e, Capítulo III – Internatos adventistas brasileiros: permanência ou atualização?

CAPÍTULO I. FILOSOFIA EDUCACIONAL ADVENTISTA

Neste início de século, a sociedade passa por uma crise de valores e parâmetros. Estamos passando por grandes e profundas mudanças em todos os setores. É uma situação complexa e cheia de desafios. Chegou o momento de compreender, analisar e escolher novos caminhos, ou de construir outros valores e paradigmas. De acordo com a liderança educacional da Igreja Adventista do Sétimo Dia, na região Sul do país, “precisamos compreender e definir um novo papel para a educação nesta sociedade em intensa transformação” (UNIÃO SUL, 1999, p. 07). Mas, o que seria esse “novo papel”?

A Igreja Adventista do Sétimo Dia crê que tem uma missão a cumprir. Para os adventistas, o cristão tem uma origem, uma promessa, um destino e uma esperança (GROSS, 2013, p. 6). E isso se revela num senso de missão à luz das palavras de São Mateus: “Ide, portanto, fazei discípulos de todas as nações [...] ensinando-os a guardar todas as coisas que vos tenho ordenado” (Mateus 28:19, 20). Apesar deste senso de missão, Schwarz (2009, p. 294) aponta um caminho diferente no campo educacional:

Embora a igreja às vezes tenha dirigido escolas como iniciativas missionárias, ou seja, como um método de difundir o adventismo em comunidades não adventistas, em sua maior parte, a educação tem olhado para dentro da denominação. A razão principal da existência das escolas é preservar o adventismo entre as crianças e jovens, proporcionando um ambiente adventista para a educação, desde o nível elementar até o nível superior, e preparar os estudantes para o emprego denominacional.

A Pedagogia Adventista sempre esteve alicerçada em duas fontes divinamente inspiradas: a Bíblia e os escritos de Ellen G. White (GROSS, 2013, p. 7). Como enfatiza Gross:

Tudo, absolutamente TUDO, deve ser adotado a feito sob a luz que emana da Bíblia e da filosofia educacional adventista. Livros, indicação de leitura e procedimentos pedagógicos contrários a isso não apenas nos afastam de nossas origens divinas, mas também nos distanciam de nossa missão e ideal maior. Isso é mais do que uma questão de coerência pedagógica, pois

envolve profundos aspectos filosóficos, axiológicos, teológicos e vitais – vital no sentido de eternidade – que estão presentes, inclusive, na definição que White apresenta de Educação.

Ellen G. White foi a principal fomentadora das instituições adventistas. “E, havendo ela acompanhado o surgimento da Igreja Adventista do Sétimo Dia, comprometendo-se e envolvendo-se em todos os seus empreendimentos durante aproximadamente 70 anos, não seria exagero dizer que sua figura e discurso foram decisivos para a implantação e identidade da denominação. De fato, a influência de seus ensinamentos mediante seus livros, assim como o seu exemplo de vida, é, de longe, muito maior que a de qualquer outro líder da denominação, seja do passado ou da atualidade” (SUÁREZ, 2012, p. 30).

O historiador e educador George Knight afirma que ela tem sido a adventista de maior influência na história da Igreja. Sua presença pessoal, assim como seus escritos, fez muito para moldar e guiar a Igreja Adventista do Sétimo Dia durante suas sete décadas de atuação. E desde sua morte, em 1915, seus conselhos e percepções continuam iluminando e dirigindo esta igreja (KNIGHT, 2006, p. 7).

No Brasil, a revista *Isto É*, em sua edição de 14 de maio de 2008, trouxe uma reportagem de duas páginas a respeito de internatos escolares adventistas. “Na contramão do processo de extinção dos colégios internos”, afirma o articulista, “a igreja adventista expande seus institutos e universidades pelo país” (PORTAL ISTO É, 2008). Ellen G. White era uma das grandes promotoras dos internatos, pois tinha a convicção de que haviam sido estabelecidos a fim de preservar os jovens das más influências. No seu entender, essas instituições deveriam prover uma “atmosfera doméstica” aos jovens, para resguardá-los “de tentações e imoralidade” (WHITE, 2005, p. 154).

Neste capítulo, apresentaremos e analisaremos alguns traços biográficos de Ellen Gould White. Primeiramente, será analisada sua conversão; depois, suas visões; e, finalmente, seus escritos. Todavia, como toda história pessoal normalmente se desenvolve em meio a um contexto social, é necessário mostrar inicialmente um breve histórico da Igreja Adventista do Sétimo Dia, desde seus primórdios até a atualidade, assim como uma descrição sintética de seus princípios norteadores, e o papel de Ellen G. White na Igreja Adventista do Sétimo Dia. Após esse panorama, como o foco desta pesquisa é a educação

cristã adventista, faremos uma breve introdução sobre o desenvolvimento e a importância da educação cristã na História do Cristianismo. E, por fim, analisaremos a Filosofia Educacional Adventista sob a ótica de Ellen G. White e, como os princípios por ela formulados foram aplicados nas primeiras instituições educacionais da Igreja Adventista do Sétimo Dia.

1.1 Breve História da Igreja Adventista do Sétimo Dia

O moderno adventismo do sétimo dia encontra suas raízes imediatas no chamado Movimento Milerita, ou Movimento do Segundo Advento, do início do século XIX (KNIGHT, 2000, p. 9). Na Europa e na América Latina surgiram estudiosos das profecias do livro de Daniel, que chegaram a conclusões coincidentes de que “o fim do tempo” estava próximo (OLIVEIRA, 1985, p. 31). Sobre o percurso deste fervor adventista, Damsteegt diz: “Primeiramente, a ênfase sobre escatologia... ocorreu na Europa; mais tarde chegou à América. Muitos que participaram nestes estudos convenceram-se de que a volta de Cristo e o dia do juízo estavam iminentes” (1977, p.13). Deste modo, em nenhuma parte foi aquele despertamento mais organizado e influente ou mais dramaticamente levado a um clímax do que nos Estados Unidos. E, neste país, o pregador mais preeminente foi Guilherme Miller (NICHOL, 1994, p.19). Assim, para encontrarmos as origens da Igreja Adventista do Sétimo Dia, é fundamental conhecermos um leigo batista chamado Guilherme Miller (1782-1849).

Numa época em que 90% da população americana vivia em fazendas, Guilherme Miller era também um fazendeiro. Mas, não um fazendeiro qualquer. Sendo o mais velho de 16 irmãos, logo se deu conta de que não havia dinheiro para prover a educação superior que desejava. Lendo à luz de nós de pinheiro, após a família ter-se recolhido, ele desenvolveu um conhecimento básico da Bíblia e da História (GREENLEAF & SCHWARZ, 2009, p. 29). Nascido num lar cristão, Miller abandonou suas convicções religiosas pelo deísmo¹. Seu ceticismo durou até a Guerra de 1812. Mas, diante da violência e da morte, ele começou a reavaliar

¹ Deísmo:

sua vida pessoal e o sentido da vida como um todo, sentiu-se então impelido a estudar a Bíblia (KNIGHT, 2000, p. 9, 10).

Seu método de estudo da Bíblia consistia em comparar versículo por versículo de maneira metódica. E, por meio de comparação e raciocínio lógico, formulava suas explicações das passagens problemáticas (GREENLEAF & SCHWARZ, 2009, p. 30), conforme Guilherme Miller mesmo explica:

Comecei com Gênesis, e li verso por verso, não me acelerando muito para que o significado das diversas passagens se tornasse bastante claro, de modo que me poupasse de constrangimentos. [...] Sempre que eu encontrava algo obscuro, minha atitude era compará-la com todas as passagens colaterais; e com a ajuda de Cruden², eu examinava todos os textos da Escritura nos quais encontrava palavras importantes presentes em qualquer trecho obscuro (KNIGHT, 2000, p. 10).

Durante dois anos (1816-1818), Miller estudou a Bíblia desta maneira e intensamente, chegando finalmente à conclusão “de que aproximadamente vinte cinco anos a partir daquela data todas as coisas de nossa presente condição chegariam a seu termo” (MILLER, 1844, p. 12 *apud* KNIGHT, 2000, p. 11, 12) e Cristo voltaria. Miller chegou a esta conclusão pelo estudo das profecias do livro de Daniel³. Temendo, porém, que de algum modo estivesse errado, passou outros cinco anos (1818-1823) estudando a Bíblia. Como resultado tornou-se mais seguro, e começou a falar com seus vizinhos, enquanto continuava estudando a Bíblia por mais nove anos (1823-1832), ficando cada vez mais convicto (KNIGHT, 2000, p. 11, 12).

Miller finalmente fez um pacto com Deus de que, se recebesse um convite para falar em público em qualquer lugar, iria e ensinaria sobre a segunda vinda do Senhor. E, “sentiu-se perfeitamente seguro ao fazer essa promessa, porque tinha certeza de que ninguém convidaria um fazendeiro de 50 anos para pregar sobre a segunda vinda do Senhor” (COLLINS, 2007, p. 21). Para sua consternação, meia hora depois, ele recebeu seu primeiro

² Concordância Bíblica de Cruden.

³ Especialmente Daniel 8:14: “Até duas mil e trezentas tardes e manhãs; e o santuário será purificado”. Tomando por base a compreensão de Números 14:34 e Ezequiel 4:5 e 6, de que um dia em profecia equivale a um ano, Miller calculou que a profecia dos 2.300 dias/anos chegaria a seu termo em 1843. Interpretou, assim, que o santuário de Daniel 8:14 era a Terra e a purificação era a extirpação do pecado pelo fogo durante a segunda vinda de Cristo.

pedido para pregar sobre o Segundo Advento. A partir de então, recebeu inúmeros convites para presidir reuniões em igrejas de diversas denominações. Ele empregou diversos expedientes para cumprir sua missão de advertir o mundo de que Cristo voltaria por volta de 1843. Talvez o meio mais importante e influente foi a página impressa, numa investida sem precedentes dos meios de comunicação. O método de Miller de alcançar o mundo, não era enviando missionários, mas colocando suas publicações em navios destinados a vários portos marítimos (KNIGHT, 2000, p. 15).

Em agosto de 1844, o pastor milerita Samuel Sheffield Snow, por meio de um “estudo intensivo do tabernáculo mosaico e das festividades típicas judaicas o convenceram de que Cristo voltaria por ocasião do dia judaico da expiação” (GREENLEAF & SCHWARZ, 2009, p. 30). O pastor Snow deu uma data para a segunda vinda de Cristo à Terra: o décimo dia do sétimo mês do ano judaico, que em 1844, segundo os cálculos dos judeus caraítas⁴, estava marcado para 22 de outubro (LOUGHBOROUGH, 2014, p. 138). Neste dia “10 mil crentes ficaram até tarde na expectativa do aparecimento de Jesus nas nuvens” (KNIGHT, 2000, p. 21). Mas amanheceu o dia 23 de outubro de 1844, e Cristo não havia voltado, deixando os mileritas em confusão e desânimo. Eram “como ovelhas sem pastor; milhares dos quais, poucas semanas antes, haviam se separado de todas as igrejas e credos, e, agora, não tinham qualquer organização humana que se responsabilizasse por seu bem-estar espiritual” (LOUGHBOROUGH, 2014, p. 168).

A partir deste ponto, com a fragmentação do Movimento Milerita, passo a narrar o surgimento da Igreja Adventista do Sétimo Dia e o seu desenvolvimento organizacional e doutrinário, a partir da divisão da História da Igreja Adventista do Sétimo Dia em 7 períodos, ou eras, conforme proposto por Knight (2000).

1.1.1 A Era do Desenvolvimento Doutrinário (1844-1848)

⁴ O Caraísmo é uma ramificação do judaísmo que defende a crença única e absoluta em Deus que sua revelação única foi dada através de Moisés na Torá (que não admite adições ou subtrações) e nos profetas da Tanakh. Confiam na Providência divina e esperam a vinda do Messias e a Ressurreição dos Mortos.

Para o historiador adventista George R. Knight, “é impossível apresentar um quadro completamente exato dos decepcionados mileritas, mas é provável que a maioria ou abandonou a fé no advento e voltou para a Igreja que frequentava anteriormente ou mergulhou na descrença secular” (2000, p. 25). Podemos, somente, de modo “impreciso” classificar os que ainda aguardavam o segundo advento em três grupos: Primeiro, o grupo mais fácil de se identificar, sob a liderança do segundo nome do milerismo: Josué V. Himes, eles acreditavam que o evento (volta de Cristo) estava próximo, e que a data estava errada. O segundo grupo, chamado de espiritualizadores, acreditavam que a data e o evento estavam corretos, e a vinda de Cristo tinha sido espiritual. O terceiro grupo, de onde surgiram os futuros líderes adventistas do sétimo dia, acreditava que o evento estava errado, porém a data era correta. O evento que ocorreu no dia 22 de outubro de 1844, era a entrada de Cristo no lugar santíssimo do Santuário Celestial (KNIGHT, 2000, p. 25-27).

Foi assim que a teologia adventista do sétimo dia se desenvolveu, vindo a considerar o santuário de Daniel 8:14 como o lugar santíssimo no Santuário Celestial, e Cristo iniciando nesta data o ato de investigação ou juízo pre-advento: “é chegada a hora do Seu juízo” (Apocalipse 14:7). Intimamente relacionado com esses dois primeiros pilares do adventismo (Santuário Celestial e Segunda Vinda de Cristo), estava o chamado da jovem de 17 anos, Ellen Harmon para o ministério profético (KNIGHT, 2000, p. 30-32). Ela, assim como o grupo de Josué V. Himes, não acreditava que algo havia acontecido em 22 de outubro de 1844. Porém, “na última parte de dezembro” de 1844 (OLIVEIRA, 1985, p. 42), teve sua primeira visão, onde segundo ela, “Deus confirmou 22 de outubro como uma data de cumprimento profético” (KNIGHT, 2000, p. 32). A princípio recusou-se revelar o conteúdo de suas visões, pois temia o preconceito contra visões e revelações pessoais⁵. Com o passar do tempo, os adventistas ficaram cada vez mais impressionados com as mensagens de Ellen, confirmando sua crença no chamado dela (WHITE, 1995, p. 20-24; 32-35).

Os primeiros adventistas a aceitarem o sábado do sétimo dia ouviram essa mensagem por meio dos batistas do sétimo dia. Um de seus membros, Raquel Oakes, desafiou um pregador milerita, pertencente à Igreja Metodista, a guardar todos os mandamentos de Deus. Como resultado, o pastor Frederick Wheeler começou a observar o sétimo dia na primavera de 1844. Meses depois, Tomás M. Preble, um pregador dos batistas

⁵ Foi neste mesmo ano (1844) que o profeta mórmon, Joseph Smith, perdeu a vida em um tumulto em Illinois.

do livre arbítrio, também aceitou o sábado, publicando um folheto em defesa do sábado. Em março de 1845, os escritos de Preble caíram nas mãos de José Bates, um dos três principais fundadores da Igreja Adventista do Sétimo Dia. Bates aceitou o sábado, e escreveu o folheto *O Sábado do Sétimo Dia, Um Sinal Perpétuo* (MAXWELL, 1982, p. 77-78).

A última doutrina característica do adventismo é a imortalidade condicional do homem, doutrina esta que já era defendida no meio milerita pelo ministro metodista George Storrs. Após três anos de estudo intenso da Bíblia, este pregador chegou à conclusão, em 1840, de que os seres humanos não possuem imortalidade inerente. Uma segunda fonte para a compreensão adventista sabatista do conceito de imortalidade condicional veio de Tiago White e José Bates, que a trouxeram da Conexão Cristã o condicionalismo, que é a “doutrina segundo a qual as pessoas não nascem imortais, mas recebem a imortalidade como resultado de sua fé em Jesus” e o aniquilacionismo, que é a “crença de que as pessoas, por não possuírem imortalidade inata, perecerão no fogo do juízo, em vez de serem torturadas eternamente” (KNIGHT, 2005, p. 74).

No início de 1848, os líderes adventistas sabatistas, chegaram a um acordo básico em torno das doutrinas que se tornariam os pilares do adventismo do sétimo dia: (a) a vinda pessoal, visível e pré-milenal de Jesus; (b) a purificação do santuário celestial, com o ministério de Cristo no segundo compartimento; (c) a autenticidade do dom de profecia de Ellen White; (d) a obrigatoriedade da observância do sábado do sétimo dia; e, (e) a imortalidade não sendo uma qualidade inerente do ser humano, mas sendo recebida apenas por meio da fé em Cristo (KNIGHT, 2000, p. 41).

1.1.2 A Era do Desenvolvimento Organizacional (1848-1863)

Assim, por volta de 1848, o pequeno grupo de sabatistas havia chegado a um acordo acerca de um conjunto de doutrinas básicas e criam que tinham a responsabilidade de compartilhar suas crenças com os adventistas ainda confusos com o que havia acontecido em 22 outubro de 1844. Organizaram, portanto, uma série de conferências para discutir o assunto. As chamadas “Conferências Sobre o Sábado” são consideradas como o primeiro

passo organizacional no desenvolvimento do adventismo do sétimo dia (KNIGHT, 2000, p. 50). O propósito destas conferências informais, de acordo com Tiago White, era “unificar os irmãos nas grandes verdades relacionadas à mensagem do terceiro anjo” (1852, p. 35).

O segundo passo no desenvolvimento de uma estrutura organizacional sabatista ocorreu na área de publicações. A exemplo das conferências sobre o sábado, as primeiras publicações serviram para convocar, informar e unir o grupo de crentes. As primeiras publicações dos sabatistas foram folhetos ocasionais que chamavam a atenção para as verdades recém-encontradas por eles, escritos, principalmente, por José Bates. Porém, uma visão de Ellen White, motivou o seu esposo a publicar o primeiro periódico mensal, *Present Truth*, em julho de 1849:

Você deve começar a publicar um pequeno periódico e enviá-lo ao povo. Que seja pequeno à princípio; mas, quando o povo ler, enviará recursos para emprimi-lo, de modo que alcançará com êxito desde o princípio. Deste pequeno começo, foi-me mostrado que ele seria como torrentes de luz que circundariam o mundo (WHITE, 1988, p. 127).

Em 1852 a família White se mudou para Rochester, no estado de Nova Iorque, onde estabeleceram a obra de publicações. Compararam um prelo manual, e instalaram-se na Avenida Mount Hope, nº 124. Naquele lugar se estabeleceu a primeira editora (OLIVEIRA, 1985, p. 88). Posteriormente, esforços editoriais dos sabatistas viraram um empreendimento comercial tão importante, que em 1855, os sabatistas de Michigan convidaram os White a mudar-se para Battle Creek, e ofereceram-se para construir a editora. Durante as décadas que se seguiram, equipamento a vapor substituiu o pequeno prelo manual, e edifícios espaçosos tomaram o lugar da pequena instalação inicial (MAXWELL, 1982, p. 107).

Devido ao amplo alcance das conferências do sábado e das publicações destinadas ao grande grupo de mileritas que buscava uma resposta, por volta de 1852, os adventistas aumentaram rapidamente em número. De acordo com uma estimativa que parece bastante precisa, seus adeptos passaram de 200, em 1850, para 2.000, em 1852. E esse crescimento trouxe problemas: (a) não havia meios para o credenciamento de clérigos; (b) não havia um

sistema para manutenção financeira dos ministros; e, (c) não havia nenhuma organização legal para a conservação das propriedades que se avolumavam (KNIGHT, 2000, p. 57-58).

Para suprir as necessidades organizacionais, surgiu: (1) um sistema de Doação Sistemática (início de 1859), onde “cada irmão dos dezoito aos sessenta anos de idade pusesse de parte no primeiro dia de cada semana de cinco a vinte e cinco centavos” (MAXWELL, 1982, p. 145): este dinheiro seria usado assistir aos ministros que viessem pregar nas congregações locais; (2) a primeira Associação regional de igrejas (outubro de 1861): os dirigentes de Battle Creek recomendaram a formação da Associação de Michigan, reunindo as várias congregações daquele estado, sob a liderança de José Bates (MAXWELL, 1982, p. 149); e, (3) a formação da Associação Geral de igrejas (maio de 1863): o surgimento das associações locais tornou imprescindível e inevitável a organização de um organismo central, para unir estas unidades organizadas, era criada a Associação Geral dos Adventistas do Sétimo Dia (OLIVEIRA, 1985, p. 64).

1.1.3 A Era do Desenvolvimento Institucional e do Estilo de Vida (1863-1888)

O ano de 1863 testemunhou uma importante mudança, quando os adventistas começaram a focalizar o modo de vida que deviam adotar e a desenvolver as instituições que apoiariam esse estilo de vida. Em 21 de maio de 1863, foi estabelecida a Associação Geral dos Adventistas do Sétimo Dia; apenas 15 dias depois, em 5 de junho de 1863, Ellen White recebeu sua principal orientação sobre a reforma de saúde. Esta visão serviu de material para vastas publicações sobre o viver saudável (KNIGHT, 2000, p. 67-68). Sobre as orientações de saúde de Ellen White recebidas em 1863, seu esposo, Tiago White, diz que

[O Senhor] sabia também apresentar a seu povo expectante o grande tema da reforma de saúde, passo a passo, segundo eles a pudessem suportar e dela fazer bom uso, sem irritar o espírito público. Foi no outono, há vinte e dois anos [1848], que nossa mente foi atraída aos prejudiciais efeitos do fumo, chá e café, mediante os testemunho da Sra. White. Deus tem abençoado maravilhosamente o esforço de afastar de nós estas coisas, de maneira que, como denominação, podemos regozijar-nos na vitória, com

bem poucas exceções, sobre essas nocivas condescendências com o apetite. [...] Havendo nós obtido boa vitória sobre essas coisas, e vendo o Senhor que éramos capazes de suportá-la, foi comunicada luz no que respeita ao alimento e ao vestuário (2007, p. 495-496).

A visão de 1863 não foi, entretanto, a primeira agitação da reforma de saúde entre os pioneiros adventistas sabatistas. José Bates, por exemplo, foi durante muitos anos um completo reformador da saúde. No começo da década de 1820, enquanto ainda atuava como capitão de navio, parou de beber ao descobrir que ansiava mais por um copo de drinque diário do que pelo alimento. Um ano depois ele abandonou o vinho. Em seguida, após seu batismo em 1827, ajudou a organizar uma das primeiras sociedades de temperança dos Estados Unidos. Os anos subsequentes viram o capitão abandonar o chá, o café, a carne e os alimentatos altamente condimentados. De modo que, quando Bates se tornou adventista sabatista, já havia muitos anos que ele era um reformador de saúde (KNIGHT, 2000, p. 68-69).

Um segundo assunto relativo ao estilo de vida enfrentado pela recém-organizada Igreja Adventista do Sétimo Dia, relacionava-se ao serviço militar. A guerra mais sangrenta da história dos Estados Unidos ocorreu de 1861 à 1865. Segundo Knight, esta guerra levantou as seguintes perguntas: “Devem os adventistas do sexo masculino servir o exército? Se a resposta a essa pergunta fosse sim, deveriam eles então pegar em armas e matar outros seres humanos?” (KNIGHT, 2000, p. 72-73). Ministros preeminentes da igreja como J. H. Waggoner e J. N. Loughborough alinharam-se à posição de Tiago White de que os adventistas deveriam permanecer como objetores conscienciosos, ou seja, “(1) os adventistas do sétimo dia não devem resistir sendo convocados, mas (2) eles também não devem portar armas” (GREENLEAF & SCHWARZ, 2009, p. 96).

Um terceiro desenvolvimento se deu na área educacional, este chegou mais tarde do que os outros, “porque os grupos religiosos que focalizam a proximidade do fim do mundo geralmente não sentem muita necessidade de educar seus filhos” (KNIGHT, 2000, p. 75). Muito mais sobre o desenvolvimento educacional adventista será tratado no decorrer deste capítulo; portanto, para finalizar este período da história do adventismo, gostaríamos de destacar o senso de missão que é característico dos adventistas, mas, que só se materializou

no dia 15 de setembro de 1874, quando “John N. Andrews, já viúvo, embarcava com uma filha e um filho no porto de Boston, rumo à Europa” (OLIVEIRA, 1985, p. 224).

1.1.4 A Era do Reavivamento, Reforma e Expansão (1888-1900)

Em 1888 a Igreja Adventista do Sétimo Dia tinha sua plataforma doutrinária e profética estabelecida, estava organizada e desenvolvia um estilo de vida peculiar. Devido suas doutrinas singulares (iminência da segunda vinda, imortalidade condicional, sábado, etc.), a igreja achava que sua missão consistia em converter outros cristãos à mensagem do adventismo. “Com esse propósito em vista, a maior parte dos adventistas do sétimo dia ignorava os aspectos do cristianismo que já compartilhavam com outros cristãos” (KNIGHT, 2000, p. 87). Na época da assembleia da Associação Geral de Minneapolis, em 1888, essa negligência havia atingido proporções alarmantes: “40 anos de pregação deste tipo provocou uma espécie de separação entre o adventismo e o cristianismo em geral” (KNIGHT, 2003, p. 21).

Alonzo T. Jones e Ellet J. Waggoner foram no firmamento adventista, duas estrelas de “fulgurante brilho”. Unia-os uma singular coincidência de idéia e convicções. Embora jamais houvesse estudado juntos os grandes temas do evangelho, revelavam sempre, no púlpito e nos seus escritos, uma surpreendente identidade de pensamento (OLIVEIRA, 1985, p. 200). Na assembleia, eles se agigantaram nas apresentações de poderosas mensagens cristocêntricas, precipitando na Igreja uma grave confrontação teológica (OLIVEIRA, 1985, p. 195). Waggoner sublinhou eloquentemente que

A justificação será alcançada unicamente mediante uma fé viva em Cristo. Ninguém entrará no céu sem o manto prístino da Justiça de Cristo. Este manto não pode ser comprado, nem obtido por meio de obras meritórias. [...] Somos justificados diante de Deus unicamente pela fé no Salvador e jamais a obra da lei (OLIVEIRA, 1985, 195-196).

Imediatamente após as reuniões de Minneapolis, Jones, Waggoner e Ellen White iniciaram uma campanha ininterrupta para levar essa mensagem ao povo adventista (KNIGHT, 2000, p. 93-94). Um dos mais notáveis avanços estimulados pela ênfase cristocêntrica da assembleia de 1888, foi a reorientação e expansão da educação adventista. Até 1890 a denominação havia estabelecido apenas 16 escolas, incluindo escolas de nível fundamental, médio e superior. No entanto, ao final daquela década a Igreja contava com 245 instituições educacionais em todos os níveis. Embora 1891 tenha visto a fundação do Union College, no Nebraska, e 1892 tenha testemunhado a criação do Walla Walla College, em Washington, a verdadeira virada na educação adventista ocorreu com a convenção de Harbor Springs, no norte do Michigan (KNIGHT, 2000, p. 96).

Os adventistas do sétimo dia foram nos anos formativos, na melhor das hipóteses, “missionários relutantes”; mas, em 1889, a denominação estava a um passo de uma explosão missionária mundial (KNIGHT, 2000, p. 99). Talvez uma das mais fortes evidências de que o adventismo estava começando a alargar sua visão missiológica tenha sido dado em 1886, quando a denominação publicou seu primeiro livro sobre missões estrangeiras: *Historical Sketches of the Foreign Missions of the Seventh-day Adventists* (Esboços Históricos das Missões Estrangeiras dos Adventistas do Sétimo Dia). Mais tarde, no início de 1889, a igreja enviou S. N. Haskell e Percy T. Morgan num programa de viagens de dois anos ao redor do mundo para sondar possibilidades, problemas e possíveis locais para missões adventistas em partes da África, Índia e Oriente (KNIGHT, 2000, p. 100). Em novembro de 1889, a assembleia da Associação Geral tomou a providência de criar a Comissão da Missão Estrangeira Adventista do Sétimo Dia, e no mesmo ano, lançou a revista *Home Missionary* (Missionário Denominacional), para promover empreendimentos missionários do adventismo (KNIGHT, 2000, p. 101).

1.1.5 A Era da Reorganização e da Crise (1901-1910)

No início do século XX o padrão do adventismo estava estabelecido. A Igreja possuía doutrinas claramente elaboradas, um estilo de vida distintivo, um programa mundial de

missões com amplo apoio institucional, e a denominação havia passado por um importante período de reavivamento e reforma. Mas nem tudo corria bem, pois, a organização de 1863 ficara obsoleta. Embora essa estrutura fosse adequada para um pequeno movimento norte-americano com poucos funcionários e instituições, já não era funcional para uma denominação com crescente grau de complexidade (KNIGHT, 2000, p. 109).

O ano de 1901 foi fundamental na história do adventismo. Nas assembleias da Associação Geral de 1901 e 1903, a Igreja Adventista do Sétimo Dia passou por uma reorganização completa a fim de dirigir sua missão de maneira mais eficaz. A principal dificuldade com a organização de 1863 era a centralidade demasiada de autoridade no presidente da Associação Geral (KNIGHT, 2000, p. 110). O resultado das mudanças foi que grupos de associações locais obtiveram uma medida de autoridade para tomar decisões que antes desconheciam. Campos distantes passaram a ter maior autonomia para tomar decisões, agilizando as ações. Outra mudança significativa foi a ampliação da comissão da Associação Geral para vinte de cinco membros, para que nunca mais “dois ou três homens” tomassem as principais decisões pela igreja toda (MAXWELL, 1982, p. 270-271).

Outra dificuldade era que a Associação Geral não possuía adequado controle sobre todas as instituições da Igreja. Em suma, a tarefa de reorganização envolvia tanto a descentralização quanto centralização. Por um lado, a autoridade administrativa do presidente precisava ser descentralizada. Mas, por outro lado, a Associação Geral precisava ter autoridade mais direta sobre seus diversos setores (KNIGHT, 2000, p. 111). Assim, não só foi estabelecido um nível intermediário de administração para supervisionar a obra nas Associações locais em diversas partes do mundo, mas também foi estabelecido um sistema de departamentos para unificar e coordenar os esforços denominacionais. A estrutura departamentalizada criada, foi copiada em todos os níveis da organização adventista, inclusive no da igreja local (KNIGHT, 2000, p. 114).

Porém, um segmento do adventismo continuou independente: a Associação Beneficente e Médico-Missionária, presidida pelo Dr. John Harvey Kellogg. Quando em 18 de fevereiro de 1902, o imponente Sanatório de Battle Creek foi consumido pelo fogo, Kellogg, que estava na Califórnia, viu a oportunidade de erigir uma instituição mais imponente que a anterior; assim, durante a viagem ao Michigan, “traçou os planos para as

novas estruturas que desejava ver edificadas” (OLIVEIRA, 1985, p. 111). Entretanto, os líderes da Associação Geral, apoiados por Ellen G. White, queriam um modesto programa de reconstrução para a denominação já sobrecarregada de dívidas (KNIGHT, 2000, p. 1115).

Na assembléia da Associação Geral de 1903 ficou decidido que todas as instituições operadas pela denominação deveriam ser postas sob o controle direto da denominação. Porém, Kellogg nunca aceitou esse controle. A Batalha entre Kellogg e a liderança durou vários anos, e Ellen G. White tentou por algum tempo pacificá-los. Kellogg finalmente abandonou a Igreja Adventista do Sétimo Dia, sendo excluído da denominação de Battle Creek em novembro de 1907. O cisma de Kellogg dividiu vários teólogos e médicos, levando-os para fora da denominação. O doutor, também, conseguiu obter a posse e controle do reconstruído Sanatório de Battle Creek e da escola médica da Igreja (KNIGHT, 2000, p. 117-118).

No início de século XX a constante migração para Battle Creek tornou-se um problema sério. Em vez de se espalharem para testemunhar sua fé, grande parte dos membros adventistas estava se aglomerando em Battle Creek, atrapalhando a missão adventistas com fofocas. Assim, em 1900, Battle Creek era para os adventistas o que Jerusalém era para os judeus e o que Salt Lake City é para os mórmons (KNIGHT, 2000, p. 119). Desde 1890, Ellen White já vinha insistindo para que houvesse um êxodo/diáspora de pessoas e instituições de Battle Creek, os primeiros a apoiar esta mudança foram os líderes do Battle Creek College, E. A. Sutherland e Percy T. Morgan. Os dois homens haviam transformado a escola de orientação clássica em uma instituição reformada centralizada na Bíblia, em evangelismo e programas de trabalho-estudo, e apoiaram a mudança da escola para Berrien Springs, no sudoeste de Michigan (KNIGHT, 2000, p. 120).

A escola não foi a única instituição adventista que saiu de Battle Creek. Um incêndio, que destruiu a editora em 30 de dezembro de 1902, deu o impulso necessário para a saída da editora e da sede da Associação Geral da cidade, para Takoma Park, em Maryland, onde a sede mundial permaneceu até a década de 1980, quando foi transferida para o endereço atual em Silver Springs, também em Maryland. Uma nova obra médica missionária também se desenvolvia, e “a aquisição mais importante da nova obra médica adventista foi o

Sanatório de Loma Linda, no sul da Califórnia”, que transformou-se na sede de uma faculdade adventista de medicina (KNIGHT, 2000, p. 120-122).

1.1.6 A Era do Crescimento Mundial (1910-1955)

As seis décadas de vão de 1840 até 1900 assistiram à formação do adventismo como uma igreja mundial. O decênio de 1900-1910 viu a igreja reorganizar suas estruturas e instituições para o cumprimento mais funcional de sua missão. E, a partir de 1910, começou um crescimento que teria sido inimaginável para os pioneiros adventistas. De um pequeno grupo de 100 pessoas em 1848, a Igreja Adventista do Sétimo Dia cresceu para aproximadamente 78 mil em 1900 (KNIGHT, 2000, p. 127), e por volta de 20 milhões em 2015. Além disso, enquanto em 1900 a denominação era predominantemente norte-americana, em 2015 ela representa apenas 5% do contingente da Igreja Adventista do Sétimo Dia.

Ellen White, Tiago White e José Bates foram os fundadores do adventismo do sétimo dia. Bates havia falecido em 1872 e Tiago em 1881, mas Ellen continuou na liderança informal da igreja até 1915. “Embora ela jamais tenha ocupado oficialmente um cargo administrativo na denominação, possuía enorme autoridade carismática” (KNIGHT, 2000, p. 128). Numa tarde de verão, dia 16 de julho de 1915, com as palavras: “Eu sei em Quem eu tenho crido” (OLIVEIRA, 1985, p. 169), chegou ao fim sua vida, mas não sua influência. Pelo tempo de sua morte, sua produção literária abrangia mais de 100 mil páginas de livros, folhetos, artigos, cartas e manuscritos inéditos. Seu legado literário continuou a influenciar tanto o adventismo individual como o corporativo (KNIGHT, 2000, p. 128).

Os problemas financeiros sempre haviam perseguido os dirigentes da igreja, contudo nos caóticos anos posteriores à Primeira Guerra Mundial surgiram novas dificuldades econômicas. Até essa época, as moedas tinham permanecido geralmente estável, e os problemas financeiros nos Estados Unidos, embora gerassem dificuldades, não tinham sido insuperáveis. O colapso das economias nacionais que veio em seguida à guerra precipitou problemas críticos que os dirigentes da Igreja nunca haviam enfrentado. Porém,

regulamentos acertados distribuíram o apoio financeiro aos campos mundiais necessitados de forma mais equitativa, desenvolvendo métodos de arrecadação de fundos (GREENLEAF & SCHWARZ, 2009, p. 401).

Apesar das crises mundiais sem precedentes que provocaram uma forte recessão internacional, duas guerras mundiais e uma guerra fria, entre 1910 e 1955 a Igreja Adventista do Sétimo Dia testemunhou seu maior crescimento e expansão até aquele ponto de sua história (KNIGHT, 2000, p. 129). Durante as primeiras três décadas do século XX, dois dos líderes de mentalidade mais missionária da denominação ocuparam os dois cargos máximos da organização. De 1901 a 1922, A. G. Daniells atuou como presidente da Associação Geral e depois como secretário nos quatro anos seguintes, enquanto William A. Spicer foi secretário de 1903 a 1922 e presidente de 1922 a 1930. A generosa devolução dos dízimos e as diversas ofertas missionárias, assim como a campanha anual da colta, sustentaram o ambicioso programa de expansão denominacional. O adventismo levou consigo, por quase toda parte onde penetrou, sua obra médica, educacional e editorial. Sendo o colportor, o mais frequentemente meio de penetração nos campos mundiais (KNIGHT, 2000, p. 132-135).

A adoção de técnicas inovadoras de comunicação também facilitaram a expansão do adventismo. H. M. S. Richards, um evangelista da Califórnia, foi quem concentrou a atenção da igreja sobre a praticabilidade de proclamar o adventismo através da rádio. Ele começou a transmitir seus programas em 1930, e em 1936 acrescentou ao seu formato um quarteto masculino que adotou o nome de *King's Herald* (Arautos do Rei). Seis anos depois, em 1942, seu programa foi batizado com o nome de *The Voice of Prophecy* (A Voz da Profecia). Em 1950, o evangelismo adventista atingiu a TV. O programa *Faith for Today* (Fé para Hoje), dirigido pelo pastor William Fagal, era transmitido para a cidade de Nova Iorque. Por volta de 1958, este programa já alcançava 130 estações de TV. Com estas experiências pioneiras, outros campos mundiais também organizaram seus próprios programas de rádio e TV (GREENLEAF & SCHWARZ, 2009, p. 567-574).

1.1.7 Os Desafios e Possibilidades de Maturidade (1955-)

Por volta da metade da década de 1950 vários sinais indicavam que o adventismo do sétimo dia havia amadurecido como denominação. Um deles era o reconhecimento por parte de certos líderes evangélicos influentes de que a igreja adventista era efetivamente uma corporação cristã evangélica. Durante o início do século XX, a maioria dos protestantes considerava o adventismo uma seita a ser evitada devido seus pontos de vista “heréticos”. Essa percepção mudou quando o editor da revista *Eternity*, Donald Grey Barnhouse, e Walter Martin, especialista em seitas não-cristãs, concluíram, para sua própria surpresa, que os adventistas não criam em diversas heresias que eram imputadas a eles. Nesta mesma época, a Igreja Adventista do Sétimo Dia publicou o livro *Questions on Doctrine* (Questões de Doutrina), obra que respondia às indagações dos evangélicos (KNIGHT, 2000, p. 143-144).

A criação de universidades adventistas denominacionais no fim da década de 1950 e início da década de 1960 ofereceu um segundo sinal da crescente maturidade adventista. Em 1958, a Associação Geral votou pela mudança da Universidade de Potomac para Berrien Springs, Michigan, onde, com a filiação do Emmanuel Missionary College, tornou-se a Universidade Andrews. Enquanto isso, em 1961, o Colégio de Médicos-Evangelistas, converteu-se em Universidade de Loma Linda. Tanto a Andrews como a Loma Linda estavam desenvolvidas a ponto de poderem conferir graus acadêmicos de doutorado plenamente credenciados por volta da década de 1970 (KNIGHT, 2000, p. 144-145).

1.2 Breve Biografia de Ellen Gould White

John Harmon, o tetravó de Ellen, havia lutado na guerra do Rei Philip, em 1675. Como recompensa por ter combatido os índios na “grande luta do pântano”, recebeu terras concedidas pelo governo, no estado do Maine. Estabeleceu-se em Scarboro em 1726 e ajudou a fundar a Primeira Igreja Congregacional. Seus ancestrais eram tradicionalmente Congregacionalistas. Somente o pai de Ellen, Robert Harmon, tornou-se metodista. Sua esposa se chamava Eunice Gould. Robert Harmon, dedicou-se a profissão de chapeleiro em tempo integral, por ser mais lucrativa que a agricultura. Os irmãos de Ellen, na ordem de

idade, eram: Caroline, Harriet, John, Mary, Sara, Robert e Elizabeth. Ellen Gould Harmon nasceu em 26 de novembro de 1827, na cidade de Gorham, Maine, nordeste dos Estados Unidos, a uns vinte quilômetros a oeste de Portland. A família Harmon vivia em um sobrado, em Fort Hill, quase 5 km ao norte de Gorham. Num quarto do segundo andar, as gêmeas Ellen e Elizabeth nasceram (OLIVEIRA, 1985, p. 15).

Sua experiência infantil relatada por seu neto Arthur White, aponta uma menina que participou de uma vida campestre livre, cheia de atividades, em meio a histórias de guerras entre índios e explorações nas docas e ancoradouros com o irmão mais velho, John, ou seu pai. Tratava-se de uma criança inteligente e com um bom senso crítico, conforme episódios de seus primeiros anos escolares. Elizabeth e Ellen freqüentavam a escola da Rua Brackett, em Portland. Nem sempre a escola dispunha de livros suficientes para distribuir entre todos os alunos, e a professora muitas vezes pedia que sua melhor aluna, Ellen Harmon, lesse as lições para o restante da classe. Às vezes, inclusive, era solicitada para descer ao piso térreo a fim de ler para as crianças mais novas. No terceiro ano escolar, com nove anos de idade, Ellen estava a caminho de casa com Elizabeth e outra menina, quando atravessaram a praça, uma garota quatro anos mais velha gritou, na direção delas, muito zangada. Elas não tinham idéia do motivo, e para não criar confusão correram para casa. Ellen, então, olhou para trás a fim de ver a que distância estava a garota, mas, ao virar-se, uma pedra lhe atingiu o rosto, levando-a ao chão inconsciente. O acidente foi por deveras grave, deixando-a em coma por três semanas. Diante de tão assustador quadro, que a reduzira “quase a um esqueleto”, apenas sua mãe acreditava em seu restabelecimento. Na ocasião, uma bondosa vizinha até seu ofereceu para comprar o vestido de sepultamento de Ellen, mas sua mãe a impediu justamente por acreditar que não morreria (COLLINS, 2007, p. 77-79).

Quando ficou mais forte, Ellen pediu um espelho, e viu que seu rosto nunca mais seria o mesmo. As pessoas tinham pena dela por causa disso. Mas não era a pena que a magoava. Causava-lhe dor o fato de ser rejeitada: “Quando pude voltar a brincar com minhas amiguinhas, forçada a aprender a amarga lição de que nossa aparência pessoal influencia no tratamento que recebemos de nossos companheiros” (WHITE, 1915, p. 18). Sentia-se rejeitada por ser diferente: “Um rosto bonitinho, um vestido elegante, os atrai [amigos]; mas permita-se que a desgraça os atinja, e a frágil amizade esfria ou se rompe” (WHITE, 1915, p. 17). Entretanto, ela sabia que não são apenas as crianças que sabem

rejeitar: “Esses coleguinhos de escola não eram diferentes da maioria dos adultos” (WHITE, 1915, p. 17).

Quando ela afirma que as conseqüências desse acidente a afetaram pelo resto da vida, será que está se referindo apenas a questões físicas? Ou ela se refere também a questões emocionais? Creio que a segunda opção é bastante provável. O golpe mais esmagador, porém, veio quando o pai, retornando de uma viagem de vendas à Geórgia, abraçou e beijou o filho e as outras filhas e depois perguntou: “Onde está minha pequena Ellen?” “Recuei timidamente”, diz Ellen G. White, “enquanto minha mãe me apontava, mas meu próprio pai não me reconheceu. Foi-lhe muito difícil acreditar que eu era sua pequena Ellen, a quem deixara poucos meses antes como uma feliz e saudável criança. Isso feriu profundamente meus sentimentos, mas tentei parecer animada, embora com o coração despedaçado” (WHITE, 2000, p. 11, 12). Não ser reconhecida pelo próprio pai, a quem devotava admiração especialmente pelo seu fervor religioso – sem, dúvida, isso deve ter marcado profundamente a vida da pequena Ellen. Quando as aulas recomeçaram, fez outra descoberta infeliz: “Minhas professoras aconselharam-me a abandonar a escola, e não retornar os estudos antes de minha saúde melhorar. A mais dura luta da minha juventude foi ceder à minha fragilidade, e decidir que era necessário abandonar os estudos e renunciar à esperança de ganhar uma educação” (WHITE, 1915, p. 19).

A fragilidade física a afastou da escola para sempre, e ela classifica isso como “a mais dura luta” de sua juventude. A razão do abandono é relatada por ela nos seguintes termos: “Meu sistema nervoso estava abalado, e minhas mãos tremiam tanto que pouco progresso fiz na escrita, e não pude conseguir mais do que simples cópias com má caligrafia. Esforçando-me por me concentrar nos estudos, as letras das páginas pareciam embaralhar-se, grandes gotas de suor afluíam-me ao rosto, e eu me esforçava e desfalecia. Tinha tosse rebelde, e meu organismo todo parecia debilitado” (WHITE, 2000, p. 13). Na ausência de serviços médicos modernos, sua condição deteriorou-se de modo alarmante, e por muitos anos qualquer infecção ordinária poderia precipitar uma crise. No entanto, ela sempre insistiu em seu desejo de freqüentar a escola; na pré-adolescência, essa era uma vontade que a deixava muita ansiosa, mas estava consciente de que isso colocaria em risco sua própria vida. Finalmente, aos 12 anos de idade reconheceu que não mais poderia ir à escola. Mais tarde, quando adulta, em diversas ocasiões demonstrou interesse e vontade em

estudar para melhor desempenhar seu ofício de escritora. Mas o tempo de instrução formal já havia passado para ela (COLLINS, 2007, p. 79).

1.2.1 Conversão

No verão de 1841, Ellen G. White foi com os pais às reuniões campais da igreja metodista, em Buxton, Maine. Ela estava determinada a buscar honestamente o Senhor ali e, se possível, obter o perdão de seus pecados. Havia um grande anseio em seu coração pela esperança cristã e a paz resultante. Ela ficou encorajada ao ouvir o discurso sobre as palavras: “Irei ter com o rei [...] se perecer, pereci” (Ester 4:16). Em suas considerações, o orador se referia àqueles que estavam oscilando entre a esperança e o medo, o desejo de serem salvos de seus pecados e receber o amor redentor de Cristo, mas ainda em dúvida, presos pela timidez e medo do fracasso. Ele aconselhou tais pessoas a se entregar a Deus e a confiar, sem demora, em Sua misericórdia. Certamente encontrariam um Salvador misericordioso pronto para apresentar-lhes o cetro de misericórdia, como Assuero ofereceu a Ester como sinal de seu favor. Tudo que é exigido do pecador, trêmulo na presença do Senhor, é estender a mão da fé e tocar o cetro de Sua graça. O toque lhe assegura perdão e paz. Os que estavam esperando para se tornar mais merecedores do favor divino antes de reclamar as promessas de Deus estavam cometendo um grande erro. Só Jesus nos limpa dos pecados; somente Ele pode perdoar nossas transgressões. Ele se comprometeu a ouvir o pedido e atender à oração de quem vai a Ele com fé. Muitos imaginam que precisam fazer algum sacrifício a fim de obter os favores de Deus. Toda a auto-dependência é vã. Apenas conectado a Jesus, pela fé, o pecador se torna filho de Deus, crente e esperançoso (COLLINS, 2012, p. 11).

Essas palavras a confortaram e deram a ela uma visão do que deveria fazer para ser salva. Começou a ver seu próprio caminho mais claramente e a escuridão começou a diminuir. Ela buscava, com sinceridade, o perdão dos pecados, e esforçava-se para entregar-se ao Senhor. Constantemente, porém, passava por grande sofrimento, pois não havia experimentado o êxtase espiritual que, para ela, mostrava que havia sido aceita por Deus.

Ela não ousava crer que havia se convertido, sem esse sentimento. Ela ainda precisava de esclarecimento sobre a simplicidade da fé. Enquanto, prostrada diante do altar com outros que também buscavam ao Senhor, seu coração gritava: “Socorro, Jesus; salva-me ou perecerei! Não deixarei de suplicar até que minha oração seja ouvida e os meus pecados perdoados.” Compreendeu, então, sua condição indefesa e necessitada, como nunca antes. Ainda estava ajoelhada orando quando, de repente, seu fardo foi tirado e seu coração ficou leve. A princípio, ficou alarmada, e tentou retomar o fardo de aflição. Ela não achava que tinha direito de sentir alegria e felicidade. Porém, ela estava sentindo Jesus muito perto dela. Havia uma certeza em seu coração de que Ele compreendia seu sofrimento e simpatizava com ela. Ela nunca mais esqueceu da preciosa certeza da ternura e da compaixão de Jesus para alguém que se considerava tão indigno de Sua atenção. Naquele curto período de oração, aprendeu mais do caráter divino de Cristo, do que nunca antes. Embora muito tímida para confessar tudo isso abertamente, sentiu que o Salvador a havia abençoado e perdoado seus pecados (MAXWELL, 1982, p. 57-60).

Em relação a Ellen G. White, podemos pensar que ela não era uma criança qualquer; de alguma maneira, e guardando as devidas proporções, seu chamado ecoa à Isaías 49:1: “O Senhor me chamou desde o nascimento, desde o ventre de minha mãe fez menção do meu nome”. O pastor Stockman, que dirigia a igreja metodista freqüentada pela pequena Ellen, teve essa percepção quando disse: “Ellen, você é tão menina! Sua experiência é muitíssimo singular. Jesus deve estar preparando você para algo especial”. O pastor Stockman tinha profunda percepção espiritual: realmente, Ellen G. White havia sido chamada desde a infância para um trabalho singular; podemos ver isso na maneira extraordinária como Deus conduziu seu ministério (MAXWELL, 1982, p. 60).

Embora fossem membros leais e fiéis da Igreja Metodista, a família Harmon inteira abraçou a mensagem de Guilherme Miller, quando ouviram pregar na igreja da Rua Casco, em Portland, em 1840 e 1842, aceitando plenamente os pontos de vista apresentados por Guilherme Miller, e confiantemente aguardou a volta de Jesus em 1843, e depois em 1844. Essa decisão custou-lhes a condição de membros da Igreja Metodista. Ellen era fervorosa obreira missionária, trabalhando com seus jovens companheiros, e fazia sua parte em proclamar a mensagem do advento. Muitas vezes trabalhava longas horas com abnegação a fim de poder obter os meios para propagar a preciosa mensagem a outros. Mas sua alegria

no advento chegou a ser afetada, pela pregação de um ministro não-adventista, o qual dava ênfase ao fogo do inferno, fazendo Deus parecer tão cruel que lhe ela passou aquela noite inteira desperta implorando misericórdia. Sua mãe a encaminhou ao Pastor Stockman que logo a convenceu que Deus não era um tirano mais um amorável Pai celestial (COLLINS, 2007, p. 80, 81).

No tempo crítico, numa manhã do fim de dezembro de 1844, quando muitos estavam vacilando ou abandonando sua experiência adventista, agora com dezessete anos, foi de cadeira de rodas visitar a Sra. Haynes, e formaram um pequeno grupo (quatro mulheres) de oração, rogando, sem dúvida, por luz quanto ao grande desapontamento. O Céu parecia escuro perto do grupo de oração, ao repousar o poder de Deus sobre Ellen, perdeu ela a noção do ambiente terreno, e numa revelação figurada testemunhou as viagens do povo do advento para a cidade de Deus (WHITE, 1995, p. 13-20). Antes do final da visão Ellen teve outra surpresa para revelar às senhoras. Quando a Segunda vinda finalmente tiver lugar, o pastor Stockman, como o pastor Carlos Fitch, serão levados para o Céu. Isto também representava boas novas, e provia evidência adicional de que Deus estava com o movimento adventista. Uma semana depois, Deus deu a Ellen outra visão. Nessa ocasião, ela foi chamada formalmente a partilhar com os outros as mensagens que recebera. Ellen recuou em terror. Tão fraca que mal podia atravessar o piso ou falar mais alto que um sussurro, ela contentava-se em dar de si o máximo para salvar o perdido, mas temia oposição e má interpretação. Uma reunião de crentes adventistas foi marcada para sua casa. Não disposta a encará-los, porém, ela escapou num trená para a casa de um vizinho. Mas dentro de pouco tempo ela submeteu-se. Quando a jovem de dezessete anos relatou, tremendo e relutantemente, essa visão aos crentes de Portland, foi ela aceita como luz de Deus. E ouviu cerca de sessenta pessoas confessando que haviam renunciado à fé no clamor da meia-noite, mas estavam agora convencidos de que era de Deus. Atendendo a direção do Senhor, Ellen viajou com amigos e parentes de um lugar para o outro, conforme a oportunidade, relatando aos grupos esparsos dos adventistas o que lhe fora revelado, tanto na primeira visão, como nas que se sucederam (COLLINS, 2007, p. 82).

1.2.2 Visões

Ellen Gould Harmon tinha 17 anos, em dezembro de 1844, quando teve sua primeira visão. Naquela época Deus deu a ela uma mensagem de encorajamento ao povo que passará por grande desapontamento. Dos seus 88 anos de vida, Ellen G. White atuou como profetisa por 70 anos. Durante esse período, ela recebeu cerca de dois mil sonhos e visões. Para ela era muito difícil relatar as reprovações diretas e às vezes incisivas que Deus lhe dava para comunicar a certos indivíduos e por vezes tentava abrandar as mensagens e amaciar a censura. Depois se afligia pensando se havia enunciado a mensagem corretamente, ou se havia feito pela pessoa tudo o que podia. Muitas vezes, achava que a morte era preferível a receber mais uma visão de conselho para outros. Porém, Deus deixou muito claro que se ela deixasse de apresentar os conselhos que Deus enviava, o sangue dos perdidos cairia sobre ela. Entendendo quão terrível seria aquele destino, ela de bom grado transmitia as mensagens enviadas por Deus, sem levar em consideração os seus sentimentos. A graça de Deus lhe era suficiente. Durante um culto doméstico na casa de seus pais, Ellen teve uma visão e tomou uma Bíblia de mais de 8 quilos, segurando-a com a mão esquerda e o braço completamente estendido à altura do ombro por quase meia hora. Essa Bíblia pode ser vista hoje na sede do Patrimônio Literário de Ellen G. White, na Associação Geral. Ela mede 28x45 cm e 10 centímetros de espessura. Entre o Antigo e o Novo Testamento há uma página contendo registros da família, escritos com a letra de Tiago White. Ellen pesava menos de 40 quilos e tinha uma saúde frágil. Essa visão ressaltava o valor e a importância do estudo da Palavra de Deus. Durante seus últimos anos de vida, Ellen White gostava de fazer passeios diários em sua charrete. Ao passar por alguma casa, observava: “Será que as pessoas desta casa sabem alguma coisa sobre Jesus?” E costumava parar para procurar os vizinhos, geralmente deixando frutas de seu pomar ou produtos da horta, além de alguma literatura. Sempre falando com eles sobre Jesus. Por muitos anos, após sua morte, ela foi lembrada como a pequena senhora, vestida de preto, que vinha em sua charrete e falava sobre Jesus (DOUGLASS, 2001, p. 47).

Ellen G. White teve um papel fundamental na formação da Igreja Adventista do Sétimo Dia, a partir dos destroços do movimento milerita. Aberta, criativa e sensível ao seu contexto, ela ministrou, aconselhou, motivou, corrigiu e liderou de forma efetiva. Se José Bates foi um dos nomes principais na formulação doutrinária do movimento, Ellen era a voz

inspirada que dava a aprovação ou redirecionava a questão. Sua influência moldou a personalidade corporativa adventista. Como foi possível uma jovem frágil, pequenina (1,54 m) e sem estudo formal conquistar o respeito, a admiração e a liderança de tanta gente? A resposta se resume a uma palavra: visão. Estima-se que Ellen G. White tenha tido cerca de duas mil visões e sonhos proféticos, entre os anos de 1844 e 1915. Embora não ostentasse o título de “profetisa”, preferindo ser chamada de “mensageira do Senhor” (por causa dos falsos profetas da época e pela amplitude de seu trabalho), os adventistas crêem que ela possuía o legítimo dom profético descrito na Bíblia. Mas seus escritos não são uma substituição ou acréscimo à Bíblia (DOUGLASS, 2001, p. 52).

Nas décadas seguintes à morte de Ellen G. White, em 1915, houve uma contínua e crescente tendência de dar aos escritos dela lugar central na teologia adventista. Aumentou a mitologia em torno de sua vida e ministério. Idéias como a de que ela estava cem anos à frente de seu tempo e de que seu conselho era insubstituível, inerrante e verbalmente inspirado ganharam ampla acolhida, assim como a crença de que todas as suas idéias e fatos lhe chegavam diretamente por meio da revelação especial. As primeiras décadas do século XX também viram a ampla aceitação da idéia de que os escritos de Ellen G. White deviam servir como um comentário divino da Bíblia. Em termos do uso dos Testemunhos dela, muitos adventistas haviam chegado ao ponto de fazer da “luz menor” a “luz maior”. Nas últimas décadas do século XX, a Igreja via-se bastante dividida quanto ao uso dos escritos de Ellen G. White. Muitos entre os membros cultos da Igreja haviam chegado à conclusão de que Ellen G. White era, no melhor dos casos, antiquada e, no pior dos casos, uma fraude. Esta ala do adventismo desenvolveu a tendência de prestar cada vez menos atenção ao conselho dela. No outro extremo estavam os que haviam feito de Ellen G. White sua autoridade máxima em teologia, pelo menos na prática, se não na teoria. Este grupo expressivo tinha a tendência de fazer teologia com base principalmente nos escritos, tratando-os como se fossem verbalmente inspirados e inerrantes em cada detalhe. Muitos adventistas hoje, obviamente, estão alheios às questões e tem uma opinião um tanto ingênua sobre o assunto. Por terem herdado seus pontos de vista sobre o tema a partir da “sabedoria popular” dominante no adventismo desde as décadas passadas, precisam ser instruídos em áreas como: (1) a natureza da inspiração de Ellen G. White; (2) a relação dos

escritos dela com a Bíblia; e, (3) a forma de aplicar no contexto do século XXI os princípios apresentados nos livros dela (DOUGLASS, 2001, p. 55).

Ellen G. White compreendeu sua função como a de uma mensageira especial de Deus para a Igreja Adventista do Sétimo Dia, conduzindo homens e mulheres à Bíblia como a inspirada e autorizada Palavra de Deus. Por meio dos seus escritos, ela enfatizou que a Bíblia é “a voz de Deus falando, tão certamente como se pudéssemos ouvi-la com nossos ouvidos” (WHITE, 2005, p. 393). É “a única regra de fé e doutrina” (WHITE, 1975, p. 126) para a Igreja Adventista do Sétimo Dia. Sendo que a Igreja Adventista do Sétimo Dia não aceita graus de inspiração, deve se reconhecer que sua inspiração, embora não sua autoridade, é do mesmo tipo de inspiração dos profetas do Antigo e do Novo Testamento. Portanto, quando usam o que ela escreveu, os adventistas aplicam os mesmos princípios hermenêuticos utilizados com a Bíblia. Ambos, sendo literatura inspirada, devem, ser interpretados pelos mesmo princípios (LOUGHBOROUGH, 2014, p. 75).

1.2.3 Escritos

Ellen G. White está presente entre os autores norte-americanos mais traduzidos de todos os tempos; e, é também a autora feminina mais traduzida no mundo, sendo suas obras disponíveis em mais de cento e cinquenta idiomas. Sua prodigiosa carreira como escritora iniciou-se em 1851, com a publicação de seu primeiro livro, e só terminou com o seu falecimento, na Califórnia, em 1915. Seus escritos abrangem as áreas de educação, saúde, vida familiar, nutrição, história e religião. Além de livros publicou centenas de artigos em revistas mantidas pela Igreja Adventista do Sétimo Dia, tais como *Review and Herald* e *Signs of the Times* (GROSS, 2013, p. 13).

Ellen G. White, ao escrever para os adventistas, não apenas contribuiu para a formatação da própria Igreja Adventista do Sétimo Dia, nos seus anos iniciais, como estabeleceu as diretrizes do sistema educacional montado e mantido em nível internacional por essa denominação cristã. Era e é a igreja assumindo, ao lado do ministério e da evangelização, uma função de magistério, ou de “ministério de ensino”, unindo a Pedagogia

à Teologia, ou ainda fazendo uma integração da fé com o ensino, como já faziam e continuam fazendo outras denominações religiosas (GROSS, 2013, p. 55).

O ano de 1851 marcou o aparecimento do primeiro livro da Sra. White, um trabalho com capa de papel de 64 páginas intitulado *A Sketch of the Christian Experience and Views of Ellen G. White*. A este seguiu-se um “suplemento” em 1854. Atualmente esses dois documentos mais antigos encontram-se nas páginas 11 a 127 do livro *Primeiros Escritos*. Hoje seu patrimônio literário tem os originais de 5 mil cartas e 3 mil manuscritos de sermões, diários e artigos, etc. Mais de 5 mil artigos, de sua autoria, foram publicados em periódicos denominacionais. Se considerarmos seus livros e compilações publicados até hoje, chegaremos a um total de 100 mil páginas de escritos (mais de 40 mil páginas de material impresso e 50 mil páginas de conselhos e inspiração em cartas e manuscritos). São mais de 100 títulos na língua inglesa e 82 títulos em português. De acordo com Roger Coonn, ela é a autora mais traduzida de toda a história da literatura americana, achando-se também entre os livros mais traduzidos do mundo. Seu livro mais traduzido é *Caminho a Cristo*, publicado em 165 línguas e 3 dialetos. Isto é mais do que Agatha Christie, Tolstoy ou William Shakespeare (DOUGLASS, 2001, p. 55).

Segundo Douglass (2001, p. 55), Ellen G. White, normalmente, ia dormir cedo. Com frequência, levantava-se às duas ou três horas da madrugada para escrever, enquanto havia silêncio. Ela sentia-se incompleta, como escritora, para escrever o que Deus lhe mostrava; por isso, era leitora voraz. Ocasionalmente, escolhia frases que lia e ficavam gravadas na mente, usando-as em sermões e palestras. Ela descobriu que ler outros autores a ajudava a descrever, com mais detalhes, as coisas que Deus lhe havia mostrado em visão. Ela nunca alegou ser infalível ou perfeita; ou que seus escritos se igualavam à Bíblia. Entretanto, cria firmemente que as mensagens que Deus enviava por seu intermédio eram de origem divina e que seus artigos e livros eram produzidos sob a direção do Espírito de Deus. Seus escritos moldaram a vida de adventistas e pessoas que nunca foram membros desta igreja. Ela ajudou a Igreja de forma maravilhosa, combatendo o fanatismo e as heresias, ajudando seu crescimento e expansão, incentivando a imprensa religiosa, e a criação de hospitais, sanatórios, colégios e universidades; desde os Estados Unidos até a Austrália (DOUGLASS, 2001, p. 55-58).

1.3 Breve História da Educação Cristã

Nunca se deve esquecer que a igreja cristã nasceu no seio de judaísmo. Jesus Cristo e os primeiros cristãos eram todos judeus e o novo movimento herdou dessa matriz um legado muito importante, a começar pela Bíblia Hebraica. O propósito principal de Israel como nação era adorar e obedecer ao Deus supremo, YAHWEH, o Senhor. Isso era feito através de dois instrumentos primordiais: o culto e a observância da lei. As diferentes partes do Antigo Testamento ilustram essas preocupações (MATOS, 2008, p. 10):

A Torá ou Pentateuco mostra como Deus formou o seu povo e lhe deu a sua lei, que incluía prescrições detalhadas sobre o culto. Os livros históricos descrevem a trajetória ora ascendente ora descendente de Israel no que se refere à aliança contraída com Deus. A literatura sapiencial ilustra o que significa observar a lei divina em situações concretas da vida. Finalmente, os profetas eram os fiadores da aliança, os instrumentos enviados por Deus para alertar e exortar o povo escolhido quanto às suas responsabilidades diante de lavé. Todo esse processo tinha um forte componente educacional. A lealdade e a obediência a Deus exigiam constante orientação e treinamento, que começavam no lar (MATOS, 2008, p. 10).

Segundo Armstrong, no Antigo Testamento encontramos muitos princípios educacionais, ele sintetiza esses princípios em seis pontos básicos: (1) A educação foi um mandamento direto de Deus; (2) O protótipo de todos os mestres foi o próprio Deus; o ensino, portanto, tem autoridade e sanção divinas; (3) A disciplina é um integrante necessário; (4) O ofício de ensinar era considerado sagrado, porque, embora Deus ensinasse, inspirava também o homem a ensinar; (5) A instrução das crianças começava em tenra idade; e, (6) O princípio fundamental para o ensino, especialmente das crianças, era o de ensinar gradualmente (1992, p. 16). A melhor declaração sobre a pedagogia bíblica, e que serve como alicerce para a educação cristã, encontra-se no livro de Deuteronômio:

¹ Estes, pois, são os mandamentos, os estatutos e os juízos que mandou o SENHOR, teu Deus, se te ensinassem, para que os cumprisses na terra a que passas para a possuir; ² para que temas ao SENHOR, teu Deus, e guardes todos os seus estatutos e mandamentos que eu te ordeno, tu, e teu filho, e o filho de teu filho, todos os dias da tua vida; e que teus dias sejam prolongados. ³ Ouve, pois, ó Israel, e atenta em os cumprires, para que bem te suceda, e muito te multipliques na terra que mana leite e mel, como te disse o SENHOR, Deus de teus pais. ⁴ Ouve, Israel, o SENHOR, nosso Deus, é o único SENHOR. ⁵ Amarás, pois, o SENHOR, teu Deus, de todo o teu coração, de toda a tua alma e de toda a tua força. ⁶ Estas palavras que, hoje, te ordeno estarão no teu coração; ⁷ tu as inculcarás a teus filhos, e delas falarás assentado em tua casa, e andando pelo caminho, e ao deitar-te, e ao levantar-te. ⁸ Também as atarás como sinal na tua mão, e te serão por frontal entre os olhos. ⁹ E as escreverás nos umbrais de tua casa e nas tuas portas. (Dt 6:1-9).

Nos evangelhos, Jesus é identificado como um Mestre judeu que exerceu um ministério itinerante de pregação, ensino e socorro aos sofredores (Mt 4:23). Boa parte do material dos evangelhos é constituída de ensinamentos religiosos e éticos, nos quais Jesus se notabilizou pelo uso de uma variedade de métodos: parábolas, lições práticas, diálogos, comparações, poesia, hipérboles e trocadilhos. “Jesus era criativo em seu uso de métodos para o ensino de uma grande variedade de pessoas, e uma igualmente grande variedade de situações” (REED & RONNIE, 1993, p. 65-67). E, seus discípulos receberam a incumbência de utilizar o método educativo no cumprimento de sua missão: “Ide, fazei discípulos de todas as nações... *ensinando-os* a guardar todas as coisas que vos tenho ordenado” (Mt 28.19,20).

1.3.1 Educação Cristã no Cristianismo Apostólico

O livro de Atos dos Apóstolos e as epístolas demonstram que esse método foi amplamente utilizado pelos apóstolos (At 5:42). O ensino era considerado um dos dons espirituais, devendo ser exercido com eficiência (Rm 12:7). Entre as qualificações dos presbíteros ou bispos estava a aptidão para ensinar (1Tm 3:2). Como havia acontecido no judaísmo, os principais locais de instrução eram o lar e a comunidade da fé (2Tm 1:5; 3:15). Foi apenas com o passar do tempo, que foi-se dando um ensino mais específico e institucional (MATOS, 2008, p. 12).

Nas cartas de Paulo a Timóteo, ainda segundo Armstrong, surgem outros seis princípios educacionais básicos: (1) O ensino é essencial para manejar corretamente a Palavra inspirada; (2) O ensino é necessário para a firmeza da fé; (3) O ensino é útil para o estabelecimento de lares harmoniosos; (4) A capacidade para ensinar é um dos requisitos para líderes espirituais; (5) O ensino é o corolário essencial da leitura bíblica, da exortação e da pregação; e, (6) O ensino é indispensável para a perpetuação da fé (1992, p. 37). Temos, assim, conforme Gross, “um saber pedagógico-filosófico-cristão que, derivado dos ensinamentos, da vida e dos métodos de Cristo, coloca a educação cristã como fonte da vida e da salvação” (2013, p. 28).

Um fato que sempre representou um desafio para os cristãos foi a consciência de pertencerem a dois reinos – o reino de Deus e o reino deste mundo, a igreja e a sociedade. Por um lado, os seguidores de Cristo deviam viver suas vidas na sociedade, influenciá-la e testemunhar a ela. Por outro lado, deviam tomar cuidado para não serem moldados pela cultura “mundana” naqueles aspectos em que ela entrava em conflito com a fé cristã. Isso levantava a questão de até que ponto os cristãos deviam se servir dos recursos e oportunidades educacionais oferecidos pelas escolas não-cristãs (MATOS, 2008, p. 10).

Com isso surgiram duas perspectivas da educação cristã: Primeiro, a educação cristã diz respeito à formação espiritual, à transmissão da fé cristã propriamente dita, nos aspectos bíblico, doutrinário e ético. Em segundo, ela se refere à educação geral, que aborda temas não necessariamente religiosos (como língua, literatura, história, ciência, arte, etc.), porém, ministrados com pressupostos e valores cristãos. Todos esses fatores têm estado presentes na história da educação cristã desde o seu início, quando os primeiros discípulos procuraram viver a fé num mundo marcado por duas grandes tradições: judaica e greco-romana (MATOS, 2008, p. 10).

1.3.2 Educação Cristã no Cristianismo Primitivo

Streck (1994, p. 14, 15) cita Martin Palmer e sua análise das razões teológicas para o envolvimento da Igreja com a educação, que em síntese são três: (1) A fé cristã sempre

colocou dois “livros” como seu fundamento: a Bíblia e a natureza. Evidencia-se, aqui, o princípio da não contradição entre o conhecimento da vontade de Deus e a pesquisa dos mistérios da natureza. (2) A teologia natural postula que, por meio da razão, observando a natureza e estudando-a, pode-se chegar a Deus. Essa visão teológica, de grande influência na história do cristianismo, reforça a idéia de que o mundo pode ser encarado como esfera legítima de atuação do cristão, havendo assim condições para as ciências emergirem naturalmente sob ou ao lado da teologia. Um exemplo clássico disso está no fato de as universidades medievais terem surgido junto às escolas paroquiais e aos mosteiros. (3) A relação professor-aluno permeia todo o texto bíblico, em ambos os Testamentos: no Antigo, Deus é apresentado como o primeiro educador, derivando dEle a autoridade dos demais educadores; no Novo, Jesus é apresentado como Rabi-Mestre, e Seus seguidores, como discípulos. E, Streck ainda justifica assim a relação entre fé e conhecimento:

Parto do pressuposto de que a fé cristã tem uma relação intrínseca com a educação. O teólogo e pedagogo alemão Hans-Jurgen Fraas colocou muito bem esta relação dentro do contexto mais amplo da relação entre crer e aprender. Segundo ele, crer significa aprender, uma vez que a relação com Deus necessariamente deixa suas marcas no homem. Por meio desta relação, o homem questiona sua situação no mundo, pergunta pelo significado de sua vida, enfim, é desencadeado um processo de aprendizagem. Da mesma forma, na base da aprendizagem está a predisposição de se abrir ao novo, uma atitude de confiança, que é também o fundamento da fé (1994, p. 13).

Streck lembra que “em resumo, a fé cristã pode articular-se com a pedagogia em busca de seu alvo maior, ou seja, a vida plena e abundante”. A partir dessa “articulação, constituem-se perspectivas pedagógicas com características próprias, resultantes de uma reflexão na qual a teologia entra como uma das fontes” (1994, p. 13). Ainda para Streck, “não surpreende que a educação tenha sido sempre um assunto do interesse da Igreja Cristã e que, entre os clássicos da educação, vamos encontrar teólogos como Santo Agostinho e Tomás de Aquino” (1994, p. 14).

Porém, para Gomes, “as primeiras gerações cristãs não construíram uma pedagogia [...] Atendendo ao mais urgente, elas edificaram as bases fundamentais mais profundas de

toda a civilização cristã futura: uma dogmática, uma moral, uma disciplina canônica, uma liturgia” (1969, p. 59). Esse envolvimento aconteceu, através da História, de várias formas e não deixou de refletir as ambiguidades que a História imputa aos que dela participam; portanto, encontramos todo um contexto educacional que emana de princípios bíblicos vetero e neotestamentários, advogado e desenvolvido ao longo da História e, em circunstâncias diferenciadas, pelos doutores da Igreja (AQUINO, 2004; AGOSTINHO, 2006).

No início da Era Cristã, Orígenes (185-254) esforçou-se para estabelecer as bases da “Paideia” cristã fundamentada na Bíblia. Segundo ele, Cristo era o “grande mestre”. Nessa mesma linha hermenêutica, Clemente de Alexandria (c.150-c.215) escreveu uma interessante obra intitulada *O pedagogo*, na qual retrata Cristo no Seu papel de educador divino, ou melhor, educador da humanidade. Gregório de Nissa (c.335-c.394), à semelhança de outros filósofos/teólogos daquele período, afirmava que a Bíblia estava repleta de evidências da ação pedagógica do Espírito Santo (JAEGER, 1991). E, por sua vez, Agostinho de Hipona, que escreveu algumas obras valiosas sobre o tema, tais como *A instrução dos principiantes*, *O ensino cristão* e *O mestre* (MATOS, 2008, p. 14).

Agostinho, cuja influência sobre a Igreja estendeu-se por mais de um milênio, apresenta em Confissões o interessante “palácio da memória”, onde diz: “Transporei, então, estas forças da minha natureza, subindo, por degraus, até Aquele que me criou” (2002, p. 224). Essa é uma metáfora da educação cristã: “Subir degrau por degrau, até chegar ao Criador!” Mais recentemente, Gross, também ligou a educação ao fato de Deus ser Criador: “Podemos deduzir que a educação cristã não é apenas a educação empreendida em contextos religiosos ou ‘cristãos’, mas sim a que parte de uma cosmovisão bíblico-cristã e que leva em consideração as questões da origem e do destino do ser humano” (2013, p. 25).

O cristianismo passou a dar aos homens uma nova significação para as suas orientações e um novo centro para os valores morais, individuais e sociais. Como acentuam Abbagnano e Visalberghi, “a educação precedia o ato do batismo, que era a forma de iniciação cristã com a qual se passava a fazer parte da comunidade dos fiéis e se ganhava a admissão à mais importante cerimônia: o ágape eucarístico” (1995, p. 134). Segundo Gross,

na educação cristã primitiva surgiram as escolas catecúmenas, e os candidatos ao batismo – catecúmenos – frequentavam-nas por um período aproximado de três anos, para, só então, ser aceitos ao ritual batismal. Antes de ingressar na escola e antes de sair dela batizado, rigosos exames e entrevistas eram realizados a fim de testar a real conversão dos candidatos (2013, p. 32).

Tão profícua foi a ação educativa cristã primitiva, que o imperador Juliano (361-363), em seu breve reinado, excluiu os cristãos como professores das escolas. Ele “sabia muito bem o que pretendia: temeroso de que os cristãos se apossassem do ensino no Império, resolveu interferir desse modo na nomeação dos professores” (PONCE, 2001, p. 78). Assim, fica evidenciada a importância que era dada, naqueles primórdios, à ação educativa do cristianismo. Resumindo, no dizer de Cipriano, (*apud* LIGUGÉ) o ensino “é guardião da esperança e reservatório da fé; traça o caminho da salvação; exprime e realiza uma personalidade sólida; é mestre de virtude; faz permanecer sempre em Cristo, viver para Deus e atingir as promessas celestes e as divinas recompensas” (1998, p. 165). Gilles ecoa Cipriano, quando diz que “o processo educativo implica a colaboração mútua entre o mestre terrestre e o Mestre divino. O mestre terreno ajuda o aluno a estruturar um paradigma mental da verdade eterna” (1987, p. 62).

1.3.3 Educação Cristã na Idade Média

A partir do século IV, com o crescente predomínio do cristianismo, o papel da educação cristã se modificou. A Igreja deixou de exigir um treinamento intensivo para os que ingressavam nas suas fileiras. E, com a queda do Império Romano, ela se tornou a força dominante na cultura ocidental e passou a assumir quase todas as atividades educacionais. A missa, as festas e os dramas religiosos, com seu rico simbolismo, se tornaram os principais veículos de educação cristã para uma população majoritariamente analfabeta. Com a crescente valorização da vida celibatária, houve um declínio da importância relativa da família na formação religiosa (MATOS, 2008, p. 14-15).

Entre os anos 500 e 1.000, a educação formal foi oferecida, principalmente, nas escolas monásticas. Elas eram os principais centros de atividade intelectual, reservados em especial para os jovens que ingressavam nas ordens. Desta forma, a educação em geral e a educação cristã experimentaram um declínio acentuado nos séculos VI ao VIII. O imperador Carlos Magno buscou revigorar a educação durante o seu longo reinado, com o auxílio do intelectual inglês Alcuíno de York. Entre outras medidas, foi executado um plano no sentido de estabelecer uma escola em cada cidade (BETTENSON, 1998, p. 168).

À medida que as cidades cresceram, surgiram as escolas episcopais ou das catedrais, cujos currículos incluíam, além da teologia, as artes liberais e as humanidades. Aprendia-se leitura, redação, música, cálculos simples, observâncias religiosas e regras de conduta. Havia também escolas paroquiais, descendentes das antigas escolas para catecúmenos, cujo currículo incluía os Dez Mandamentos, os Sete Pecados Mortais, as Sete Virtudes Cardeais, o Credo Apostólico e a Oração do Senhor. A partir das escolas das catedrais, surgiram no século XII as primeiras universidades, como as de Paris, Oxford e Bolonha. Foi nas escolas das catedrais e nas primeiras universidades, nos séculos finais da Idade Média, que surgiu o escolasticismo, uma tentativa de síntese entre a teologia e a filosofia para dar maior sustentação à fé por meio da razão. Resultou da introdução do pensamento de Aristóteles, principalmente da sua lógica, no movimento educacional do Ocidente. Seus principais representantes foram Anselmo de Cantuária e Tomás de Aquino (MATOS, 2008, p. 15).

1.3.4 Educação Cristã na Reforma

A Reforma, com seu princípio de *Sola Scriptura* e a ênfase paralela no direito do livre exame das Escrituras, produziu um renovado interesse pela educação. A Bíblia era um livro que devia ser lido, estudado e corretamente interpretado, o que exigia que as pessoas soubessem ler e tivessem um bom preparo intelectual. Lutero insistiu na educação do homem comum e incentivou os pais a cumprirem o dever de proporcionar educação aos seus filhos (STEVENS, 1992, p. 46). A seguinte citação de Lutero ilustra a importância que a educação cristã recebia na Reforma:

É realmente um pecado e uma vergonha que tenhamos de ser estimulados e incitados ao dever de educar nossas crianças e de considerar seus interesses mais sublimes, ao passo que a própria natureza dever-nos-ia impelir a isso e o exemplo dos brutos nos fornece variada instrução. [...] E de que adiantaria se possuíssemos e realizássemos tudo o mais, e nos tornássemos santos perfeitos, se negligenciássemos aquilo por que, essencialmente, vivemos, a saber, cuidar dos jovens?” (*apud* GADOTTI, 1998, p. 70, 71).

Calvino foi ainda mais enfático nessas questões. Em sua obra magna, as *Institutas*, ele caracterizou a Igreja como “mãe e mestra” dos fiéis, aquela que os leva ao conhecimento de Cristo e depois os nutre e orienta durante toda a sua vida cristã. Nas *Ordenanças eclesiásticas* (1542), ele insistiu que a Igreja devia ter uma classe de oficiais voltados exclusivamente para o ensino, os mestres ou doutores. Em 1559, Calvino fundou a Academia de Genebra, embrião da atual universidade com esse nome. Os dois grandes reformadores escreveram catecismos que se tornaram um dos mais valiosos recursos para a educação cristã ao longo dos séculos. Outro importante meio de instrução religiosa era o culto e seu ponto central, a pregação. A ênfase no “sacerdócio de todos os crentes” e o entendimento de que as verdades cristãs devem permear todas as áreas da existência tiveram um impacto salutar na educação cristã e geral (MATOS, 2008, p. 16).

1.3.5 Educação Cristã na Idade Moderna

Os séculos XVII e XVIII testemunharam importantes desdobramentos, tanto positivos quanto negativos, para a atividade educacional cristã. As ênfases centrais dos reformadores produziram frutos valiosos e contribuíram para a expansão e aperfeiçoamento do sistema educacional das nações protestantes. Tornou-se norma em muitas regiões a chamada “educação universal”, ou seja, para todas as crianças, independentemente de sua posição social, pondo-se um fim ao elitismo na educação (MATOS, 2008, p. 17).

Um personagem notável desse período foi o pastor e educador João Amós Comenius, que se tornou bispo dos irmãos morávios. Natural da Checoslováquia, ele passou boa parte da vida em outros países, como refugiado da perseguição religiosa. Criou e dirigiu escolas na Polônia, Suécia e Hungria, escreveu sobre práticas educacionais saudáveis e preparou materiais curriculares (MATOS, 2008, p. 17). Para Comenius, o objetivo da educação cristã é

que todo o homem seja educado integralmente, formado corretamente, [...] para que ele seja capaz de amar a verdade e não seja iludido pelo que é falso; para amar o bem e não ser seduzido pelo mal; para fazer o que deve ser feito e não permitir o que deve ser evitado; para falar sabiamente sobretudo com qualquer um quando necessário, e não ser estúpido em nenhum assunto; e, finalmente, para lidar com as coisas, com os homens e com Deus, em todos os sentidos, racionalmente e não precipitadamente e assim nunca se afastando da meta da felicidade e educando em todos os aspectos, não para a pompa e exibição, mas para a verdade (2011, p. XIV).

Lawson observa, que Comenius “procurou usar a educação para moldar e nutrir a alma humana e ajudá-la a encontrar soluções para os males do mundo” (LAWSON, 2001, p. 22). Comenius, cuja obra mais conhecida é a célebre *Didática magna* (1657), é considerado o pai da educação moderna (LOPES, 2003). Para Avanzini,

é na pedagogia praticada pelos irmãos morávios que se encontram todos os elementos relativos às pedagogias de inspiração protestante. Isso se deve a dois fatores: primeiro, à importância dessa Igreja reformada e sua difusão na Europa; segundo, à personalidade de seus responsáveis que, com Comênio, alcança o nível de gênio” (1997, p. 35).

Dois movimentos, ainda, merecem destaque pelas contribuições para a educação cristã. Um deles foi o puritanismo, isto é, o calvinismo inglês, depois transplantado para a América do Norte, onde produziu seus melhores frutos. Os puritanos tinham uma visão integrada da vida e da sociedade e nessa visão a educação desempenhava um papel preponderante. A família era considerada uma pequena igreja, onde o pai, o líder espiritual, devia promover a instrução religiosa da esposa e dos filhos e dirigir suas atividades devocionais. Na igreja, o principal meio de educação cristã era o culto e, mais

especificamente, o púlpito. Os pregadores puritanos eram homens instruídos e seus sermões eram cuidadosamente preparados para incluir exposição bíblica, ensino doutrinário e aplicação prática para o viver diário (MATOS, 2008, p. 18). O exemplo mais eloqüente do pastor puritano culto e piedoso é o reverendo Jonathan Edwards (1703-1758). A fim de preparar homens para o ministério, o governo civil e a vida profissional, os puritanos criaram muitos colégios, a começar de Harvard (1636) e Yale (1701), hoje famosas universidades (NOLL, 1994, p. 40-43 apud MATOS, 2008, p. 17-18).

Outro movimento salutar para a educação cristã foi o pietismo alemão, liderado por Phillip Jacob Spener (1635-1705), August Herman Francke (1663-1737) e o conde Nikolaus Ludwig Von Zinzendorf (1700-1760). Por causa de sua ênfase na piedade, ou seja, numa vida espiritual fervorosa, os petistas valorizaram grandemente a instrução cristã. Eles deram ênfase ao estudo da Bíblia em pequenos grupos, incentivaram a instrução catequética e abriram escolas para órfãos e crianças pobres. Fundaram uma importante instituição de ensino superior, a Universidade de Halle (MATOS, 2008, p. 18).

Falando a respeito do Pietismo, Gross, enfatiza que eles defendiam “a renovação da piedade mediante o retorno do estudo da Bíblia e à oração. [...] Tão grande é a influência do Pietismo sobre a Educação, que se torna impossível separá-lo da sua obra educativa” (2013, p. 15). O Pietismo inspirou as medidas educacionais adotadas pelos movimentos evangélicos conservadores, nos Estados Unidos, no início do século XIX. Ainda a respeito destes, Eby diz que “o currículo, a metodologia, o ambiente e a cultura das escolas petistas com o novo espírito religioso combinado com o desejo de livre investigação faz cessar o formalismo, o tradicionalismo e a subserviência à autoridade” (1976, p. 224). Os petistas tinham uma percepção aguda do valor e da santidade da alma individual. Para eles a educação significava o máximo desenvolvimento possível dessa alma, o cuidadoso desdobrar do potencial único de salvação de cada criança (SAFRANSKI, 2000, p. 33 apud MATOS, 2008, p. 15).

A independência dos Estados Unidos em 1776 e o princípio da separação entre a Igreja e o Estado tiveram importantes conseqüências para a educação cristã. Os estados começaram a criar um sistema de escolas públicas e os impostos não mais podiam ser usados para o sustento de escolas particulares e paroquiais. Os pais e as igrejas tiveram de buscar outros meios de ensinar a fé e a prática cristã às crianças. Foi nesse contexto que

surgiu um dos desdobramentos mais valiosos para a educação cristã em todos os tempos – a escola dominical (MATOS, 2008, p. 18-19).

Esse movimento teve sua origem na Inglaterra, no final do século 18, graças à iniciativa de vários evangélicos, o mais conhecido dos quais foi o jornalista e ativista social Robert Raikes (1736-1811), da cidade de Gloucester. O objetivo inicial foi alfabetizar e evangelizar crianças pobres que trabalhavam nas fábricas e cujo único dia de folga era o domingo. A escola funcionava das 10 às 17 horas e incluía, além de aulas de redação e aritmética, leitura da Bíblia, catecismo e participação em cultos (LAWSON, 2001, p. 23). Após uma desconfiança inicial dos líderes eclesiásticos, o movimento alcançou enorme popularidade e em 1784 já reunia 240 mil alunos. No ano seguinte a escola dominical chegou aos Estados Unidos, passando mais tarde a ter uma nova orientação como agência de educação cristã para crianças e adultos. Essa nova instituição preencheu o vazio deixado pela secularização da educação (MATOS, 2008, p. 19).

A origem da escola dominical aponta para outro fenômeno marcante no cenário religioso inglês e norte-americano nos séculos 18 e 19 – os avivamentos. Robert Raikes e seus colegas eram fruto do avivamento evangélico da Inglaterra, liderado por indivíduos como Charles Wesley, George Whitefield, John Newton e outros. Por razões teológicas, muitos líderes discordaram das ênfases dos avivamentos. Eles achavam que os pais negligenciavam a formação religiosa de seus filhos na esperança de que um dia fossem convertidos subitamente pela atuação do Espírito Santo em um avivamento (MATOS, 2008, p. 19-20).

É neste contexto que surge Ellen G. White. Tendo nascido na costa leste dos Estados Unidos, na região da Nova Inglaterra, no Estado do Maine, Ellen G. White manifestou em seus escritos a influência pietista, tão presente na mentalidade do povo norte-americano daquela época:

O amor, base da criação e redenção, é o fundamento da educação verdadeira. Isso se evidencia na lei que Deus deu como guia da vida. O primeiro e grande mandamento é: Amarás ao Senhor teu Deus de todo o teu coração, e de toda a tua alma, e de todas as tuas forças, e de todo o teu entendimento (Lucas 10:37). Amá-Lo – o Ser infinito e onisciente – de toda

força, entendimento e coração, implica o mais alto desenvolvimento de todas as capacidades. Significa que no ser todo – corpo, espírito e alma – deve a imagem de Deus ser restaurada (WHITE, 1996a, p. 16).

Apenas com a finalidade de introduzir o pensamento whiteano sobre educação, podemos dizer que para ela o alvo final da Educação Cristã é: “Restaurar no homem a imagem de seu Autor, levá-lo de novo à perfeição em que fora criado, promover o desenvolvimento do corpo, espírito e alma para que se pudesse realizar o propósito divino de sua criação – tal deveria ser a obra da redenção. Esse é o objetivo da educação, o grande objetivo da vida” (WHITE, 1996a, p. 15, 16).

“A educação, mais que todos os outros artifícios de origem humana, é o grande equalizador das condições do homem, o guidão de direção na maquinaria social [...] Ela dá a cada homem a independência e os meios pelos quais alguém pode resistir aos interesses egoístas de outros homens. Ela faz mais do que desarmar os pobres de sua hostilidade contra os ricos: ela previne ser pobre [...]. Se essa educação deve ser universal e completa, ela deve fazer ainda mais que tudo pra obliterar as fatídicas distinções na sociedade” (MANN *apud* KNIGHT, 1987, p. 161).

Essa afirmação deixa expressa a fé no poder da educação, surgida na França, no século XVIII, com Rousseau e Condorcet (1741-1794), e que enaltecia o valor da educação e a bondade intrínseca à natureza humana (GROSS, 2013, p. 14). “Se as pessoas fossem boas por natureza, então o mundo inteiro poderia ser transformado por meio da educação universal” (MANN *apud* KNIGHT, 1987, p. 161). “É digno de nota que, quando White faleceu, em 1915, na Califórnia, ao fazer-se o inventário dos livros de sua biblioteca, constava o volume de Horace Mann, *Lectures on various subjects: comprising thoughts for a young man*” (GROSS, 2013, p. 14).

A gênese das idéias defendidas por Mann pode ser encontrada na França, com Condorcet, que durante a Revolução Francesa foi presidente da Assembléia Nacional. O seu projeto educacional apoiava-se em quatro princípios: (1) Instrução universal, com independência quanto aos vínculos estatais; (2) Livre concorrência entre instituições públicas e privadas; (3) Predomínio das matérias científicas sobre as literárias; (4) Coeducação de ambos os sexos (GROSS, 2013, p. 14).

1.4 Ellen G. White e a filosofia educacional adventista

Stencel, levanta as seguintes questões: “Por que temos escolas adventistas? Por que os adventistas gastam anualmente elevadas quantias de dinheiro para sustentar suas escolas, quando se tem frequentemente disponível educação pública gratuita?” Para ele a resposta a estas perguntas está diretamente ligada à filosofia educacional adventista (STENCEL, 2004, p. 09). Hoje, a educação adventista está entre os maiores sistemas educacionais das denominações protestantes (GRIFFITHS, 1990, p. 07). E, isto demonstra quanto a Igreja Adventista do Sétimo Dia tem se comprometido com a educação cristã. A história do desenvolvimento desse compromisso é, em parte, a história de uma denominação pronta a dedicar-se por uma causa na qual acredita profundamente (STENCEL, 2004, p. 09). Conforme declara Knight, “se as escolas adventistas servem a um propósito suficientemente importante e singular, o esforço para alcançar esse propósito vale seu custo” (KNIGHT, 2010, p. 40).

Para os adventistas do sétimo dia do século XXI, parece que a educação cristã sempre exerceu um papel importante no desenvolvimento da Igreja Adventista, mas esse tipo de raciocínio está longe da verdade (STENCEL, 2004, p. 09). A educação formal, na verdade, foi o último maior desenvolvimento institucional dentro da denominação. Ela foi precedida pela instituição de uma forte obra de publicações em 1849, uma organização denominacional centralizada em 1863 e um programa de saúde vigoroso em 1866 (KNIGHT, 1983, p. 01). Em contraste, a Igreja Adventista estabeleceu sua primeira escola em 1872 e não chegou a possuir um amplo sistema de escolas fundamentais até aproximadamente 1900, a despeito do fato de que já em 1881 a Associação Geral havia recomendado o amplo estabelecimento de novas escolas (KNIGHT, 2004a, p. 23). A principal razão para este fenômeno originou-se na expectativa da volta iminente de Jesus. A crença na iminência do segundo advento de Cristo trouxe para muitos pioneiros adventistas a ideia de que a educação não era importante para seus filhos nesse momento particular (STENCEL, 2004, p. 09): “O advento estava demasiado próximo; não havia tempo nem dinheiro para gastar num sistema educacional. Além disso, tal projeto seria uma virtual negação de sua crença na ‘breve

vinda’.” (SCHWARZ; GREENLEAF, 2009, p. 117). Por volta de 1850, a atitude com respeito à educação começou a mudar após uma declaração de Ellen G. White sobre esse tema. Ela mencionou que

não poderiam olhar com certeza para qualquer data específica para o retorno de Cristo. As crianças precisavam de conhecimentos básicos a fim de estar à altura do mundo secular que as rodeava. Também precisavam ser protegidas da zombaria expressa pelos colegas de classe em torno de suas crenças religiosas peculiares para que as pressões dos companheiros não as levasse a se afastar da fé de seus pais (SCHWARZ; GREENLEAF, 2009, p. 116).

Quase uma década depois da declaração de Ellen White, precisamente em 23 de dezembro de 1863, uma questão relacionada à educação foi dirigida a Tiago White por um membro da igreja: “É certo e coerente para nós que cremos com todo nosso coração na volta iminente do Senhor, procurar dar educação a nossos filhos? Se sim, devemos enviá-los para uma escola da cidade, onde aprendem duas vezes mais o mal que o bem?” (WHITE, 1862, p. 29). Tiago respondeu que “o fato de que Cristo voltará em breve não é razão para que a mente não seja aprimorada. Uma mente bem disciplinada e informada pode melhor receber e acalantar as verdades sublimes do segundo advento” (WHITE, 1862, p. 29). A resposta que ele deu a este membro é considerada um importante passo para o estabelecimento de um sistema educacional adventista. Para Knight, “sua resposta é importante porque aponta uma parte do raciocínio que mais tarde se tornaria a pedra fundamental para o desenvolvimento de um sistema de escolas adventistas” (1983, p. 02); ou seja, uma mente bem desenvolvida tem maior capacidade de discernir a verdade do erro.

Muito pouco havia sido realizado na área da educação formal até a fundação da escola de Battle Creek e a questão deles deverem ou não construir escolas e estabelecer um sistema educacional que provesse meios para educar seus filhos permaneceu incerta até o começo de 1872, quando Ellen White escreveu seu primeiro grande artigo sobre educação cristã (STENCEL, 2004, p. 10). Enquanto os líderes educacionais adventistas procuravam desenvolver obreiros melhor treinados para a Igreja, eles ouviram uma voz de especial importância para eles dizer: “Precisamos de uma escola!” Em janeiro de 1872, Ellen White

recebeu sua primeira visão detalhada sobre princípios educacionais apropriados. Pouco tempo depois, escreveu 30 páginas de material sobre o que havia visto. Apesar disto não ter sido publicado até o final do ano, seu conteúdo foi conhecido pelos principais líderes logo depois de escrito. As frases finais desse primeiro testemunho sobre educação devem ter impelido Tiago White, George I. Butler, J. N. Andrews e outros líderes a considerarem maneiras como deveriam ser implantadas (STENCEL, 2004, p. 10, 11).

Ideias progressivas sobre o estabelecimento de uma instituição educacional já estavam surgindo. A escola onde os dois filhos dos White estudavam atraía a atenção de todos, pois, após um período escolar, Tiago White anunciou à Igreja que aquela escola tinha até o momento se provado ser um sucesso (KNIGHT, 1983, p. 18). Como consequência disso, após vários meses, ele sugeriu a criação de uma sociedade educacional destinada a arrecadar fundos para o estabelecimento de uma escola denominacional (STENCEL, 2004, p. 11). As várias tarefas dessa sociedade eram “arrecadar fundos com o propósito de alugar, adquirir ou construir prédios escolares e obter materiais para uso pedagógico” (KNIGHT, 1983, p. 18). Mas infelizmente, “essa tentativa não teve sucesso devido a uma má administração financeira em sua ausência” (WHITE, 1868, p. 144). O fracasso dessa tentativa não abalou suas ambições e, no começo de abril de 1872, uma reunião da Igreja foi convocada por Tiago e Ellen White e algumas questões foram levantadas:

Devemos como povo considerar o assunto da educação e formar uma sociedade educacional? Devemos ter uma escola denominacional onde o objetivo deva ser, do modo mais prático e direto, qualificar jovens homens e mulheres para atuarem em algum local, de forma pública ou não na causa de Deus? Deve haver algum lugar onde nossos jovens possam ir para aprender tais ramos das ciências e colocá-los imediatamente em prática, e ao mesmo tempo serem instruídos nos grandes temas e verdades bíblicas? (WHITE, 1872a, p. 60, 61).

Apesar de sua primeira tentativa experimental para o início de uma instituição formal ser frustrada, a comissão que se reuniu em Battle Creek em 11 de maio de 1872, e prontamente decidiu estabelecer uma escola. “A ideia pareceu ser favorável, pois alguns responderam com apoio financeiro e cartas indicaram um bom grau de interesse” (CADWALLER, 1958, p. 26). Segundo Tiago White, nessa reunião chegaram à seguinte

resolução: “convidaremos a comissão da Associação Geral a empregar professores adequados [...] levantar os meios necessários para sua manutenção [...] e assumir a supervisão geral desse empreendimento” (WHITE, 1872b, p. 176). Com a aprovação da Associação Geral, a data da inauguração da escola foi marcada para segunda-feira, 3 de junho de 1872. Neste dia um passo importante foi dado rumo ao estabelecimento do que podemos definir como o início da educação adventista. Esta data tem uma grande relevância para a Igreja Adventista, pois foi considerada por seus membros como o ponto de partida de seu sistema escolar denominacional (STENCEL, 2004, p. 11, 12). “Vinte alunos se apresentaram no dia da inauguração e outros dois se matricularam na mesma semana (STENCEL, 2004, p. 12). Uriah Smith expressou sua ideia sobre esta escola do seguinte modo:

Isso pode parecer para alguns um pequeno começo. Mas um começo, embora pequeno, é algo, e esperava-se que fosse pequeno e humilde para então alcançar sua verdadeira posição através de um crescimento constante e forte. [...] Como a semente de mostarda entre as plantas, esperamos que esta escola ocupe um lugar importante entre as instituições em funcionamento para o avanço da verdade. Amigos desta causa, vocês têm agora outra instituição pela qual lembrar-se em suas orações. Não se esqueçam da escola (SMITH, 1872, p. 204).

É importante considerar que desde o começo da educação adventista, Ellen White foi o pensamento profético da Igreja Adventista. A filosofia educacional encontrada em seus primeiros escritos sobre esse tema serviu como base para sustentar e ajudar os primeiros educadores adventistas no estabelecimento do sistema educacional formal. Por essa razão, temos que considerar que

é impossível compreender a educação adventista, quer atual ou histórica, sem entender o papel e o impacto de Ellen White sobre esse desenvolvimento. Ela não foi apenas a figura central nesse desenrolar, mas a única líder adventista que se distinguiu desde o início até o fim do período formativo, por volta de 1910 (KNIGHT, 1983, p. 26)

Assim, Ellen White esteve todo o tempo envolvida com a educação adventista. Ao falar sobre a importância dos escritos de Ellen White para o desenvolvimento da educação adventista, W. A. Spicer afirmou que:

No desenvolvimento de nosso Sistema educacional cristão – desde a escola nos fundos da igreja até a escola de ensino médio e faculdade, seminário e faculdade de medicina – um sistema que tem sido uma benção para os adventistas do sétimo dia – todo nosso povo deve entender que a instrução constante nos primeiros anos e nos dias atuais pelos escritos do Espírito de Profecia tem sido um fator preponderante. Nossos líderes educacionais seriam os primeiros a dizer isso (1946, p. 35).

É importante considerar a positiva atmosfera espiritual que permeou a vida dos primeiros educadores adventistas. Havia uma relação muito dinâmica entre Ellen White e os primeiros educadores. Ambos os lados estavam aprendendo um com o outro. A filosofia educacional e os princípios básicos sempre vieram de seus escritos e, eventualmente, eram postos em prática no campo educacional pelos educadores (STENCEL, 2004, p. 13). Para Spicer essa “compreensão mútua era de progresso à medida que a escola da igreja, sob sua liderança composta, tentava aproximar-se da educação definida como ‘apropriada’.” (1946, pp. 35).

1.4.1 A devida educação, o primeiro artigo sobre educação

Como já demonstrado, durante seus primeiros 20 anos como profetisa da Igreja Adventista do Sétimo Dia, Ellen G. White não escreveu nenhum artigo ou informação específica a respeito do estabelecimento de uma educação formal. Os únicos escritos que são encontrados durante esse período foram dirigidos à educação no lar e à responsabilidade dos pais quanto à educação de seus filhos. Uma possível razão para essa demora pode ser o fato de que pouquíssimas tentativas foram feitas pelos primeiros adventistas para estabelecer instituições educacionais. O primeiro artigo de White referente à educação foi publicado na *Review and Herald*, em 19 de setembro de 1854, e era intitulado

Duty of parentes do their children (BROWN, 1979, p. 7). Mas esse quadro começou a mudar em janeiro de 1872, quando Ellen White teve sua primeira visão detalhada sobre princípios de educação (SCHWARZ; GREENLEAF, 2009, p. 120). Sua visão, intitulada *A devida educação*, é considerada a declaração mais importante e completa sobre educação, pois seu conteúdo é percebido como um mandato a respeito da natureza ideal da educação adventista. Em sua declaração, de 30 páginas, ela enfatizou alguns princípios que deveriam ser considerados indispensáveis para uma educação equilibrada (STENCEL, 2004, p. 13).

Com o título original de *Proper education*, neste artigo Ellen White apresenta os postulados educacionais que defendeu nas décadas seguintes, conforme comenta Akers:

Foi aqui que ela introduziu as perspectivas especiais que no restante de seus escritos ocuparam seus pensamentos sobre educação. Nessa peça literária reúnem-se os conceitos cardeais que constituem sua contribuição para o pioneiro discurso educacional americano – conselhos a uma jovem nação e igreja. Aqui parece residir a filosofia fundamental que ela elaborou, reiterou e eplicou à envolvente educação adventista durante as quatro décadas seguintes. Uma recapitulação superficial de seus conselhos subsequentes sobre educação revela que ela se afastou muito pouco dos impulsos básicos de 1872. Pode-se afirmar com toda a justiça que a macrovisão que ela então trouxe sobre educação foi tão abrangente que ela provavelmente necessitou dos próximos quarenta e um anos para defini-la e esclarecê-la (1989, p. 9).

Neste artigo ela oferecia sua própria descrição de valiosos objetivos educacionais à sociedade e à igreja e os melhores métodos para a sua realização, e “focalizava a centralidade do preparo moral, principalmente o plano da salvação na obra da redenção. Ou, em outras palavras, a centralidade da educação na obra do Plano da Salvação” (AKERS, 1989, p. 08). O impacto e a importância desse artigo foram muito grandes, pois a educação, pela primeira vez, passou a ser encarada como sinônimo de redenção do ser humano, que, na sua visão bíblico-criacionista, deve voltar à condição inicial e original de perfeição de quando foi criado (GROSS, 2013, p. 55).

Esse ensaio se encontra hoje em *Conselhos Sobre Educação* (WHITE, 2002a). Alguns de seus artigos posteriores, que ampliaram os conceitos emitidos naquele ensaio, também fazem parte desse mesmo volume em português. Abaixo estão alguns de seus títulos e os

anos em que originalmente foram escritos: *A devida educação* (1881), *Religião e educação científica* (1889), *A necessidade de reforma educativa* (1900), *O caráter e a obra do professor* (1900), *Internatos escolares* (1900), *Escolas paroquiais* (1900), *A direção e as finanças da escola* (1900) e *A importância de buscar o verdadeiro conhecimento* (1904) (GROSS, 2013, p. 56).

Uma análise mais detalhada do *Proper Education* (1872) nos revela que ele está composto de três partes. A primeira focaliza a importância da educação, as diferenças entre educação e instrução, e conceitua disciplina como autocontrole. A segunda parte trata da relação entre saúde física e mental, o trabalho manual e a educação no lar e na escola. É nela que White introduz a ideia de que os adventistas devem agir no sentido de ser reformadores nas áreas da saúde e da educação. Ao longo de toda a sua carreira de escritora e conferencista, esses dois assuntos, sempre unidos à fonte de inspiração bíblico-religiosa, ocuparam sua atenção. Formam como um trinômio: Religião-Educação-Saúde. Ellen G. White entendia que essas eram as maiores necessidades do povo norte-americano em sua época e reconhecia a situação deplorável das condições sociais, morais, higiênicas, de saúde e educacionais. A Guerra de Secessão havia deixado evidente a necessidade de uma ampla reconstrução nacional e reformas nesses aspectos. Segundo ela, a Igreja Adventista do Sétimo Dia, uma denominação religiosa que acabara de se estabelecer (1863), tinha sua contribuição a dar quanto a isso. A última parte do artigo, que abrange uma página e meia, estabelece a Bíblia como fonte do verdadeiro conhecimento que perdura, em detrimento do estudo de autores do Classicismo (GROSS, 2013, p. 56, 57).

Numa análise minuciosa de *A devida educação*, podemos encontrar um ponto muito interessante que, às vezes, passa despercebido. O documento que sustenta a ideia de uma educação equilibrada é, em alguns aspectos, aparentemente incoerente. O primeiro aparente desequilíbrio encontra-se na segunda seção, em que ela enfatiza demasiadamente o trabalho físico. O segundo ponto se encontra na seção final de sua declaração, em que ela deixa de lado, a importância do estudo da Bíblia como o grande agente do poder mental (STENCEL, 2004, p. 13), algo tão presentes em outros escritos. Diante disso, poderíamos perguntar, por que essas incoerências ocorreram num documento tão crucial? Na busca por uma resposta, Knight propõe duas hipóteses: (1) Ellen White sabia que seria difícil estabelecer o trabalho manual no currículo num mundo que reverenciava grandemente a

educação intelectual; e, (2) os fundadores pareciam ter uma clara compreensão de que a escola deveria ter um currículo baseado na Bíblia (KNIGHT, 1983, p. 28), isso não precisava ser enfatizado. Para Stencel, “era inconcebível que a Bíblia não fosse posta como fundamento básico para uma educação sólida” (2004, p. 14).

Aparentemente, essa declaração de Ellen White não foi compreendida pelos primeiros educadores adventistas no primeiro momento. Provavelmente, nesse período, ela própria não tenha compreendido todas as implicações de sua declaração. Pouco antes da passagem do século XIX para o século XX, ela mencionou que “foi-nos mostrada a necessidade de introduzir na educação de nossos filhos uma diferente ordem das coisas; passou, porém, muito tempo para que compreendêssemos as mudanças que deveriam ser feitas” (WHITE, 2005, p. 126). Muitos anos se passaram até que as ideias educacionais de White fossem aceitas por professores e alunos em escolas adventistas. Antes disso, ela precisou indicar que: 1. As escolas deveriam estabelecer-se em área rural, com largas extensões de terra; 2. As escolas precisavam funcionar em regime de internato, para ambos os sexos; 3. Os professores deveriam ser de dedicação integral e residir na própria escola; 4. O trabalho físico dos estudantes precisava ser o contraponto para o trabalho intelectual, a fim de que o desenvolvimento estudantil fosse harmônico e equilibrado; 5. O trabalho poderia financiar os estudos daqueles alunos que não dispusessem dos recursos necessários” (GROSS, 2013, p. 59).

Os educadores adventistas tiveram *A devida educação* colocada diante de si no começo da década de 1870, mas levaria um quarto de século de tentativas e erros para que compreendessem adequadamente seu significado e como colocar suas ideias em ação (KNIGHT, 1983, p. 30). Por volta de 1872, ela começou a escrever, mais frequentemente, sobre o tema da educação, recomendando com insistência um sistema que desenvolvesse harmoniosamente as faculdades físicas, mentais e morais, e no qual a fé na Palavra de Deus fosse mantida. Hoje, milhares de crianças e jovens em muitas partes do mundo estão frequentando escolas adventistas, cujos professores são guiados em seus métodos pelos princípios de educação propostos na Bíblia e nos escritos de Ellen White (WHITE, 1948, p. 06).

Já nesta sua primeira abordagem, White centralizava seu foco na educação moral de crianças e jovens. Ela advogava a tese do paralelismo entre educação e redenção humana. A educação, para ela, não era apenas o desenvolvimento integral e harmônico de todas as faculdades humanas, mas também visava restaurar no homem a comunhão com o seu Criador (WHITE, 1996, p. 16). A reintegração Criador-criatura era o objetivo maior que ela preconizava não só para a nascente Igreja Adventista, mas para o ideal educacional da “América cristã” (GROSS, 2013, p. 23):

Nossas ideias acerca de educação têm sido demasiado acanhadas. Há a necessidade de um escopo mais amplo, de um 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 ao ser todo, e a todo o período da existência possível do homem” (WHITE, 1996, p. 16).

Em 1903, White publicou seu mais conhecido livro no campo educacional, o livro *Educação*. As palavras iniciais dessa obra são, por si só, um apelo à reforma educacional a ser empreendida. O livro tem a seguinte afirmação como suas palavras iniciais: “Nossas ideias acerca da educação têm sido demasiadamente acanhadas. Há a necessidade de um escopo mais amplo, de um objetivo mais elevado” (WHITE, 1996, p. 13). Ao dizer “nossas”, ela se referia às ideias educacionais dos adventistas. Quando isso foi escrito, já havia escolas adventistas em 33 estados norte-americanos e nos seguintes países: França, Rodésia, Niassalândia, Canadá, Chile, Argentina, Brasil, Sumatra, Índia, México, Alemanha, Japão, Dinamarca, Bermudas, Jamaica, Suíça, África do Sul, Inglaterra, Polinésia Francesa, Noruega, Austrália, Irlanda e Trinidad (BROWN, 1979 apud GROSS, 2013, p. 35).

Princípios, objetivos e alvos, que são componentes vitais para o estabelecimento da filosofia educacional de Ellen White, estão espalhados por toda sua coleção de cartas, planfetos e artigos. Há um grande número de princípios, alvos e objetivos que Ellen White dirigiu a uma variedade de áreas dentro do campo educacional (STENCEL, 2004, p. 15). E, ao pesquisar sobre os princípios básicos da educação nos escritos de Ellen White, o doutor Cadwaller concluiu que:

O resultado final da análise dos ensinamentos da senhora White sobre educação é o agrupamento de mais de duzentos tópicos diferentes que abarcam muitos aspectos da educação. Uma comparação de uma lista das áreas abarcadas nos seus trabalhos sobre esse tema com índices de modernos livros-texto sobre educação revela que o escopo de seu conhecimento e pensamentos sobre as amplas disciplinas educacionais era, sem dúvida, muito extenso (CADWALLER, 1999, p. 479).

Ellen G. White deu grande ênfase ao raciocínio filosófico, embora temesse a filosofia e os filósofos. A razão básica para isso é explicada pelo fato de que “a maioria dos filósofos apresentavam teorias especulativas opostas à Bíblia, conforme sua interpretação” (CADWALLER, 1999, p. 44). Nos seus escritos, ela sempre enfatizou a importância de buscar a filosofia divina e não a sabedoria humana. “Não estudem a filosofia das conjecturas humanas, mas sim a filosofia dAquele que é a verdade” (WHITE, 2008b, p. 319). Ela também alertou a juventude contra a especulação filosófica e a pesquisa científica na qual Deus não é reconhecido como o Supremo Criador. Para essas “especulações filosóficas e pesquisas científicas” em que Deus não é reconhecido como Criador, estariam tornando céticos a milhares. Ainda segundo Ellen White, “o ceticismo exerce atração sobre o espírito humano. A juventude nele vê uma independência que lhe seduz a imaginação, e é iludida” (STENCEL, 2004, p. 17).

Ellen White enfatizou a natureza crucial da educação quando escreveu que, “por uma concepção falsa da verdadeira natureza e objetivo da educação, muitos tem sido levados a erros sérios e mesmo fatais” (WHITE, 1994, p. 49). Esta citação demonstra quão importante e sério é ter uma filosofia definida dentro do sistema educacional. Os adventistas consideram que “uma noção equivocada dos objetivos educacionais é eternamente fatal” (STENCEL, 2004, p. 17).

Outra grande contribuição de Ellen White para o estabelecimento de uma filosofia educacional sólida dentro das escolas adventistas, é a ligação da educação com a religião. É o estabelecimento de uma filosofia de educação cristã ao invés de uma filosofia de educação secular. Muitos de seus princípios se aplicam, semelhantemente, a escolas seculares e

igrejas, mas ela estava especialmente preocupada com a educação como um meio para um fim (CADWALLER, 1999, p. 71).

Grande esforço foi feito pelos educadores adventistas para identificar a ideia principal de Ellen White com relação à sua filosofia educacional. Hoje em dia, muitos desses educadores têm levantado a seguinte pergunta: Qual é a pedra angular? Muitos pesquisadores identificam uma demasiada ênfase sobre apenas dois aspectos: (1) a formação do caráter; e, (2) a preparação para a obra denominacional. Na questão da formação do caráter Ellen White diz:

A grande obra dos pais e dos mestres, é a formação do caráter – procurar restaurar a imagem de Cristo nos que se acham sob seus cuidados. O conhecimento das ciências torna-se insignificante em comparação com esse grande objetivo; mas toda verdadeira educação pode se tornar auxiliar no desenvolvimento de um caráter reto (WHITE, 1994, p. 61).

Já sobre a preparação para o serviço denominacional, ela afirmou: “O verdadeiro objetivo da educação é habilitar homens e mulheres para o serviço, mediante o desenvolver e pôr em ativo exercício todas as suas faculdades” (WHITE, 1994, p. 493); e, “a verdadeira educação [...] prepara o estudante para o gozo do serviço neste mundo e para aquela alegria mais elevada por um mais amplo serviço no mundo vindouro” (WHITE, 1996a, p. 13).

Porém, para Stencel, ela enfatizou três áreas principais que são os fundamentos básicos de sua filosofia: a formação do caráter, a preparação de obreiros denominacionais e o desenvolvimento espiritual (2004, p. 17).

Mas, nem a formação do caráter, nem a preparação para o serviço seriam o objetivo primordial da educação cristã. Por que? Porque muitos realizariam isso ou tentariam fazê-lo sem Cristo. Para Knight, “muitos educadores humanistas também têm buscado fazer do desenvolvimento do caráter e/ou preparação para o serviço à humanidade o propósito da educação. Porém, altruísmo e bondade humanas não são cristianismo” (KNIGHT, 2010, 48). Separados da comunhão com Cristo, essas atitudes seriam meramente outra tentativa de

salvação pelas obras. No livro *Caminho a Cristo*, Ellen White apresenta um argumento muito poderoso e convincente acerca desta questão:

A educação, a cultura, o exercício da vontade, o esforço humano, todos têm sua devida esfera de ação, mas neste caso não têm valor. Poderão levar a uma vida exteriormente correta, mas não podem mudar o coração. [...] A ideia de que basta desenvolver o bem que, por natureza, existe no homem é um erro fatal (WHITE, 2003, 18, 19).

No livro *Educação*, Ellen White escreveu um parágrafo que sustenta toda sua filosofia educacional, com base no desenvolvimento espiritual do ser humano:

A fim de compreendermos o que se acha envolvido na obra da educação, precisamos considerar tanto a natureza do homem como o propósito de Deus ao criá-lo. Precisamos também considerar a mudança na condição do homem em virtude da entrada do conhecimento do mal e o plano de Deus para ainda cumprir Seu glorioso propósito na educação da raça humana (WHITE, 1996, p. 14, 15).

Após mencionar esses quatro aspectos, ela começa a explicá-los. Primeiro, Deus criou o homem à Sua própria imagem. Segundo, era Seu propósito que quanto mais o homem vivesse tanto mais plenamente revelasse esta imagem – e de uma maneira mais completa refletisse a glória de seu Criador. Terceiro, pela desobediência, a semelhança divina ficou obscurecida e as capacidades físicas do homem enfraquecidas quase que totalmente; sua capacidade mental diminuiu e ofuscou-se-lhe a visão espiritual, assim, tornou-se sujeito à morte. Quarto, por infinito amor e misericórdia foi concebido o plano da salvação, concedendo-se um tempo de graça (STENCEL, 2004, p. 19). Falando ainda sobre o desenvolvimento espiritual, como o objetivo primordial da educação, um texto clássico de Ellen White, diz:

Restaurar no homem a imagem de seu Autor, levá-lo de novo à perfeição em que fora criado, promover o desenvolvimento do corpo, espírito e alma

para que se pudesse realizar o propósito divino da sua criação – tal deveria ser a obra da redenção. Este é o objetivo da educação, o grande objetivo da vida. O amor, base da criação e redenção, é o fundamento da educação verdadeira (WHITE, 1996, p. 15, 16).

Assim, a ideia central da filosofia educacional de Ellen White é guiar os estudantes à redenção humana. Conforme a declaração de Jesus, registrada pelo evangelista São Lucas: “Porque o Filho do Homem veio buscar e salvar o perdido” (Lc 19:10). Segundo White, é sobre isso que trata a Bíblia. A mensagem bíblica, desde a queda do homem em Gênesis, até a restauração do Éden em Apocalipse 21, é a história de como Deus, por meio de profetas, patriarcas, pregadores, professores, rituais simbólicos e vários outros meios, tem tentado resgatar o homem de sua perdição (KNIGHT, 2010, p. 50). Essa é a razão por que Ellen White afirmou que a obra da educação e da redenção são uma, pois ambas levam a pessoa ao poder curador de Jesus Cristo. Acrescentando mais um pensamento à essa ideia, Ellen White disse que “deve ser o primeiro esforço do professor e seu constante objetivo auxiliar o estudante a compreender estes princípios e entrar com Cristo naquela relação especial que fará daqueles princípios uma força diretriz na vida” (WHITE, 1996, p. 30). E, falando sobre Jesus, ela diz que “o Grande Professor convida cada jovem a aprender a verdadeira filosofia da educação – O que devo fazer para ser salvo” (WHITE, 1897, p. 240).

Deste modo, o princípio fundante da Filosofia da Educação da Igreja Adventista do Sétimo Dia, segundo Ellen White, e que está presente no documento *Pedagogia Adventista*, elaborado pela Divisão Sul-Americana da Igreja Adventista do Sétimo Dia, é que nas escolas do advento, “Deus deve ser apresentado tanto como Criador quanto como Redentor” (DIVISÃO, 2009, p. 32, 33). Na educação adventista, o ser humano não é visto a partir de uma perspectiva evolucionista, mas sim pela ótica criacionista, sendo sua mente capaz de compreender a verdade divina. Para Gross:

Não viemos dos deuses como acreditavam antigas civilizações, nem das formas inferiores e elementares de vida, como quer fazer crer o evolucionismo. É esta uma conceituação que traz em si profundas e marcantes implicações para o currículo e as posturas pedagógicas das escolas do advento nestes dias finais da História. É no criacionismo, no amor de Deus, na redenção e no destino eterno da salvação graciosamente

oferecida que devem estar alicerçadas as práticas pedagógicas adventistas. A dupla incumbência dada aos que trabalham na rede de escolas do advento consiste em preparar pessoas e um povo para cumprir o propósito final do amor de Deus: o reencontro com Ele (2013, p. 34).

Conforme o documento *Educação Integral Restauradora*, preparado pela União Sul-Brasileira da Igreja Adventista do Sétimo Dia no Brasil: “A educação adventista não despreza os conteúdos das várias áreas do conhecimento humano” (UNIÃO, 1999, p. 33). Mas, todo o conhecimento acumulado pelo homem no decorrer da história representa marcos sinalizadores das escolhas feitas pela humanidade ao longo de sua trajetória e também evidências de como Deus atua. Esse conhecimento deve contribuir para a formação do caráter daquele que estuda. Por isso, deve ser um estudo contextualizado e com aplicação à vida (UNIÃO, 1999, p. 34). Para White, os jovens devem

ver os relatos e [...] como a verdadeira prosperidade das nações tem estado relacionada com a aceitação dos princípios divinos. Estudem a história dos grandes movimentos reformadores e vejam quantas vezes estes princípios, posto que odiados e desprezados, e conduzidos os seus defensores à masmorra e ao cadafalso, têm triunfado mediante estes mesmos sacrifícios (WHITE, 1996, p. 238).

Tendo em vista a ação redentora, a educação adventista vê cada ser para além do que ele é, isto é, vê nele alguém por quem Cristo morreu. Isso reveste todo ser humano de dignidade, de importância e de valor. Todo ser humano, uma vez criado à imagem e semelhança de Deus, é passível de educação – algo muito mais do que uma questão acadêmica – um processo para toda a existência possível ao ser, algo que, nesta vida, não se complementa, mas continua pela eternidade, quando todas as suas capacidades – agora livres de limitação – expandir-se-ão infinitamente (UNIÃO, 1999, p. 31).

O documento *Educação Integral Restauradora*, usando como base os livros educacionais de Ellen G. White, diz que “partindo do pressuposto que o ser humano necessita ser restaurado a seu estado original de perfeição, a educação adventista se propõe alcançar os seguintes objetivos” (UNIÃO, 1999, p. 35-):

- 1) Exercer a cidadania fundamentada num caráter sólido e irrepreensível (WHITE, 1996b, p. 356; WHITE, 1996a, p. 225);
- 2) Construir o conhecimento socialmente acumulado tendo Deus como a fonte da verdadeira sabedoria (WHITE, 1996a, p. 225);
- 3) Compreender a íntima relação entre corpo, espírito e mente (WHITE, 1990, p. 240);
- 4) Autonomia e cidadania (WHITE, 1996a, p. 17);
- 5) Promover a educação permanente e global do indivíduo (WHITE, 1996a, p. 13);
- 6) Fortalecer o desenvolvimento de habilidades e competências, de forma integral e equilibrada (WHITE, 1996a, p. 232, 233); e,
- 7) Serviço desinteressado com dignidade (Mc 12:30, 31).

Os pronunciamentos de Ellen White sobre educação têm sido considerados pelos líderes educacionais da Igreja Adventista do Sétimo Dia como um pilar fundamental dentro do processo de formação da filosofia educacional adventista, conforme afirma o documento *Declaração da Filosofia Educacional Adventista do Sétimo Dia*, preparado pelo Departamento de Educação da Associação Geral, ou seja, a sede mundial da Igreja Adventista do Sétimo Dia:

Acreditamos que temos sido regularmente abençoados como uma denominação na qual o dom profético foi generosamente empregado no desenvolvimento da filosofia e no plano de nossa educação. Essa instrução da mensageira do Senhor é a herança mais preciosa de nossas escolas, estabelecendo uma filosofia educacional peculiarmente adequada ao serviço da igreja e às necessidades da juventude” (ASSOCIAÇÃO GERAL DA IGREJA ADVENTISTA DO SÉTIMO DIA, 1948, p. 35).

Cada sistema social, para manter-se integrado em ordem e equilíbrio, lança mão da educação e socialização, considerando-os como o “mecanismo básico para a constituição de sistemas sociais e de manutenção e perpetuação dos mesmos em forma de sociedades” (FREITAG, 1986, p. 17). Isso, em parte, explica os propósitos dos escritos de Ellen White.

Sendo uma escritora de profundidade religiosa, observou todo o contexto da comunidade religiosa na qual comungava – os adventistas do sétimo dia – que viram nela alguém cuja filosofia educacional expressava exatamente as necessidades dessa comunidade específica. Além disso, essa filosofia servia de base teórica para todo um processo interno de coesão, ordem, equilíbrio e manutenção, exatamente por expressar e advogar as crenças básicas e os valores morais e espirituais da denominação adventista como um todo, pela abrangência do que escreveu, mas em particular no que se refere à rede educacional paulatinamente estabelecida pela igreja (GROSS, 2013, p. 54, 55).

1.5 Filosofia Educacional Adventista Aplicada

Depois de termos um breve vislumbre do pensamento de Ellen G. White sobre a Filosofia Educacional Adventista, agora é o momento de ver como estes princípios foram colocados em prática nas instituições educacionais adventistas.

1.5.1 Oberlin College e o sistema educacional adventista

“O sistema educacional neste Instituto se propõe a cuidar do corpo e coração bem como do intelecto; pois visa a melhor educação do ser humano como um todo”. Essa declaração, tão semelhante aos objetivos educacionais adventistas, apareceu em 1833, muitos anos antes de os adventistas existirem, como propósito do recém-estabelecido Instituto Oberlin, no nordeste do Estado de Ohio (KNIGHT, 2004b, p. 01).

Um primeiro ponto em comum, entre o Instituto Oberlin e os princípios educacionais adventistas, é que o Instituto Oberlin, em seus primórdios, era uma instituição literária dedicada ao trabalho manual. O *First Annual Report* do Oberlin, publicado em 1834, enfatizava que o trabalho manual era “considerado indispensável a uma educação completa”. Pois, o trabalho manual iria “preservar a saúde do estudante”, assim, os alunos de ambos os sexos deviam trabalhar várias horas por dia. Além disso, “como existe uma

íntima relação entre alma e corpo, o trabalho deles promove [...] o pensamento claro e vigoroso com um temperamento moral feliz”. Ademais, o sistema de trabalho manual assegurava vantagens financeiras: “Enquanto estiverem fazendo o exercício necessário à saúde, uma parte significativa das despesas do estudante pode ser custeada”. Além do mais, o programa ajudava a “formar hábitos de laboriosidade e economia”. Finalmente, o sistema provia familiaridade com as coisas comuns do cotidiano. Indo assim, ao encontro das necessidades do ser humano como um ser complexo, prevenindo o desperdício tão comum de dinheiro, tempo, saúde e vida (KNIGHT, 2004b, p. 01).

Outro ponto é que o Oberlin, também, advogava a reforma de saúde. No acordo de Oberlin de 1833, os fundadores concordaram em comer somente alimentos naturais e integrais e renunciar ao fumo e todas as bebidas fortes e estimulantes, inclusive o chá preto e o café. Fisiologia era uma matéria obrigatória no Instituto. John J. Shipherd, o fundador, considerava a instrução bíblica, a fisiologia e o trabalho manual, como os departamentos mais importantes da escola: “Se esses departamentos esvaeceram, a corrente da vida cessará e o coração de Oberlin morrerá” (KNIGHT, 2004b, p. 02).

No início da década de 1840, a maioria das pessoas relacionadas ao Oberlin seguiam os ensinamentos de saúde do reformador Sylvester Graham. Esses ensinamentos incluíam: dieta vegetariana; evitar gorduras e molhos de qualquer tipo; abster-se de vinho, sidra, cerveja, tabaco, chá preto, café e qualquer outro estimulante; beber água pura; evitar massas ou doces que não sejam preparados com mel ou melado; usar cereais integrais; cozimento natural; a proibição de condimentos como pimenta, mostarda e vinagre; condenação da glotonaria e do comer entre as refeições; ênfase na boa mastigação; evitar o uso de medicamentos; a prática regular de exercícios físicos ao ar livre; uso de roupas adequadas sem serem demasiado apertadas; repouso adequado em quartos bem ventilados; e banhos frequentes com água morna ou fria (KNIGHT, 2004b, p. 02).

Uma terceira semelhança, entre a visão educacional dos pioneiros do Oberlin College com a dos adventistas do sétimo dia era a forte ênfase no aspecto espiritual. Em 1851, Charles G. Finney lembrou à classe de formandos do Oberlin que

eles não foram educados somente, mas educados no colégio de Deus – um colégio conduzido por Deus e para Deus, pela fé, orações, esforços e pelos sacrifícios do povo de Deus. Vocês não podem deixar de reconhecer que o único propósito dos fundadores e mantenedores desta instituição tem sido educar aqui homens e mulheres para Deus e para a causa de Deus” (KNIGHT, 2004b, p. 02).

Novamente em 1859, Finney alerta sobre o declínio espiritual: “Não importa para mim quanto dinheiro ou quanto alunos ou qualquer outra coisa que eles tenham. Quanto mais disso possuímos, pior será, se os líderes deixarem de serem intencionalmente agressivos na direção do progresso espiritual” (KNIGHT, 2004b, p. 02).

Outro ponto, é que a atitude do Oberlin quanto aos clássicos literários foi também semelhante à desenvolvida pelos reformadores da educação adventista na década de 1890. O *First Annual Report* do Oberlin afirmava: “O Departamento do Colegiado patrocinará um curso de instrução tão extensivo e completo como em outras instituições; divergindo de algumas delas, substituindo os autores pagãos mais objetáveis pelo Hebraico e pelos clássicos sagrados”. Em 1835, o *Ohio Observer* noticiou que o presidente do Oberlin, Asa Mahan, ensinava que os clássicos pagãos eram “mais adequados para educar os pagãos [...] do que os cristãos. Ele acreditava que a mente também podia ser disciplinada pelo estudo das Escrituras hebraicas e gregas” (KNIGHT, 2004b, p. 02, 03). 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” (KNIGHT, 2004b, p. 03).

A atitude do Oberlin com respeito à leitura de romances, também se tornaria outro ponto em comum com os adventistas. O conceito do Oberlin a esse respeito foi expresso em 1848 nas seguintes linhas encontradas no *The Advocate of Moral Reform*: “DESCARTE AQUELE ROMANCE! Ele está roubando o seu tempo. [...] DESCARTE AQUELE ROMANCE! Ele está pervertendo o seu gosto. [...] DESCARTE AQUELE ROMANCE! Ele está pondo em risco os seus valores morais. [...] DESCARTE AQUELE ROMANCE! Ele está roubando o seu tempo. [...] DESCARTE AQUELE ROMANCE! Ele arruinará a sua alma. [...]” (KNIGHT, 2004b, p. 03).

Outro ponto em comum entre o Oberlin e os ideais educacionais adventistas diz respeito à localização rural das instituições educacionais. O Oberlin estava localizado em uma área rural, com uma grande fazenda-escola de 800 acres. Ao todo, a Colônia Oberlin, da qual o Instituto era apenas uma parte, possuía mais de 5 mil acres. A localização rural foi escolhida por que era saudável, proporcionava terras extensas para agricultura e indústrias, e “estava suficientemente distante dos vícios e tentações das cidades grandes” (KNIGHT, 2004b, p. 04).

A lista de interesses compartilhados pelo programa de reforma do Oberlin College e as reformas adventistas do final do século 19 vão bem além da educação, envolvendo áreas de abrangentes preocupações sociais. Ambos os grupos se opunham à escravidão, à guerra, à dança, ao teatro e às diversões profanas; ambos advogam a temperança, a reforma do vestuário e as missões evangelísticas. O Oberlin foi pioneiro na reforma educacional e em outras reformas uma década ou mais antes que os adventistas do sétimo dia buscassem apoiar essas mesmas reformas (KNIGHT, 2004b, p. 04). O interesse em reformas e atividade no Oberlin College se enquadram em um contexto mais amplo. Henry Steele Commager salientou que o período de 1830 a 1860 foi uma era de reformas:

Era uma época de reformas universais – uma época em que quase todo homem poderia tirar de seu bolso o plano para uma nova sociedade ou um novo governo; uma época de infinita esperança e infinito descontentamento. Cada instituição foi chamada para mostrar suas credenciais, e para justificar sua linha de conduta. Em nossos dias, grande parte dos reformadores se contenta com uma simples campanha, mas os reformadores dos “anos trinta” eram reformadores universais (KNIGHT, 2004b, p. 05).

A Colônia Oberlin era uma das muitas sociedades reformadoras daquele período. Defensores do trabalho manual na educação, por exemplo, sustentavam uma Sociedade para Promoção do Trabalho Manual em Instituições Literárias, com Theodore Dwight Weld como seu coordenador geral; porém, inúmeras outras instituições acadêmicas dos Estados Unidos faziam experiências com o trabalho manual durante as décadas de 1830 e 1840. A reforma de saúde também atraiu milhares de pessoas durante aquele período. O mesmo pode se dizer de cada uma das reformas de Oberlin. Longe de ser um fenômeno isolado,

Oberlin era uma expressão típica do impulso reformador característico do nordeste dos Estados Unidos antes da Guerra Civil (KNIGHT, 2004b, p. 05).

Mas, à semelhança de outros grupos reformadores, Oberlin deixou de prosseguir com muitas de suas reformas iniciais. Uma das primeiras reformas a declinar foi a ênfase no trabalho manual e no estudo literário. Horace Greeley escreveu no *New York Tribune* em 1852 que “nós não admitimos que o Oberlin tenha desistido do trabalho manual – longe disso – embora a adesão a ele tenha vacilado um pouco, principalmente devido à impossibilidade de prover trabalho a todos os seus alunos, especialmente numa diversidade adequada”. Mas, a proeminência inicial dada ao trabalho manual como um auxílio à saúde e ao desenvolvimento acadêmico tenha acabando sendo subordinada a uma ênfase nos resultados financeiros. Com um dos propósitos originais debilitados, a prática inevitavelmente começou a mudar (KNIGHT, 2004b, p. 05).

Outras reformas do Oberlin College também desvaneceram gradualmente. A ênfase na reforma de saúde estava em rápido recuo por volta de 1850 e a luta contra os clássicos latinos e gregos no currículo foi finalmente perdida. Robert Samuel Fletcher, o mais importante historiador do período de Oberlin antes da Guerra Civil, escreveu que “de 1840 a 1860 o currículo de Oberlin mudou gradualmente de peculiaridade para a conformidade”. Outro historiador de Oberlin, John Barnard, mencionou que, por volta de 1865, Oberlin “aproximou-se muito dos padrões acadêmicos, morais e sociais que predominavam em outros colégios americanos” (KNIGHT, 2004b, p. 05).

As marés de reformas diminuía e aumentavam paralelamente tanto no Oberlin College como na sociedade em geral. Algumas inovações sociais e educacionais empreendidas antes da Guerra Civil – como abolicionismo e educação elementar universal – prosseguiram até o seu êxito final. Outras declinaram, foram negligenciadas por algum tempo, mas reapareceram de alguma forma ou outra na última parte do século 19. O interesse pelo trabalho manual, por exemplo, encontrou nova vida em 1862 no Decreto de Morrill, que proveu recursos financeiros para a educação por meio da venda de terras federais. Outra expressão reavivada do conceito trabalho/estudo foi o amplo debate estimulado por educadores americanos na década de 1880 que promoviam a educação vocacional nas escolas públicas. A luta para libertar a educação americana dos clássicos

gregos e latinos foi renovada no final do século XIX com um apoio mais amplo, obtendo pleno sucesso. Nos últimos 25 anos daquele século, o movimento do Instituto Bíblico, liderado pelos cristãos fundamentalistas, renovou a pressão para inserir a Bíblia no centro do currículo (KNIGHT, 2004b, p. 06).

De um modo geral, as reformas educacionais de Oberlin não morreram, mas foram retomadas em décadas subseqüentes por outros, incluindo os adventistas do sétimo dia. As ideias se desenvolveram durante o auge dos movimentos de reforma e haviam permeado a cultura. Os adventistas estavam, portanto, nem à frente nem atrás de seu tempo em termos de reforma. À semelhança de outros reformadores, eles advogavam práticas não difundidas na época: nos últimos 25 anos do século 19, suas ideias educacionais eram o que haviam de melhor na corrente principal das práticas educacionais (KNIGHT, 2004b, p. 06).

Além da herança comum de reformas, os adventistas acabaram tendo outros pontos de afinidade com Oberlin. Alguns afirmam, por exemplo, que vários adventistas freqüentaram Oberlin e assim adquiriram ideias reformadoras expressas mais tarde na educação adventista. Esse crédito foi dado postumamente para Goodloe Harper Bell e George Amadon. No entanto, os extensos registros de Oberlin não fornecem qualquer apoio a essas alegações. Para Knight, ou Bell e Amadon “estudaram, sem terem sido registrados, durante o curto período de inverno (de alguma forma equivalente aos nossos cursos de verão) ou, mais provavelmente, nem mesmo frequentaram Oberlin” (2004b, p. 06). Porém, segundo Lindsay “mesmo não existindo registros da frequência de Bell ao Oberlin College, relatos tradicionais dão conta de que ele o frequentou por um curto período de tempo” (1983, p. 51).

Mas, entre os professores e administradores do Battle Creek College, estavam Sydney Brown Berger e o próprio Goodloe Harper Bell, que anos antes, pelo menos, moraram perto de Oberlin, onde funcionava o Oberlin College. Há, no entanto, dois alunos de uma família adventista que frequentaram Oberlin durante o ano escolar de 1852-1853: Merritt G. Kellogg e Albert J. Kellogg, meio-irmãos mais velhos do doutor John Harvey Kellogg. Nem Merritt e nem Albert se tornaram reformadores educacionais, mas John Harvey se tornaria um grande incentivador das reformas educacionais durante seu longo cargo como membro da comissão administrativa do Battle Creek College. Não há evidências de

que suas ideias reformadoras derivaram da permanência de seus irmãos no Oberlin durante um ano. Mas, provavelmente, o jovem John Harvey absorveu ideias reformadoras de sua família, cujas convicções eram suficientemente fortes para enviarem dois de seus filhos para Oberlin (KNIGHT, 2004b, p. 06).

Para os adventistas do sétimo dia, a conexão mais concreta entre o colégio de Oberlin e o adventismo veio por meio da divulgação de Oberlin por Edward A. Sutherland, em sua obra intitulada *Christian Education* (1915), como um modelo de reformas educacionais cristãs. Sutherland, o líder dos que promoviam uma completa reforma educacional no adventismo durante o fim do século XIX e começo do século XX, viu uma íntima relação entre os ideais das reformas adventista e as reformas iniciais de Oberlin. Sutherland qualificou a experiência de Oberlin como a “verdadeira ciência da educação”. Para Sutherland, Oberlin tinha essa filosofia educacional restauradora, mas falhou em preservá-la. Os adventistas do sétimo dia, alegou ele, não deveriam cometer o mesmo erro. Eles devem entender e implementar os ideais da verdadeira educação se desejam cumprir seu propósito em um mundo que está morrendo (KNIGHT, 2004b, p. 07). Para Sutherland, Oberlin tornou-se uma lição objetiva tanto de possível sucesso como de fracasso irreversível. Por meio dos escritos de Sutherland, o nome de Oberlin se tornou mais proeminente entre os adventistas (KNIGHT, 2004b, p. 07). O que tudo isso significa para os adventistas do século XXI?

Primeiramente, isso deveria nos ajudar a perceber mais amplamente a natureza reformadora do adventismo. Isso teve um impulso reformador profundo em suas raízes, um impulso que não pode ser negado sem alterar seriamente a natureza do movimento em si. Em segundo lugar, revela que nossos pioneiros estavam em contato com os temas sociais de seu tempo. O adventismo não pode permanecer socialmente preso ao século XIX, assim como os seguidores de Lutero, ao século XVI, ou os discípulos de Wesley, ao século XVIII. A igreja é continuamente desafiada a responder às questões do presente dentro da moldura de sua herança. Caso negligenciasse ou ignorasse esse desafio, ela correria o risco de se tornar um anacronismo (KNIGHT, 2004b, p. 08).

1.5.2 Battle Creek College, o primeiro colégio adventista

Durante a década de 1870, a despeito da ênfase em “A Devida Educação”, havia uma falha na implementação do programa de reforma na única instituição educacional da Igreja, o Battle Creek College. O ensino da Bíblia era considerado opcional e apenas alguns dos estudantes frequentavam as aulas dessa disciplina. O lado prático do educação era fraco e o trabalho manual não se desenvolveu (STENCEL, 2004, p. 14). “Eram os prestigiosos clássicos que atraíam a atenção, muito embora a vasta maioria dos alunos não estivesse qualificada para a admissão no curso dos clássicos” (KNIGHT, 1979). Knight afirma que “foi uma traição devida, em maior parte, à ignorância quanto às questões de educação cristã do que uma intenção consciente” (KNIGHT, 1983, p. 30).

Houve muitas perguntas em relação ao currículo do Battle Creek College. Todas aquelas inconsistências deveriam ser selecionadas. Por quase dez anos, Ellen White não escreveu nada sobre o currículo da escola adventista. Ela escreveu muitos artigos sobre educação, mas nada sobre esse problema particular. Somente em dezembro de 1881 que ela deu o próximo testemunho influente sobre educação aos representantes da Associação Geral e os coordenadores da *Review and Herald*, do sanatório e da faculdade (incluindo diretores e corpo docente). O testemunho intitulava-se “Nosso Colégio”. No primeiro parágrafo ela afirmou: “Há risco de nosso colégio ser desviado de seu original desígnio. O propósito de Deus foi dado a conhecer, que nosso povo tenha a oportunidade de estudar as matérias correntes de estudo, aprendendo ao mesmo tempo os reclamos de Sua Palavra. [...] o estudo das Escrituras deve ter o primeiro lugar em nosso sistema de educação” (WHITE, 1994, p. 86). Diferente de seu primeiro testemunho sobre “A Devida Educação” de 1872, a mensagem de “Nosso Colégio” deu uma prioridade enfática ao papel do estudo da Bíblia na educação cristã e também enfatizou a necessidade de colocar a Bíblia como ponto principal no programa de estudos (STENCEL, 2004, p. 14, 15). Colocar a Bíblia no centro do currículo poderia trazer muitas reações negativas. Antevendo essas possíveis reações, a senhora White alertou os educadores:

Caso uma influência mundana haja de dominar nossa escola, seja ela então vendida aos mundanods e tomem eles o inteiro controle; e os que depositaram seus meios nessa instituição estabelecerão outra escola para ser dirigida, não sob o plano das escolas

populares, nem segundo os desejos de diretores e professores, mas sob o plano especificado por Deus. [...] Deus declarou seu Seu desejo possuir na região, um colégio em que a Bíblia tenha seu devido lugar adequado na educação da juventude. Faremos nossa parte por cumprir esse desígnio? (WHITE, 1994, p. 88, 89).

Os administradores do Battle Creek Colleg decidiram não falhar em oferecer o máximo de coisas boas. Estimulados pelo dr. Kellogg, eles puseram-se a introduzir cursos práticos de impressão, funilaria, manufatura de tendas e fabricação de calçados e vassouras. As jovens poderiam aprender confecção ou venda de chapéus, costura e culinária. Foram feitos planos para alugar terras em que os alunos pudessem ser ensinados a cultivar frutas e legumes. Infelizmente, o entusiasmo dos administradores não era partilhado pela maior parte do corpo docente e dos estudantes de Battle Creek. O diretor W. W. Prescott demonstrou-se um personagem central. Embora sinceramente quisessem seguir os conselhos de Ellen G. White, prescott não era o tipo de pessoa que se sentisse atraído por trabalho manual. Ele acreditava na combinação de atividade física com o estudo, mas preferia fazer isso no ginásio. Os alunos concordaram entusiasticamente. Um grande debate que ocupou a maior parte de uma tarde de domingo demonstrou de modo eficaz a oposição estudantil a se fazer das classes vocacionais uma parte integrante do seu programa educacional (SCHWARZ; GREENLEAF, 2009, p. 192).

Outros fatores estavam diminuindo o interesse de muitos indivíduos do corpo administrativo pelo trabalho manual. Com a matrícula passando dos 500 alunos, as instalações vocacionais estavam seriamente sobrecarregadas. Sua expansão exigiria despesas substanciais. Portanto, muitos dos departamentos vocacionais pareciam sempre operar no vermelho, e o colégio já estava individado. Somente uma indústria parecia dar lucro: a loja que vendia publicações. Mas não estaria ela competindo com a *Review and Herald Publishing Association*? Assim pensavam os administradores da *Review*, os quais se juntaram àqueles que desejavam por de lado a educação vocacional e o trabalho manual (SCHWARZ; GREENLEAF, 2009, p. 192).

Por volta de 1889, com o possível fim do programa trabalho-estudo no Battle Creek College, estudantes cheios de vida procuraram outros meios de gastar suas energias. Beisebol, futebol americano, futebol e tênis tornaram-se populares. Logo se formaram as

equipes e foram organizadas partidas competitivas. Um jogo de futebol entre estudantes americanos e ingleses produziu uma agitação incomum. Uma reportagem do jogo pela imprensa local atraiu a atenção de Ellen G. White na distante Austrália. “Ela ficou horrorizada”, e logo dirigiu uma severa reprovação ao diretor Prescott. Uma escola adventista do sétimo dia não deveria ser um lugar para estudantes “se aperfeiçoarem em esporte”, escreveu Ellen G. White. Isso seria seguir o plano mundano de recreação e divertimento e resultaria “sempre em perda”. Prescott e o corpo docente viram o perigo; os jogos competitivos foram proibidos (SCHWARZ; GREENLEAF, 2009, p. 192).

Muitas crianças e jovens adventistas que desejavam uma educação denominacional achavam difícil frequentar qualquer uma das três escolas existentes. Isso era particularmente verdade para aqueles que viviam nas Grandes Planícies e no noroeste do Pacífico. A despesa de viajar as longas distâncias envolvidas e o pensamento de enviar estudantes mais jovens para tão longe do lar, fizeram com que as associações locais organizassem suas próprias escolas. Por volta de 1888, novas escolas haviam surgido em Minnesota, Kansas e Oregon (SCHWARZ; GREENLEAF, 2009, p. 193).

Em 1901, o colégio de Battle Creek transferiu-se para Berrien Springs, Michigan, e reabriu em 30 de outubro daquele ano com 150 estudantes, sob o nome de Emmanuel Missionary College (hoje Andrews University). Os alunos não mais se hospedavam em casas de famílias vizinhas, mas viviam em regime de internato. A escola situava-se na região rural, com regime alimentar saudável, pequenas indústrias, currículo apropriado, enfim, tudo aquilo que já estava sendo praticado na Austrália (GROSS, 2013, p. 61).

1.5.3 Healdsburg College, o primeiro internato adventista

Na primavera de 1882, a primeira escola oficialmente patrocinada pela denominação, o Battle Creek College, parecia à beira do colapso. Simultaneamente, South Lancaster Academy e Healdsburg College estavam lutando para começar. Ambos tiveram a oportunidade de aprender a partir de alguns erros cometidos em Battle Creek. A falta de uma grande comunidade adventista do sétimo dia para a hospedagem dos estudantes,

forçou Healdsburg a iniciar um lar-escola ou dormitório. Tão bem foi esta experiência que o Battle Creek College empenhou-se no mesmo sistema logo após a sua reabertura em outono de 1883” (SCHWARZ; GREENLEAF, 2009, p. 191).

Healdsburg foi também o pioneiro na implantação do conselho de Ellen G. White no sentido de associar a atividade intelectual com um programa de trabalho manual. Todos os alunos passavam duas horas por dia letivo trabalhando sob a supervisão direta de um professor. Essa inovação foi bem-sucedida enquanto o corpo discente permaneceu relativamente pequeno. A história, porém, tornou-se diferente quando a frequência de alunos passou de 100. O campus limitado de Healdsburg (sete acres ou 28,3 mil metros quadrados) impediu o desenvolvimento de extensas indústrias autossustentáveis, o que afetou o programa trabalho-estudo. O que deveria se tornar uma característica distintiva da educação adventista sofria seu primeiro e difícil teste (SCHWARZ; GREENLEAF, 2009, p. 191, 192).

1.5.4 Walla Walla College, a primeira instituição educacional com regime ovo-lacto-vegetariano

Uma visita ao noroeste do Pacífico em 1890 convenceu Prescott de que seria prudente consolidar os esforços educacionais dos membros da igreja também naquela região. A essa altura havia três escolas secundárias adventistas do sétimo dia operando em Oregon: em Coquille, litoral do Pacífico, em Portland e em Milton. Os adventistas locais, à princípio se opuseram à consolidação, mas foram finalmente convencidos quanto à idéia. A comissão de localização da escola decidiu sobre um local a oeste de Walla Walla, Washington, onde um abastado cultivador de frutas oferecia-lhes 40 acres [cerca de 162 mil metros quadrados] de terra (SCHWARZ; GREENLEAF, 2009, p. 194).

As aulas no Walla Walla College iniciaram-se em dezembro de 1892. Embora Prescott acumulasse a diretoria da nova escola àquelas que ele já mantinha em Battle Creek e Union, a direção estava nas mãos do diretor E. A. Sutherland. Como homem de fortes convicções, Sutherland reuniu seu corpo docente por uma semana ou mais a fim de que seus membros

pudessem estudar juntos os conselhos de Ellen G. White sobre educação. Desde o início o Walla Walla College demonstrou o seu compromisso com a reforma de saúde, servindo apenas uma dieta ovo-lacto-vegetariana; foi a primeira escola adventista do sétimo dia a dar esse passo (SCHWARZ; GREENLEAF, 2009, p. 194).

1.5.5 Harbor Springs, a primeira convenção educacional

O primeiro estímulo adveio da sessão da Conferência Geral de 1888, tendo a sua ênfase na centralidade da salvação pela fé em Jesus. Apesar da 'nova' ênfase ter sido rejeitada pelos líderes presentes à sessão, ela passou a ser amplamente aceita no início da década de 1890 devido ao ensino e pregação de A. T. Jones, E. J. Waggoner e Ellen White. Esses líderes pregaram e ensinaram no fim da década de 1880 e início dos anos 1890 em campanhas, reuniões de obreiros e nas igrejas locais espalhadas pelo território dos Estados Unidos (KNIGHT, 2004a, p. 24).

No entanto foram determinantes para o futuro da educação adventista, os institutos ministeriais realizados durante os invernos posteriores a 1888, liderados por W. W. Prescott, líder da educação em nível de Associação Geral. Esses institutos tinham como principal objetivo esclarecer a liderança eclesiástica da Igreja sobre a centralidade da justificação pela fé no ensino e missão do adventismo (KNIGHT, 2004a, p. 24).

No início de 1891, Prescott decidiu realizar um instituto semelhante para os educadores adventistas. Esse encontro crucial ocorreu em Harbor Springs, Michigan, durante os meses de julho e agosto de 1891. W. C. White descreveu as reuniões em termos de um reavivamento espiritual, enfatizando os testemunhos pessoais espontâneos. Ele mencionou que cada dia era iniciado com as exposições de A. T. Jones sobre o livro de Romanos. A senhora White também falou sobre tais assuntos, como a necessidade de um relacionamento pessoal com Cristo, de um reavivamento espiritual entre os educadores participantes da convenção e sobre a centralidade da mensagem cristã para a educação (KNIGHT, 2004a, p. 25).

Prescott declarou na sessão da Conferência Geral de 1893 que Harbor Springs foi o marco de transformação na educação adventista. Ele asseverou: “Enquanto o propósito geral até ali tinha sido a presença do aspecto religioso em nossas escolas, a partir daquele instituto, como nunca antes, nosso trabalho passou a ter um caráter prático [em vez de teórico] sobre essa base, transparecendo nos cursos e nos planos de trabalho” (PRESCOTT, 1893, p. 350).

Antes de Harbor Springs, o ensino da Bíblia tinha um papel secundário na educação adventista. Entretanto, a convenção acatou uma recomendação solicitando quatro anos de estudo da Bíblia para os estudantes nas faculdades adventistas. Especificamente, os delegados decidiram que ‘a Bíblia deveria ser estudada, assim como os evangelhos de Cristo, como um todo, do primeiro ao último; e no qual deveria transparecer que todas as doutrinas sustentadas pela Igreja Adventista eram simplesmente o evangelho de Cristo corretamente compreendido’ (PRESCOTT, 1893, p. 350). A convenção recomendou também o ensino de História sob a perspectiva bíblica global (KNIGHT, 2004a, p. 25).

O reavivamento com enfoque cristocêntrico na teologia da Igreja conduziu a um reavivamento espiritual no seu programa educacional, acompanhado de uma visão mais clara de seu propósito. Como resultado direto, Prescott observou que “durante os últimos dois anos tem havido um crescimento na obra educacional maior do que nos últimos 17 anos que precederam este período” (PRESCOTT, 1893, p. 350).

O professor Prescott via as possibilidades de utilizar mais eficientemente o grande número de adventistas do sétimo dia que lecionavam em escolas públicas. Por que não reuni-los em um instituto especial de treinamento e inspirá-los a ensinar nas escolas paroquiais locais? O plano poderia ter funcionado, mas a denominação não tinha nenhum sistema de escolas paroquiais. Em substituição a ele, Prescott organizou a primeira convenção educacional para professores dentro das escolas adventistas do sétimo dia abrangendo toda a igreja. Reunido em Harbor Springs, Michigan, no verão de 1891, esse grupo passou seis semanas estudando os princípios básicos da educação cristã e tentando decidir como a educação adventista deveria diferir daquela disponível fora da denominação (SCHWARZ; GREENLEAF, 2009, p. 197).

Prescott, Ellen G. White e os pastores E. J. Waggoner e A. T. Jones lideraram as discussões de Harbor Springs. P. T. Magan, então lecionando história no Battle Creek College, lembrou que a maior parte do tempo foi dedicada a discutir ‘a eliminação de autores pagãos e incrédulos de nossas escolas, o abandono de longos cursos dos clássicos latinos e gregos, e a substituição pelo ensino da Bíblia e [...] história do ponto de vista das profecias’. Embora nenhuma grande mudança curricular fosse imediatamente sugerida, foi feita logo em seguida uma tentativa definida de incorporar mais estudo formal da Bíblia e de História, juntamente com uma redução do tempo gasto nas línguas clássicas. O trabalho manual e as indústrias escolares, entretanto, parecem ter sido grandemente ignorados (SCHWARZ; GREENLEAF, 2009, p. 197).

1.5.6 Avondale School for Christian Workers, o protótipo da educação adventista

Os fatos históricos ocorridos na Igreja Adventista do Sétimo Dia acompanharam a explosão missionária do protestantismo evangélico e sua expansão educacional. Sinais de uma nova vida nas missões da Igreja Adventista começaram a surgir em meados de 1880. Em 1886, foi publicado em Basel, Suíça, um livro intitulado *Historical Sketches of the Foreign Missions of the Seventh-day Adventists* (Resenhas Históricas das Missões Estrangeiras dos Adventistas do Sétimo Dia) – obra que promoveu de modo significativo o espírito missionário entre os adventistas (KNIGHT, 2004a, p. 27).

Três anos mais tarde, S. N. Haskell iniciou uma viagem de dois anos ao redor do mundo, durante a qual ele pesquisou as possibilidades de abertura de campos missionários em diversos lugares. Por volta de 1890, o cenário estava montado para o que Richard Schwarz denominou de a era do “Avanço Missionário” na denominação adventista (SCHWARZ; GREENLEAF, 2009, p. 214). Em 1880, os adventistas tinham apenas oito campos missionários e cinco obreiros evangelistas fora dos Estados Unidos. Em 1890, havia ainda oito campos, mas o número de missionários elevou-se para 56. Entretanto, por volta de 1900, o número de campos missionários aumentou para 42 e o número de missionários no exterior foi para 481 (KNIGHT, 2004a, p. 28).

Na última década do século 19 iniciou-se um movimento acelerado em relação às missões, que permaneceu imbatível durante as três primeiras décadas do século 20. Por volta de 1930, a Igreja estava subsidiando 8.479 missionários fora da América do Norte, os quais representavam 270 missões. Essa expansão missionária transformou o perfil do adventismo. A missão evangelística exerceu um efeito direto sobre a expansão educacional da Igreja Adventista. A denominação buscava nas escolas os obreiros necessário para sua rápida expansão em âmbito mundial, do mesmo modo que o crescimento das missões evangelísticas tinha impulsionado os institutos bíblicos e o movimento dos colégios missionários para treinar um grande número de missionários em um curto período de tempo” (KNIGHT, 2004a, p. 28).

John Harvey Kellogg, que aparentemente foi o adventista que esteve mais em contato com os conceitos educacionais evangélicos, foi provavelmente o primeiro a desenvolver uma escola missionária dentro da denominação. Em 1889, ele estabeleceu o *Sanitarium Training School for Medical Missionaries* (Escola de Treinamento do Sanatório de Médicos Missionários), seguido pela *American Medical Missionary College* (Faculdade Americana Médico-Missionário), fundada em 1895.” O crescimento dos campos missionários afetou a expansão educacional adventista em pelo menos dois aspectos. Primeiro, fez crescer grandemente o número de escolas e alunos na América do Norte, pois a maioria dos primeiros obreiros adventistas saíram dos Estados Unidos, Segundo, os adventistas começaram a estabelecer escolas ao redor do mundo para que obreiros pudessem ser preparados em seu próprio território. Assim, por volta de 1900, não somente as instituições educacionais adventistas tinham expandido de modo significativo em número, mas o sistema se tornara internacionalizado” (KNIGHT, 2004a, p. 28, 29).

A magnitude de todo esse processo foi o resultado de um desenvolvimento institucional sem precedentes durante a década de 1890. Além de igrejas e escolas, os adventistas fundaram hospitais, casas publicadoras, e, posteriormente (numa escala menor), indústrias de alimentos saudáveis nos Estados Unidos e em outros países. Dessa maneira, esperava-se que as escolas suprissem um número cada vez maior de obreiros para as instituições adventistas, além dos obreiros para evangelização (KNIGHT, 2004a, p. 29).

Precisamos reconhecer que, desde os seus primórdios, a educação adventista do século 19 esteve intrinsecamente ligada às missões estrangeiras. Por exemplo, a abertura do primeiro colégio adventista e o envio de seu primeiro missionário ocorreu em 1874. Este fato não foi uma mera coincidência. O propósito do Battle Creek College era treinar obreiros para o serviço das missões dentro e fora dos Estados Unidos. A primeira grande motivação para as escolas adventistas estava enraizada na missão evangelística. O mesmo se aplica, na década de 1890, ao segundo grande avanço da educação adventista (KNIGHT, 2004a, p. 29).

Assim, a expansão da educação adventista durante a década de 1890 esteve diretamente relacionada com (1) o reavivamento espiritual da teologia e (2) uma visão mais ampla da missão da igreja para com o mundo (KNIGHT, 2004a, p. 29). Ellen White embarcou para a Austrália três meses após o encerramento desse instituto [Harbor Springs]. Ela levou consigo uma forte convicção das possibilidades da educação cristã e das implicações do evangelho para a educação. Naquele país, ela teve uma oportunidade inigualável de influenciar o desenvolvimento do Avondale School for Christian Workers (Escola de Obreiros Cristãos de Avondale), utilizando os princípios enunciados em Harbor Springs (KNIGHT, 2004a, p. 25).

A Austrália não possuía educadores adventistas conservadores como aqueles dos Estados Unidos, que estavam tendo dificuldades em assumir um completo compromisso com os ideais estabelecidos em Harbor Springs. A escola australiana, que enfatizava o aspecto espiritual e era orientada para o serviço cristão, se desenvolveria para ser uma escola modelo sob a direção dos seus pioneiros reformadores. A partir da experiência de Avondale, que pode ser vista como uma extensão de Harbor Springs, originou-se um fluxo constante de cartas e artigos de autoria de Ellen White abordando o tema da educação cristã. Esses escritos, juntamente com a publicação do *Christian Education* (Educação Cristã), de 1893, e *Special Testimonies on Education* (Testemunhos Especiais em Educação), em 1897, ajudaram a guiar o desenvolvimento das escolas adventistas existentes e geraram uma profunda conscientização entre os líderes e membros adventistas sobre a importância da educação cristã” (KNIGHT 2004a, p. 26).

Os conselhos de Ellen White sobre as escolas fundamentais em meados da década de 1890 foram particularmente importantes para a expansão da educação adventista. A

frequência escolar era obrigatória na Austrália e por esse motivo, ela escreveu para W. C. White em maio de 1897: 'Neste país os pais são obrigados por lei a mandar os filhos à escola. Nas localidades onde há igreja, devem-se estabelecer escolas mesmo que não haja mais de seis crianças para freqüentá-las' (WHITE, 2005, p. 198-199). Conselhos como esse foram lidos por reformadores na América, incluindo Edward Sutherland e Percy Magan, que começaram imediatamente a impulsionar um rápido desenvolvimento do sistema de escolas fundamentais. Anos mais tarde, Sutherland, que tinha se convencido quanto à relevância dos conselhos do Espírito de Profecia em Harbor Springs, lembrou com certo exagero que 'Magan, senhorita McGraw e eu mesmo saíamos praticamente a cada fim de semana com um professor para estabelecer três novas escolas até segunda-feira de manhã (KNIGHT, 2004a, p. 26).

"Residindo na própria escola, White conseguiu, com seus conselhos e sua presença, introduzir em Avondale todos os princípios educacionais que advogava e que seriam, anos mais tarde, datalhados nos livros *Educação* (1903) e *Conselhos aos pais, professores e estudantes* (1913) (GROSS, 2013, p. 61). Mais do que qualquer outro colégio adventista do sétimo dia, Avondale estava intimamente associado a Ellen G. White; mantinha a mais clara impressão de sua filosofia educacional. Uma das primeiras coisas que a sra. White fez ao chegar à Austrália em 1891 foi dizer aos adventistas locais que Deus queria que eles iniciassem uma escola para sua juventude. Era caro de mais enviar estudantes para a América a fim de obter um preparo; mais importante: a sra. White estava certa de que nem mesmo a educação adventista do sétimo dia americana proveria o melhor preparo para a obra pioneira que precisava ser feita na Austrália e nas ilhas do Pacífico (SCHWARZ; GREENLEAF, 2009, p. 194, 195).

O Colégio de Avondale foi literalmente talhada na floresta à medida que as árvores eram derrubadas e serradas para obtenção de madeira, os troncos eram arrancados e árvores frutíferas eram plantadas. Alguns anos depois, os alunos ceifaram uma abundante colheita de pêsegos, laranjas, limões, tangerinas e nectarinas. Com aração profunda e tratamento científico, a fazenda produziu muitos tipos de legumes e cereais. Uma leiteira e uma fábrica de alimentos saudáveis foram abertas. Os professores uniram-se aos alunos em um programa de trabalho aos domingos e às tardes (SCHWARZ; GREENLEAF, 2009, p. 196).

Reconhecendo que muitos estudantes interessados não podiam frequentar Avondale por falta de dinheiro, as associações australianas cedo desenvolveram um bem-sucedido fundo de empréstimo estudantil para suplementar a obra nas indústrias da escola. Por volta de 1899, um modesto hospital tinha sido aberto próximo à escola de Avondale. Ele não apenas servia à comunidade próxima, que anteriormente estivera em falta de tais instituições, mas também mantinha um programa de educação sanitária e servia como um lugar onde os estudantes podiam aprender a ministrar tratamentos simples e cuidar dos enfermos (SCHWARZ; GREENLEAF, 2009, p. 196, 197).

A Escola de Avondale para Obreiros Cristãos constituiu-se um exemplo que influenciou decisivamente o desenvolvimento de futuras escolas adventistas do sétimo dia. Entre outras coisas, ela demonstrou: (1) a praticabilidade e vantagens de um campus amplo, localizado em um ambiente rural; (2) a viabilidade de um sólido programa trabalho-estudo; (3) o valor das indústrias escolares como uma fonte de trabalho estudantil e como um auxílio ao orçamento operacional da escola; (4) a necessidade de fundos sistemáticos para ‘auxílio estudantil’; (5) o sucesso do envolvimento estudantil em atividades beneficentes e missionárias em lugar de extensos programas recreativos e esportivos; e (6) a praticabilidade dos conselhos de Ellen G. White sobre a educação. Talvez o mais forte testemunho quanto ao valor do tipo de educação iniciada em Avondale seja o de que durante as sete décadas que se seguiram à sua fundação, mais de 80% dos seus graduados ingressaram no serviço denominacional (SCHWARZ; GREENLEAF, 2009, p. 197).

1.6. Conclusão

Concluindo este capítulo, e tendo em mente o que se viu até aqui, podemos extrair dez princípios básicos do pensamento pedagógico whiteano, que formam a estrutura que sustenta a Filosofia Educacional Adventista:

1) A educação do caráter prevalece sobre a educação intelectual: Segundo White, “o mundo não necessita tanto de homens de grande intelecto, como de nobre caráter. Necessita de homem em quem a habilidade é dirigida por princípios firmes [...]. A formação

do caráter é a obra mais importante que já foi confiada a seres humanos” (1996, p. 225). Para White, a educação intelectual tem o seu valor relativo, devendo ser acompanhada da educação de hábitos, atividades e valores que formam o caráter do educando. Em outras palavras, “ela explica que um profissional, além dos conhecimentos específicos, necessita de um caráter íntegro – de princípios firmes” (GROSS, 2013, p. 62).

2) A educação cristã é redentiva, pois se fundamenta em Jesus Cristo: Em seu livro *Educação*, White diz que, “a obra da educação e da redenção são uma; [...] Deve ser o primeiro esforço do professor e seu constante objetivo auxiliar o estudante a compreender esses princípios [...] que fará [...] uma força diretriz na vida” (1996, p. 30). Nota-se nesta citação que, para White, a educação tem um papel redentivo. Ao longo de seus livros, essa é uma ideia recorrente. Jesus Cristo, não é apenas o redentor, mas o educador por excelência, inspiração e modelo para os educadores. Cabe ao professor a solene tarefa de auxiliar a divindade na tarefa de redenção do ser humano, “conduzindo alunos [...] a um relacionamento salvífico com Cristo” (GROSS, 2013, p. 62 e 63).

3) A educação deve ser completa e harmônica: A verdadeira educação é o desenvolvimento harmônico dos aspectos físicos, mentais, morais, espirituais, estéticos, vocacionais, emocionais, sociais e religiosos da natureza humana. O processo educacional está preocupado com o indivíduo por completo durante todo o período de sua existência. Para White, “a verdadeira educação [...] é o desenvolvimento harmônico das faculdades físicas, intelectuais e espirituais. A verdadeira educação inclui todo o ser. [...] Habilita-nos a fazer o melhor uso do cérebro, ossos e músculos; do corpo, mente e coração” (1996, p. 13). Nota-se aqui a acepção de educação integral – o ser todo – e “ela indica uma base tríplice e harmônica para o processo educativo: o físico, o intelecto e o espírito” (GROSS, 2013, p. 63). Ao usar conceitos como bondade, virtude, justiça e santidade, ela nos remete outra vez a uma escola cristã de valores, com forte inspiração.

4) A educação começa no lar, e os pais devem ser instruídos como proceder: Ainda em seu livro *Educação*, lemos que “sobre os pais, bem como as mães, recai a responsabilidade do primeiro ensino à criança, tanto como o ensino posterior; e a ambos os pais é urgentíssima a necessidade de preparo cuidadoso e completo” (WHITE, 1996, p. 176). Para White, deve haver cooperação entre lar e escola, pais e professores, permitindo que o

processo educativo flua em níveis de excelência. Mas ela é enfática: o dever primeiro, em termos educacionais, é dos pais, e esta é uma tarefa para a qual se requer cuidadosa preparação. Nessa mesma linha, recentemente surgiram as Escola dos Pais, cujo objetivo é preparar os pais para as tarefas da paternidade e maternidade. O ideal apontado pela autora, não é que a tarefa de educar os filhos seja transferida para a escola, mas, a educação das crianças cabe concomitantemente aos pais e à escola, nessa ordem. Seguindo “ambas na mesma direção e com os mesmos princípios” (GROSS, 2013, p. 64).

5) Os professores devem ser bem qualificados academicamente, mas acima de tudo, devem ser cristãos praticantes imbuídos do espírito missionário: O professor cristão tem um perfil bem definido, o verdadeiro professor, segundo White, “não se contenta com pensamentos obtusos, espírito indolente ou memória inculta. Procura constantemente consecuições mais elevadas e melhores métodos. Sua vida é de contínuo crescimento” (1996, p. 278). Essa citação elucida muitas outras de teor semelhante, em que se define um perfil adequado ao professor que se propõe a introduzir em suas classes os princípios educativos da Filosofia Educacional Adventista. E, para vivenciar cotidianamente esses princípios, “é preciso aceitá-los, valorizá-los e internalizá-los” (GROSS, 2013, p. 64). É, portanto, em virtude desta peculiaridade, que observamos nas escolas adventistas uma predominância e uma predileção por professores que confessam a fé adventista.

6) A Bíblia deve estar no centro e na base do processo escolar: White coloca nos seguintes termos a importância da Bíblia: “A grandeza de seus temas, a nobre simplicidade de suas declarações e a beleza de suas imagens despertam e elevam os pensamentos como nada mais faz” (WHITE, 1996, p. 124). Para ela, nenhum outro estudo poderá transmitir tal poder mental como o faz o esforço para se compreender as verdades bíblicas. A Bíblia deve ser considerada o livro mais importante em todos os níveis de educação, pois, o estudo da Bíblia transmite vigor ao intelecto (WHITE, 1975, p. 129).

7) Uma localização rural e pitoresca é ideal para um internato: A natureza tem profundas lições a ensinar. Para aquele que assim aprende, conforme White, a interpretar Seus ensinamentos, toda a natureza se ilumina; o mundo é um compêndio, e a vida uma escola. A unidade do homem com a natureza e com Deus, o domínio universal da Lei, os resultados da transgressão, não podem deixar de impressionar o espírito e moldar o caráter” (WHITE,

1996, p. 100). Ao apontar a natureza como um “compêndio divino” que, ao lado da Bíblia, aponta a Deus, White se coloca como naturalista, criacionista, cristã e ecológica, “o estudo da natureza, atividades seculares das crianças ao ar livre, o cultivo de hortas escolares, a localização das escolas fora das cidades, o conhecimento de fisiologia, os cuidados com o corpo e a alimentação, percebe-se ser ela uma das precursoras do que hoje se poderia chamar de “pedagogia ecológica” (GROSS, 2013, p. 67).

8) O estudante deve desenvolver a capacidade de pensar por si próprio: Para White, “cada ser humano criado à imagem de Deus é dotado de certa faculdade própria do Criador: a individualidade, a faculdade esta de pensar e agir” (WHITE, 1996, p. 17). Segundo ela, os homens que desenvolvem essa faculdade são os que acumulam responsabilidades, e são os líderes nos empreendimentos (WHITE, 1996, p. 17). Para Gross, “é evidente a preocupação de White com o desenvolvimento das capacidades mentais superiores dos estudantes, como inteligência, raciocínio próprio, senso de julgamento, etc., e não apenas a memória” (GROSS, 2013, p. 68). A mente toda deve ser desenvolvida e, para que a educação seja simétrica e equilibrada, a autora acrescenta o exercício físico ao ar livre e o trabalho.

9) A educação deve ser prática: O ensino manual e profissional é importante aspecto da educação e deve estar presente nas escolas, pois, “o ensino manual merece muito mais atenção do que tem merecido. Devem-se estabelecer escolas que, em acréscimo à mais elevada cultura intelectual e moral, provejam as melhores possibilidades para o desenvolvimento físico e a educação industrial” (WHITE, 1996, p. 218). Ao ler essa citação, percebe-se que, mesmo White não utilizando tal palavra, ela está se referindo ao ensino profissionalizante. É a sua mais radical contribuição ao tradicionalismo e academicismo que imperavam nas escolas norte-americanas da sua época. Mas a ideia é introduzida após advertir que isso deve ocorrer “em acréscimo” a um ensino do mais elevado nível. Isto pode ser transformado em outro princípio educacional whiteano: “as escolas adventistas deveriam ministrar ensino de qualidade em ambas as direções: nas disciplinas e matérias tanto teóricas quanto profissionais, ou práticas” (GROSS, 2013, p. 69). Assim, preparando a pessoa para ser útil e deve inspirá-la com o ideal de serviço, o currículo deve ser suficientemente vocacional para assegurar que todo aluno deixe a escola com meios dignos para ganhar seu sustento.

10) As noções de fisiologia, higiene, nutrição e saúde devem ser parte integrante do currículo: A saúde é um fator primordial no sucesso do aluno; tanto a escola como o aluno devem estar preocupados com os princípios de saúde. Conforme o pensamento pedagógico de White, “toda escola deve ministrar instrução tanto em fisiologia como em higiene e, tanto quanto possível, ser provida de facilidades para ilustrar a estrutura, o uso e o cuidado do corpo” (1996, p. 196). White parece falar inspirado na seguinte passagem paulina, que deixa expresso o cuidado com o corpo do estudante em particular, e de todo o cristão, em geral: “Não sabeis vós que sois santuário de Deus, e que o espírito de Deus habita em vós?” (1 Coríntios 3:16). Um currículo contendo atividades relacionadas à nutrição, à saúde e aos demais cuidados com o corpo (ela chega a falar em banhos diários numa época em que isso não era hábito em ampla parcela da população mundial) seria um currículo voltado para os aspectos psicossomáticos da atividade acadêmica (GROSS, 2013, p. 72, 73).

CAPÍTULO II. INTERNATOS ADVENTISTAS BRASILEIROS: SUA FILOSOFIA E PRÁTICA EDUCACIONAL

Em 2015 no Brasil, a Igreja Adventista do Sétimo Dia mantém 15 colégios internos⁶. O colégio mais antigo em funcionamento ainda é o atual Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP), campus São Paulo, localizado na cidade de São Paulo desde 1915 e o mais novo, o Instituto Adventista Pernambucano de Ensino (IAPE), inaugurado em 24 de fevereiro de 2014⁷. Os colégios internos ou internatos, como são conhecidos popularmente, são escolas que constituem na tradição adventista o protótipo da verdadeira escola cristã (SCHÜNNEMANN, 2008, p. 1). É interessante observar o desenvolvimento desses colégios no Brasil e o seu papel educacional. De acordo com o site da educação adventista no Brasil,

os internatos possibilitam um estilo de vida que permite a cada estudante crescer em seu domínio próprio, adquirir em sua convivência valores de ordem, respeito, responsabilidade, integridade, amizade, bondade, paciência e fé em Deus. Além de assistência regular às aulas, os estudantes podem contar com atividades práticas, culturais, sociais, esportivas, reuniões espirituais e atividades de serviço voluntário nas comunidades próximas – tudo em ambiente no qual a segurança é fator prioritário⁸.

⁶ São eles: EDESSA - Educandário Espírito Santense Adventista (Colatina, ES), FAAMA - Faculdade Adventista da Amazônia (Benevides, PA), FADBA - Faculdades Adventistas da Bahia (Cachoeira, BA), FADMINAS – Faculdades Adventistas de Minas Gerais (Lavras, MG), IAAI – Instituto Adventista Agroindustrial (Rio Preto da Eva, AM), IAAMO – Instituto Adventista da Amazônia Ocidental (Mirante da Serra, RO), IABC - Instituto Adventista Brasil Central (Abadiania, GO), IACS – Instituto Adventista de Cruzeiro do Sul (Taquara, RS), IAESC - Instituto Adventista de Ensino de Santa Catarina (Araquari, SC), IAP - Instituto Adventista Paranaense (Ivatuba, PR), IAPE - Instituto Adventista Pernambucano de Ensino (Sairé, PE), IATAI - Instituto Adventista Transamazônico Agroindustrial (Uruará, PA), IPAE - Instituto Petropolitano Adventista de Ensino (Petrópolis, RJ), UNASP – Centro Universitário Adventista de São Paulo – Campus Engº Coelho, Campus Hortolândia e Campus São Paulo.

⁷ IAPE. Portal da Educação Adventista. Disponível em:

<<http://www.educacaoadventista.org.br/blog/8/acontece/650/iape-realizara-cerimonia-de-inauguracao.html>> Acesso em 12 de abril de 2015.

⁸ Internatos. Portal da Educação Adventista. Disponível em:

<<http://www.educacaoadventista.org.br/ensino/internatos/>> Acesso em 12 de abril de 2015.

Neste capítulo, em primeiro lugar, faremos uma breve incursão sobre os primórdios da Igreja Adventista do Sétimo Dia no Brasil, apresentando, como a mensagem e os mensageiros chegaram no país, e, como ocorreram os primeiros batismos de conversos nativos e o estabelecimento das primeiras igrejas em solo nacional. Em seguida, uma breve descrição do desenvolvimento dos primeiros colégios internos adventistas no Brasil. Por fim, uma descrição da dinâmica desses colégios em sua estrutura e funcionamento, para o desenvolvimento da reflexão do papel dessas instituições dentro da Igreja Adventista do Sétimo Dia.

2.1 A chegada do adventismo no Brasil

Os primeiros observadores do sábado no Brasil, que em princípio, são os precursores dos adventistas do sétimo dia, devem ter sido imigrantes que aqui chegaram já observando o sétimo dia da semana como o sábado bíblico (VIEIRA, 1995a, p. 02). Segundo Westphal, quando ele chegou aqui no Brasil, já havia um grupo de observadores do sábado na cidade de Joinville e suas vizinhanças, com uma Escola Sabatina organizada, com cerca de trinta membros. Esse grupo havia recebido a mensagem do sábado através de uma pessoa cujo nome era “Sternowsky” (WESTPHAL, 1895, p. 30). Esse “Sternowsky”, morava na Prússia e nunca veio ao Brasil, ele pertencia à Igreja Batista, e liderava um movimento que observava o sábado do sétimo dia, e que apregoava a volta de Cristo para o ano de 1896, no Polo Norte (VIEIRA, 1995a, p. 03).

De acordo com Vieira, o nome correto dele era Stangnowsky, e o seu grupo de seguidores teve contato na Alemanha, pela primeira vez, com os adventistas do sétimo dia em 1875, quando o pastor J. N. Andrews⁹ iniciava seu trabalho de evangelismo na Europa. Naquela ocasião o pastor Andrews, juntamente com James Erzberger, primeiro ministro ordenado na Europa, visitaram esse grupo de crentes. A maior parte deles, posteriormente, tornou-se adventista do sétimo dia (VIEIRA, 1995a, p. 03).

⁹ J. N. Andrews foi o primeiro missionário norte-americano adventista do sétimo dia no além-mar.

Aquele grupo de observadores do sábado de Joinville constituía um ramo brasileiro desse “movimento Stangnowsky”, e contava com cerca de setenta a oitenta membros por ocasião da visita do pastor Westphal, em maio de 1895. Stangnowsky, com toda a probabilidade, deveria já ter falecido na Prússia. Augusto Anniess, tornou-se adepto de Stangnowsky, em 1871, na Alemanha, e imigrou para o Brasil aos vinte anos, já como observador do sábado. Vindo para Joinville, uniu-se ao ramo dos seguidores de Stangnowsky que lá encontrou (VIEIRA, 1995a, p. 04).

Spicer também testifica estes fatos ao relatar que, “guardadores do sábado foram encontrados, os quais haviam aprendido sobre o sábado, do mesmo velho grupo religioso que o nosso povo havia descoberto na Prússia Oriental” (SPICER, 1921, p. 26). A história deste grupo de observadores do sábado em Joinville faz recuar a data da observância do sábado do sétimo dia no Brasil pelo menos ao ano de 1874. De fato, na ausência de outros dados históricos, o primeiro observador do sábado no Brasil, e que logo depois se tornaria adventista do sétimo dia, deve ter sido Augusto Anniess, que havia chegado naquele ano de 1874, então filiado à Igreja Batista e agora seguia o movimento de Stangnowsky (VIEIRA, 1995a, p. 05).

Para Vieira, “não deixa de ser bastante significativo o fato de ter sido transplantada a observância do sábado, do território europeu para o nosso país, cerca de duas décadas antes de aqui ter-se iniciado, através da colportagem¹⁰, a pregação específica do movimento adventista do sétimo dia” (1995a, p. 06). E, até onde se sabe, não há nenhuma notícia de outro observador do sábado no Brasil em data anterior a 1874 (VIEIRA, 1995a, p. 06).

Guilherme Belz (batizado em junho de 1895) começou a observar o sábado em 1890, em Gaspar Alto, como resultado da leitura do livro *Gedankenuber das Buch Daniel* (*Comentários sobre o Livro de Daniel*), de Uriah Smith (ROSA, 2004, p. 23). Guilherme Stein Jr., o primeiro adventista do sétimo dia batizado no Brasil (abril de 1895), passou a guardar o sábado em Piracicaba, após ter lido o livro *O Grande Conflito*, de Ellen G. White, que colportores haviam vendido à mãe de seu sogro, o que indica uma data posterior a maio de 1893, início da colportagem adventista no Brasil. Augusto Anniess, portanto, antecede a

¹⁰ Colportagem, à grosso modo, é a venda de literatura religiosa de porta em porta.

esses pioneiros como observador do sábado no Brasil, em cerca de quinze a vinte anos respectivamente (VIEIRA, 1995a, p. 06).

É interessante constatar que o pendor para a educação cristã, estava incutido já neste primeiro observador do sábado, pois, após ter-se reunido ao grupo dos adventistas do sétimo dia, batizado por ocasião da vinda do pastor Westphal ao Brasil, Augusto Anniess, preocupado com a falta de escolas para as crianças, entrou em contato com D. Pedro II, expondo-lhe a necessidade de proporcionar meios para a criação de escolas na região de imigração. Em consequência, recebeu do Imperador autorização para fundar escolas primárias¹¹ (VIEIRA, 1995a, p. 07).

Permaneceu Augusto Anniess, em Joinville, como fiel membro da Igreja Adventista do Sétimo Dia, juntamente com a sua esposa, e seis de seus sete filhos, até mudar-se para Curitiba em 1906, onde veio a assumir a posição de tesoureiro da então recém-criada Associação¹² Santa Catarina-Paraná. Ocupou ele essa posição como membro leigo, não remunerado (VIEIRA, 1995a, p. 07).

Em relação aos primórdios da mensagem adventista no Brasil, existe uma forte tendência de se restringir o primeiro núcleo de adventista no Brasil ao grupo de conversos suscitado pela leitura de publicações adventistas em língua alemã que chegaram ao porto de Itajaí, SC, a partir de 1884. Mas, estudos mais recentes mencionam que entre os imigrantes de fala alemã que se estabeleceram na localidade do Rio Cunha, próximo a Rio dos Cedros, SC (em 1880), e na então Colônia de São Pedro, RS (em 1892), havia adventistas que vieram da Europa para o Brasil já batizados. Existiam, portanto, alguns grupos dispersos de conversos ao adventismo antes mesmo de chegarem ao Brasil os primeiros missionários adventistas (TIMM, 2005, p. 77). Estes grupos receberam, no ano de 1898, a visita dos pastores H. F. Graf e Ernesto Schwantes. E foi organizada em igreja com o grupo de crentes e, no ano seguinte, houve ali o primeiro batismo: 54 pessoas se uniram à Igreja Adventista do Sétimo Dia (ROSA, 2004, p. 22).

¹¹ Sua neta, Olinda, relata ter visitado, com seu pai, três das escolas fundadas por ele, das quais foi professor de língua alemã. Relatam familiares seus, que ele possuía em seus pertences uma fotografia de D. Pedro II com uma dedicatória especial, que permaneceu sempre sobre a sua mesa de trabalho (VIEIRA, 1995, p. 07).

¹² Na estrutura organizacional da Igreja Adventista do Sétimo Dia, Associação é a sede administrativa de um conjunto de igrejas de determinada área geográfica. O conjunto de Associações forma uma União, e o conjunto de Uniões uma Divisão. Em 2015, a Igreja Adventista do Sétimo Dia é composta por 13 Divisões em todo o mundo, todas elas sob a liderança da Associação Geral dos Adventistas do Sétimo Dia, em Washington D.C.

2.1.1 A literatura adventista desembarca no Brasil

Um calafrio percorreu a espinha do jovem Borchardt, enquanto ele corria para a casa de Carlos Dreefke, seu padrasto: “Será que eu matei aquele homem?” Minutos antes ele tinha se envolvido numa briga, por uma banalidade qualquer e, após desferir um golpe forte e certo, vê seu oponente cair inconsciente no chão. Logo alguém diz: “Acho que ele está morto”. Borchardt não pensou duas vezes, correu desesperado os cinco quilômetros que separavam a casa do senhor Dreefke da Vila de Brusque. Pegou alguns mantimentos e roupas, e começou a percorrer – sem dinheiro nenhum no bolso – os quarenta quilômetros até o porto de Itajaí. No porto, Borchardt entra sorrateiramente, escondendo-se na carga de uma embarcação que partiria para a Alemanha. Quando foi descoberto, foi obrigado a trabalhar em troca da passagem (BORGES, 2001, p. 45-47).

Em uma das escalas do navio, provavelmente na Inglaterra, dois jovens bem vestidos e sorridentes aproximam-se de Borchardt: “Bom dia, senhor! Você vem do Brasil, não?”, pergunta um deles em alemão. “Sim... da província de Santa Catarina”, responde o desconfiado fugitivo. O outro lhe cumprimenta e diz: “Nós somos missionários adventistas. Gostaríamos de saber se há algum protestante em sua terra”. Sentindo-se mais tranquilo, Borchardt responde: “Sim, o meu padrasto é luterano”. Os missionários pediram então o endereço de Carlos Dreefke, para lhe enviarem, gratuitamente, literatura religiosa. Algum tempo depois, vinda do porto de Itajaí, chega na venda de Davi Hort, um pacote endereçado a Carlos Dreefke, com selo de Battle Creek, Michigan, Estados Unidos (DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DA ASSOCIAÇÃO GERAL DA IGREJA ADVENTISTA DO SÉTIMO DIA, 1959, p. 55).

Na venda do senhor Davi Hort – um típico casarão colonial de dois pavimentos, a cerca de 8 quilômetros do centro atual de Brusque – o comerciante conversava com alguns colonos. Georg Friedrich Adolfo Hort¹³, seu caçula de 11 anos, acompanha interessado a conversa dos adultos. Os colonos ainda discutem quando um garoto entra na venda com um pacote retangular debaixo do braço: “Mandaram-me trazer esta encomenda do senhor

¹³ Rosa (2004, p. 18) diz que ele tinha 9 anos, já Borges (2001, p. 51) apresenta a idade de 11 anos.

Dreefke”. Providencialmente, Carlos Dreefke estava na Vila de Brusque naquela manhã. Davi Hort já o havia visto passar em frente ao seu estabelecimento, por isso, pede ao garoto: “Faça-me um favor! Procure o senhor Dreefke, ele deve estar aqui perto” (BORGES, 2001, p. 49-52).

Minutos depois, chega Carlos Dreefke assustado: “Encomenda para mim?! Dos Estados Unidos?! Creio que há um engano aqui. Não fiz nenhuma encomenda! Desculpem-me, mas não posso abrir este pacote. E se tiver de pagar? E se for uma cilada?” Persuadido pelos demais, relutantemente o senhor Dreefke aproxima-se do embrulho. Os homens o animam a abri-lo. Os dois garotos se aproximam, com os olhos brilhando de curiosidade. Dreefke começa a rasgar o papel lentamente, faltando pouco para um dos homens tornar a frente e terminar o serviço. A curiosidade domina a todos (BORGES, 2001, p. 53-54).

Instantes depois, o conteúdo do pacote vêm à luz: dez exemplares da revista *Stimme der Wahrheit* (A Voz da Verdade), publicada em Battle Creek, cidade do Estado do Michigan, nos Estados Unidos (ROSA, 2004, p. 18). Dreefke espanta-se mais ainda. “Quem poderia ter-me enviado estas publicações? Quem saberia o meu endereço e meu nome?” As dúvidas se multiplicavam. Pegando uma das revistas para si, Dreefke distribui as demais aos outros homens. Meio decepcionados, os colonos guardam o presente. Davi Hort também não deu muita importância à revista que lhe coube; entretanto, sua esposa Anna Dorothea Elizabeth Stalenburg Hort, não se esqueceu da leitura. Aquela primeira revista causaria uma impressão profunda em sua mente, mas ela só aceitaria a mensagem adventista anos mais tarde, juntamente com o filho Adolfo (BORGES, 2001, p. 54, 56-57).

Dez famílias acabaram se interessando pelas publicações adventistas e continuaram a pedir mais literatura, usando o nome do senhor Dreefke que, com medo de que algum dia lhe mandassem a conta de todas as revistas, acabou cancelando os pedidos futuros. A frustração foi geral. Quem poderia assumir agora a responsabilidade pelas revistas? Um polonês de nome Chikiwidowski chegou a se responsabilizar pelos pedidos, mas, após cinco anos da chegada do primeiro pacote (ROSA, 2004, p. 19), novamente não havia quem se responsabilizasse. Foi então que uma terceira pessoa entrou na história: Frederick Dressler (BORGES, 2001, p. 57).

Dressler era filho de um pastor luterano na Alemanha. Foi expulso de seu país por ser alcóolatra. Aproveitando as correntes migratórias para o Brasil, veio parar em Brusque. Era professor, mas toda a sua renda era gasta em bebida. Quando Dressler ouviu falar das tais revistas que eram enviadas de graça, resolveu fazer um pedido, com a intenção de vendê-las para alimentar o vício que o destruía. As revistas (como a *Hausfreund*, “*Amigos do Lar*”) chegaram e, com elas, alguns livros. Entre eles: *Gedanken Über das Buch Daniel* (“*Comentário sobre o livro de Daniel*”). Após o estudo deste livro, Guilherme Belz se tornaria – anos mais tarde – o primeiro no Brasil a reconhecer o sábado como dia de descanso, como resultado da leitura de impressos adventistas (BORGES, 2001, p. 57).

Dresler, ansioso por obter dinheiro para comprar bebida, resolveu vender as revistas de porta em porta. Revistas caíam no chão e ali eram deixadas e outros as recolhiam e levavam para seus lares. Em outras ocasiões, suas mãos trementes derrubavam os exemplares nas residências onde entrava. Curioso ainda, é que aquele bêbado, muitas vezes, trocou com os taverneiros, suas revistas por cachaças. Assim, quando faltava papel, suas folhas eram usadas para embrulhar mercadorias, desta forma, a mensagem adventista cada vez mais se espalhava pela cidade de Brusque. Como seus pedidos à editora eram atendidos de imediato, o estranho colportor¹⁴ ia aumentando o número de exemplares solicitados e passou até a incluir pedidos dos livros que também eram oferecidos. Seus “fregueses” começaram a ler e a apreciar. Suas vendas produziam mais dinheiro para as bebidas. Por isso, os livros nunca foram pagos e Dresler ficou a dever centenas de dólares à Editora. A literatura, porém, continuava a chegar e a ser distribuída, ainda que através de um meio totalmente diferente e inadequado. Não se sabe quanto tempo durou o “ministério” do bêbado Dresler (ROSA, 2004, p. 19, 20).

2.1.2 Os missionários adventistas desembarcam no Brasil

Em maio de 1893, por designação da Associação Geral, o colportor Albert B. Stauffer chegou ao Brasil. Segundo Meyers (s.d., p. 10), Stauffer entrou pela região Sul do país,

¹⁴ Colportor é o nome dado ao vendedor de literatura religiosa.

depois de ter trabalhado por dois anos no Uruguai e na Argentina, país onde foi iniciada a obra adventista na América do Sul. Elwin W. Snyder veio ao Brasil logo depois de Stauffer. No Rio de Janeiro, conheceu Albert Bachmeyer, jovem marinheiro alemão, que poucos meses antes havia aceitado a fé evangélica quando esteve em Liverpool. Os dois tornaram-se amigos e Bachmeyer acabou se convertendo à fé adventista. Snyder o treinou para a obra de colportagem e, mesmo ainda não batizado, o jovem alemão empenhou-se em sua nova missão. A seu respeito escreveu Guilherme Stein Jr.: “O irmão Bachmeyer era um colportor bem preparado. De agradável presença e um certo grau de cultura... Só podemos elogiá-lo pelo que diz respeito à sua conduta e tratamento” (VIEIRA, 1995b, p. 132).

Bachmeyer vendeu a literatura adventista em Indaiatuba, Rio Claro, Piracicaba e outras localidades. Assim, os primeiros interessados na mensagem adventista, em São Paulo, foram surgindo. Em Indaiatuba, a família de Guilherme Stein; em Rio Claro, Guilherme e Paulina Meyer, e o filho João Meyer; em Piracicaba, o professor Guilherme Stein Jr. e a esposa Maria Krähenbühl Stein (BORGES, 2001, p. 75).

Mais ou menos por essa época, Albert B. Stauffer passou pelas colônias alemãs do Espírito Santo. Anos antes, atraídos pela cultura cafeeira no Brasil, e pela propaganda promovida pelo Ministro dos Negócios Estrangeiros, Aureliano de Souza Coutinho, milhares de alemães da região da Pomerânia acabaram povoando as colônias de Santa Isabel e Santa Leopoldina (BORGES, 2001, p. 75). Stauffer vendeu vários livros *O Grande Conflito* nas proximidades do Córrego de Santa Maria. Como resultado da leitura deste livro, e de alguns outros, a colônia ficou em polvorosa. Houve discussão, brigas e perseguição. Alguns passaram a guardar o sábado, sendo por isso chamados de “*verfluchte sabatisten*”, sabatistas amaldiçoados (BORGES, 2001, p. 98).

Em agosto de 1894, chegou ao Brasil outro missionário adventista: Willian Henry Thurston. Thurston, acompanhado da esposa Florence, veio dos Estados Unidos com a missão de estabelecer um entreposto de livros denominacionais no Rio de Janeiro, para atender aos colportores no Brasil. Thurston trouxe duas grandes caixas de livros e revistas impressos em inglês, alemão e pouca coisa em espanhol. Na época, não havia nada publicado em português. Para chegar ao seu destino, muitos impressos eram despachados nos navios oceânicos, outros nos barcos fluviais a vapor (ou mesmo a remo), outros ainda

em carros de boi, em lombo de burro e, às vezes, em algum trecho, nas costas do colporteur (BORGES, 2001, p. 75, 76).

O mesmo navio – Magdalena – que trouxe o casal Thurston ao Brasil levou o pastor Frank Henry Westphal¹⁵ para a Argentina. Eram poucos os primeiros representantes da Igreja Adventista no continente sul-americano. No final de 1894, num território de 15.500.000 quilômetros quadrados, somente dez homens se dedicavam à proclamação da fé adventista, oralmente ou por escrito. Um deles era o pastor Westphal, outro era o diretor de colportagem Thurston, e os demais eram colportores, incluindo Stauffer e Bachmeyer. Mas, apenas cinco anos depois, os dez já eram duzentos (BORGES, 2001, p. 81).

Neste mesmo ano – 1894 – Albert Bachmeyer chegou ao Estado de Santa Catarina. Grande foi sua alegria quando, ao oferecer livros a uma família em Brusque, descobriu que havia adventistas ali. Imediatamente, transmitiu a boa notícia a Thurston que, por sua vez, escreveu informando o pastor Westphal, na Argentina (BORGES, 2001, p. 81, 82). Ele desembarcou no Rio de Janeiro, em fevereiro de 1895, onde o esperavam o casal Thurston e o colporteur A. B. Stauffer. Sobre esta experiência Westphal escreveu:

Quando a Associação Geral me enviou para o grande continente meridional, eu fui nomeado superintendente da Missão Costa Leste da América do Sul, que incluía Argentina, Uruguai, Paraguai e Brasil. Assim, eu me senti na obrigação de fazer uma visita ao Brasil logo que possível. Após ter passado aproximadamente seis meses na Argentina e no Uruguai, zarpei para o Brasil em fevereiro de 1895. Quando nosso barco chegou, ficamos de quarentena [procedimento comum na época] numa linda ilha [Ilha das Flores] perto do Rio de Janeiro, por muitos dias (1895, p. 28).

Outro ministro ordenado a desembarcar no Brasil, em 4 de outubro de 1895, foi Huldreich Graf. Trabalhando 12 anos como evangelista, assumiu depois a presidência da Missão¹⁶ Brasileira e da Associação Rio-Grandense. Seus trabalhos como pastor lhe custavam longas e contínuas viagens. Os caminhos naquele tempo eram pouco conhecidos e difíceis, e os meios de locomoção mais rápidos e seguros eram o cavalo, a mula ou o burro. Sobre sua

¹⁵ Frank H. Westphal foi o primeiro ministro adventista enviado para servir na América do Sul.

¹⁶ Missão é uma Associação não auto sustentável, portanto, dependem da administração superior para sua manutenção. E, quando se tornam auto sustentáveis, passam a receber o nome de Associação.

viagem mais longa escreveu um livro chamado *Cem Dias no Lombo de Uma Mula*. Foi nessa viagem que o pastor Graf encontrou a família Kumpel, na região de Passo Fundo, RS. Huldreich Graf batizou mais de 1.400 conversos e organizou mais de vinte igrejas durante seus 12 anos de trabalho no Brasil. Colocou em marcha várias escolas, uma das quais foi a base do Instituto Adventista de Ensino (BORGES, 2001, p. 173, 174).

Outro homem que contribuiu grandemente para a consolidação da obra adventista no Brasil foi Frederick Weber Spies. Spies chegou ao Brasil em 1896, um ano depois de Graf. Era norte-americano de origem alemã. Aceitou a fé adventista em 1888, aos 22 anos, e trabalhou quatro como colportor. Foi enviado à Alemanha para dirigir a obra de colportagem naquele país, de onde foi chamado à América do Sul (BORGES, 2001, p. 178, 179).

Trabalhou os primeiros anos como pastor nos estados do Espírito Santo e Minas Gerais. Em 1900 foi transferido para Santa Catarina. Viajou, às vezes acompanhado por sua esposa, milhares de quilômetros nesse Estado, como também no Paraná e Rio Grande do Sul. Em 1903 foi para o Rio de Janeiro. Spies foi um dos principais dirigentes do movimento adventista no Brasil durante suas três primeiras décadas. Foi também um dos pastores adventistas que mais viajaram pelo país nos tempos em que os meios de locomoção eram precários. Em um período de quatro anos percorreu 950 quilômetros por água, 800 de trem e 2.700 em lombo de burro (BORGES, 2001, p. 178, 179). “Aqueles dias primitivos” – escreveu Spies – “requeriam sacrifícios de toda espécie: longas e penosas viagens em lombo de burro ou a cavalo, e a ausência de casa de dois a seis meses cada vez. Eram poucas as semanas passadas em casa em cada ano” (1924, p. 5).

Embora muitos outros grandes pioneiros pudessem ser mencionados, não poderíamos deixar de falar algo a respeito de Johannes Rudolf Berthold Lipke. John Lipke chegou a Porto Alegre, RS, em 1897, a fim de atender ao setor educacional adventista que ensaiava seus primeiros passos no Brasil. Como fazia William Thurston, no Rio de Janeiro, Lipke também sobrevivia da colportagem. Como aprendeu a falar português com relativa facilidade, nos momentos disponíveis passou a dar aulas particulares em sua própria casa (BORGES, 2001, p. 180).

Em 1900, Lipke iniciou seu trabalho como diretor da Escola Missionária de Gaspar Alto. Três anos depois, encontrou-se com os pastores Graf e Spies. Na ocasião os três

estudaram a urgente necessidade de se publicar literatura adventista em português, e em tipografia própria. Em 1904, o casal Lipke voltou para o Rio Grande do Sul, a fim de assumir a direção do recém-fundado Colégio de Taquari. Augusta desempenhou as funções de professora e preceptora das moças. No colégio de Taquari nasceu a tipografia adventista, sob a direção de John Lipke (BORGES, 2001, p. 180, 181).

2.1.3 Os primeiros batismos no Brasil

Guilherme Stein, pai, adquiriu a “Chácara Paulista”, em Indaiatuba, localizada à beira dos trilhos da Estrada de Ferro Sorocabana. Ali, ele estabeleceu-se como fornecedor de material ferroviário para a construção da Estrada, e operava também uma oficina de ferraria na qual Guilherme Stein Jr. o ajudava. Aos 17 anos de idade (1888), Guilherme Stein Jr. passou a trabalhar na Oficina Krähenbühl, em Piracicaba, e cinco anos mais tarde, no dia 23 de dezembro de 1893, casou-se com Maria Krähenbühl, sua prima de segundo grau (VIEIRA, 1995b, p. 35-41). Pouco após seu casamento, Guilherme Stein Jr. soube por Bertha Krähenbühl, mãe de sua esposa, que Margarida, esposa de Peter Krähenbühl, tinha consigo um exemplar do livro *Der Grosse Kampf* (“O Conflito dos Séculos”). Esse livro havia sido adquirido de colportores adventistas, “por dois homens que não tomavam café”, conforme relatou Maria Krähenbühl, provavelmente eram Albert B. Stauffer e Albert Bachmeyer, que teriam passado por Piracicaba, cidade em que vivia um bom número de protestantes de origem suíço-alemã e que por isso constituía bom campo para colportagem de literatura evangélica em língua alemã. Guilherme Stein Jr. conseguiu contato com W. H. Thurston, representante dos editores do livro, no Rio de Janeiro, recebendo mais literatura religiosa e aceitando de coração a mensagem do adventismo (VIEIRA, 1995b, p. 135).

Westphal e Stauffer haviam decidido iniciar seus contatos com os guardadores do sábado no Brasil, partindo de Piracicaba. Era tempo de chuva, a estrada estava interrompida e eles foram a pé por cerca de três horas de Indaiatuba até uma fazenda onde moravam os tios de Guilherme Stein Jr., ali aguardaram até a chuva passar (VIEIRA, 1995b, p. 136). Guilherme Stein Jr. foi batizado por imersão, no rio Piracicaba, em cerimônia realizada pelo

Pastor Frank H. Westphal, em uma madrugada de abril de 1895, sem que a sua esposa soubesse. O local escolhido era uma pequena ponta de terra que se projetava em direção às águas. O Pastor Westphal, com medo de ficar atolado, pediu ao amigo Stauffer que segurasse o seu paletó com uma das mãos, e com a outra se agarrasse em um galho de árvore (WESTPHAL, 1895, p. 29).

Logo após o batismo de Guilherme Stein Jr. os dois pastores seguiram para Rio Claro, onde procederam o batismo de Guilherme Meyer e Paulina Meyer. Indo para Indaiatuba, procederam o batismo de Guilherme Stein, pai, Ana Bárbara Krähenbühl Stein, e mais quatro filhos do casal. Após o batismo, o Pastor Westphal realizou reuniões durante quase três semanas, organizando uma Escola Sabatina, uma Sociedade Missionária e celebrando a Santa Ceia. Batizando depois, mais cinco pessoas no Rio Piracicaba (WESTPHAL, 1895, p. 29, *apud* VIEIRA, 1995b, p. 136).

O Pastor Westphal, prosseguindo no seu trabalho em solo brasileiro, chegou a Brusque. Lá encontrou oito pessoas convertidas. Eram resultado daquela literatura que ali chegara de modo tão estranho. Essas oito pessoas foram batizadas no dia 8 de junho daquele mesmo ano, 1895. Eram membros de duas famílias: a de Ludwig Look e a de Karl Thrum. Seguindo viagem, o missionário chegou a Gaspar Alto, também em Santa Catarina. Ali, encontrou um grupo de pessoas que haviam lido o livro *Gedankenuber das Buch Daniel* (*Comentários sobre o Livro de Daniel*), de Uriah Smith. Em 1877, um exemplar da citada obra chegara às mãos de Guilherme Belz. Lendo com atenção a mensagem ali contida, o senhor Belz foi pondo em prática tudo o que vinha aprendendo através da leitura. Havia se tornado um legítimo adventista, pois até mesmo o sábado ele guardava. Outras famílias seguiram o seu exemplo. Então, quando o pastor Westphal chegou, teve a alegria de batizar quinze pessoas naquela cidade. Entre os novos membros, além da família de Guilherme Belz, estavam as famílias de Augusto Olm e Anna Wagner, além do colportor Bachmeier. Este, embora já estivesse trabalhando na obra da venda de literatura, ainda não havia tido a oportunidade de batizar-se (BORGES, 2001, p. 87-96).

No dia 14 de dezembro de 1895, foi realizado o primeiro batismo adventista do sétimo dia no Estado do Espírito Santo, esta também foi a sexta cerimônia batismal realizada no Brasil, e a primeira realizada pelo pastor Huldreich Graf. As primeiras cinco cerimônias

havia sido celebradas pelo pastor Frank H. Westphal, respectivamente nas cidades de Piracicaba, Rio Claro e Indaiatuba, no Estado de São Paulo; e, em seguida nas cidades de Brusque e Gaspar Alto, no Estado de Santa Catarina. Totalizando os batismos de São Paulo (9) e Santa Catarina (23), foram batizadas 32 pessoas. Depois destes batismos, F. H. Westphal, retornou para a Argentina. Logo chegaria ao Brasil o primeiro ministro ordenado enviado, especificamente, para esta República. Era o pastor Huldreich Graf, que chegou ao Brasil numa terça-feira, dia 20 de agosto de 1895, ou seja, quatro meses antes de realizar os primeiros batismos (LÜDTKE, 1989, p. 18, 19).

Em Santa Maria do Jetibá, no Estado do Espírito Santo, o pastor H. Graf batizou 23 pessoas, dentre as quais os pais do pastor Gustavo Storch. Dentre estes também foram batizados nesse dia: Guilherme Denz, Germano Radünz e Emile, sua esposa; da família Storch: Guilherme, Carlos, Frederico, Emílio e Gustavo Storch, com suas respectivas esposas; Carlos Grünewald, sua esposa Mathilde; Herman Völz, sua esposa Bertha; Carlos Westphal e esposa; e, Guilhermina Völz. Assim, na virada do ano de 1896, 55 pessoas compunham a Igreja Adventista do Sétimo Dia no Brasil, primícias notáveis e um maravilhoso prenúncio de muitos milhares, que como eles abraçariam a mensagem do advento no Brasil (LÜDTKE, 1989, p. 18).

Outro núcleo importante de adventistas surgiu na cidade de Taquari, RS. Leopoldo Preuss, que trabalhou por 58 anos na Casa Publicadora Brasileira, afirmou na Revista Adventista de dezembro de 1970 que seu pai, Germano Preuss, aceitou a mensagem adventista em Taquari por meio do colportor Stauffer, e foi por ele batizado ainda em 1895, porque naquela época não havia pastor disponível para oficializar a cerimônia. Se a informação for exata, então esse foi certamente o primeiro batismo adventista no Rio Grande do Sul (TIMM, 2005, p. 77).

2.1.4 As primeiras igrejas adventistas no Brasil

O trabalho adventista entre as colônias alemãs do Brasil avançava em 1895, com os primeiros batismos em solo brasileiro, sendo organizadas as três primeiras igrejas neste país

– em Gaspar Alto, em 15 de junho; na cidade do Rio de Janeiro, em 27 de outubro; e em Santa Maria do Jetibá, ES, em 14 de dezembro (TIMM, 2005, p. 88).

Segundo relato do Pastor F. H. Westphal, em Indaiatuba foi organizada a primeira Escola Sabatina, a primeira Sociedade Missionária e celebrada a primeira Santa Ceia no Brasil, logo após o batismo dos familiares de Guilherme Stein Jr: “Em Indaiatuba uma família começou a guardar motivada pela leitura (da Bíblia e das publicações adventistas do sétimo dia). Batizei sete pessoas da família e organizei uma Escola Sabatina, uma Sociedade Missionária, e celebramos as ordenanças” (WESTPHAL, 1895, p. 29).

A respeito da celebração dessas ordenanças, foi a primeira Ceia do Senhor no Brasil celebrada pelos crentes adventistas do sétimo dia, como vemos no depoimento de Maria Krähenbühl: “Para fazer o pão da Santa Ceia ele mesmo (o Pastor Westphal) preparou a massa e me pediu para assá-la. Para o vinho¹⁷, cozinhei uma porção de passas, e essa foi a primeira Santa Ceia adventista no Brasil. Naquele tempo ninguém aqui conhecia o suco de uvas. (Foi mais tarde que) o irmão Thurston ensinou o pai de meu esposo a fabricar um excelente suco de uvas” (WALDVOGEL, 1971, p. 24). A primeira Igreja Adventista do Sétimo Dia em Piracicaba foi estabelecida apenas em 1947, pouco mais de cinquenta anos após a formação do primeiro grupo por ocasião do batismo de Guilherme Stein Jr (VIEIRA, 1995b, p. 44).

Com o primeiro batismo nascia, em Gaspar Alto, uma das primeiras congregações adventistas no Brasil. Ela foi organizada em igreja em 1896, sob a supervisão do pastor Huldreich Graf. Tal fato foi resultado daquela literatura que o bêbado Dressler, anos antes, vendera em Brusque. Esta cidade tornou-se não só o berço do adventismo no Brasil, mas seria também a terra de homens que exerceriam, posteriormente, grande influência na evangelização adventista no Brasil (ROSA, 2004, p. 33).

No dia 14 de dezembro de 1895, após o batismo dos 23 conversos ao adventismo, o pastor Huldreich Graf organizou a primeira igreja do Estado do Espírito Santo, e uma das primeiras igrejas a ser organizada no Brasil. Foi eleito como primeiro ancião Germano Radünz e o primeiro diácono Carlos Westphal. Pouco tempo depois, com o falecimento de

¹⁷ Os adventistas, por serem abstêmios, não utilizam o vinho fermentado para a celebração da Santa Ceia, mas, sim o puro suco da uva.

Germano Radünz, foi escolhido como novo ancião Guilherme Denz, que permaneceu como ancião por muitos anos. Quando morreu o ancião Germano Radünz, os protestantes, inimigos dos adventistas, não queriam que seu corpo fosse sepultado no seu cemitério, na vila. Alguns diziam: “Se este for sepultado no cemitério, podem também sepultar cachorros e gatos.” Apesar disso, foi ali sepultado. Mais tarde foi construído um pequeno cemitério, cercado de arame, logo acima da igreja. Dentre os poucos que foram sepultados ali consta um dos filhos de Guilherme Denz (LÜDTKE, 1989, p. 21-23).

Ali no córrego de Santa Maria, no sopé de um pequeno morro, cerca de dois quilômetros da vila, os novos conversos adventistas logo construíram uma pequena e modesta igreja. A armação daquela igreja era toda constituída de madeira lavrada a ferramentas manuais, assoalho e cobertura de tábuas, sendo as janelas de vidro transparente. Uma escola primária também funcionava naquela igreja. Os seus primeiros professores foram o pastor Waldemar Ehlers e Mary, sua esposa. Lecionou depois dele o casal, pastor Joseph e Adélia Lindermann. Quando contava com 8 a 10 anos, Guilherme Friederich Denz estudava com os Lindermann (LÜDTKE, 1989, p. 22-24).

Depois de sua viagem pelo Brasil, no primeiro semestre de 1895, o Pastor F. H. Westphal sugeriu à Associação Geral a criação da Missão Brasileira, e a partir de então W. H. Thurston exerceu sua direção informalmente, até a chegada do Pastor Graf em outubro de 1895. Segundo Peverini, a primeira igreja dessa nova Missão foi organizada pelo Pastor Graf no Rio de Janeiro, logo após sua chegada ao Brasil, e era composta pelos missionários adventistas que lá estavam localizados. Após constituir a segunda igreja, em Santa Maria, no Espírito Santo, em novembro de 1895, Graf organizou em igreja, o grupo que F. H. Westphal havia estabelecido em Gaspar Alto (1988, p. 18).

2.2 A Educação Adventista no Brasil

Ao contrário das principais denominações protestantes, a educação adventista chegou ao Brasil como parte da empreitada missionária de uma recém formada denominação (1844-1860), que se originou no norte dos Estados Unidos, e que não possuía

ali expressão política e, igualmente, não contou com o apoio de elites dominantes no Brasil do final do século XIX (SILVA, 2006, p. 16).

No dia 12 de janeiro de 1896, às 11:30 horas da manhã, inaugurava-se, na rua Comendador Araújo, no centro de Curitiba, um novo templo evangélico. Ana Diedrich Otto, a parteira mais procurada da cidade, numa certa altura da cerimônia, sentiu um impulso irresistível de olhar para trás. Foi então que ela viu dois forasteiros, que se retiraram rapidamente após a cerimônia. Na segunda-feira pela manhã, estava a senhora Ana à janela de sua residência, na rua Barão de Antonina, quando observou, subindo a rua e batendo em todas as casas, os mesmos dois forasteiros. Quem eram eles? Os dois primeiros colportores a trabalhar em Curitiba – Albert B. Stauffer, e um companheiro. E naquela manhã memorável, Ana Otto comprou o livro *Vida de Jesus*, em alemão (GROSS, 1996, p. 20-22).

A convite de Ana, os dois colportores hospedaram-se na residência da família Otto, enquanto colportavam em Curitiba. No domingo seguinte, após um estudo bíblico que durou toda a noite até a madrugada de segunda-feira, dona Ana e seu esposo Oscar Emílio Otto, aceitaram a fé adventista. Tornando-se os primeiros adventistas conversos no Paraná. Durante toda a semana o casal, e especialmente a irmã Ana, convidaram seus amigos para uma reunião no sábado pela manhã na sala de sua residência: e no dia 18 de janeiro de 1896, acontece a primeira Escola Sabatina da qual se tem notícia no Paraná (GROSS, 1996, p. 22).

É de se presumir que os irmãos, sob a luz das verdades recentemente abraçadas, não quisessem enviar seus filhos às escolas públicas, ou quisessem dispor de um meio mais eficiente para quebrar os preconceitos então existentes, e sob inspiração e orientação do Pastor Huldreich von Graf, resolveram fundar uma instituição educacional (GROSS, 1996, p. 23). O nome escolhido para esta escola foi “Colégio Internacional”. A data de sua abertura: 1º de julho de 1896 (GROSS, 1996, p. 24). Segundo Rabello (1990, p. 36), o lema era: *Sie Werden Alle Von Gott Gelehret Sein* (“E serão todos ensinados por Deus”). Para dirigir o colégio, foi convidado o primeiro adventista batizado no Brasil: Guilherme Stein Jr. (GROSS, 1996, p. 25). Que após seu batismo estava colportando nas regiões de Santa Bárbara d’Oeste e Americana, e neste tempo recebeu a carta-convite do pastor Graf (GROSS, 1996, p. 26-27).

Para o funcionamento do Colégio, alugou-se uma ampla casa, com cinco amplas janelas frontais abertas para a rua Paula Gomes (nº 290). Foi neste prédio escolar, que aconteceu a primeira conferência dos Adventistas do Sétimo Dia no Brasil, em 1898. A casa existe ainda hoje, e pouco mudou. Sua localização era convenientemente próxima à residência da família Otto, onde até então a comunidade adventista continuava a reunir-se para os serviços sabáticos (GROSS, 1996, p. 28).

A escola, que começou com meia dúzia de alunos, acusou ao cabo de seis meses, uma matrícula de mais de cento e vinte alunos (VIEIRA, s.d). O número crescente de alunos fez com que ao casal de professores Guilherme Stein Jr. e Maria Stein, se juntasse mais um professor, Vicente Schmidt. Mas, apesar de serem muitos os alunos, as receitas não permitiam pagar três professores, de forma que o único salário era dividido entre o casal Stein e o professor Schmidt (GROSS, 1996, p. 29-30). Não sendo adventista, este professor permaneceu pouco tempo no colégio (GROSS, 1996, p. 30). Devido ao excesso de trabalho, o casal Stein sentia-se sobrecarregado, e estavam ansiosos por voltar a São Paulo, já que se oferecia a oportunidade de entregar a escola ao irmão Paul Kramer. Mas, o Pastor Graf o dissuadiu, convencendo-o de que seria melhor ir fundar a primeira escola paroquial adventista no Brasil, em Gaspar Alto, Santa Catarina, onde o trabalho seria menor e o clima mais favorável (VIEIRA, s.d.).

Com isso, em setembro de 1897, o casal Stein mudando-se para Gaspar Alto, tendo o privilégio de serem os dois primeiros professores das duas primeiras escolas adventistas no Brasil – a irmã Maria Stein, ajudava o esposo com os alunos menores (GROSS, 1996, p. 31). Assim, a primeira escola paroquial adventista é fundada em 15 de outubro de 1897. É de ressaltar o desprendimento financeiro desse pioneiro. Preferiu ir para Gaspar Alto ganhando 60 réis, do que permanecer em Curitiba, em uma outra escola particular que lhe oferecia 200 réis (GROSS, 1996, p. 32). Em Gaspar Alto, onde lecionou até 1899, sendo substituído por John Lipke e a professora Brack (RABELLO, 1990, p.39), obteve o mesmo sucesso de Curitiba, chegando a abrir uma classe noturna para os adultos (GROSS, 1996, p. 33).

Em meados de 1898, já sob a direção de Paul Kramer, o Colégio Internacional muda de endereço, para um prédio maior, de dois pavimentos, na atual avenida Cândido de Abreu. No andar superior residia o casal Kramer. O número de alunos havia caído (GROSS, 1996, p.

45). O ano começou com 36 matrículas, chegando a 45 no encerramento letivo. Esta queda acentuada de alunos deveu-se à saída do professor Stein, que lecionava em português. Ficaram apenas os alunos que assistiam as classes em alemão (GROSS, 1996, p. 46). No início de 1898, Paul Kramer escreveu uma carta à Hamburgo, pedindo que lhe enviassem alguém para repartir as responsabilidades e o trabalho no colégio. No dia 27 de agosto, daquele ano, o irmão W. Ehlers chegou, dando um novo impulso ao Colégio Internacional. No início de 1899, o colégio contava com 110 alunos, subindo para 130 em março, além de um considerável número que aguardava vaga (KRAMER, 1899, p. 225). Destes, apenas dois eram filhos de mães adventistas. A grande maioria dos pais eram pessoas incrédulas que lhe proibiam ensinar religião aos seus filhos, e neste ponto ele precisava de grande dose de sabedoria e tato para alcançar os seus objetivos missionários (GROSS, 1996, p. 46). Mas, a respeito disso, nos diz Paul Kramer:

Nossa escola abre-se com cânticos e oração, e sempre que temos oportunidade, nós apontamos aos alunos as obras grandes e maravilhosas de um Criador magnificante, de tal forma que possamos implantar em seus corações, reverência a Ele. [...] No sábado, dá-se instrução religiosa (Escola Sabatina), e somos gratos em poder afirmar que quase metade dos alunos freqüenta regularmente a Escola Sabatina. Na Escola Sabatina (sic) nós falamos plenamente às crianças ensinamentos concernentes da Palavra de Deus e tentamos torna-las compreensíveis e ao alcance delas. [...] E que prazer é unir-se a uma tal classe de crianças, sábado após sábado, para pesquisar a Palavra de Deus com elas e livremente falar do Seu Poder e o imutável caráter de Sua Santa Lei e impressionar suas mentes moldáveis com estas coisas Sagradas (STEIN, 1958).

Em 1901, o Colégio Internacional aluga um dos mais suntuosos prédios de então: o Palacete Wolff. Para a época, era uma construção imponente; ainda hoje, sua arquitetura impressiona. Anos mais tarde – entre 1911 e 1913 – chegou a ser sede da Prefeitura e Câmara Municipal (GROSS, 1996, p. 53). Atualmente restaurado, abriga a sede da Fundação Cultural de Curitiba (GROSS, 1996, p. 55). Logo após a virada do século, surgiram crises na comunidade adventista local. Os excelentes professores, e o material didático de qualidade não foram suficientes para conter a evasão de alunos. Assim, com a mudança de Paul Kramer para Porto Alegre – onde abriu um laboratório farmacêutico – o ano de 1904, marca o fim do Colégio Internacional (GROSS, 1996, p. 56), que chegou a contar com a matrícula de

400 alunos. Em 1928, com os mesmos ideais de 1896, a Escola Adventista pioneira reabre, prosseguindo desde então ininterruptamente até os dias atuais (GROSS, 1996, p. 57).

Embora os primeiros adventistas brasileiros tenham utilizado escolas como um meio de alcançar o público, eles estavam mais propensos a ver na educação a vantagem de reter a juventude da Igreja e a de treinar obreiros (GREENLEAF, 2011, p. 56). O ideal de proteger seus filhos da influência mundana mostra o compromisso com a salvação dos filhos, e o de prepará-los para servirem como obreiros na causa recém-abraçada, mostra o compromisso com a solução do problema da carência de obreiros para cuidarem dos novos grupos e igrejas resultantes do trabalho das frentes de evangelização:

O que se releva de um testemunho desses é justamente a constatação de que havia pouca distância entre o discurso pregado pelos pastores e líderes e as práticas daqueles humildes irmãos que freqüentavam os primeiros grupos e igrejas. Sua preocupação com o estabelecimento de escolas adventistas atendia a dois objetivos: proteger seus filhos da influência mundana e prepará-los para servirem como obreiros na causa recém-abraçada. O primeiro desses objetivos mostra seu compromisso com a salvação de seus filhos. O segundo, seu compromisso com a solução do problema da carência de obreiros para cuidarem dos novos grupos e igrejas resultantes do trabalho das frentes de evangelização (PEREZ e AMARAL, 2004, p. 121).

O valor e a importância dada pelos pioneiros da Igreja Adventista do Sétimo Dia à educação cristã podem ser observados nas palavras de Rabello:

Os pastores pioneiros, Graf, Spies, Lipke, Ehlers, e outros enfatizavam tanto a existência de uma escola paroquial em cada congregação, grande ou pequena, para inculcar os princípios cristãos e os ideais missionários nas crianças, que os membros da igreja ficaram contagiados. Meus pais deram a cada filho que nascia uma bezerra, cujas crias poderiam ser futuramente vendidas com a finalidade de prover um suporte financeiro no qual se apoiariam quando chegasse a idade de ir ao colégio (1990, p. 63).

O sistema educacional adventista começou com a fundação da primeira escola adventista em Battle Creek, Michigan, em 1872, espalhando-se nas décadas subsequentes

através do mundo. O General Conference Daily Bulletin de 17 de fevereiro de 1899 indicava a existência de quatro escolas no Brasil, com um total de 175 alunos. Essas escolas estariam localizadas, provavelmente, em Curitiba, Gaspar Alto, Brusque e outra no Estado do Rio Grande do Sul. Apenas sete anos depois, em 1906, o relatório da Statistical Report apresenta a escola do Rio Grande do Sul, uma escola no que seria a União Este-Norte, e a expansão das escolas adventistas nos Estados de Santa Catarina e Paraná, com oito escolas. Os pioneiros tinham a visão de que a escola era, em essência, uma forma dinâmica e sólida de expandir a Igreja Adventista do Sétimo Dia no Brasil. Eles aceitavam e praticavam o conselho de Ellen G. White de que “em todas as nossas igrejas deve haver escolas” (WHITE, 1994, p. 150). Para eles, a escola adventista era um elemento fundamental da expansão da igreja (AZEVEDO, R., 2004, p. 31-33).

2.2.1 Educação adventista no Brasil: expansão e crises

Três décadas depois, em 1939, o número de 9 escolas na União Sul¹⁸ cresceu para 51 escolas, com um total de 1.344 alunos. Já a União Este¹⁹, que praticamente começou seu sistema educacional nas décadas de 1920 e 1930, chegou a 21 escolas, que totalizavam 504 alunos. Por sua vez, na União Norte²⁰ havia duas escolas, com 75 estudantes ao todo. Em 1939, 74 das 95 igrejas existentes possuíam uma escola, ou seja, nada menos que 79% das igrejas tinham suas escolas. O ápice dessa expansão ocorreu na segunda metade da década de 1940, atingindo em 1950, uma proporção escola-igreja de 116%, com 142 igrejas e 165 escolas. A existência de mais escolas do que igrejas organizadas deve-se ao fato de que, além das igrejas, outros 23 grupos²¹ já possuíam sua escola (AZEVEDO, R., 2004, p. 34, 35). Esta marcante expansão deveu-se ao compromisso dos líderes denominacionais com o ideal adventista de que junto a cada igreja deveria haver também uma escola: “Nas localidades

¹⁸ A União Sul, na estrutura organizacional adventista, representava em 1939, os estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e São Paulo.

¹⁹ A União Este, em 1939, compreendia os estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo e Bahia.

²⁰ A União Norte, em 1939, compreendia os demais estados da Federação.

²¹ Grupos são igrejas não auto-sustentáveis, portanto, são pequenas congregações que dependem da administração superior para sua manutenção.

onde há igreja, devem-se estabelecer escolas mesmo que não haja mais de seis crianças para frequentá-las” (WHITE, 1985, p. 458).

A partir da década de 1960, a escola adventista não mais acompanhou o ritmo de crescimento de igrejas e de membros. Como se isso não bastasse, no final daquela década, a educação adventista brasileira se defrontou com uma de suas maiores crises. Em 1969, o número de escolas no Brasil havia chegado a 341. Porém, nos cinco anos seguintes, a perda foi devastadora, com o fechamento de 101 delas, diminuindo a proporção igreja-escola para apenas 55%. A crise educacional adventista desse período foi gerada principalmente pela nova Lei de Diretrizes e Bases (a famosa LDB-5692), promulgada em 1971, que mudava radicalmente o ensino primário para oito séries (1º Grau). Consequentemente, 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. O efeito dessa nova legislação sobre o sistema educacional adventista, como já mencionado, foi a redução de 341 escolas para 240, em 1973, uma perda de 30%. As matrículas, que eram de 17.773 alunos, perderam 1.452 alunos, uma perda referente a apenas 8%. O que reforça a tese de que foram fechadas as menores e menos estruturadas escolas primárias (AZEVEDO, R., 2004, p. 36, 37).

Essa crise foi agravada pelo fato de perder-se de vista, em certa medida, os ideais dos pioneiros de disponibilizar a educação adventista a todas as crianças da Igreja. Além disso, o sistemático investimento financeiro no nível elementar ainda não era uma prática corriqueira na Igreja, de modo que a denominação não estava preparada para enfrentar esta situação de crise na educação adventista. Pelo menos cinco medidas importantes foram implementadas para superar a crise vigente neste período (AZEVEDO, R., 2004, p. 37, 38):

1) Reunião organizada pelo Pastor Enoch de Oliveira: esta reunião realizada em 1972, contou com a participação dos presidentes e departamentais de Educação das Uniões Brasileiras; do pastor Wilson Sarli, presidente da Associação Paulista; do professor Hélio Serafino; do professor Earle Pazinato Linhares, departamental de Educação da Associação Paulista; e do professor Roberto Azevedo, que apresentou na ocasião o Projeto São Paulo, tendo em vista a grave condição da educação adventista no Estado de São Paulo. A reunião caracterizou-se por sérias discussões, pois a nova lei já tinha sido promulgada e a situação

era quase de pânico. Na verdade, além dos internatos adventistas, a denominação possuía, em cada União, apenas uma escola em regime de externato com as oito séries do 1º Grau e essas escolas eram o Instituto Adventista Grão-Pará (União Norte), o Instituto Adventista Caxiense (União Este) e a Escola de Curitiba (União Sul). Esta comissão decidiu apoiar integralmente a educação adventista, salientando a necessidade de um plano de reestruturação do sistema educacional adventista em todo o Brasil, envolvendo a disponibilização de recursos financeiros para salvar esse sistema.

2) Envolvimento da liderança da Igreja Adventista do Sétimo Dia: sentido a gravidade do problema, as administrações colocaram a educação como prioridade local e nacional, mobilizando recursos financeiros e orientando os pastores e os líderes locais como procederem em suas respectivas áreas de atuação. A batalha foi travada especialmente nas igrejas locais, onde anciãos, diáconos, pais e mães de alunos lutaram bravamente para salvar e sustentar o sistema educacional adventista.

3) Elaboração e implantação do Projeto Brasil: este projeto, desenvolvido pelo professor Roberto Azevedo, ajudou a identificar claramente os maiores desafios da educação adventista no Brasil, propondo sugestões concretas para a solução das questões mais difíceis.

4) Investimento financeiro no sistema educacional: as administrações das Associações e Missões passaram a investir solidamente na construção de novas escolas de qualidade. Esse processo envolveu a aquisição de terrenos, a construção de novos edifícios escolares, a preparação e atualização de professores e a melhoria das bibliotecas escolares.

5) Estabelecimentos de Fundos de Educação regionais: a antiga União Sul estabeleceu, inicialmente, um fundo em nível de União para acelerar o processo de aquisição de terrenos e construção de escolas. Posteriormente, fundos semelhantes foram criados nas Associações e Missões, bem como nas próprias instituições educacionais e igrejas sem escolas. Esse plano tornou-se um excelente “banco de empréstimos” para sustentar o processo de transformação e consolidação do sistema educacional brasileiro.

Como resultado desse esforço sistemático, o número de apenas 11 escolas fundamentais completas existentes (incluindo os oito internatos) em 1971 passou para 241

em 2002. Tomadas as providências necessárias para superar as crises da fase anterior, a educação adventista brasileira iniciou um processo de transformação e reestruturação que se estendeu por cerca de uma década e meia. As escolas pequenas e, às vezes, multisseriadas, passaram a dispor de terrenos maiores, e novas construções começaram a surgir. Diretores e professores foram preparados. Assim, gradativamente, surgiram centenas de novas escolas de 1º Grau completo de boa qualidade. Apesar do crescimento no número de escolas, no Brasil, ser paulatino e significativo, nas duas décadas seguintes: 1975 (290 escolas), 1980 (372), 1985 (411), 1990 (428) e 1995 (465); este crescimento não acompanhou o crescimento no número de membros. A proporção igreja-escola caiu significativamente: 1975 (41,6%), 1980 (43,7%), 1985 (33,2%), 1990 (22,7%) e 1995 (17,0%). O sistema educacional adventista cresceu até 1997, atingindo um total de 495 escolas. Mas uma nova crise se tornou visível nos anos seguintes, com uma perda acentuada de 158 escolas, chegando ao ano de 2003 com apenas 337 escolas, uma diminuição de 32% (AZEVEDO, R., 2004, p. 38-40, 43).

Em contraste com a crise de 1972 (legislativa), essa nova depressão que surge a partir de 1996, está primariamente relacionada com problemas econômico-financeiros. Porém, em ambas as crises encontramos fatores em comum: acomodação interna, perda do ideal de ter uma escola em cada igreja (crise de 1972), perda do ideal de ter uma escola em cada distrito (crise econômico-financeira) e as medidas mais importantes implementadas para superar as crises foram semelhantes. Embora todos os países da Divisão Sul-Americana fossem atingidos por essa nova crise, no Brasil o impacto foi maior (AZEVEDO, R., 2004, p. 45). Pelo menos oito fatores podem ser considerados como possíveis causadores dessa crise, segundo relatório do professor Roberto Azevedo (2000, p. 13-17), porém, vamos mencionar e destacar apenas cinco destes fatores:

1) Redução drástica da depressão 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 consequente

contenção de despesas. Muitas famílias transferiram seus filhos das escolas adventistas pagas para as escolas públicas gratuitas.

3) Ampliação acentuada da inadimplência: 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. As escolas podiam impedir matrícula de alunos inadimplentes, mas não podiam mais suspendê-los das classes por questões financeiras durante o ano escolar em que já estavam matriculados.

4) Interrupção das bolsas de estudo para as escolas adventistas: a crise também afetou os empresários adventistas que apoiavam a educação adventista com bolsas de estudo. Entre as empresas mais afetadas pela crise estava a Golden Cross. Conseqüentemente, cerca de 6 mil a 8 mil alunos perderam suas bolsas de estudos, acentuando ainda mais a crise do sistema educacional adventista.

5) Diminuição dos recursos disponibilizados pela Igreja para a educação: as Associações e Missões também foram afetadas pela mesma crise econômica, e as suas administrações tiveram que reduzir suas despesas e custos na tendência de equilibrar suas contas. Essa redução envolvia uma diminuição dos recursos disponíveis tanto para a rede hospitalar adventista como para a área educacional.

2.3 A implantação dos internatos adventistas no Brasil

No dia 15 de outubro de 1897 reuniram-se na Igreja Adventista do Sétimo Dia, em Brusque, na casa do irmão Augusto Olm, a fim de tratar da fundação de uma escola, os seguintes membros: Augusto Olm, ancião; Reinoldo Belz, diácono; Francisco Belz, secretário; G. H. Graff, superintendente do campo missionário brasileiro; A. L. Stauffer, missionário; Guilherme Stein Jr., professor; Guilherme Belz, Guilherme Belz Filho, Ricardo Olm, Guilherme Wegner, Francisco Peggau, Bernardo Löschner, Ludovico Log e Frederico Peggau (OBERG, 1944, p. 23). Aproveitando o substrato físico já existente da escola paroquial de Gaspar Alto e construindo novas instalações, e segundo as possibilidades e exigências da época, em

1899, foi inaugurado o Colégio Superior cujas aulas iniciaram em 1900, tendo o pastor Lipke como fundador, professor e diretor.

O colégio possuía dormitórios masculino e feminino, refeitório e material didático, inclusive um corpo humano desmontável para estudo de anatomia. Havia alunos de outros estados e da Argentina. Francisco Belz, Ricardo Olm e a senhorita Rebling, prepararam-se neste Colégio para trabalhar como obreiros. Rebling foi para o Rio de Janeiro como obreira bíblica sob a orientação de Thurston. Ricardo Olm, depois de algum tempo, voltou às atividades seculares mas continuou como ancião da igreja. Francisco Belz, porém, dedicou toda a vida ao ministério como pastor ordenado (RABELLO, 1990, p. 39, 40).

O terreno em Gaspar Alto tinha 2,5 hectares. Na parte da manhã, funcionava na escola o nível primário e à tarde o nível secundário para a formação de obreiros. O idioma utilizado era o alemão. A instituição, que estava sob a direção de John Lipke, dispunha de um dormitório com capacidade para 40 alunos internos, num edifício de 7m x 12m, com dois pisos, sótão e refeitório. Realizavam-se também ali, atividades agrícolas. Os alunos trabalhavam 26 horas por semana, pagavam US\$ 2,5 por mês e recebiam em troca cama, comida e ensino. O edifício escolar estava dividido em dois ambientes: um para a igreja e outro para o ensino (AZEVEDO, P., 2004, p. 52).

Em 1901, foi noticiado que cinco alunos da primeira formatura já haviam saído para o campo de trabalho, mais de 20 estavam assistindo às aulas e três estavam a caminho do colégio, vindos a cavalo do Rio Grande do Sul numa viagem de duas semanas de duração. Nesse ano, o Brasil contava com 860 membros, mas destes, apenas 150 falavam português. Havia 15 igrejas organizadas e 10 grupos (AZEVEDO, P., 2004, p. 52). Já nesta instituição fica claro o ideal de formar o “missionário”²², conforme exemplifica Lima: “Das carteiras da primeira escola adventista no Brasil, Gaspar Alto (SC), surgiram obreiros e raios da verdade em direção aos diferentes rincões da Pátria. A escola de Rolante, RS, forneceu uma média de 100 obreiros em variadas categorias – inclusive respeitáveis líderes para o campo nacional” (1974, p. 24). Como, porém, o educandário estava situado num local de difícil acesso foi transferido para Taquari, RS, em 1903 (RABELLO, 1990, p. 39, 40).

²² “Missionário”, aqui, é o obreiro, ou seja, aquela pessoa preparada para atuar nas mais diversificadas áreas da Igreja, cumprindo a missão de evangelizar o país, e não o pregador em terras estrangeiras.

No município de Taquari, Rio Grande do Sul, em 1897, o proprietário de um hotel que havia aceitado a fé adventista, Germano Preuss, queria converter seu estabelecimento em sede missionária e sanatório. Os dirigentes da Igreja arrendaram mais cem hectares para criar ali uma escola industrial. No dia 19 de agosto de 1903, pôde-se abrir o colégio com 12 alunos, número que logo passou para 20. Destinado a preparar obreiros, o hotel acabou se convertendo em lar para os alunos internos (AZEVEDO, P., 2004, p. 52).

Após assinatura do contrato para a compra da chácara – possivelmente em 1902 ou início de 1903 – onde havia uma grande casa com três divisões amplas, e depois das necessárias reformas e adaptações, as aulas começaram no dia 19 de agosto de 1903 tendo Emílio Schenk como diretor, auxiliado por Guilherme Stein Jr (AZEVEDO, P., 2004, p. 52). Em 1904, o pastor Lipke assumiu a direção da escola de Taquari que passou a se debater com dois problemas: a) Ficava, como a de Gaspar Alto, SC, muito descentralizada em relação às outras partes do Brasil; b) O campo gaúcho não tinha condições financeiras para mantê-la. Diante disto, em fevereiro de 1910 a Conferência do Rio Grande do Sul recomendou a transferência do educandário de Taquari para um ponto mais central do país. A instituição fechou e a administração vendeu a propriedade em 1911 por onze contos de Réis. Esta quantia foi remetida à Conferência União Brasileira para formar o grande Fundo de Educação com a qual a obra comprou a propriedade do futuro Instituto Adventista de Ensino, somados a 30 contos de réis que o pastor Spies havia conseguido na Conferência Geral, em 1909, para estabelecer o colégio e ajudar a Casa Publicadora. Alguns dos obreiros que se prepararam no colégio de Taquari foram: Adolfo Marquart, Germano Conrado, Saturnino Mendes de Oliveira e Antonieta Preuss Sabef (RABELLO, 1990, p. 40, 41).

Em 1907, John Lipke foi substituído por Emanuel Kümpel. Na escola, as aulas eram dadas em português e alemão, ensinando-se, Bíblia, Estudo da Natureza, Fisiologia, Gramática, Geografia, Aritmética, Redação, Canto, Música, Corte e Costura, Agricultura e Trabalho Manual. O curso durava dois anos e era designado para treinar obreiros. Essa escola foi fechada em 1910, ano em que se votou, numa reunião ocorrida em Porto Alegre, a criação da União Brasileira, implantada em 1911 (AZEVEDO, P., 2004, p. 52, 53). À medida que se passava o tempo e a igreja crescia, começou a julgar-se necessário uma localização melhor e mais central para a escola missionária do Brasil. A escola de Gaspar Alto mudou-se

para Taquari, e depois de pouco tempo transferiu-se para o local que ocupa presentemente, Santo Amaro, em São Paulo (BROWN, 1935, pp. 35).

Alguns dos missionários que estudaram em Taquari, como Germano Conrado, Leopoldo Preuss e Saturnino Mendes de Oliveira, se distinguiram na obra de publicações; e, José Amador do Reis, foi o primeiro pastor adventista brasileiro ordenado ao ministério evangélico, em 1920. Em 1903, havia, portanto, duas escolas destinadas a preparar “missionários”, Gaspar Alto e Taquari, e nove escolas primárias, num total de 16 professores nas escolas adventistas do Brasil. Em 1904, Gaspar Alto reduziu seu ensino somente para o nível primário e sem internato. A primeira escola inteiramente em português ficava em Rolante, a cinco quilômetros de Taquari, e foi iniciada em 1905 pela senhora Gregory, esposa do médico-missionário norte-americano Abel Gregory (AZEVEDO, P., 2004, p. 53).

Entre 1911 e 1914 houve uma interrupção no funcionamento das instituições adventistas educacionais para a formação de missionários. Em 1915, em um concílio ministerial, Isadora Read Spies, esposa do pastor Frederico Weber Spies, presidente da União Brasileira, fez um veemente apelo para que se estabelecesse uma instituição com esse objetivo. Na ocasião, o Brasil tinha 2.197 adventistas. Neste mesmo ano, foi adquirida, em São Paulo, uma fazenda de 170 hectares do irmão Pantaleão Theisen, batizado no ano anterior. Essa propriedade custou US\$ 7.000,00, e parte desse valor havia sido obtido pela venda do Colégio de Taquari. No dia 6 de maio, tomou-se posse da fazenda e foi dado início aos primeiros trabalhos de construção. Estava nascendo o Colégio Adventista Brasileiro, em São Paulo. No dia 4 de julho do mesmo ano começou a funcionar ali o Seminário Adventista, com 12 alunos, administrado pelo diretor John Lipke, o gerente John H. Boehm e o professor Paul Henning (AZEVEDO, P., 2004, p. 53).

Na Assembleia anual da Conferência do Rio Grande do Sul, realizada de 26 de fevereiro à 07 de março de 1915, foi deliberado o seguinte: “Considerando o desejo manifestado por muitos irmãos de porem seus filhos num colégio da Conferência, propomos a nomeação de uma comissão de nove membros, devendo figurar nela os membros do executivo, para estudar a criação de um colégio”. Depois disso, o pastor Spies, presidente da União Brasileira, partiu do Rio Grande do Sul para São Paulo, a fim de assistir outra Assembleia (RABELLO, 1990, p. 91).

Na Assembleia da Missão Paulista em 1915, seguida pelas reuniões de planejamento onde estavam também os representantes das Organizações Superiores foi enfatizada, de um modo especial, a necessidade de ser fundado um colégio que preparasse obreiros para o campo nacional, pois a Igreja Adventista do Sétimo Dia no Brasil, estava sem uma instituição com esta finalidade há mais de 5 anos. Duas pessoas tiveram destaque neste sentido (RABELLO, 1990, p. 91): (a) Isadora Spies: a esposa do presidente da União Brasileira, fez um significativo apelo ao grupo de obreiros: “Irmãos, nós precisamos prosseguir na fé. Eu creio que o tempo chegou no qual devemos prosseguir e estabelecer nosso sistema de escola como outras campos. Quando o tempo vier para avançar, Deus achará seus homens e providenciará o dinheiro para o projeto. Não hesitemos, mas prossigamos na fé. O trabalho é do Senhor” (RABELLO, 1990, p. 92); (b) John Boehm: Impressionado com a urgente necessidade de ser fundado um colégio, o pastor Boehm já analisava o assunto com a esposa e, depois de haver orado pedindo a direção de Deus, decidiu apresentar seus planos aos líderes da obra. Sua argumentação foi: “Como os irmãos querem que nossos jovens permaneçam na Igreja se não temos um colégio para educá-los?” (RABELLO, 1990, p. 92).

Todos concordavam com a ideia mas as despesas seriam tão grandes que não poderiam comprar nem o terreno. O pastor Boehm partiu da Assembleia triste, com a questão não solucionada. Ao chegar, porém, com a esposa, na plataforma de embarque, o trem havia partido há alguns momentos e antes do horário, ainda dava para ver a parte posterior do último vagão. O casal pensou: “Será que é Deus que indicou que devemos ficar?” Saindo da estação, Augusta perguntou ao esposo: “Para onde vamos?” E ele respondeu: “Por agora vamos à Missão Paulista fazer uma nova proposta para os dirigentes”. Enquanto se dirigiam para o escritório, analisaram a possibilidade de doarem, para a compra do terreno para fundar o colégio, uma herança que iam receber nos Estados Unidos. Ao contarem aos administradores a partida antecipada do trem e o plano de darem a herança, se necessário, para comprar o terreno a fim de fundar um colégio, os diretores da obra reestudaram o assunto e decidiram meter mãos à obra e fundar o educandário (RABELLO, 1990, p. 92, 93).

Nas décadas seguintes surgiram várias instituições educacionais em regime de internato, tais como, o Instituto Cruzeiro do Sul, o IACS (1929), no Rio Grande do Sul; a Escola Mineira Adventista Capim Roxo (1937), em Minas Gerais, nas imediações de Caparaó,

no município de Espera Feliz, próximo ao Pico da Bandeira; o Instituto Petropolitano Adventista de Ensino, o IPAE (1939), em Petrópolis, Rio de Janeiro; e, o Instituto Adventista Paranaense, o IAP (1939), inicialmente em Butiá, Paraná, próximo a Mafra, em Santa Catarina (AZEVEDO, P., 2004, p. 54).

A Escola Mineira Adventista de Capim Roxo, fundada em 1937, funcionou por alguns anos como internato e externato. Em 1946, quando a instituição era dirigida pelo professor Silas F. Lima, foi realizada a primeira semana de oração da escola pelo pastor Francisco N. Siqueira, então departamental JA de Educação da Associação Rio-Minas. Na ocasião havia 50 alunos, sendo 23 moças e 18 rapazes internos, e nove estudantes externos. Situada próxima a três divisas (Minas Gerais, Rio de Janeiro e Espírito Santo), a escola possuía um terreno com 28 hectares (24 doados por José Garcia Filho) e era a instituição adventista de maior relevância do país, na década de 1940. Posteriormente, essa escola funcionou somente como o ensino primário no regime de externato (AZEVEDO, P., 2004, p. 54).

Neste momento, faremos uma breve descrição do desenvolvimento dos sete colégios internos adventistas no Brasil com mais de meio século de existência, e que permanecem em funcionamento até o presente. Serão apresentadas a motivação para a aquisição e construção dos colégios, a infra-estrutura física e pedagógica montada levando em consideração a filosofia educacional adventista e o desenvolvimento inicial dos mesmos.

2.3.1 Colégio Adventista Brasileiro (1915)

A primeira fazenda que os administradores procuraram comprar a fim de fundar o colégio ficava à margem esquerda do Rio Pinheiros em Santo Amaro, São Paulo, onde se localiza atualmente o Centro Empresarial. Como os obreiros adventistas comentaram que a propriedade era uma mina, referindo-se à fertilidade da terra à agricultura, o proprietário não a quis mais vender pensando que os obreiros se referiam à uma jazida aurífera (RABELLO, 1990, p. 93).

Mais para frente, no chamado Capão Redondo, na direção de Itapecerica da Serra, a uns oito quilômetros de Santo Amaro, havia um sítio de 60 alqueires (145 hectares) cujos

proprietários, Antônio e Pantaleão Teisen (este adventista), se prontificaram a vendê-lo à Igreja Adventista do Sétimo Dia, para fundar o Colégio. Uma comissão de obreiros formada pelos pastores O. Montgomery, A. Pages, F. Spies, J. Lipke, J. Boehm, H. Meyer, M. Rohde, M. Kämpel, A. Rockel e F. Kämpel, lotou 2 charretes da família Klein e 2 carretas de quatro rodas alugadas dos Grassmann, além de um cavalo e foram ao Capão Redondo ver o sítio dos irmãos Teisen (RABELLO, 1990, p. 93, 94).

Aprovada pela comissão de obreiros a compra da propriedade dos irmãos Teisen, foi passada a escritura no dia 28 de abril de 1915 em nome da Associação dos Adventistas do Sétimo Dia no Brasil pela quantia de 20 contos de réis, dos quais metade foi pago no ato da escritura e os outros dez contos de réis no decorrer de 12 meses com juros de 5% ao ano. Em 10 de novembro, ainda em 1915, lavraram a escritura de quitação. Estando, portanto, paga a propriedade do Colégio (RABELLO, 1990, p. 94).

Devido a grande necessidade de uma Escola Missionária, para os jovens, no dia 02 de agosto de 1915, foi lançada a pedra fundamental da tão esperada nova Escola Missionária em Santo Amaro (SP), denominada oficialmente de Colégio Missionário da Conferência União Brasileira dos Adventistas do Sétimo Dia, tendo o pastor John Lipke, então presidente da Missão Paulista, como seu principal fundador e diretor, J. H. Boehm como administrador e Paulo Henning como professor. Quinze decididos jovens foram os primeiros alunos a se matricularem na nova escola para se prepararem como obreiros. As primeiras aulas haviam começado no dia 03 de julho com o professor Paulo Henning, que instruía os jovens na arte do canto e outros assuntos de edificação geral. Professores e alunos ficaram alojados em tendas provisórias, enquanto os edifícios eram construídos (PEREZ, 2010, p. 66).

Jovens procedentes de vários cantos do país foram enviados à nova Escola Missionária em São Paulo, dispostos a obter o preparo necessário para melhor cumprirem a missão de evangelizar o Brasil. A Associação do Rio Grande do Sul, em sua 11ª Sessão anual, ocorrida em 25 de fevereiro de 1916, adotou medidas definitivas para conduzir a sua juventude a uma elevada educação (MEYER, 1916, p. 1-3): (1) Havendo em nossas igrejas e grupos um grande número de meninos que precisam receber uma educação cristã e considerando que esta lhes poder ser melhor ministrada por meio de escolas paroquiais, recomendamos que se fundem tais escolas nos lugares onde isto se provar possível. Esta

resolução não revoga a do último ano de fundar um colégio da Conferência; (2) Em virtude da grande necessidade que acusa a obra no Brasil de obreiros bem preparados, necessidade que a União Brasileira procurou resolver fundando uma escola missionária em que possam ser preparados tais obreiros, resolvemos considerar esta escola definitivamente como estabelecimento de educação de obreiros para a Conferência nesta União.

Esta continua ênfase gaúcha, em educar seus jovens produziu bons resultados. O maior número de jovens que se dirigiram à recém-inaugurada Escola Missionária de São Paulo era oriundo do Estado do Rio Grande do Sul. Porém, outras Administrações em todo o Brasil, também, tomaram decisões específicas para animar e encaminhar os jovens para a nova Escola Missionária Brasileira.

Como presidente da Missão Paulista, o pastor Lipke ficou conhecendo a habilidade manual do pastor Boehm em construção, quando ele reformou a casa onde ia morar em Cosmópolis, em 1913, e também os arranjos que fez na sala de cultos em Nova Europa, em 1914. Além disto, o interesse que ele demonstrava na fundação de um colégio deve ter impressionado o superintendente da Missão. O encarregado pelo setor de Educação na Igreja Adventista do Sétimo Dia era o pastor Lipke. Quando ficou definida a construção do colégio, logicamente, a pessoa indicada para planejar tudo e supervisionar as obras era ele. Diante, porém, da sua falta de conhecimento técnico e da grandeza do empreendimento, considerou-se incapaz e indicou o pastor Boehm à Conferência da União Brasileira, que o chamou para planejar, supervisionar e fazer tudo o que fosse necessário (RABELLO, 1990, p. 96).

Dia 6 de maio de 1915, Boehm mudou-se para o local, tomou posse da propriedade e, perto do córrego principal, na parte baixa da fazenda, armou uma barraca central grande, que servia de cozinha, refeitório, sala de culto, de visita, etc., seguida de outras menores para dormitório. Auxiliaram-no os seis primeiros estudantes do colégio: Alfredo Hoffmann, Elena Bartsch, Gustavo Storch, Paulo Schulz, Manoel Pereira e Davi Kümpel (RABELLO, 1990, p. 96).

Armadas as barracas e feito um levantamento das terras da fazenda, o pastor Boehm começou a organizar o substrato físico à subsistência do seminário cuja alimentação para os alunos deveria ser ovo-lacto-vegetariana (RABELLO, 1990, p. 98-100): (1) Agricultura: para

organizá-la foi necessário roçar a mata, derrubar as árvores cortando-as em pedaços, arrancar os tocos e arar a terra para depois plantar batatinha, milho, feijão, mandioca, etc; (2) Horticultura: A produção de verduras progrediu tanto que no decorrer dos anos, além de abastecer o colégio e a vizinhança, era vendido nas feiras da cidade. (3) Pecuária: Uma vez que o leite devia fazer parte da alimentação dos alunos desde o início do colégio e sendo que a tração de arados, carretas ou carroças era feita exclusivamente com animais, a escola necessitava possuir vacas, bois, cavalos e burros. Vários destes primeiros animais foram doados por Oswaldo Chagas, de Ibitinga, SP. No início de 1916, foi votado arrecadar 3 contos de réis para aquisição de mais gado. (4) Avicultura: A criação de galinhas para a produção de ovos, também recebeu atenção especial no seminário.

O pastor Boehm só comprava fora o que não havia condições de produzir no seminário, assim, visando ao preparo de um bom material às construções que seriam feitas, bem como economia para o colégio, construiu-se: (1) Olaria: No local que atualmente fica em frente à piscina do IAE, perto de um córrego de águas cristalinas em cujas margens havia barro próprio para fazer tijolos, foi montada a olaria; (2) Fabrica de telhas de cimento: À beira do córrego cuja nascente fica atrás da Escola Fundamental do IAE, onde havia touceiras de bambu, foi montada uma fábrica de telhas quadradas feitas de cimento, com as quais cobriam as construções provisórias e, posteriormente, as definitivas; (3) Pedreira: Com o objetivo de fazer alicerces sólidos às construções, cortavam pesados blocos de pedras numa pedreira que, posteriormente, ficou submersa nas águas da micro-hidrelétrica do seminário e os transportavam em carretas puxadas por animais para o local onde estavam construindo; (4) Indústrias: Para que os jovens pobres pudessem ganhar o estipêndio parcial ou totalmente, foi feita uma campanha entre as igrejas do Brasil em 1917 e arrecadada a quantia de 6:000\$000 réis com a qual montaram um moinho para fazer farinha de milho, uma serra de fita, uma serra circular para cortar lenha e iniciaram a fabricação de carvão vegetal. Os dois últimos eram vendidos no comércio em São Paulo; e, 5) Micro-hidrelétrica: Para resolver o problema de luz elétrica no seminário, o pastor Boehm encomendou uma roda hidráulica da Alemanha. Enquanto aguardavam a chegada da peça, o pastor Boehm cortava blocos de pedra na pedreira do seminário e ia levantando com os mesmos a barragem. Concluída a barragem, colocada em seu lugar a peça que veio da Alemanha, montado o dínamo, estendidos os fios elétricos para o prédio recém-construído, feitos todos

os arranjos e ligações necessários, ao anoitecer do dia 24 de agosto de 1917 soltaram a água pelo canal previamente organizado; a roda hidráulica girou todo o dínamo a funcionar e dentro de alguns instantes todas as lâmpadas acenderam no alto da colina (RABELLO, 1990, p. 100-103, 114-116).

O pastor Boehm permaneceu à frente dos trabalhos do dia 6 de maio de 1915 até 12 de junho de 1918. Durante esses 3 anos, 1 mês e 6 dias, dormindo tarde e levantando cedo, enfrentando as mais variados tipos de problemas, inclusive financeiros, conseguiu montar um substrato físico e intelectual com o necessário para receber e manter 80 jovens de ambos os sexos no internato, afora os alunos externos, com tudo funcionando (RABELLO, 1990, p. 120).

As aulas no seminário iniciaram no dia 3 de julho de 1915, na sala de uma velha casa escorada com madeira que o pastor Boehm reformou. Como a liderança do Seminário naquela época era de procedência norte-americana, associou-se o primeiro dia de aula (03 de julho) com a independência dos Estados Unidos (4 de julho) e começou a comemorá-lo ou mencioná-lo como se houvesse ocorrido no dia 4 de julho. No decorrer dos anos, isto, além de não ser real, perdeu o significado porque a direção do educandário passou às mãos dos nacionais. O corpo docente de 1915 e 1916 era formado por: Pastor Lipke, diretor; Pastor John Boehm, gerente; Paulo Hennig, professor. Em 1917, chegaram os professores Neumann e Kümpel (RABELLO, 1990, p. 104, 128, 129).

As aulas iniciaram com 12 alunos, chegando a 17, com a matrícula de mais cinco, posteriormente. Para que os alunos tivessem bastante tempo a fim de trabalhar na agricultura, havia aulas somente das 7 às 10 horas da manhã. O período letivo durou três meses, iniciando em seguida um curso de colportagem²³, que era assistido por 7 alunos, e se estendeu até 20 de dezembro. Os outros alunos, se dedicaram ao trabalho do colégio nas férias. O pastor Lipke não considerou o pequeno período de aulas de 1915 como ano letivo, e sim como um “Curso Introdutório”. Por falta de um programa nacional de ensino, os 17 alunos, das mais variadas procedências, tinham conhecimento muito heterogêneo uns em relação aos outros. Diante disso, as aulas de 1915 visaram homogeneizar o grupo (RABELLO, 1990, p. 104).

²³ O objetivo deste curso era formar estudantes-colportores, ou seja, estudantes que venderiam literatura religiosa durante as férias para, assim, custear seus estudos.

2.3.2 Instituto Adventista Cruzeiro do Sul (1929)

Foi na primavera do ano de 1922, que Abraham C. Harder recebeu o convite da Associação Geral, para ir à Associação Sul-Riograndense, no Brasil. No dia 7 de março de 1922, embarcou com a esposa no velho navio Vassary, e deixaram o porto de Nova Iorque com destino ao Brasil, numa viagem que durou 19 dias, desembarcando no Rio de Janeiro em 26 de março. Antes de viajarem para o Rio Grande do Sul, visitaram a Casa Publicadora Brasileira, em Santo André, e o Colégio Adventista Brasileiro, em Santo Amaro. Para se familiarizarem melhor com o idioma permaneceram no colégio até o final daquele ano. Assim, tiveram o privilégio de assistir à formatura da primeira turma do Colégio Adventista Brasileiro (MACEDO, 1999, p. 35-37).

Já na sua primeira andada pelo Rio Grande do Sul, a fim de conhecer sua região de trabalho, o pastor Harder notou que, nas igrejas, havia muitos jovens e crianças. No entanto, em todo o estado sulino, só existiam 5 pequenas escolas paroquiais: Rolante, Campestre, Campo dos Quevedos, Não-Me-Toque e Faxinal de Dentro. Fazendo um levantamento dos jovens existentes nas igrejas gaúchas, o pioneiro encontrou um bom grupo de jovens espalhados pelas várias congregações. Dentre tantos, poucos teriam oportunidade de ir estudar em pouco mais no Colégio de São Paulo. Alguns, com pouco preparo, a maioria apenas com o curso primário, até já tinham ido para lá. O missionário ficou sabendo que muitos, ao chegarem ao Colégio, não conseguiam se ambientar ou não tinham condições intelectuais de acompanhar os outros alunos. Além do mais, alguns já desanimavam só em pensar em percorrer a distância entre o Rio Grande do Sul e São Paulo: 4 dias em trens desconfortáveis ou 6 dias em navios velhos e sacolejantes (MACEDO, 1999, p. 39, 40).

Um dia, com grande entusiasmo, levou seus planos aos administradores da União Sul-Brasileira. Decepcionado, ouviu deles um retumbante: Não! É claro que os jovens gaúchos mereciam receber educação e instrução, mas ainda não era o momento certo para se empreender uma atividade tão arrojada! Ante a insistência do missionário, disseram-lhe que era um visionário, acalentando ideias impossíveis. Em mais de uma oportunidade

insistiu, mas sempre recebia uma negativa. Afinal, já havia o Colégio de São Paulo, que a própria administração sulina tinha que dispor, periodicamente, de verba para ajudá-lo. Como se poderia pensar no encargo de outra escola? Não foram poucas as vezes que foi taxado de visionário e sonhador. Finalmente foi-lhe dado em “basta”! Que não falasse mais naquele assunto. Escola de internato no Rio Grande do Sul era uma ideia descabida e assunto encerrado (MACEDO, 1999, p. 41, 42).

Entretanto, a consciência do Pastor Harder não podia silenciar, pois sentia que o Brasil necessitava urgentemente de mais uma escola e lhe parecia que o Rio Grande do Sul, com seus vastos campos e suas intermináveis planícies, seria o lugar apropriado para este empreendimento (PASINI, 1988, p. 14). Algum tempo antes, ele havia lido o livro de George Mueller, *O apóstolo moderno da fé*, onde o autor conta que fundou um orfanato em Bristol, na Inglaterra, mantendo-o apenas com fé e oração. Pensou: “Se Deus é por nós, quem será contra nós?”. Finalmente, numa noite do ano de 1928, Mary e Abraham chegaram a conclusão de que, se quisessem mesmo construir a escola, teriam de fazê-lo por sua própria conta e risco (MACEDO, 1999, p. 45). O arrojado pioneiro dirigiu-se à esposa e disse-lhe que estava disposto a empregar as economias de toda a sua vida no futuro da juventude adventista do Brasil. E a resposta da companheira não se fez esperar. Com o rosto iluminado pelo entusiasmo Mary Harder se dispôs a empregar na escola de seus sonhos toda a herança que recebeu em virtude do falecimento de sua mãe. E fê-lo convicta de que não poderia encontrar melhor emprego para sua pequena fortuna. Foi assim que a escola passou da utopia para uma realidade muito palpável (PASINI, 1988, p. 14).

O Pastor Harder adquiriu 50 hectares de terra do Dr. Ernesto Bergold e arrendou uma velha casa para instalar o primeiro refeitório. Juntamente com as terras, adquiriu também algumas cabeças de gado, alguns cavalos, uma junta de boi e algumas máquinas, entregando-os aos cuidados do irmão Hugo Bergold sobre cujos ombros ficou a responsabilidade de administrar a fazenda da nova escola. O valor da transação foi de 95\$000 (95 contos de réis). O Pastor Harder pagou 15\$000 de entrada e o restante anualmente com uma pequena taxa de juros. Supõe-se que a transação tenha sido concluída em 14 de novembro de 1928, pois conforme relato de seu filho, Neander Calvin Harder, ocorreu às vésperas de um feriado em meados de novembro, quando 15 de novembro já era feriado nacional (PASINI, 1988, p. 15).

Que nome se daria ao Colégio? Não foi preciso muito esforço. Certa noite, logo após a mudança para Taquara, a família estava no quintal apreciando o belo céu do hemisfério Sul. Comentavam o brilho desta ou daquela estrela, desta ou daquela constelação. De repente, alguém chamou a atenção para o Cruzeiro do Sul que brilhava no céu escuro. Falaram sobre a beleza da constelação e sobre o fato de ser o Cruzeiro um ponto de referência no processo de orientação. Ao ouvir isso, a sra. Harder disse: “Cruzeiro do Sul é um belo nome para a nossa escola. Além de ser um bonito nome, é também significativo. Nós queremos que a nossa escola brilhe como o Cruzeiro do Sul e que também sirva de guia e orientação para os jovens que para cá vierem” (MACEDO, 1999, p. 47). Foi assim que nasceu o até então Colégio Cruzeiro do Sul. Não estava tudo pronto, mas começaram a chegar os primeiros alunos. Eram apenas seis jovens. Dinâmicos, porém, acostumados às peripécias da vida, não temiam desafios. Ainda não havia maneira de se receber moças. Alguns dos primeiros alunos internos vieram de cidades próximas a Taquara. Outros vieram de mais longe e outros ainda de muito longe! Foi o caso dos três irmãos uruguaios que vieram desde a fronteira, a cavalo. Além das montarias, trouxeram mais alguns animais para oferecerem como pagamento de sua estada na escola. Não havia ainda dormitório, e os alunos iam se acomodando como dava. Alguns na casa dos Harder, outros na casa de Hugo Bergold e outros em velhos celeiros (MACEDO, 1999, p. 49, 50).

O tempo passou o colégio cresceu. Não havia mais condições de levar avante o empreendimento sozinho. O Pastor Harder compreendeu que o fardo da administração do colégio era demasiado pesado para seus ombros já enfraquecidos pelos anos de intensa labuta. Sua esposa encontrava-se debilitada pela doença e ele já não suportava, com o mesmo vigor, os impasses que a cada dia se apresentavam. Compreendeu que era o tempo de entregar a outros, a tarefa que suportara durante aproximadamente dez anos. No final da década de 30, com as dívidas todas saldadas, o Pastor Harder entregou a propriedade e tudo quanto havia feito para a Associação Sul-Rio-Grandense da Igreja Adventista do Sétimo Dia, que desde então passou a administrar a nova escola (PASINI, 1988, p. 25).

No dia 06 de outubro de 1937 reuniu-se uma comissão composta dos seguintes membros: John H. Boehm, Ernesto Roth, L. Repogle (diretor de Educação da União Sul-Brasileira), Octávio Espírito Santo, Herbert Hoffmann, Otto Bergold e Abraham Classen Harder. Nesta ocasião, o voto mais importante recebeu o nº 1552 (PASINI, 1988, p. 36):

A Associação Sul-Rio-Grandense dos Adventistas do Sétimo Dia, cônica de que educar é restaurar no homem a imagem do Criador, aproveitando os esforços de abnegados irmãos que iniciaram aqui, no município de Taquara, cerca de três quilômetros da cidade do mesmo nome, uma escola cristã, em 1929, cujo desenvolvimento, nestes últimos anos, há sido notável, porquanto a matrícula subiu, desta vez, a perto de 70 alunos, resolveu aceitar o donativo de uns vinte hectares de terra, com um lindo pomar de macieiras, pessegueiros e outras árvores frutíferas, além de um prédio escolar e dois outros, sendo um próprio para residência de professores. [...] Temos, portanto, diante de nós, uma grande e extraordinária oportunidade. Não podemos, no entanto, agir sozinhos. Queremos o apoio e a ajuda da União Sul-Brasileira, assim como da nossa Divisão. Desta sorte, dirigimo-nos aos nossos superiores, solicitando as instruções necessárias. Precisaremos manter e conservar o colégio cuja matrícula será, conforme se espera, o ano vindouro, de uns 120 alunos. Os prédios atuais já não comportam mais os estudantes que temos. Oferece-nos, no momento, outra extraordinária oportunidade. Há o Sanatório Bergold, com vários prédios, um pomar e grande número de móveis, no mesmo local, que poderá ser comprado por 60:000\$000 e se prestará para dormitório das moças e residência de professores. Negócio de oportunidade, a sua aquisição imediata torna-se de necessidade imprescindível. Precisamos comprá-lo e logo. Queremos, portanto, a permissão, o apoio e a ajuda de que carecemos.

A ideia da transferência do Colégio Cruzeiro do Sul para a Associação Sul-Rio-Grandense, ao que parece, começou a tomar forma já no início da década de 30. Ocorre que para suceder ao Pastor Harder na presidência do campo foi chamado o Pastor John Boehm, co-fundador do Colégio Adventista Brasileiro, um homem, portanto, perfeitamente identificado com os ideais da educação cristã. De imediato o colégio passou a se integrar às programações oficiais da igreja, e a sua atuação começou a ser reconhecida como sendo a de uma escola da igreja (PASINI, 1988, p. 27).

A Associação Sul-Rio-Grandense tratou de adquirir mais 25 hectares que se anexaram aos 20 doados pelo Pastor Harder. Sobre aquela expansão de terra encontrava-se o antigo Sanatório Bergold, que foi convertido em dormitório feminino e salas para a administração. Mais tarde, foram adquiridos outros 174 hectares de terra, que foram posteriormente colocados, em parte, à venda, para obtenção de fundos para a construção do novo prédio escolar. Foi instalada a secretaria, nomeando-se o primeiro secretário, Pastor Herbert Hoffmann; foi chamado também para ser o primeiro preceptor do colégio o Pastor João

Batista Rodrigues dos Passos, que assumiu as suas funções em 1937 (PASINI, 1988, p. 30, 31). A primeira turma de formandos era formada por Henrique Marquart, Júlia Estrela, Maria Kudizelics, Ervino Marquart, Erich Marquart, Bruno Bergold e outros 7 alunos (PASINI, 1988, p. 34, 35).

2.3.3 Instituto Adventista Paranaense (1939)

Fundado em 1935, o Colégio Intermediário de Benedito Novo, era o único colégio da Missão Paraná – Santa Catarina que oferecia o ensino ginásial – às 5ª e 6ª séries. Por isso, os estudantes mais adiantados que almejavam uma educação em consonância com sua fé, para lá se dirigiam. Nele não haviam dormitórios, os alunos se hospedavam em residências de famílias adventistas, próximo da escola. Tais famílias ajudariam na formação dos estudantes, e por eles se responsabilizariam quando fora das salas de aula. E os estudantes trabalhariam e ajudariam nas diversas atividades das famílias hospedeiras. Este era um plano idealizado pelo presidente da Missão, Pastor Germano Guilherme Ritter, à semelhança do que havia ocorrido no colégio pioneiro de Battle Creek, Michigan, Estados Unidos (GROSS, 2009, p. 60, 61).

Em 1938, vivia-se a tensão que antecedeu a Segunda Guerra Mundial. Entre as ações nacionalizantes estavam as que se destinavam a tornar genuinamente brasileiras as escolas mantidas por conselhos escolares alemães, geralmente paroquiais nas regiões com intensa concentração alemã. Entre os anos de 1937 e 1941, em cinco estados da federação – Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Espírito Santos –, foram fechadas 774 escolas “desnacionalizantes”. Para o governo, um mero número nesta estatística foi o colégio adventista de Benedito Novo (GROSS, 2009, p. 61, 62).

Tornava-se necessário então um novo colégio para não deixar os alunos da Missão sem acesso ao ensino adventista secundário – usando a terminologia da época. Assim, em 15 de dezembro de 1938, a “Comissão da Missão Paraná – Santa Catarina”, tomou o seguinte voto: “Procurar terreno – colégio: EM VISTA, do fechamento do Collégio de Benedito Novo, por parte do Governo... VOTADO, procurar um terreno no Estado do Paraná, nas

proximidades do Rio Negro” (GROSS, 2009, p. 59). Reuniões subsequentes, no ano de 1939, entre outros assuntos relacionados ao novo colégio, fornece a razão da necessidade da fundação do mesmo: “SENDO QUE há muitos Jovens em nosso campo que, devido ao atraso na instrução em relação a sua idade como também por outros motivos justos nunca frequentariam o Collégio Adventista em Santo Amaro [...]” (GROSS, 2009, p. 66). Na reunião seguinte, de julho de 1939, tomou-se o seguinte voto (GROSS, 2009, p. 68):

ESTABELECIMENTO DE UM COLEGIO DA MISSÃO: VOTO 3356
CONSIDERADO o comovedor e constante clamor de centenas de jovens de nossa Missão que almejam a educação christã, e CONSIDERANDO ainda que o Espírito de Profecia²⁴ diz: (A) “é alto tempo de separar os nossos filhos da associação com o mundo e coloca-los em nossos collégios”. (B) “que é altamente essencial termos collégios intermediários e secundários”. (C) “todos os nossos jovens devem ter uma educação em nossos collégios”. SENDO que todo o campo da Missão de Paraná e Santa Catharina almeja um collégio para os seus jovens, e SENDO que faz exatamente 55 annos que a verdade entrou no Brasil justamente em nosso território e, portanto este jubileu faz jús desta distinção, e SENDO que o Espírito de Prophecia diz: “A obra esta com anos de atraso. Enquanto os homens têm dormido, Satanaz nos adeantou furtivamente”. [...] RECOMMENDAMOS também para o estudo deste importante negocio o seguinte plano com o qual todos, unânimes, concordamos: a) Que o Collégio intermediário leccione apenas até o sétimo anno; b) Que seja bastante retirado a fim de impossibilitar a sua futura oficialização; c) Que se submeta à apreciação e estudo todo o anteprojecto e que todo ele conste apenas de três edifícios, segundo as proporções indicadas e que para isso seja apontada uma comissão para dar conselho afim de sabermos como proceder [...]

Ao lermos com atenção o voto que criou o Colégio, podemos perceber alguns pontos em especial: sua localização deveria ser tal que dificultasse sua oficialização, deveria oferecer até a sétima série e objetivava preparar “pessoas para desempenhar os diferentes cargos nas igrejas e grupos”. Isto deixa evidente uma tríplice missão (GROSS, 2009, p. 72):

1. Ministrasr ensino condizente com a filosofia adventista de educação. Ao se distanciar da cidade, aproximava-se da natureza. Ao aproximar-se desta, aproximava-se de Deus e afastava-se da influência corrupta das cidades. O imã de atração era Deus e Sua Palavra revelada na Escritura Sagrada e na natureza.

²⁴ Espírito de Profecia é o nome dado pelos adventistas do sétimo dia, aos escritos de Ellen G. White.

2. Ao optar até a sétima série, indicava-se a natureza inconclusiva do curso secundário – oferecer ensino à nível superior ao primário, mas não o diploma: devido o receio de nova ingerência governamental, evidentemente pelo que havia ocorrido em Benedito Novo.

3. A distância do colégio de Santo Amaro, SP, impossibilitava na época o acesso à educação cristã por parte dos jovens catarinenses. Mas a preocupação da liderança adventista local estava estabelecida firmemente em utilizar a educação cristã para preparar os jovens para exercerem a liderança em suas igrejas de origem. Educar os jovens para conservá-los na Igreja e para que eles fossem membros atuantes em suas comunidades.

A área não era grande, apenas 50 alqueires de terra, as carteiras escolares foram transportadas de Benedito Novo para Butiá, e continuaram sendo utilizadas. O local tinha uma grande mata nativa com abundância de araucárias, e embuias bem abastecidas de água potável. Bastante longe de qualquer centro urbano, quase às margens do Rio Negro, na outra margem do rio ficava a estação Turvo, da RFF Paraná – Santa Catarina. O meio de transporte para chegar até lá, portanto, era o trem. Um trecho a pé até a margem do rio, de uma légua, algo como seis quilômetros, carregando a bagagem. Pegar cano ou balsa para atravessar o rio, um pântano com “tábuas quase flutuantes”; para caminhar, uma estradinha e, mas um pouco, para finalmente chegar ao EAB. Os alunos faziam o percurso caminhando. A bagagem era transportada por carroça (GROSS, 2009, p. 70, 71).

Os trabalhos se iniciaram em setembro de 1939 e o Pastor Eugênio Weidle, foi nomeado o primeiro diretor. O casal Werner e Rosa Frank foram os primeiros professores. Devido sua filosofia educacional de inspiração realista pietista, a demanda social da educação adventista em seus primórdios no Brasil era constituída por jovens da emergente classe média rural, pequenos proprietários agrícolas nas colônias alemães que enviavam seus filhos para receber educação ministrada no idioma de seus ancestrais (SILVA, 2002, p. 125-133).

No Educandário Adventista de Butiá (EAB), além das matas com araucárias e embuias, havia uma represa que formava um lago com aproximadamente um quilômetro de extensão, com trampolim para saltos e várias ilhotas. Aos sábados à tarde o pequeno barco era liberado para passeio. O colégio tinha uma vasta plantação, onde colhia cevada, trigo,

arroz, aipim, batata doce, centeio, milho e amendoim, muito amendoim. Era dele que se extraía o óleo a ser usado na cozinha e a pasta para passar no pão. Videiras, pessegueiros, ameixeiras e caquizeiros formavam o pomar. O colégio ainda produzia seu próprio leite, sua própria farinha, pães e bolos, sendo praticamente auto sustentável. Na época do inverno, sempre muito rigoroso na região, a família escolar reunia-se para deliciosas sapecadas de pinhão, colhidos nos pinheiros da redondeza (GROSS, 2009, p. 73-77).

Após os sete anos, algumas dificuldades se revelaram inconvenientes para a permanência do colégio em Butiá. Em primeiro lugar o acesso. Aquele local que havia sido escolhido exatamente para isso, ficou demonstrado em pouco tempo, impedia o crescimento do colégio. Durante todo o período em que ele lá funcionou, eram lá que ocorriam as Assembleias Bienais da Missão e posterior Associação Paraná – Santa Catarina. E o movimento da irmandade adventista nestas ocasiões era enorme. Havia casos em que lá se chegava, mas não se conseguia sair! O Rio Negro, em cuja proximidade o EAB se localizava, tinha enchentes periódicas e enormes. O trânsito entre ambas as margens, por balsa, era interrompido, o que bloqueava o acesso à estação ferroviária, única maneira de se chegar e sair do educandário. A energia elétrica era precária – apenas quatro horas diárias impedia planos de expansão mais ousados. As próprias construções se revelaram, com o passar do tempo, bastante precárias. Para efeitos de higiene, o dormitório masculino não dispunha de sanitários internos – havia “casinhas” a uns cinquenta metros da entrada, e as portas não podiam ficar trancadas à noite! Algo difícil de se imaginar, mesmo naquela época. No dormitório feminino a situação não era muito melhor (GROSS, 2009, p. 84, 85).

Os planos estavam sendo feitos. A História avançava. Durante dois anos procurou-se um local. Ele foi encontrado no município de Curitiba. E a data de 15 de novembro de 1947 foi marcada para, de forma antecipada, encerrar o último ano letivo do EAB. O professor Romeu Ritter dos Reis era o Diretor, e já residia em Curitiba, planejando a transferência que daria novos rumos ao internato adventista no Paraná (GROSS, 2009, p. 86).

A nova área adquirida – 69 alqueires de terra alta, plana e com riacho – tratava-se da Fazenda Barigüi, da tradicional família Ferreira do Amaral, distante quinze quilômetros aproximadamente do centro de Curitiba. E nem foi preciso alterar o nome: nos primeiros meses continuou EAB – Educandário Adventista de Barigüi. Uma equipe de alunos liderada

pelo marceneiro, Luis Crivelaro, começou a desmontar o edifício do dormitório feminino e refeitório. As tábuas e as vigas foram numeradas uma a uma, para facilitar a remontagem em Curitiba. Só o desmonte demorou aproximadamente três meses de trabalho. Todo o madeirame foi transportado de trem da estação Turvo até a estação Barigüi, próxima do colégio. Foi reconstruído entre o que mais tarde seria o dormitório masculino e o prédio central. A Fazenda foi adquirida com um estábulo, que com poucas obras, foi adaptado para ser o dormitório dos rapazes, e acomodações para professores casados sem filhos. Os pinheiros continuaram a enfeitar a paisagem. Mas agora, ao invés de embuias, eram pés de eucaliptos que davam sombra aos estudantes. Enormes e vetustos pés de eucalipto formavam uma alameda e um bosque bem no centro do campus (GROSS, 2009, p. 95, 96).

Mas o Estado do Paraná se desenvolveu. Curitiba que por ocasião da transferência para Barigüi possuía pouco mais de cento e cinquenta mil habitantes, já contava com meio milhão de habitantes. E a nova rodovia BR-116 Sul, ligando São Paulo a Porto Alegre, passava aproximadamente a três quilômetros do portão colégio. A estação de Barigüi ficou obsoleta e foi desativada. E com isso nasce um novo denominativo para designar a localização do IAP: Pinheirinho! (GROSS, 2009, p.113).

Com a união de um grupo de professores do curso de Engenharia, de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Paraná, com o poder econômico do capital privado, somados aos poderes legislativo e executivo do Estado e Município, uma “nova Curitiba” começou a ser planejada. Para a implantação do novo polo industrial, denominado “Cidade Industrial”, uma área de 700 hectares, que incluía o IAP, foi considerada a mais adequada (GROSS, 2009, p.117, 119). E, em nome do progresso e do futuro da cidade, a área do IAP foi desapropriada.

Trinta e nove fazendas foram visitadas, visando instalar o IAP, até que se chegou a Fazenda Santa Maria, em Ivatuba, com 123 alqueires. A fazenda não estava à venda, mas seu proprietário, senhor Satoru Nakamura, ao saber qual seria o novo destino de suas terras – instalar um estabelecimento modelar de ensino – aceitou vendê-las. E assim, por CR\$ 3.500.000,00, foi fechado o negócio, com entrada e parcelamento (GROSS, 2009, p.123).

Na segunda-feira, 12 de agosto de 1974, foi colocada a pedra fundamental do que carinhosamente era chamado “Novo IAP”. Um fluxo enorme de carros e ônibus trazendo a

irmandade adventista de toda a região subiu a colina iapense naquele dia. Líderes da Igreja Adventista do Sétimo Dia, da Divisão, da União e Associação estiveram presentes. Uma Ata foi assinada e junto com exemplares do jornal do dia, foi colocada em cofre lacrado, para ser enterrada com a pedra fundamental (GROSS, 2009, p.128). Enfrentando secas intensas, fortes tempestades e muitas dificuldades, os pioneiros foram materializando, com suor e lágrimas, um sonho chamado Instituto Adventista Paranaense (GROSS, 2009, p. 133).

2.3.4 Educandário Adventista do Nordeste (1943)

Havia uma fazenda à venda a um quilômetro de Belém de Maria, que pertencia a um comerciante português dessa vila. Os administradores da Missão Nordeste gostaram do local, entraram em entendimentos com o proprietário e fecharam o negócio. Estavam felizes por terem adquirido um terreno para o futuro colégio do Nordeste e cuidaram logo da transferência (HARDER, 1995, p. 61).

Iniciaram os planos de localização dos prédios e nomearam a escola de Instituto Rural Adventista do Nordeste (IRAN). No início de 1943, foi chamado o professor Artur Leitzke para executar os planos de construção. No ano seguinte, em 1944, as aulas tiveram início com o seguinte corpo docente: Ataliba de Abreu Neto (diretor), Artur Leitzke (administrador das construções e professor) e Manuel de Melo (administrador da fazenda). Tudo era simples e primitivo, pois era um desafio gigantesco, para uma Missão pobre, manter o colégio sem o auxílio da União Este-Brasileira (HARDER, 1995, p. 62).

Porém, a administração local, animada pelo desenvolvimento do IRAN, não media esforços, mas, o progresso era lento e as possibilidades limitadas. Nos três anos seguintes (1945-1947), o pastor Jaíro de Araujo foi diretor e sua esposa a tesoureira. Em 1946, com o adoecimento do presidente do campo, um novo presidente foi nomeado. O novo presidente não tinha o mesmo entusiasmo pela escola, e influenciado pela falta de apoio da União, desencorajou-se de continuar o plano de um colégio no Nordeste (HARDER, 1995, p. 62).

O novo presidente do campo, buscando orientação do presidente da União, recebeu conselho de fechar a escola. O assunto apareceu na agenda da mesa do campo, provocando

grande polêmica: o presidente (favorável ao fechamento do colégio) versus o secretário-tesoureiro, Palmer Harder (favorável à manutenção do colégio). Após o término da comissão, o presidente chamou o pastor Harder em seu escritório e de portas fechadas procurou convencê-lo da impossibilidade de construir o colégio. A expressão literal usada foi: “É uma luta de dar socos contra a ponta de faca; o campo é pobre e a União não quer. Porque nos matar em sacrifícios?” Lembrando que seu pai, Abraham C. Harder, vencera em Taquara, sem qualquer apoio, ele pensou que não deveria ser impossível a um Missão fazê-lo, mesmo sendo o campo mais pobre da União Este-Brasileira (HARDER, 1995, p. 62, 63).

Diversas outras vezes, o assunto de fechar o IRAN foi trazido à mesa de administração para discussão, mas nunca teve o apoio total para aprovação. Outros planos apareceram, e o IRAN sobreviveu a todas as provas. Em 1947, a União votou formar uma comissão de recursos, composta pelos: o presidente e o departamental de Educação da União Este-Brasileira, o departamental de Educação e um auxiliar da Missão e o diretor e dois professores do IRAN. Um dos maiores defensores da manutenção do colégio, Palmer Harder (secretário-tesoureiro do campo local), não foi incluído. Mesmo sem ser desejado, ele participou das comissões, e os resultados desta comissão foram nulos (HARDER, 1995, p. 63).

No ano seguinte, 1948, um representante da Associação Geral pediu para ver a instituição, antes de votar pelo seu fechamento. O pastor Palmer Harder, recepcionou-o no aeroporto de Recife, juntamente com o diretor do IRAN e o presidente da Missão. Era sexta-feira, o avião chegaria por volta das 16 horas, e queriam seguir direto do aeroporto, para dirigirem um culto aos estudantes à noite. Mas, a pedido do presidente da Missão, o pastor Harder permaneceu em Recife, não podendo acompanhá-los ao colégio. Logo após Palmares, o carro sofreu um acidente inexplicável impedindo-os de seguir até o colégio. Dormiram em Palmares e sábado pela manhã retornaram para Recife, sem que a comissão tivesse qualquer reunião de decisões (HARDER, 1995, p. 63, 64).

Ainda em 1948, foram enviados os departamentais de Educação da Divisão Sul-Americana e da Associação Geral, investidos de toda autoridade para dar um veredito final. Passaram dois dias no IRAN e chegaram a seguinte decisão: (1) O IRAN nunca deveria vestir calças cumpridas (ou seja, não deveriam ter cursos avançados); (2) Somente autorizariam se

o terreno da frente fosse comprado (a parte entre o Rio Panelas e a estrada de rodagem). A Divisão fez essa exigência, mas prometeu pagar o terreno pelo preço que fosse (HARDER, 1995, p. 64).

Prontamente o pastor Harder procurou o proprietário do terreno, mas ele não estava interessado em vender. Ao contrário, estava pretendendo valorizar sua propriedade às custas do colégio. Uma tarde, quando o proprietário estava de bom humor, o pastor Harder sentou com ele num tronco de árvore, em frente de sua casinha. A certa altura o pastor disse: “Você está bancando o bobo. A Igreja Adventista quer comprar esta propriedade, e um dia irá conseguir. Por que não aproveita a oportunidade, pedindo um preço elevado? Com dinheiro você compra outra propriedade maior e melhor, e ainda sobra dinheiro”. Ele pensou um pouco e disse: “Se me derem 50.000 cruzeiros eu vendo”. O valor real não passava de Cr\$ 10.000,00. O pastor telegrafou à Divisão, avisando ter conseguido a propriedade por Cr\$ 50.000,00. No dia seguinte veio a resposta: “Procure o dinheiro no Banco do Brasil, enviado por ordem telegráfica”. Mas, quando o pastor Harder voltou para fechar o negócio, o vizinho simplesmente disse: “Não vendo não”. Não houve argumento que mudasse de ideia (HARDER, 1995, p. 64, 65).

Certa dia, o pastor Palmer Harder sugeriu ao vizinho, que abrisse uma estrada que ligasse o IRAN à estrada de rodagem, argumentando que uma estrada valoriza a propriedade; além do mais, o colégio arcaria com as despesas de cercar a propriedade de ambos os lados, protegendo-a de transeuntes. Ele concordou, e o colégio ainda fez uma ponte sobre o Rio Panelas. Porém, mesmo havendo esta ligação do colégio com a estrada, a Divisão permanecia irredutível: “Sem compra da propriedade, não há aprovação do projeto” (HARDER, 1995, p. 65).

Passados uns dois meses, o vizinho se arrependeu da abertura da estrada. Não via valorização, sua propriedade havia se dividido em duas partes, e perdeu mais de 2.000 m² de terreno. Mas, agora fez uma proposta ao colégio: “Se encontrarem uma propriedade do mesmo tamanho, situada à beira do rio, contendo uma casinha e algumas árvores frutíferas, estou pronto para trocar”. Foi fácil achar uma propriedade dentro dos requisitos. O pastor Harder mostrou a nova propriedade ao vizinho, e ele gostou. O negócio foi fechado por Cr\$

50.000,00, o valor exato que o colégio dispunha em mãos. Rapidamente pegaram as escrituras das duas propriedades para realizar as transferências (HARDER, 1995, p. 65).

Na véspera das transferências, o pastor Harder viajou de Recife à Catende, com o trem da tarde. Em Catende havia um caminhão pronto para seguir até Cupira, o pastor continuou a viagem neste caminhão. O pastor Harder viajava tranquilo, pois, não poderia imaginar que alguém desconfiaria que ele estivesse portando os Cr\$ 50.000,00, em dinheiro vivo, na sua bolsa. Mas, lá estava ele, sentado no caminhão, com mais 20 moradores da região. Mal tinha deixado Catende, e entrado na estrada, quando um dos companheiros de viagem perguntou: “Está indo para o colégio para o grande dia de amanhã?” O pastor perguntou: “Que grande dia?” O rapaz respondeu: “A compra do terreno e troca pelo da frente do colégio”. O fato havia se espalhado como um evento histórico da região. Antes que pudesse responder, outro companheiro de viagem perguntou à queima-roupa: “Está levando os Cr\$ 50.000,00 nesta bolsa?” O pastor Harder ficou no dilema de falar a verdade ou mentir. Mas, pensou por um instante e concluiu que era mais fácil ser protegido por um anjo falando a verdade. Assim respondeu: “Sim, o dinheiro está aqui, mas com toda a proteção” (a proteção divina). O comentário, em cima do caminhão, para o resto da viagem, girou em torno do evento do dia seguinte no colégio (HARDER, 1995, p. 66).

No dia seguinte, na hora marcada, compareceram no IRAN, primeiro o vizinho com seus 11 filhos, todos adultos. Ele era viúvo e todos os herdeiros deveriam assinar a escritura. Logo depois, chegou o vendedor da outra propriedade, acompanhado de um forte empregado. Ele era casado apenas no padre; civilmente estava solteiro. A sua atitude preocupou os presentes – carrancudo, não cumprimentou ninguém, nem respondeu o “Bom dia!” que lhe deram. Ficou bem à parte, isolado do seu acompanhante. Por último, chegou a tabeliã de Catende, com tudo pronto para assinar (HARDER, 1995, p. 66).

A histórica reunião teve início. A tabeliã leu as duas escrituras e perguntou a ambos proprietários, se tudo estava de acordo. O vizinho respondeu “Sim”, mas o outro, continuou carrancudo, sem abrir a boca para responder. O pastor Harder colocou o dinheiro em cima da mesa, e deu a caneta para o que iria recebê-lo assinar primeiro, e pediu que ele contasse o dinheiro. Ele assinou, mas se negou a contar o dinheiro. O próprio pastor Harder contou o dinheiro, tendo todos como testemunha, colocando o dinheiro contado na frente do, até

então, proprietário do terreno. Terminando de contar, ele se levantou, mandou o empregado pegar o dinheiro, e saíram do mesmo modo – sem pronunciarem uma palavra. Os demais, liquidaram o que era preciso ser feito ainda, e tudo ficou acertado (HARDER, 1995, p. 66). No dia seguinte, a direção do colégio soube que os dois saíram e passaram por um banco, para trocar o dinheiro por outros Cr\$ 50.000,00, pois, ele não queria tocar em dinheiro de crente (HARDER, 1995, p. 67).

No restante do ano de 1949, o IRAN continuou, na marcha como vinha sendo administrado – desde janeiro de 1948, tendo como diretor o professor João Carvalho. Em fevereiro de 1950, o professor João Bork assumiu a diretoria do IRAN, não mais por convite da Missão Nordeste, mas escolhido e determinado pela União Este-Brasileira. Iniciando um novo capítulo na história desta instituição, até seu nome foi mudando para “Educandário Adventista Nordestino” (ENA). Verbas substanciais foram canalizadas para o ENA, e o diretor pode-se lançar em construir o prédio escolar, dormitórios e casas para os professores (HARDER, 1995, p. 67).

2.3.5 Instituto Adventista de São Paulo (1949)

A história mostra que a Educação Adventista chegou timidamente ao Estado de São Paulo. Apesar de, em 1893, existirem núcleos adventistas formados no interior em razão da colportagem, do primeiro batismo ter acontecido no Rio Piracicaba em 1895 e de a Missão Paulista ter sido fundada em 1906, somente em 1915 foi construído o Colégio Adventista Brasileiro, o primeiro em São Paulo. Por essa razão, o número de vagas não era proporcional ao de jovens desejosos de estudar em instituições adventistas. Na década de 1940, pastores estimavam em três mil o número de alunos em potencial no estado. A Igreja Adventista do Sétimo Dia em São Paulo era liderada por Germano G. Ritter, presidente da Associação Paulista, e a educação era uma de suas preocupações particulares. Através de artigos na Revista Adventista e no jornal Eco Paulista, publicação interna da Associação Paulista, ele lembrava a responsabilidade dos pais em colocar seus filhos nas escolas onde fossem

ensinados os princípios adventistas, e se essas escolas não existissem, precisariam ser criadas (MORAIS, 2009, p. 21, 22).

Em 13 de fevereiro de 1946, foi votada pela administração da Associação Paulista a possibilidade de se criar um ginásio no interior do estado, mas como era somente uma possibilidade, as ações nesse sentido só foram tomadas em 29 de outubro, com o voto para formação de uma comissão encarregada de procurar um local com “facilidade de condução, fertilidade da terra e clima propício entre outros requisitos essenciais”. Esse grupo era formado por Germano Ritter, Naor Klein, Rodolfo Belz, Renato E. Oberg, Itanel Ferraz e Domingos Peixoto da Silva. A primeira área avaliada estava cerca de 5 km do então percurso da Rodovia Anhanguera, no município de São Carlos, no caminho para Araraquara. A favor do fechamento do negócio pesava o fato de uma parte da propriedade ser doada e haver água abundante no terreno. Por outro lado, devido às terras não serem de boa qualidade, a questão ficou pendente. Surgiu ainda uma outra oportunidade, dessa vez em Bauru, mas que por algum motivo não foi à frente. Deste modo, a procura por um local adequado continuou por mais um tempo (MORAIS, 2009, p. 22).

Em 1947, o investidor João Ortolan conseguiu uma autorização em Campinas para construir uma fábrica em Jacuba, a Cerâmica Ortolan, mais tarde Cerâmica Sumaré. Com esta ação, um novo núcleo habitacional começou a se formar nos arredores da indústria. Também loteou uma parte de sua fazenda, a “Estância Ortolan”, para se tornar o bairro que se chamaria Parque Ortolândia. Um dia recebeu em sua casa, em Campinas, a estudante Alminda Bueno de Oliveira e ouviu a oferta que ela fez dos livros que vendia para custear seus estudos. Ouviu também informações sobre o colégio em que ela estudava, o Colégio Adventista Brasileiro em São Paulo. Depois de acertado um pedido de livros, talvez por uma ideia surgida naquele mesmo instante, solicitou à aluna que ao voltar à São Paulo, procurasse os líderes da Igreja Adventista e propusesse a eles a construção de um colégio em Jacuba, pois ele mesmo possuía um terreno que ele gostaria de ver transformado em escola. O que ele não sabia é que sua ideia já morava na mente de outro homem, e há anos era sonhada por outro visionário (MORAIS, 2009, p. 21).

Em Campinas, quando a estudante voltou para entregar os livros a João Ortolan, ele quis saber como tinha sido avaliada a sua ideia. A moça havia levado a questão ao pastor

distrital de Campinas, Waldemar Rodrigues da Silva, e este levado o assunto à direção da Igreja Adventista, mas aparentemente a ideia não havia sido bem acolhida. Novamente João Ortolan insiste com a colportora que lembre a Associação Paulista do terreno. A Associação, então, enviou Francisco Nunes de Siqueira para fazer a fazenda. Chegando a Campinas, procurou Camilo Arcângelo de Oliveira, colportor responsável pela região de Jacuba, e juntos foram até lá. Durante a visita encontraram muitas laranjeiras, mangueiras, figueiras e eucaliptos. A terra era muito boa para a agricultura, mas a fonte d'água, essencial para o colégio não pertencia à propriedade. Nessa primeira vistoria percebeu-se que aquele lugar era realmente apropriado para o internato, mas que sua área seria insuficiente. Assim, propriedades vizinhas precisariam ser compradas (MORAIS, 2009, p. 22, 23).

Voltando a São Paulo, foi apresentado o relatório da visita. Germano Ritter quis conhecer o local pessoalmente, e junto com Alcides Martinelli fez uma visita à região. Após a visita e mediante suas observações, no dia 14 de agosto de 1947, por um voto da Associação Paulista, foi decidido que o colégio deveria ser construído ali. Em 06 de novembro de 1947, foi decidido o nome do colégio: Educandário Adventista Campineiro, já que na época, Jacuba fazia parte do município de Campinas. No ano seguinte, em 10 de fevereiro de 1948, a Associação Paulista escolhe uma comissão para a construção de prédios. Germano Ritter, Rodolfo Belz, Naor Klein, Waldemar Ehlers, Jerônimo Garcia e Durval S. de Lima formavam o grupo. Mas mesmo antes da construção dos prédios, os trabalhos na plantação e lavoura da fazenda iniciaram-se, a cargo do primeiro funcionário da instituição, Kaneshighe Morimoto. Enquanto as atividades agrícolas eram desenvolvidas, outras ações eram executadas, como o registro oficial para o funcionamento do Curso Ginásial expedido em julho de 1948 e a aprovação das plantas de construção dos primeiros prédios. Ernesto Bori foi indicado pela Associação Paulista para cuidar das construções, sendo a pedra fundamental colocada por ele mesmo. As obras começaram pelo prédio que no futuro abrigaria o dormitório das moças (MORAIS, 2009, p. 23, 24).

Durante todo esse período, as negociações de compra continuaram e se estenderam até 19 de setembro. Com a última escritura assinada, a extensão do terreno era de 142 hectares e possuía quatro casas de tijolos cobertas com telhas, um armazém para cereais, de tijolos, uma casa de pau a pique, quatro mil pés de eucaliptos e outras benfeitorias. Posteriormente esta data foi então escolhida para marcar o aniversário oficial da instituição.

Naquele mesmo ano começaram a chegar alguns alunos enviados pela Associação. A princípio foi feito um acordo de trabalharem 3.600 horas, posteriormente reajustadas para 4.000 horas, afim de que pudessem estudar no ano seguinte. Suas atividades estavam em geral relacionadas com a agricultura e construção. João Batista de Souza foi a primeiro aluno a chegar no colégio e, a primeira aluna, Aurora Caputo (MORAIS, 2009, p. 24).

No GAC, em 1956, no campo agrícola, podiam ser contados, em seu terreno, 3.000 bananeiras, 300 abacateiros, 500 videiras, 1.500 laranjeiras, 350 pessegueiros, 2.000 abacaxizeiros, 50 ameixeiras, 2.000 mamoeiros, além de canaviais, arrozais, plantações de soja, milho, batata, mandioca, feijão, amendoim e tomate. Havia também mangueiras, jabuticabeiras e jaqueiras para consumo interno. A produção era tão grande que foi necessário comprar um galpão às margens da Rodovia Anhanguera para oferecer os produtos ao público externo. Em 1957, a leiteria do colégio passou a funcionar, e 22 vacas foram adquiridas, sendo 20 delas doadas pela Divisão Sul-Americana (MORAIS, 2009, p. 32).

Como se pode notar um dos grandes objetivos do GAC sempre foi o desenvolvimento agrícola. Desde o seu início buscava-se investir nas mais diversas culturas. O alvo era produzir e vender para que fosse possível, com esta renda, desenvolver o colégio, fazê-lo crescer. Uma das iniciativas para conquista de um mercado maior para seus produtos foi tomada no envio de uma equipe à empresa de sucos e geléias naturais Superbom a fim de aprender como cultivar tomate, cana, e maracujá em grandes lotes. O primeiro resultado dessa visita foi o cultivo da cana e a venda do produto para a Usina Santa Bárbara que produzia melado que podia ser consumido no refeitório, posteriormente a fabricação foi realizada num engenho construído dentro do próprio colégio (MORAIS, 2009, p. 41).

O GAC era basicamente um colégio agrícola que oferecia as séries iniciais até o ginásio, além do curso de um ano de Formação de Enfermeiros Padioleiros. Para aqueles que vinham da estação de Jacuba até o GAC na primeira metade da década de 60, a primeira visão do colégio era de uma cerca baixa de arame farpado, que limitava fragilmente seu contorno. Seguindo a cerca, chegava-se ao portão. Após ele, ficava o mata-burro, que protegia a escola dos animais de terceiros que ficavam soltos pela região. Depois de entrar no terreno, um caminho com ciprestes dos dois lados formava um longo corredor onde ao final via-se o Prédio Central, branco. Atrás dos ciprestes, os pomares ficavam protegidos e

reservados. Do Prédio Central era possível ver, ao lado direito, o dormitório masculino e, ao esquerdo, o dormitório feminino. O caminho que levava a cada uma dessas construções era de chão batido. Um pouco mais atrás do Prédio Central ficava a mercearia e atrás dela o ginásio. Seguindo em frente, chegava-se à avenida dos abacateiros, que levava até a casa das enxadas, onde cada aluno possuía a sua, numerada. A partir daí, os caminhos conduziam para os pomares e campos de plantação (MORAIS, 2009, p. 44).

Em 1968, o colégio continuava com sua ênfase na agricultura e começava a despontar também na sua área industrial. Foi criada uma fábrica de suco de maracujá que com o tempo passou a produzir também suco de uva, tomate, abacaxi, laranja; geléias de uva, amora, abacaxi, maçã, laranja, maracujá e morango; doces de uva e abacaxi; geléia real e mel; sojinha, farinha integral de trigo e de centeio e extrato de tomate. Por algum tempo, essa fábrica foi parceira da Superbom fornecendo, de sua produção, 10.000 garrafas de suco, além de exportar o excesso para a Alemanha. Especialmente para as cidades de Munique e Frankfurt. Já se via nesse tempo o aproveitamento consciente do produto, as folhas de maracujá, depois de secas, eram vendidas para um laboratório produtor de maracugina. O engenho da escola também passou a produzir xarope de cana, melado de cana e rapaduras de amendoim e mel. Além do maracujá, a plantação de laranjas, figos, manga, banana e abacates também eram significativas. Os produtos do IAC receberam a marca 3S, que significava “saudável, saboroso, selecionado” e seu logotipo eram os dois caracteres (3 e S) inscritos em um triângulo (MORAIS, 2009, p. 50).

Em 1979, dois departamentos de grande relevância foram inaugurados naquele ano. O primeiro, a fábrica de cerâmica, que produzia também tijolos e blocos de concreto. Com 3.000m² tinha capacidade de produzir até 4.000 tijolos por dia e que para ser construída teve o apoio de Milton Soldani Afonso, proprietário da Golden Cross, e grande apoiador da instituição. O outro, a serigrafia, criado por iniciativa de Odete Xavier, tinha por objetivo produzir material evangelístico infantil para os departamentos da escola sabatina da Igreja Adventista do Sétimo Dia (MORAIS, 2009, p. 62). Na área de produção, aprimoramentos eram realizados a fim de oferecer produtos de real benefício para a saúde. Na panificadora, foram diversificados os tipos de pães (integral, milho e soja) e foi criada a fábrica de Enzimas, um composto vitamínico produzido por Katsutoshi Saito, agrônomo do IASP, após estudos na UNICAMP (MORAIS, 2009, p. 68).

A busca pelo IASP tinha muitas razões, sobretudo pelo ensino forte dos cursos profissionalizantes de Contabilidade, Magistério e Secretariado (MORAIS, 2009, p. 63). Em 1952, eram contadas 147 matrículas, refletindo um ritmo de crescimento do colégio vigoroso. Em 1957, o colégio tinha 270 alunos e com a certeza de superação das atividades iniciais. Em 1961, os alunos somavam 316, um número que ainda permitia que o dia a dia do GAC transcorresse num espírito onde todos se sentiam parte de uma grande família. O colégio crescia aceleradamente, em 1972, já eram 550 alunos. Em 1975, o número de matrículas era de 754 alunos, e sem dúvida, eram as amizades que tornavam o IASP um local inesquecível e ímpar. Em 1996, o IASP havia, já por três anos consecutivos, batido recorde no número de matrículas, passando dos 1.500 alunos, quantidade nunca antes atingida. Em seu internato viviam mais de 500 estudantes. De acordo com estimativas depois da análise dos diários e registros de matrículas dos últimos 60 anos no IASP, aproximadamente 50.000 alunos já passaram pela instituição, alguns estudando por mais de 10 anos, outros por apenas alguns meses (MORAIS, 2009).

2.3.6 Educandário Espírito-Santense (1962)

Na Assembleia Bienal, em abril de 1961, os membros que sempre sonharam com uma instituição educacional no Estado do Espírito Santo, e que já tinham feitos sacrifícios financeiros no passado (na década de 40), agora fizeram ressurgir a ideia. Os membros clamavam: “Queremos um colégio”. Houve oposição por parte dos representantes das Administrações Superiores, mas os membros delegados presentes ficaram firmes em seu propósito de possuírem um colégio na Associação Espírito-Santense (HARDER, 1995, p. 81).

Após longos debates, a ideia foi finalmente aprovada condicionalmente. Esta instituição jamais deveria solicitar qualquer ajuda financeira, seja para compra do terreno, para a construção dos prédios, ou para a sua manutenção. Somente depois de os membros assumirem tal responsabilidade, foi votado pela Assembleia tomar os devidos passos, para que a Associação Espírito-Santense tivesse o seu colégio. O nome EDESSA (Educandário Espírito-Santense), foi o escolhido e permanece até hoje. Com a substituição dos líderes das

Administrações Superiores, o compromisso assumido pelos membros ficou no esquecimento (HARDER, 1995, p. 81).

Foi escolhida uma comissão com encargo de procurar um terreno adequado. Um linda fazenda foi encontrada, nos arredores de São Gabriel da Palha, que à princípio, julgava-se ser o lugar ideal para o colégio. Mas, após serem analisados todos os prós e contras, especialmente a exigência do vendedor de não escriturar a venda da propriedade pelo valor real, nem todos os membros da comissão estavam convictos ser este o lugar ideal para o colégio. Mesmo assim, foi marcada uma reunião com o proprietário para acerto dos últimos detalhes e fechamento do negócio. Porém, neste dia o proprietário teve um derrame cerebral que o impossibilitou de tratar do negócio (HARDER, 1995, p. 81, 82).

Iniciou-se a procura de outra propriedade, e dentro de poucas semanas foi encontrada uma linda fazenda, com área bem maior, localizada à margem do Rio Doce, no município de Colatina, a nove quilômetro do centro da cidade, pelo preço de Cr\$ 5.000.000,00. Quantia superior à da primeira propriedade. No entanto, todos os membros da comissão estavam unânimes: “Este é o local ideal para o nosso colégio” (HARDER, 1995, p. 82).

A comissão, sob a direção do pastor Ernesto Roth (presidente da Associação) estudou a maneira de conseguir este montante de dinheiro, e a única maneira encontrada foi lotear parte do terreno. Foram loteados 250.000 m² e iriam vender 250 lotes, a Cr\$ 20.000,00 cada, assim conseguindo os Cr\$ 5.000.000,00. Havia dois planos de pagamentos: (1) Cr\$ 20.000,00 a vista; ou, (2) Cr\$ 25.000,00 em 5 prestações de Cr\$ 5.000,00. Conseguiu-se vender quase 50% dos lotes, sendo a maior parte do segundo plano. Assim, o dinheiro demorou para ser recebido. No dia para fechar o negócio não havia dinheiro suficiente para o pagamento. O vendedor foi compreensivo e facilitou o pagamento: 50% no ato + as despesas de transferência; 25% em 6 meses, acrescidos de 6% de juros; 25 % em 12 meses, acrescidos em 12% de juros (HARDER, 1995, p. 82).

Em junho de 1962, o pastor Roth pegou uma licença especial ficando sete meses fora, deixando a presidência interinamente com o pastor Palmer Harder (secretário-tesoureiro). O pastor Harder, não concordava com o loteamento do terreno (ele estava de férias quando está decisão foi tomada), mas, por ética manteve o plano, apesar de não promovê-lo. Não se

vendeu mais nenhum lote, e mesmo assim, com a seguinte divisão de fundos: campanha entre as igrejas do campo (Cr\$ 2.168.303,00), donativos em dólares (Cr\$ 202.270,00), lotes vendidos (Cr\$ 2.325.411,80) e capital operativo e reservas (Cr\$ 1.250.000,00), todos os pagamentos foram saldados (HARDER, 1995, p. 82, 83).

Quando o pastor Harder realizou o último pagamento, o vendedor sabendo que o colégio estava em apertos financeiros, fez a tentadora oferta – comprar de volta pelo dobro do preço. Os dirigentes não ficaram nem um pouco tentados. Assim, o vendedor deu o nome de quem estava oferecendo Cr\$ 12.000.000,00, com insistência, caso mudassem de ideia. Cada vez mais, eles estavam certos da decisão tomada (HARDER, 1995, p. 83).

A propriedade possuía uma velha casa grande e outra menor. Aproveitando a animação de todos e o oferecimento do trabalho voluntário da professora aposentada Elsa Gutzeit, no dia 10 de setembro de 1962, tiveram o primeiro dia de aulas, num curso noturno de nível primário (HARDER, 1995, p. 83).

Em janeiro de 1963, na Assembleia Bional, o pastor Palmer Harder, foi eleito presidente da Associação Espírito-Santense. Nesta época, a Secretaria Seccional de Vitória, informou ao pastor Harder que o prazo para a entrega dos documentos para oficializar o curso ginásial era 1º de julho, para funcionar no ano seguinte. Os documentos eram: um requerimento, anexado dos estatutos da Associação, prova de propriedade, fotografia do prédio escolar, lista dos professores com os seus devidos registros, nome e registro do diretor e do secretário. Os planos eram iniciar o curso de admissão em março, e o curso ginásial em 1964 (HARDER, 1995, p. 83-85).

De janeiro a março de 1963, foram feitas reformas e adaptações nas velhas casas existentes: (1) Na casa grande, o andar superior foi transformado em dormitório das moças e no porão foram construídos uma cozinha e um espaçoso salão que serviu de refeitório, sala de aulas e sala de culto aos sábados; (2) A casa menor foi transformada em dormitório dos rapazes (HARDER, 1995, p. 85).

Em março as aulas iniciaram, com Elsa Gutzeit lecionando para o curso primário, e exercendo o cargo de preceptora; Waldomiro Berger lecionando o curso de admissão e exercendo o cargo de preceptor. Imediatamente iniciaram a construção de um prédio de

madeira. Era o prédio escolar provisório, que aumentado, posteriormente, serviu de dormitório dos rapazes e residência do diretor e do tesoureiro. Para diretor foi escolhido o professor Herbert Weber, que aceitou enfrentar o projeto pioneiro. Mas, o IPAE só concordou em ceder o professor Weber, a partir de 1º de janeiro de 1964 (HARDER, 1995, p. 85, 86).

Finalmente, no final de julho de 1963, entregaram toda a documentação à Secretaria Seccional de Vitória. Um inspetor foi designado para no dia 3 de outubro fazer a inspeção do colégio. O pastor Palmer Harder conseguiu contato com o inspetor, e fez uma lista de tudo que esperava encontrar. No dia marcado, o inspetor fez a inspeção e ficou maravilhado, com tudo que pode observar. Poucas semanas depois, aprovaram a oficialização provisória por dois anos, com a condição de construírem um prédio escolar de alvenaria neste período. Durante o ano de 1963, o novo presidente do campo visitou todas as igrejas e grupos do campo, numa campanha intensiva “PRÓ CONSTRUÇÃO EDESSA” (HARDER, 1995, p. 86, 87).

Iniciou o tão almejado ano de 1964, oferecendo logo a 1ª e 2ª séries, e muitos alunos foram matriculados. Quando o professor Weber organizou o seu trabalho, descobriu muita coisa indispensável ainda faltando. Entregou uma longa lista, entre as quais: (1) Construção de um filtro de água, bomba e instalações, pois os alunos bebiam a água suja do Rio Doce; (2) Aquisição de um motor e gerador de luz elétrica; (3) Uma carroça e animais para trabalho; (4) Um trator, pois era impossível enfrentar uma fazenda deste tamanho, apenas com enxadas; (5) Móveis e equipamentos para cozinha, dormitórios e salas de aulas (HARDER, 1995, p. 89).

Compraram o indispensável para o funcionamento. Algumas coisas a vista, outras fiado. Para o trator, o motor e o gerador, foi assinada uma nota promissória, com o prazo de 60 dias para pagar tudo. Tudo foi sendo pago, mas, não sobrava nada para pagar a promissória. No último dia de prazo, na sexta-feira a tarde, o pastor Harder foi até a agência dos Correios, na esperança deter algum fundo de igreja ou alguém em particular. Mas nenhum envelope de fundo havia. Mas, havia um envelope vindo dos Estados Unidos, que à princípio não chamou a atenção por o remetente ser uma pessoa desconhecida. Depois de verificar todos os demais e nada encontrar, abriu este envelope. O cheque em dólares, trocado na casa de câmbio, rendeu exatamente o montante da nota promissória a pagar.

Faltavam apenas 30 minutos para terminar o expediente do banco, porém tempo suficiente para saldar o compromisso (HARDER, 1995, p. 89, 90).

Para satisfazer as exigências da Secretaria Seccional e construir o prédio escolar, começaram a queimar tijolos e adquirir materiais de construção. O problema passou a ser onde localizar o prédio escolar e todos os demais prédios definitivos, conforme o plano piloto das construções. As opiniões sobre o projeto dividiram-se em duas correntes: (1) Construir tudo em cima do morro; ou (2) Construir embaixo. Ao lado direito do morro. A mesa administrativa do colégio, com a presença de um representante da Conferência Geral, três da Divisão Sul-Americana e três da União Este-Brasileira, resolveu aprovar o primeiro projeto, construindo tudo em cima do morro (HARDER, 1995, p. 94).

A construção do prédio escolar atrasou devido ao tempo gasto em decidir a localização e a terraplanagem; por isso, solicitaram o prazo de mais um ano para a Secretaria Seccional, que foi prontamente atendido. Finalmente, em 24 de agosto de 1966, foi lançada a pedra fundamental do prédio escolar, e o início das construções definitivas. Junto à pedra foi cimentada uma pequena urna, contendo a ata deste evento, assinado por todos os presentes. Foi um dia muito festivo, com a presença inclusive de um representante do Ministério da Educação (HARDER, 1995, p. 95).

A primeira formatura ocorreu nos dias 19 e 20 de novembro de 1966, sendo o pastor Palmer Harder o orador do culto de consagração, no sábado pela manhã; e, o professor Herbert Weber como paraninfo das solenidades de domingo à noite. Sob o lema “Lutar para Vencer”, dez jovens concluíram o curso ginásial (HARDER, 1995, p. 98).

Imediatamente iniciaram as construções das quatro primeiras salas de aulas, para cumprir o compromisso. Ao mesmo tempo iniciou-se a construção das residências para os professores. Mas, as maiores pendências eram: (1) Dormitórios para as moças, que ainda habitavam nas adaptações provisórias da velha casa grande da antiga fazenda; (2) Dormitório para os rapazes, que haviam mudado da casa menor da antiga fazenda, para o prédio escolar de madeira. No final de 1968, o colégio recebeu a notícia de que a oferta do último 13º sábado²⁵ daquele ano, seria para o EDESSA; especificamente, para os dois

²⁵ Na Igreja Adventista do Sétimo Dia, a última oferta do trimestre (13º sábado) recolhida durante a Escola Sabatina, é destinada para algum projeto social, educacional ou evangelístico, de interesse especial.

dormitórios. Mas a cada mês, uma necessidade era prioritária, e usava-se os juros. Como o dinheiro ficou muito tempo no banco para ser utilizado, a inflação consumiu-o. Quando decidiram construir, lançaram mão da verba, totalmente intacta, mas mal deu para construir o fundamento do dormitório dos rapazes (HARDER, 1995, p. 98, 99).

Em junho de 1976, o EDESSA, sob a direção do professor Zizion Fonseca, enfrentava um novo problema. Eles haviam sido agraciados com uma verba da EZE – República Federal da Alemanha, no valor de 950.000 marcos. Isto deveria ser 75% de um orçamento em que a instituição participasse com 25%, depositados antecipadamente. Assim, o EDESSA necessitava de 317.000 marcos para poder receber três vezes o tanto. Mais uma vez o pastor Palmer Harder se empenhou numa campanha para encontrar doadores liberais. Todas as construções do projeto aprovado pela EZE - República Federal da Alemanha, foram concluídos e inaugurados no dia 5 de junho de 1977: os dormitórios masculino e feminino, o refeitório e a cozinha, o laboratório de Física, Química, Biologia e Zootecnia, a biblioteca e uma sala de escritório modelo (HARDER, 1995, p. 99, 100).

Nos dias 19 e 20 de novembro de 1977, exatamente 11 anos após a primeira formatura do ensino ginásial, no mesmo dia e hora, teve lugar a 1ª turma do Curso Técnico em Contabilidade. Eram 22 jovens concluintes do ensino médio, que escolheram o lema: “Honestidade como caminho, perfeição como ideal”. Esta primeira turma de formandos do ensino médio e a 12ª de formandos do ensino ginásial escolheram, mais uma vez, o pastor Palmer Harder, para ser o porta-voz da mensagem do culto de consagração, no sábado de formatura (HARDER, 1995, p. 101).

2.3.7 A expansão dos internatos adventistas brasileiros

Durante a década de 1970, mais alguns colégios internos foram criados. Em Manaus, AM, foi criado o Instituto Adventista Agro-Industrial. Em Altamira, PA, foi criado o Instituto Adventista Agro-Industrial da Transamazonia. Esses dois colégios na região norte tiveram uma trajetória diferenciada em seu percurso, uma vez, que o primeiro localizado na região rural de Manaus conseguiu estabelecer-se com relativo êxito, enquanto o outro em uma

região isolada teve sempre uma existência precária. Ainda, na década de 1970 foi criado o Instituto Adventista de Ensino do Nordeste, em Cachoeira, BA, cidade próximo a Feira de Santana, que na década seguinte recebeu o Seminário que estava localizado no colégio de Pernambuco e foi se estabelecendo como o internato adventista da Região Nordeste (SCHUNEMANN, 2002).

A década de 1980 foi marcada ainda pelo surgimento de novos internatos em Goiás, Minas Gerais, e o com a desapropriação da fazenda do IAE, já cercado pela cidade de São Paulo, foi comprado uma nova fazenda no município de Engenheiro Coelho, SP, e um novo internato é aberto. Na década de 1990, foram divulgadas notícias de compra de propriedades em Tocantins, Mato Grosso e São Paulo para estabelecimento de novos colégios internos. Porém, apenas o Instituto Adventista da Amazônia Ocidental, localizado em Rondônia se torna efetivamente um novo colégio interno. Enfim, em 2008 foi inaugurado o Colégio Interno no Estado de Santa Catarina, cuja propriedade havia sido comprada em 1980; e, em 2014, o Instituto Adventista de Pernambucano de Ensino (IAPE), o caçula dos internatos adventistas no Brasil é inaugurado em Sairé, no Estado do Pernambuco. Nessas linhas iniciais fez-se um quadro breve sobre o desenvolvimento institucional dos colégios internos adventistas no Brasil.

2.4. Conclusão

Concluindo este capítulo, vamos apontar algumas características dos internatos adventistas no Brasil que decorrem do histórico geral que apresentamos, e essa compreensão do funcionamento dos internatos adventistas em termos ideais permite entender por que eles se tornaram o protótipo da “verdadeira educação adventista”.

1) Formação da liderança: a ideia de colégios agrícolas religiosos não foi uma inovação adventista. É um modelo que os adventistas estadunidenses copiaram de instituições similares (por exemplo, o Oberlin College), mas se tornaram ao longo do tempo e em diversos países uma marca adventista, principalmente para sua clientela interna que interpretou esse modelo como sendo o protótipo da verdadeira educação adventista, pois,

assim foi muitas vezes descrito por Ellen White. E, não há dúvida que esses colégios tiveram uma importante contribuição na formação da liderança da Igreja Adventista do Sétimo Dia, não apenas os obreiros financiados pela instituição, mas também, uma parte da liderança leiga da Igreja (SCHÜNNEMANN, 2008, p. 1). Nas décadas de 1970 e 1980, era notório que uma grande quantidade de líderes da Igreja Adventista do Sétimo Dia, haviam passado pelo IACS (RS), IAP (PR), ENA (PE), IPAE (RJ), IASP e IAE (SP), no qual haviam feito a formação secundária e/ou teológica. De fato, uma grande parte dos alunos que cursaram Teologia, são oriundos dos outros colégios internos que não ofereciam o curso e durante muito tempo, também, não ofereciam faculdades para os alunos que desejassem permanecer ali. Na realidade, havia até certa demonstração de interesse dos colégios internos menores em indicar um número expressivo de alunos para o curso de Teologia. Considerando o discurso da Igreja Adventista do Sétimo Dia, em tantos momentos e atividades, é compreensível que boa parte dos ex-alunos dos internatos não apenas escolhessem trabalhar na Igreja, mas que acabassem se envolvendo com as atividades eclesiais.

2) *Localização rural:* esses colégios eram sempre construídos em regiões rurais. Embora alguns desses colégios, notadamente os dois mais antigos de São Paulo, estejam totalmente inseridos na realidade urbana, o ideal era que os colégios internos fossem “cidades de refúgio” pra que os jovens adventistas não se contaminassem com as práticas mundanas. Embora se aceitem não adventistas nesses colégios, os “bolsistas” são quase sempre apenas adventistas. Dentro da visão puritana que forma a Igreja Adventista do Sétimo Dia a cidade é símbolo do pecado. E, conforme o diagnóstico realizado por Schünemann, “embora enquanto adultos, até muitas vezes se precisasse morar nas cidades, por que estas também tinham de ser evangelizadas, os jovens precisavam ser preservados” (2008, p.7).

3) *Trabalho educativo:* seguindo o ideal de um colégio bíblico e agrícola, a proposta básica dos colégios internos era oferecer uma formação acadêmica, religiosa e profissional. Dentro da filosofia educacional adventista sustentada pelo escritos de Ellen White, o trabalho útil era superior a uma formação intelectual erudita. Assim, os colégios internos deviam oferecer como parte da formação dos alunos trabalho diário além das horas de estudos acadêmicos. A quantidade de horas trabalhadas variava de acordo com a necessidade dos alunos. De um modo geral, pode se afirmar, de acordo com Schünemann,

que haviam três tipos de “contrato”: (a) Alunos regulares: os alunos que os pais tinham condições de trabalhar tinham uma quantidade de horas variando entre uma e duas horas diárias, no qual ele exercia algum tipo de trabalho simples; (b) Alunos semi-industriários: os alunos que dependiam de algum auxílio financeiro da escola, podiam trocar apenas uma parte do custo por trabalho, trabalhando meio período durante o período letivo; e, (c) Alunos industriários: aqueles alunos que trabalhavam todo o tempo na escola, inclusive nas férias para poder pagar totalmente a sua “bolsa”. Na realidade, inicialmente o colégio interno pagava o serviço para o aluno e ele então pagava a escola, dependendo do trabalho, o aluno poderia ter até algum ganho. Esse dinheiro vinha do fato dessas escolas serem agro-industriais, de forma que essas atividades traziam recursos para a escola. Os alunos dependentes totalmente do trabalho na instituição quando excediam as horas a serem cumpridas, podiam receber um valor sobre essas horas para aquisição de alguns itens pessoais que fossem necessários. Assim, a filosofia do trabalho educativo é um elemento que caracteriza os internatos em sua proposta inicial (SCHÜNEMANN, 2008, p. 6).

4) Amizades e casamentos: esses colégios foram sendo percebidos pela comunidade adventista, como um importante local para que as pessoas pudessem casar com pessoas da mesma filiação religiosa, algo exigido e punido com a exclusão do rol de membros quando não seguido. O fato da membresia ser pequena e dispersa, ainda agravado pelo maior número de mulheres do que homens na igreja, realmente tornava o envio dos jovens para esse colégios, um aspecto que estava além das funções propostas pelos educadores adventistas. Assim, muitas jovens adventistas, vinham ao colégio como uma forma de encontrar casamentos, o que evidentemente nem sempre ocorria em virtude de que esse desequilíbrio numérico entre os sexos se mantinha também no colégio. Apesar disso, havia um forte incentivo, em especial, nos dois colégios no qual havia o seminário, para que os pastores saíssem casados para o ministério (SCHÜNEMANN, 2008, p. 7). Devido a esta peculiaridade, um grande número de pastores formados nas décadas de 1970 e 1980, casaram com pedagogas e enfermeiras, tendo em vista que estes cursos (Pedagogia e Enfermagem), eram os únicos, além do Teológico, que eram oferecidos no colégio, neste período.

5) Regras de convivência: Apesar do incentivo à amizade, e da “permissão” ao namoro, as regras de convivência com o sexo oposto eram extremamente rigorosas. Além

dos dormitórios evidentemente serem longe e não ser permitida a entrada de pessoas do sexo opostos nesses dormitórios, havia uma série de outras regulamentações sobre esse convívio. Primeiramente, era vedado qualquer toque físico, como pegar na mão, abraçar ou beijar. Nas reuniões da igreja ou mesmo programas de caráter cultural, havia a ala dos moços e das moças, sendo que em alguns casos, ala central da igreja era ocupado pelas famílias dos professores e funcionários das escolas, para manter uma boa distância entre eles. Além disso, durante muito tempo havia nas áreas externas, áreas só para os meninos e outras só para meninas, sendo que os refeitórios eram um dos poucos locais no qual pessoas do sexo oposto podiam conversar, além da sala de aula. Mesmo assim, nos refeitórios havia regras de como e onde os alunos podiam sentar em função do sexo (SCHÜNNEMANN, 2008, p. 8).

6) Controle e isolamento: Ao se estudar brevemente sobre os internatos adventistas no Brasil, podemos perceber que nesse processo o elemento controle e isolamento eram as chaves para o “bom” funcionamento dos colégios internos adventistas. Por isso, é evidente, que para muitos o internato foi um “pesadelo”. De fato, a partir de diálogos com pessoas que vivenciaram o internato adventista em diferentes épocas pode ser encontradas inúmeras narrativas que revelam a violência institucional e as arbitrariedades feitas principalmente com os alunos “bolsistas” que estavam completamente dependente da instituição. Não se pode afirmar que todos os funcionários sejam autoritários, mas sim que a instituição está fundamentada em uma concepção autoritária. O objetivo é estabelecer o controle total sobre o sujeito (SCHÜNNEMANN, 2008, p. 2). Aquele que ousasse questionar ou desafiar as práticas teria evidentemente um conjunto amplo de punições. É claro, que considerando, como as próprias instituições foram crescendo em número de alunos, como cada vez mais externos, com um corpo docente, com uma formação heterogênea esses mecanismos de controle são enfraquecidos. O controle de luz, saídas da instituição e mesmo de qualquer material que era levado para o quarto era total. Os alunos eram bastante controlados, inclusive através dos monitores dos dormitórios, que eram alunos, normalmente “bolsistas integrais” que trabalham para zelar e vigiar os colegas, além dos preceptores, funcionários muitas vezes, sem nenhuma formação pedagógica, que eram indicados para exercer o controle direto sobre os alunos nos dormitórios (SCHÜNNEMANN, 2008, p. 9).

7) Desenvolvimento espiritual: a estrutura do colégio era fortemente regulada por uma intensa rotina religiosa. Durante o dia o aluno interno participava de um culto matinal no dormitório. Depois, tinha um culto para começar as aulas ou o trabalho, caso ele trabalhasse de manhã. Se fosse para as aulas a tarde, também participaria de um culto antes do início das aulas. A noite no dormitório tinha um novo culto. Além disso, as horas sábaticas (começando do pôr-do-sol de sexta-feira até o de sábado) eram marcadas por atividades de culto. Primeiramente, o culto de pôr-do-sol para começar o sábado, um culto na sexta-feira à noite, as atividades de culto no sábado de manhã, além da programação jovem no sábado a tarde, e o culto de pôr-do-sol de sábado para receber a nova semana. Esses eram os cultos rotineiros na escola. Ainda se pode acrescentar que durante o semestre era desenvolvido uma semana especial com cultos todas as noites e também uma ou duas aulas durante o dia eram suspensas para o culto especial. Essa semana conhecida como Semana de Oração era colocada como o evento religioso mais importante do internato. É importante ainda acrescentar, que havia aulas de ensino religioso durante o curso regular (SCHÜNEMANN, 2008, p. 8).

CAPÍTULO III. INTERNATOS ADVENTISTAS BRASILEIROS: PERMANÊNCIA OU ATUALIZAÇÃO?

Quais ações evidenciarão o discurso de manutenção e ampliação dos internatos adventistas brasileiros e que atualizações do modelo e da filosofia educacional dessas instituições estariam ocorrendo pelo avanço social e educacional na modernidade e na condição pós-moderna? Estas são as indagações que serão respondidas neste capítulo.

No documento *Educação Integral Restauradora*, produzido pela União Sul Brasileira da Igreja Adventista do Sétimo Dia, lemos o seguinte:

neste final de século a sociedade passa por uma crise de valores e parâmetros. Estamos às vésperas de um novo milênio marcado por grandes e profundas mudanças em todos os setores. É uma situação complexa, de desafios. Chegou o momento de entender, julgar e escolher novos caminhos ou de destruir outros valores e paradigmas. No campo educacional, precisamos compreender e definir um novo papel para a educação nesta sociedade em intensa transformação (1999, p. 07).

Esta “intensa transformação” na sociedade, observada pela liderança educacional adventista na virada do século XX para o século XXI, também é percebida por observadores sociais: “Na verdade tudo indica que estamos passando por um deslocamento cultural só comparável às inovações que marcaram o nascimento da modernidade dos escombros da Idade Média: estamos fazendo a travessia da era moderna para a pós-moderna”, vaticina Grenz (2008, p. 12).

3.1 As mudanças sociais e educacionais na modernidade e na condição pós-moderna

Com o início, por volta dos anos 1950, da chamada “era pós-industrial”, assistimos a modificações substantivas nos estatutos da ciência e da universidade. O mais importante nesse processo de modificação, cuja origem encontra-se na “crise da ciência” (e da verdade) ocorrida nos últimos decênios do século XIX, não foi apenas a eventual substituição de uma

“má” concepção da ciência, por outra qualquer; mas, “que”, segundo Lyotard, “vem de fato desde então ocorrendo é uma modificação na natureza mesma da ciência (e da universidade) provocada pelo impacto das transformações tecnológicas sobre o saber” (2000, p. vii).

De acordo com Lyotard pós-modernidade é “o estado da cultura após transformações que afetaram as regras dos jogos da ciência, da literatura e das artes a partir do final do século XIX” (2000, p. xv).

O termo pós-moderno talvez tenha sido cunhado e empregado pela primeira vez na década de 1930 para se referir a uma importante transição histórica que já estava em andamento (ROSE, 1992, p. 119-136 *apud* GRENZ, 2008, p. 12) e também como designação para certos desenvolvimentos nas artes (VAN GELDER, 1991, p. 412 *apud* GRENZ, 2008, p. 13). Todavia, o pós-modernismo só ganha atenção na década de 1970. Primeiramente, como um novo estilo de arquitetura; depois, como um rótulo para teorias acadêmicas nos departamentos de Inglês e Filosofias; e, então, torna-se de uso público para designar um fenômeno cultural mais amplo (GRENZ, 2008, p. 13). Conforme indica o termo, sua significação relaciona-se com o deslocamento para além do modernismo. Portanto, para entender o pós-modernismo, é preciso primeiro compreendermos o que foi o modernismo.

3.1.1 A Modernidade

Tradicionalmente o nascimento da Modernidade está associado ao alvorecer do Iluminismo, logo após a Guerra dos Trinta Anos. Porém, o cenário “fora armado anteriormente – na Renascença, que elevava a humanidade ao centro da realidade” (GRENZ, 2008, p. 13). Bebendo da fonte da Renascença, o Iluminismo elevou o indivíduo ao centro do mundo. Dois nomes se destacam na Filosofia Renascentista, e que teriam grande impacto no pensamento moderno: Francis Bacon (1561-1626) e René Descartes (1596-1650). Na visão de Francis Bacon, “os homens podiam dominar a natureza se descobrissem os segredos dela” (GRENZ, 2008, p. 13), e René Descartes “lançou as bases filosóficas do edifício moderno ao privilegiar o papel da dúvida”, definindo “a natureza humana como uma

substância pensante e a pessoa humana como um sujeito racional autônomo” (GRENZ, 2008, p. 13, 14).

O projeto do Iluminismo traz em seu fundamento algumas suposições epistemológicas, como a suposição de que o conhecimento é preciso, objetivo e bom; e, que, em princípio, o conhecimento é acessível à mente humana, conforme demonstra Habermas:

O projeto de modernidade formulado no século XVIII pelos filósofos do iluminismo consiste num desenvolvimento implacável das ciências objetivas, das bases universalistas da moralidade e da lei e de uma arte autônoma consoante a lógica interna delas, constituindo ao mesmo tempo, porém, uma libertação dos potenciais cognitivos acumulados em decorrência de suas altas formas esotéricas e de sua utilização na práxis; isto é, na organização racional das condições de vida e das relações sociais. Os proponentes do iluminismo [...] cultivavam ainda a expectativa extravagante de que as artes e as ciências não somente aperfeiçoariam o controle das forças da natureza, como também a compreensão do ser e do mundo, o progresso moral, a justiça nas instituições sociais e até mesmo a felicidade humana (1992, p. 162-1263 *apud* GRENZ, 2008, p. 15).

O pensamento iluminista abraçou a ideia do progresso e buscou ativamente a ruptura com a história e a tradição esposada pela modernidade. “Foi, sobretudo, um movimento secular que procurou desmistificar e dessacralizar o conhecimento e a organização social para libertar os seres humanos dos grilhões” (HARVEY, 1992, p. 23). Na medida em que ele também saudava a criatividade humana, a descoberta científica e a busca da excelência individual em nome do progresso humano, abundavam doutrinas de igualdade, liberdade, fé na inteligência humana e razão universal (HARVEY, 1992, p. 23).

Assim, o método iluminista coloca muitos aspectos da realidade sob o escrutínio da razão e avalia aquela com base neste critério (HEDWIG, 1990, p. 168, *apud* GRENZ, 2008, p. 15). Isto significa que o método crê piamente nas capacidades racionais do ser humano. A perspectiva iluminista supõe que o conhecimento não somente é exato (e, portanto, racional) como também objetivo. A suposição da objetividade faz com que o modernista reivindique o acesso ao conhecimento desapaixonado. Os sábios modernos professam ser mais do que meros participantes condicionados do mundo que observam: “declaram-se

capazes de vê-lo como observadores imparciais – isto é, contemplam o mundo de uma posição estratégica situada fora do fluxo da história” (GRENZ, 2008, p. 15, 16).

Além de supor que o conhecimento é exato e objetivo, os pensadores iluministas supõe também que ele é inerentemente bom. Essa suposição da bondade inerente do conhecimento torna otimista a perspectiva do Iluminismo. Ela conduz à crença de que o progresso é inevitável, e que a ciência, associada ao poder da educação, acabará por nos libertar de nossa vulnerabilidade à natureza, bem como de toda a escravidão social. O otimismo iluminista, juntamente com o enfoque dado à razão, intensifica a liberdade humana. São suspeitas todas as crenças que pareçam reduzir a autonomia ou que se baseiem em alguma autoridade externa e não na razão (e na experiência). O projeto do iluminismo compreende a liberdade, em grande parte, em termos individuais. Na verdade, o ideal moderno defende a autonomia do eu, o sujeito auto determinante que existe fora de qualquer tradição ou comunidade (GRENZ, 2008, p. 16).

3.1.2 A Pós-modernidade

Nas últimas décadas, “pós-modernismo” tornou-se um conceito com o qual lidar, e um tal campo de opiniões e forças políticas conflitantes que já não pode ser ignorado. A natureza e a profundidade das transformações são discutíveis, mas houve transformação. Segundo Huyssens, “há uma notável mutação na sensibilidade, nas práticas e nas formações discursivas que distinguem um conjunto pós-moderno de pressupostos, experiências e proposições do de um período precedente” (1984 *apud* HARVEY, 1992, p. 45). Mas como se deu esta mudança de períodos? Como a modernidade deu lugar a pós-modernidade? Na perspectiva de Harvey,

O século XX – com seus campos de concentração e esquadrões da morte, seu militarismo e duas guerras mundiais, sua ameaça de aniquilação nuclear e sua experiência de Hiroshima e Nagasaki – certamente deitou por terra esse otimismo. Pior ainda, há a suspeita de que o projeto do Iluminismo estava fadado a voltar-se contra si mesmo e transformar a

busca da emancipação humana num sistema de opressão universal em nome da libertação humana (1992, p. 23).

Segundo Grenz a “modernidade tem sido atacada pelo menos desde que Friedrich Nietzsche (1844-1900) desferiu o primeiro golpe contra ela no fim do século XIX; contudo, o ataque frontal em grande escala só começou na década de 70” (2008, p. 17, 18). Porém, o impulso intelectual imediato para o desmantelamento do projeto iluminista veio com o surgimento do desconstrucionismo como teoria literária, influenciando um novo movimento na filosofia.

O desconstrucionismo surgiu como um prolongamento de uma teoria literária chamada “estruturalismo”; segundo a qual, a linguagem é uma construção social e as pessoas desenvolvem documentos literários – textos – na tentativa de prover estruturas de significado que as ajudarão a dar sentido ao vazio de sua experiência. Os estruturalistas argumentam que a literatura nos auxilia a organizar e compreender nossa experiência da realidade, dentro de uma estrutura comum e invariável (GRENZ, 2008, p. 18).

Os desconstrucionistas (ou pós-estruturalistas) rejeitam este último princípio do estruturalismo. O significado não é inerente ao texto em si, dizem eles, emerge apenas à medida que o intérprete dialoga com o texto (GADAMER, 1984, p. 261). Uma vez que o significado de um texto depende da perspectiva de quem dialoga com ele, são muitos os seus significados, como são muitos também os seus leitores (ou leituras).

Os filósofos pós-modernos aplicaram as teorias do desconstrucionismo literário ao mundo como um todo. Assim como um texto terá uma leitura diferente conforme o leitor, da mesma maneira a realidade será “lida” diferentemente por todo ser dotado de conhecimento que com ela se depare. Isto significa que o mundo não tem apenas um significado, ele não tem nenhum centro transcendente para a realidade como um todo (GRENZ, 2008, p. 18).

Michel Foucault acrescenta uma inusitada nuance moral à alegação de Derrida. Segundo Foucault, toda interpretação da realidade é uma declaração de poder. Foucault rompe com a noção de que o poder esteja situado em última análise no âmbito do Estado, e nos conclama a

conduzir uma análise ascendente do poder, começando pelos seus mecanismo sinfinitesimais, cada qual com a sua própria história, sua própria trajetória, suas próprias técnicas e táticas, e ver como esses mecanismos de poder foram – e continuam a ser – investidos, colonizados, utilizados, involuídos, transformados, deslocados, entendidos, etc. por mecanismos cada vez mais gerais e por formas de domínio global (1984, p. 159).

A prisão, o asilo, o hospital, a universidade, a escola, o consultório do psiquiatra são exemplos de lugares em que uma organização dispersa e não integrada é construída independentemente de qualquer estratégia sistemática de domínio de classe. O que acontece em cada um deles não pode ser compreendido pelo apelo a alguma teoria geral abrangente; na verdade, o único irreduzível do esquema de coisas de Foucault é o corpo humano, por ser ele o “lugar” em que todas as formas de repressão terminam por ser registradas (HARVEY, 1992, p. 50).

Richard Rorty, por sua vez, desfaz-se da concepção clássica da verdade como a natureza reflexa seja da mente ou da linguagem. Segundo Rorty, “a verdade não é estabelecida quer pela correspondência de uma afirmação com a realidade objetiva quer pela coerência interna das afirmações em si mesmas” (1979, p. 393 apud GRENZ, 2008, p. 19). Ele argumenta que deveríamos simplesmente abandonar a busca pela verdade e nos contentarmos com a interpretação. Rorty, por fim, propõe a substituição da “filosofia sistemática” clássica pela “filosofia da construção”, cujo “objetivo é dar prosseguimento ao diálogo e não à descoberta da verdade” (1979, p. 393 apud GRENZ, 2008, p. 19).

As obras de Derrida, Foucault e Rorty refletem o que parece, segundo Grenz, ter se tornado o axioma central da filosofia pós-moderna: “Tudo se resume à diferença” (2008, p. 20). Para este autor, ainda, essa visão bane o “uni” de “universo” que buscava o projeto do Iluminismo. Ela abandona a procura por um significado unificado da realidade objetiva. Segundo essa visão, o mundo não possui centro algum, somente pontos de vista e perspectivas distintas. Embora filósofos como Derrida, Foucault e Rorty sejam influentes nos *campi* universitários, eles constituem tão somente uma vertente de um deslocamento maior do pensamento que se verifica na cultura ocidental. O que dá coesão à diversidade de

opiniões no Pós-modernismo é o fato de ele questionar as suposições centrais da epistemologia iluminista (2008, p. 20). Segundo Grenz, no pós-modernismo o otimismo foi substituído por um pessimismo sem precedentes:

No mundo pós-moderno, as pessoas não estão mais convencidas de que o conhecimento é inerentemente bom. Ao evitar o mito iluminista do progresso inevitável, o pós-modernismo substitui o otimismo do último século por um pessimismo corrosivo. Já não há mais a crença de que, diariamente, de todos os modos, estamos melhorando cada vez mais. Os membros da geração emergente não crêem mais que a humanidade será capaz de resolver os grandes problemas mundiais ou até mesmo que sua situação econômica sobrepujará a de seus pais. A vida na Terra, para eles, é algo frágil; acreditam que a humanidade só continuará a existir se adotar uma nova atitude de cooperação, e não de conquista (2008, p. 20).

A mente pós-moderna recusa-se a limitar a verdade à sua dimensão racional e, portanto, destrona o intelecto humano de sua posição de árbitro da verdade. Segundo os pós-modernos, existem outros caminhos válidos para o conhecimento além da razão, o que inclui as emoções e a intuição. E, a mente pós-moderna, também, recusa-se a aceitar que o conhecimento seja objetivo. Para Grenz, “o conhecimento não pode ser meramente objetivo, dizem os pós-modernistas, porque o universo não é mecanicista e nem dualista, e sim histórico, passível de relacionamento e pessoal [...] a realidade é relativa, indeterminada e participável” (2008, p. 21). Ainda segundo Grenz,

a cosmovisão pós-moderna opera com um entendimento da verdade embasado na comunidade. Assim, o que quer que aceitemos como verdade, e até mesmo o modo como a vemos, depende da comunidade da qual participamos. [...] não existe verdade absoluta; pelo contrário, a verdade é relativa à comunidade da qual participamos (2008, p. 21).

Desde o momento em que se invalidou o enquadramento metafísico da ciência moderna, vem ocorrendo uma crise nos conceitos caros ao pensamento moderno, tais como “razão”, “sujeito”, “totalidade”, “verdade”, “progresso”. O pós-moderno, enquanto condição da cultura nesta era, caracteriza-se exatamente pela incredulidade perante o metadiscurso

filosófico-metafísico, com suas pretensões atemporais e universalistas. “O cenário pós-moderno é essencialmente cibernético-informático e informacional” (LYOTARD, 2000, p. viii).

Os estudiosos não estão de acordo quanto às implicações do pós-modernismo, entretanto, são unânimes em relação a um ponto: este fenômeno marca o fim de uma cosmovisão única e universal. O espírito pós-moderno resiste às explicações unificadas, abrangentes e universalmente válidas. Ele as substitui por um respeito pela diferença e pela celebração do local e do particular à custa do universal (JENCKS, 1992, p. 11). O pós-modernismo, de modo semelhante, implica uma rejeição da ênfase na descoberta racional por meio do método científico, que era o fundamento intelectual da tentativa moderna de construir um mundo melhor. “Em sua base, portanto, a perspectiva pós-moderna é *antimoderna*” (GRENZ, 2008, p. 26).

A consciência pós-moderna abandonou a crença iluminista do progresso inevitável. Os pós-modernos não deram continuidade ao otimismo que caracterizou as gerações precedentes. Pelo contrário, demonstram um pessimismo. Assim, a geração emergente não compartilha da convicção de seus pais de que o mundo está se tornando um lugar melhor para viver. Grenz, exemplifica nos seguintes termos a condição atual

dos buracos cada vez maiores na camada de ozônio à violência entre adolescentes, esta geração observa nossos problemas crescerem sem cessar. Eles não estão mais convencidos de que a engenhosidade humana será capaz de resolver esses conflitos tão grandes ou de que seu padrão de vida será mais elevado do que o de seus pais (2008, p. 28).

A geração pós-moderna também está convencida de que a vida na Terra é frágil. Ela acredita que o modelo iluminista da conquista humana da natureza, que data de Francis Bacon, deve ceder lugar rapidamente a uma nova atitude de cooperação com a terra, pois, em seu entender, a sobrevivência da humanidade está ameaçada (GRENZ, 2008, p. 28).

A compreensão moderna associava a verdade à racionalidade e fazia da razão e da argumentação lógica os únicos árbitros da crença correta. Os pós-modernos questionam o

conceito da verdade universal descoberta e provada graças aos esforços racionais. Eles não estão dispostos a conceber que o intelecto humano seja o único determinante daquilo em que devemos crer. Os pós-modernos olham para além da razão e fornecem guarida a meios não-racionais de conhecimento, dando às emoções e às intuições um *status* privilegiado (GRENZ, 2008, p. 28). Porém, de acordo com Bauman,

a mente pós-moderna está consciente de que há problemas na vida humana e social sem nenhuma solução boa, há trajetórias torcidas que não se podem endireitar, há ambivalências que são mais que erros linguísticos bradando por correção, há dúvidas que não se podem banir da existência, há angústias que nenhuma receita ditada pela razão pode suavizar, nem se fale curar. A mente pós-moderna não espera mais encontrar a fórmula oníabrangente, total e última, da vida sem ambiguidade, sem risco, sem perigo e sem erro, e suspeita profundamente de toda voz que promete outra coisa. A mente pós-moderna está consciente de que todo tratamento localizado, especializado e focalizado, eficaz ou não quando medido por seu alvo manifesto, estraga tanto, senão mais, quanto repara. A mente pós-moderna está reconciliada com a ideia de que a balbúrdia do predicamento humano tem que parar aqui. É isso, no esboço mais amplo, que se pode chamar de sabedoria pós-moderna (2006, p. 279).

Na sociedade, as marcas da Pós-Modernidade se fazem presentes com maior intensidade. Embora mantenham-se os pilares estruturais da Modernidade, o fato é que, a partir da segunda metade do século XX, grandes transformações aconteceram no âmbito da produção e do consumo, que abalaram o modo de vida moderno. E neste estado de coisas Queiroz nos diz que

O rosto do homem contemporâneo já não é o mesmo de 50 anos atrás. É plausível falar-se em pós-modernismo como um jeito novo de estar e ser no momento atual, que vai do social às ciências, da filosofia à literatura e demais humanidades, das artes ao folclore, da linguagem à comunicação, das teologias às ciências das religiões. [...] Veloz, efêmero, descartável, volúvel, desenraizado, eis a fisionomia do homem pós-moderno, feita à imagem e semelhança dos objetos que ele consome (2006, p. 4).

O sujeito, a grande descoberta da Modernidade, agoniza, manipulado pela simulação e pelo simulacro. Mergulhado no universo onipresente do vídeo, das informações, do eletrônico, o humano vai assumindo a forma de um código, um sujeito sem corpo, sem substância, ou uma peça de um enorme espetáculo. O espetáculo invade o cotidiano na TV, nos filmes, nas revistas, na moda, nas igrejas, um show fantasioso e fantástico, que a todos envolve no mundo da irrealidade. Narcisista, o sujeito só enxerga a própria imagem, eclética, feita de pedaços de objetos informatizados, flutuante, sem consistência, presa fácil da apatia, da ansiedade, da depressão. Publicidade, marketing, design, embalagem, micro, TV, internet, forjam o cérebro e o comportamento (QUEIROZ, 2006, p. 4).

3.1.3 A educação na pós-modernidade

Esta crítica da racionalidade evidentemente questiona o papel da escola como regente do conhecimento, do saber, da técnica e das artes. A própria escola deve se questionar sobre sua função, sobre sua finalidade e sobre seu espaço nos domínios intelectuais, científicos, técnicos, estéticos e políticos que se estão criando. Seu questionamento é saber que postura adotar diante dos novos parâmetros dos tempos atuais (PEREIRA, 2000, p. 172).

John Knight (1995 *apud* PEREIRA, 2000, p. 173) vai usar o termo “pós-educação” para significar a nova determinação educacional na mudança da sociedade industrial para uma sociedade que tem sido descrita como pós-industrial, pós-moderna ou sociedade de capitalismo tardio. Para Knight, haverá uma mudança de uma massificada reprodução de formas fordistas de escolas para produções mais flexíveis pós-fordistas.

Do imenso volume de atividades que integram a prática educativa, podemos reconhecer pelo menos duas vertentes, que de uma maneira ou de outra, abrangem todas as demais: a formação intelectual e a formação moral. A simples enunciação dessas faces do processo educativo esconde, é claro, uma enorme diversidade de estratégias e objetivos usados na sua realização. Assim, a formação intelectual pode ser realizada pela transmissão e incorporação passiva de conhecimentos ou, ao contrário, pela assimilação ativa, crítica e

criativa do saber. O mesmo se pode dizer da formação moral, ora imposta pela disciplinarização e adaptação do indivíduo às normas estabelecidas, ora realizada pela formação de um sujeito moral crítico, cidadão e solidário. Ambas as posturas apresentam argumentos sustentados por amplas tradições filosóficas, antropológicas e psicológicas (GOERGEN, 2012, p. 160).

Seja como for, o que importa no presente contexto é assinalar a relação que se estabelece entre uma postura moderna ou pós-moderna e a formação intelectual e moral dos educandos. Para aferir as reais dimensões dessa relação é preciso romper a superfície aparente da prática pedagógica para chegar à ordem mais profunda e filosófica das questões. O que devemos perguntar não é, (pelo menos não apenas), como se faz educação intelectual ou moral do ser humano hoje, mas o que significam os conceitos de conhecimento e moral no contexto contemporâneo marcado por profundas transformações em ambas as dimensões. E dessas perguntas de fundo que nascem as dificuldades e incertezas que afligem os responsáveis pela educação intelectual e moral das crianças, jovens e adultos de hoje. A postura assumida diante dessas questões se relaciona diretamente com a controvérsia modernidade/pós-modernidade, discutida acima (GOERGEN, 2012, p. 161).

O que, de fato, está em crise é o próprio modelo de conhecimento e seu sentido humano. O conceito de conhecimento sempre esteve ligado ao de verdade, porém, na medida em que verdade passa a se confundir com objetividade, poder, domínio e utilidade, esta tradicional relação entre conhecimento e verdade entra em colapso. Caso contrário, corre-se o risco de investir grandes esforços no aprimoramento das práticas educativas sem atentar para o fato de que a educação mudou de sentido. Supondo que no projeto moderno o conhecimento tinha o sentido de garantir condições de independência e autonomia ao ser humano, devemos agora perguntar o que acontece com esse ideal num momento em que a educação passa a colocar-se a serviço do sistema, da economia e do mercado. Deve-se abrir mão de um projeto social e cultural mais amplo e coletivo em favor da administração dos espaços pequenos, dos nexos locais, das vozes do idêntico, da adaptação do ser humano? (GOERGEN, 2012, p. 161-162).

O que os pós-modernos questionam é a pretensão moderna de dominar intelectualmente a fundamentação do social, ou seja, a pretensão de dar um fundamento racional ao curso da história como totalidade, como projeto de emancipação humana. “Mas, se for eliminada esta pretensão”, pergunta Goergen, “como será possível legitimar um projeto social ou, mais especificamente, como se poderá validar um projeto educativo?” (2012, p. 162).

Na verdade, parece estar sendo feito um discurso supostamente inovador e pretensamente legitimado pela obsoletização das premissas epistêmicas da modernidade no contexto de uma realidade transformada e em permanente fluxo, sem atentar para as implicações práticas desse posicionamento. Aquilo que, de um lado, pode representar a emancipação das garras de uma racionalidade universalizante e uniformizadora, de outro, pode indicar a submissão aos estrategistas dos novos poderes e formas de domínio que, por certo, não são menos poderosos, nem menos ameaçadores para o ser humano (GOERGEN, 2012, p. 162-163).

A pergunta que se coloca desde o ponto de vista da educação e, em especial, do ponto de vista da escola, e como ela deve reagir ante as transformações epistêmicas ocorridas no campo da racionalidade. Para Sanfelice, “a educação não está imune às transformações da base material da sociedade, hoje em processo de globalização e, ao mesmo tempo, não está imune à pós-modernidade cultural que as sinalizam” (2001, p. 11).

A educação deve perguntar se ainda pode, e se for o caso, em que termos, se amparar na confiança ilimitada na razão depois de todos os questionamentos levantados a seu respeito. A desestabilização das metanarrativas significa, ao mesmo tempo, a crise da legitimidade dos fundamentos da cultura pedagógica sustentada nesses metarrelatos. A experiência de crise representa o esgarçamento da rede de verdades básicas da modernidade, a perda da crença no horizonte aberto de um crescente aperfeiçoamento mediante o conhecimento, a desestabilização da identificação do movimento histórico com o triunfo da razão e, com isso, o esvanecimento da confiança na pedagogia social baseada na missão cultural de uma elite-guia, ou seja, da concepção de um mundo como realidade objetiva, acessível e controlável pelo o conhecimento metódico. (GOERGEN, 2012, p. 163-164).

Lançadas estas questões com relação ao conhecimento, vamos ver a formação moral. Também neste campo as transformações são profundas e se refletem diretamente sobre a educação. Os pós-modernos falam do fim dos valores, do fim das obrigações ou, na linguagem de Lipovetsky, do crepúsculo do dever. Diz este autor,

[...] as sociedades democráticas fizeram resplandecer a palavra do “tu deves”, celebraram solenemente o obstáculo moral e a dura exigência de se dominar a si próprio, sacralizaram as virtudes privadas e públicas, exaltaram os valores da abnegação e de puro desinteresse. Esta fase, heróica, austera, peremptória das sociedades modernas chegou ao fim (LIPOVETSKY, 1994, p. 55).

A partir de meados do século passado presenciamos uma reversão do culto ao dever, do respeito a autoridade. Os movimentos antiautoritários da década de 1960 parecem ter sido a manifestação externa do desejo generalizado de libertação do império da lei e a reconciliação com o prazer. O espaço do dever, da ordem, da obediência cede lugar ao desejo, a busca de felicidade, a voz dos sentidos. Contudo, não podemos cometer a impropriedade de atribuir aos pós-modernos a crença numa sociedade sem moral (GOERGEN, 2012, p. 164). O próprio Lipovetsky (1994, p. 172) afirma com todas as letras que

a tolerância pós-moralista não significa derrocada de valores e possibilidade de substituição de todas as crenças, não corresponde a “incapacidade de dizer sim ou não”, outrora estigmatizada por Nietzsche, nem a ausência de vontade hoje denunciada pelas cruzadas da República.

De outra parte, dizer que a nossa sociedade se tornou uma sociedade pós-moralista parece paradoxal em virtude da afirmação do retorno da ética em todos os campos da atividade humana. Após um período de contra-moral contestatória, da revolta contra a submissão ao dever, contra a autoridade familiar e institucional, a temática da ética retornou com força total para o seio da democracia. No entanto, esta volta da moral não significa o retorno a moral tradicional. As regulações morais tem hoje um novo fundamento

no comportamento responsável e solidário e não nas regras derivadas do princípio do dever absoluto sobreposto a todos os desejos individuais (GOERGEN, 2012, p. 164-165).

A exacerbação do direito individual encontra seu limite na preocupação com os efeitos coletivos do exercício consequente desse princípio. A história ensina que o ser humano não vive nem a sociedade funciona sem princípios orientadores vinculantes do comportamento coletivo. É preciso, portanto, encontrar novas formas de limites, de normatizações dos comportamentos de modo a viabilizar a convivência humana e a sobrevivência da espécie. Por toda a parte floresce a ideia da necessidade da restauração moral e, com isso, se coloca para a educação a pergunta a respeito da natureza dessa moral: que garantias mínimas oferece uma nova regulamentação moral capaz de reger os comportamentos humanos no contexto de uma sociedade em permanente transformação após ter abandonado os princípios fundantes transcendentais? Como legitimar uma nova moral em meio a trágica decrepitude da exploração do ser humano, da miserabilização e exclusão de milhares de seres humanos do convívio humano digno, do desrespeito aos mais primários direitos de cidadania, da corrupção e de enganação pública generalizadas? Como superar a angústia da crise de valores presente na consciência e no discurso de todos? (GOERGEN, 2012, p. 165).

Se, por um lado, é fato incontestável que vacilam as referências estáveis, verifica-se também um consenso em torno de determinados valores morais de base. Os direitos do homem, a honestidade, a tolerância, a não-violência contra os seres humanos e a natureza, são valores aceitos (ainda que não observados) com alto grau de consensualidade. Até se poderia acrescentar que outros valores, antes inexistentes ou precários, tais como o direito das minorias, os direitos da mulher, o respeito a diferença, o respeito ao meio-ambiente e outros, vem ganhando espaço. E preciso desfazer a imagem caricatural segundo a qual todos os valores teriam sido precarizados (GOERGEN, 2012, p. 165). “Uma tolerância maior não significa a derrocada completa dos valores, não significa logo a total incapacidade de dizer sim ou não em nome de princípios nos quais se acredita e que, além disso, são imprescindíveis para a paz social” (GOERGEN, 2012, p. 166).

Poderíamos, talvez, dizer que nos despedimos de um padrão de moralidade baseado num certo tipo de autoridade externa a qual o homem se ajustava e ingressamos num outro

padrão em que a moral precisa ser instituída com a participação dos sujeitos. A ausência de valores e deveres transcendentais que podiam ser impostos aos indivíduos em nome de uma autoridade externa – de Deus, da natureza ou do imperativo categórico –, e a necessidade de uma nova moral, social e dialogicamente fundamentada, pressupõe também um novo modelo de educação moral. Pode-se dizer que as mudanças ocorridas nos campos epistêmico e ético trouxeram consigo similar giro no campo da educação moral (GOERGEN, 2012, p. 166). Segundo Goergen,

o modelo tradicional que consistia em aprimorar a conformidade do ser humano com os desígnios divinos para merecer a salvação eterna passou a ser concebido na modernidade como o aprimoramento da racionalidade para melhorar as chances de uma vida melhor neste mundo. Agora, na chamada pós-modernidade, os próprios fundamentos da moral, ou seja, os valores dependem do entendimento e da busca de consensos dialogicamente alcançados (GOERGEN, 2012, p. 166).

“Este é”, portanto, segundo Goergen, “o cenário que se descortina para a educação hoje. Sem dúvida, um cenário de crise porque estão sendo desestabilizados os principais alicerces do pensamento moderno sobre os quais se funda, ainda, a prática educativa” (GOERGEN, 2012, p. 166). Vivemos, é certo, novos tempos, seja no campo do conhecimento, da ética ou da estética. São rejeitadas as grandes narrativas, as tradições epistemológicas, a centralidade do sujeito, a história como processo unidirecional em permanente progresso. O pensamento pós-moderno, ressalva feita ao seu viés modista e radical, reflete uma realidade em transformação que precisa ser assumida criticamente pela teoria educacional e refletida na perspectiva de seu significado, presente e futuro, na prática pedagógica (GOERGEN, 2012, p. 166-167). Conforme Sanfelice,

É esta a tarefa que se impõe ao pensar dialético que não pode prescindir de uma interpretação histórica carregada de temporalidade, pois pós-modernidade, globalização, educação à luz do pensamento neoliberal, continuam sendo fenômenos e conceitos temporais. Nós, educadores, também somos homens destes novos tempos, embora nem tudo seja novo e nem todo novo seja revolucionário (2001, p. 11).

A síntese final, diz Garaudy (1983), não implica no aniquilamento da afirmação adversa, mas, no diálogo, no debate no qual cada um está convencido de que tem algo a aprender do outro. Para Garaudy, a solução criativa do conflito procura vencernão um adversário mas uma situação de conflito. Há somente que substituir a metáfora da batalha pela metáfora da dança, com os parceiros tentando acertar o passo no ritmo da música

3.2 Os discursos de permanência

Nesta seção analisaremos alguns documentos publicados e ações oficiais realizadas pela liderança da Igreja Adventista do Sétimo Dia que mostram diretamente a sua propensão em manter o discurso de que os internatos devem não apenas ser mantidos, mas ampliados em número e influência na juventude da denominação.

3.2.1 Documento A801 da Associação Geral dos Adventistas do Sétimo Dia (1978)

A seguir apresentamos um breve resumo quanto as principais ideias apresentadas no documento A801 da Associação Geral dos Adventistas do Sétimo Dia, todas elas sustentadas nos escritos de Ellen G. White. Este documento abrange a localização e filosofia que deveria guiar as instituições adventistas, incluindo os colégios internos, e serviu de apoio para a publicação do documento *Mudar o IAE*, que identificava as razões para a mudança da instituição de São Paulo para o interior, em uma localização rural e, portanto, afastada dos grandes centros urbanos.

1) **Desenvolvimento e Nova Localização das Instituições:** Que a planificação e desenvolvimento de novos programas de construção de instituições médicas, casas publicadoras, escritórios, colégios e instituições com internato, seja observado o seguinte conselho:

(a) Que tais instituições sejam localizadas fora de áreas urbanas densamente povoadas, porém dentro de uma distância razoável de acesso às referidas áreas;

(b) Que tais instituições sejam localizadas em lugares no quais os obreiros possam seguir o conselho: “Devemos fazer planos sábios para admoestar as cidades e, ao mesmo tempo, viver em locais onde possamos proteger as crianças, e a nós mesmos da contaminação e influências desmoralizadoras tão dominantes nessas áreas” (WHITE, 1915, pp.409-410); e,

(c) Que os planos para as novas instituições sejam tão modestos e econômicos quanto possível.

2) Recomendações de Ellen White sobre a Influência da Natureza: Dois conselhos de Ellen G. White são citados neste tópico:

(a) “Na natureza há uma influência refinadora e suavizante que deve ser levada em consideração na escolha do local para a escola. Deus tem acatado este princípio ao preparar homens para a Sua obra” (WHITE, 1975, p.423);

(b) “Seria de grande auxílio na obra educativa se cada escola pudesse ser localizada de tal maneira que proporcionasse aos estudantes terra para cultura e acesso aos campos e matas” (WHITE, 1996a, p.212).

3) Influência dos Arredores: Dois conselhos de Ellen G. White são citados neste tópico:

(a) “Jamais poderá ser dada a devida educação aos jovens deste país ou de qualquer outro a menos que estejam separados a uma vasta distância das cidades. Os costumes e práticas das cidades incapacitam a mente dos jovens para a percepção da verdade” (White 1996a, p.312);

(b) “A escola não deveria estar dentro ou perto de uma cidade, pois suas dissipações, seus prazeres iníquos, seus perversos costumes e práticas 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 casa” (White Idem, p.322).

4) Combinar Sanatório e Escola: Um único texto de Ellen G. White é citados neste tópico:

(a) “Convém que os nossos centros de instrução para obreiros cristãos estejam localizados próximo de nossas instituições de saúde, de maneira que os alunos aprendam os princípios da vida sadia” (WHITE, 2002a, p.264).

Com base neste conselho o UNASP campus Engenheiro Coelho foi estabelecido.

5) Grandes Extensões de Terra e Agricultura: Aqui também um único texto de Ellen G. White é citado:

(a) “Estabelecendo nossas escolas fora das cidades, daremos aos estudantes oportunidade de adestrar os músculos para o trabalho bem como o cérebro para pensar. Aos estudantes deve ensinar-se a plantar, a fazer a colheita, a construir, a se tornarem obreiros missionários aceitáveis nos ramos práticos” (WHITE, 2002a, p.278).

Na visão da liderança da Igreja Adventista do Sétimo Dia, como vemos neste documento oficial da maior instância administrativa da denominação, a permanência do regime de internato se justifica, acima de tudo, por que este regime de educação seria o mais indicado para o cumprimento dos ideais da “localização rural” e “afastamento das influências das grandes cidades”, por isso a necessidade de se mudar o IAE de São Paulo para Artur Nogueira na década de 1980.

3.2.2 Os sete aspectos da filosofia educacional adventista que levam ao estabelecimento de internatos pela denominação, segundo Alberto R. Timm

Segundo Alberto R. Timm, a Igreja Adventista do Sétimo Dia “e a sociedade devem muito ao grande número de escolas adventistas em regime de *externato*, que se espalham pelas cidades” do Brasil. Essas escolas estariam levando a presença adventista a segmentos

populacionais que jamais seriam atingidos de outra maneira. Porém, este autor ressalta que “sem desmerecer a relevante contribuição de tais instituições”, ele gostaria de destacar sete aspectos básicos da filosofia adventista de educação integral, que “levaram a denominação a estabelecer *internatos*”, e que estes aspectos continuam justificando a permanência de tais instituições, mesmo na condição pós-moderna. São eles (TIMM, 1999, p. 1-5):

1) Localização adequada: Em primeiro lugar, segundo Timm, os internatos adventistas brasileiros devem continuar a ser estabelecidos pela denominação, pois, “a despeito da revolução tecnológica ter inviabilizado economicamente, em grande parte, a tradicional participação estudantil nas atividades agrícolas, nossos internatos devem continuar distantes das grandes cidades” (1999, p. 1-2). A localização rural justificaria seu estabelecimento. Uma vez que os seres humanos, conforme Ellen G. White, “se transformam de acordo com aquilo que contemplam” (1994, p. 460), essas instituições devem estar, de acordo ainda com White, em “um local afastado das cidades, onde os olhos não tenham que pousar continuamente sobre as habitações dos homens, e, sim, sobre as obras de Deus”, e “onde a Natureza fale aos sentidos e em sua voz possam ouvir a voz de Deus” (1975, p. 320). A mesma autora é incisiva em declarar que “jamais poderá ser dada a devida educação aos jovens deste país ou de qualquer outro a menos que estejam separados a uma distância das cidades”, pois “os costumes e práticas das cidades incapacitam a mente dos jovens para a percepção da verdade” (WHITE, 1996, p. 35). De acordo com Timm,

foi a aceitação dessas declarações inspiradas que motivou o estabelecimento original dos nossos internatos fora dos grandes centros populacionais, bem como a transferência do Colégio de Battle Creek para Berrien Springs, Michigan, em 1901; do Instituto Adventista Paranaense (IAP) da cidade de Curitiba para o município de Ivatuba, Paraná, em 1974; e de parte do Instituto Adventista de Ensino (IAE) dos subúrbios da capital paulista para o atual município de Engenheiro Coelho, São Paulo, em 1991 - 1993 (1999, p. 2).

Experiências feitas em modernas “eco-escolas” não adventistas, no Estado de São Paulo, têm comprovado que o convívio com a natureza melhora significativamente o rendimento acadêmico e o comportamento dos alunos (BAPTISTELLA, 1997, p. A-30 *apud*

TIMM, 1999, p. 2). Além disso, mesmo sem qualquer familiaridade com os conselhos de Ellen G. White, cerca de 41% dos brasileiros gostariam hoje, à semelhança do que ocorre nos países desenvolvidos da América do Norte e da Europa, de sair das grandes metrópoles em busca de uma melhor qualidade de vida (JUNQUEIRA, 1998, p. 70-76 *apud* TIMM, 1999, p. 2).

2) Ênfase espiritual: Um segundo aspecto seria a facilidade de enfatizar a vida espiritual nos alunos, pois grande parte de seus alunos reside em tempo integral no próprio campus da escola. O componente fundamental da filosofia adventista de educação integral, de acordo com Ellen White, é “o conhecimento experimental do plano da salvação”, “adquirido por meio de sincero e diligente estudo das Escrituras”, que resulta na renovação do entendimento, na transformação do caráter e na restauração da “imagem de Deus na alma” (WHITE, 1997, p. 37). Isto significa que o conhecimento experiencial de Deus, como revelado nas Escrituras, deve ocupar “o primeiro lugar em todo o sistema educativo” (WHITE, 1998, p. 35), que a Bíblia seja “considerada o estudo mais importante de nossas escolas” (WHITE, 1889, p. 130), e que coisa alguma interfira com os “períodos de oração” que põe os estudantes “em contato com Cristo” (WHITE, 2003, p. 38).

Uma vez que “o Autor da Natureza é o Autor da Bíblia” (WHITE, 1975, p. 375), para Timm, a Natureza “é umas das formas mais importantes da revelação divina, a educação jamais poderá ser considerada completa enquanto não levar professores e estudantes a amarem verdadeiramente as obras do Criador encontradas no mundo natural” (1999, p. 2). Não é sem motivo que White declara aos adventistas que “devemos estudar as parábolas do Salvador onde Ele as pronunciou, nos campos e prados, sob céu aberto, entre a relva e as flores. À medida que penetramos no seio da Natureza, Cristo nos torna real a Sua presença, e nos fala ao coração de Sua paz e amor” (WHITE, 1996b, p. 26).

A ênfase espiritual é extremamente importante para os adventistas, por isso, as atividades espirituais têm grande destaque nas escolas adventistas. Neste sentido, os colégios em regime de internato tem um potencial muito maior para enfatizar essas atividades. Conforme Timm,

os internatos adventistas são uma verdadeira extensão do círculo familiar, onde os estudantes vivem sob a contagiante influência de um ambiente cristão. A vida espiritual é reforçada através dos cultos matutinos e vespertinos nos dormitórios, dos cultos de sexta-feira à noite e do sábado pela manhã no templo ou no auditório central, dos programas JA²⁶, das semanas de oração, da participação em grupos musicais, etc. (1999, p. 3).

3) Excelência acadêmica: Apesar da preeminência do aspecto espiritual na Filosofia Educacional Adventista, a excelência acadêmica não pode ser deixada de lado. Segundo Timm, “a espiritualidade jamais deveria ser usada como uma desculpa para a mediocridade, a superficialidade e a desatualização acadêmica” (1999, p. 3). No pensamento whiteano, apesar de não precisarmos “subir o mais elevado grau de conhecimento em todos os ramos do saber” (WHITE, 1994, p. 497), “a instrução na ciência não deve ser de caráter inferior” à dada nas escolas do mundo (WHITE, 1985, p. 425), pois “a ignorância e a ociosidade não elevam a nenhum membro da família humana” (WHITE, 1975, p. 314).

Citando o texto bíblico de Daniel capítulo 1, versículo 20, Alberto R. Timm, declara que as escolas adventistas “deveriam ser verdadeiros centros de excelência acadêmica, de onde saíssem jovens tementes a Deus que fosse, à semelhança de Daniel e seus companheiros, pelo menos ‘dez vezes mais doutos do que todos os magos e encantadores’ deste mundo” (1999, p. 3).

Em 1910, Ellen G. White declarou que a Escola de Médicos Evangelistas de Loma Linda (hoje Universidade de Loma Linda) deveria “ser da mais elevada categoria”, e que seus estudantes deveriam receber educação médica de tal qualidade que os habilitasse “a passar nos exames exigidos pela lei” (WHITE, 1994, p. 480-481). Mas o apelo de White por excelência acadêmica não se limita apenas à escola médica de Loma Linda, pois anteriormente ela já havia declarado que sobre todos “repousa a obrigação de atingir as alturas da grandeza intelectual” (WHITE, 1993, p. 279). Segundo White, “a causa de Deus necessita de homens de intelecto, homens que pensem, homens bem versados nas Escrituras, para enfrentar a volumosa onda de oposição”, que sejam “gigantes na compreensão das doutrinas bíblicas, e das lições práticas de Cristo” (1993, p. 281).

²⁶ Programas JA ou cultos JA são cultos realizados na Igreja Adventista do Sétimo Dia, no sábado à tarde, e estes cultos são dirigidos e/ou direcionados aos Jovens Adventistas.

4) Complementação prática: Outro aspecto muito importante na Filosofia Educacional Adventista e que é mais fácil ser implementado nos colégios em regime de internato é a integração teoria e prática. Segundo Timm, “todo conhecimento teórico, para ser válido, deve ter uma utilidade prática, que sirva para o benefício da humanidade e o progresso do reino de Deus” (1999, p. 3). Nesta mesma linha White diz que

não é bom sobrecarregar a mente de estudos que exigem intensa aplicação, mas que não são introduzidos na vida prática. Tal educação será prejudicial ao estudante. Pois esses estudos diminuem o desejo e a inclinação para aqueles outros que o habilitariam a ser útil, e [o] tornariam capaz de se desempenhar de suas responsabilidades. Um preparo prático é muito mais valioso que qualquer soma de teoria. Não é suficiente possuir conhecimentos. Precisamos ter habilidade para os empregar devidamente (2001, p. 39).

Na atualidade há uma crescente tendência pedagógica de se complementar o programa acadêmico com oficinas extraclasse, nas quais os alunos colocam em prática a teoria aprendida em sala de aula. Segundo Timm,

estudos recentes, realizados nos Estados Unidos, têm comprovado que o envolvimento de professores e alunos em atividades práticas extraclasse é um dos componentes básicos de uma boa educação. A realidade dos internatos adventistas favorece a implementação desse tipo de atividade, pois grande parte de seus alunos reside em tempo integral no próprio campus da escola. Tanto a própria área disponível como as novas leis educacionais favorecem a implantação de classes experimentais em pomicultura, horticultura, jardinagem, etc. (1999, p. 4).

5) Desenvolvimento físico: Outro aspecto que é facilitado quando os alunos residem em tempo integral no campus da escola, é a prática de atividades físicas. White menciona que “os que dão a devida atenção ao desenvolvimento físico farão maior progresso nos ramos intelectuais do que se seu tempo todo fosse dedicado ao estudo” (1996a, p. 209). Para Timm os internatos são importantes na prática de atividades físicas, pois,

distantes da poluição das grandes metrópoles, os internatos adventistas oferecem também uma oportunidade valiosa para desenvolvimento físico de seus alunos. Esse aspecto jamais deveria ser negligenciado, pois a saúde física é fundamental para o crescimento intelectual, social e espiritual dos estudantes (1999, p. 4).

No pensamento whiteano, preferência deve ser dada às atividades físicas exercidas ao ar livre. Tais atividades, embora vigorosas, devem ser controladas e devem promover o enobrecimento do caráter (WHITE, 1996a, p. 210-211). Concordando com esta visão, a administração mundial da Igreja Adventista do Sétimo Dia, acredita que quanto menos competitivas e mais cooperativas forem essas atividades, maior será o benefício obtido (ASSOCIAÇÃO GERAL DA IGREJA ADVENTISTA DO SÉTIMO DIA, 1989, p. 5-10 *apud* TIMM, 1999, p. 4).

6) Sociabilidade cristã: Um dos mais valiosos aspectos que justificariam a implementação dos internatos adventistas é o ambiente de sociabilidade cristã entre professores, estudantes e funcionários, pessoas estas que são provenientes dos mais diferentes estados da União e das diversas regiões do mundo. Para Timm, “a escola deveria zelar constantemente pela preservação dos valores morais e espirituais do campus, não permitindo que os dormitórios se transformem em meros pensionatos” (1999, p. 4). Desta forma, é desaconselhado aos pais colocarem seus filhos em “repúblicas estudantis” que, embora mais acessíveis economicamente, não sejam condizentes com a Filosofia Educacional Adventista (TIMM, 1999, p. 4).

Tão importante é a questão da socialização no pensamento puritano de White que ela chega mesmo a admoestar: “Caso uma influência mundana haja de dominar nossa escola, seja ela então vendida aos mundanos” (WHITE, 1994, p. 88). Sobre a socialização Timm diz que

uma vida social bem vivida em um bom internato adventista é uma das experiências mais enobrecedoras e gratificantes. Ali jovens, de ambos os sexos, têm o privilégio de participar de inúmeras programações socioculturais, de desenvolver suas habilidades sociais, musicais e de liderança, de compartilhar experiências, de crescer espiritualmente, bem como de formar amigos que perdurarão pelo resto da existência. Foram

em nossos internatos que muitos jovens adventistas encontraram o companheiro ou a companheira da sua vida (1999, p. 5).

7) *Compromisso missionário:* Para finalizar, Timm apresenta a formação do obreiro como um dos aspectos básicos da Filosofia Educacional Adventista que justificaria a implementação dos colégios em regime de internato, e que este aspecto deveria ser dirigido a todos os alunos, pois, para ele, “há uma lamentável tendência de se restringir, por vezes, o treinamento missionário apenas aos estudantes de teologia” (1999, p. 5). Somos, porém, advertidos de que todas as “nossas escolas devem ser escolas de preparo missionário” (WHITE, 1994, p. 501), onde os estudantes recebam o treinamento necessário para difundir efetivamente as boas-novas da salvação em Cristo. Fazendo uma retrospectiva histórica, Timm lembra o exemplo do Union College, pois,

dentre os internatos adventistas, poucos tomaram tão a sério o incentivo missionário como o Union College, em Lincoln, Nebraska. A classe de formandos de 1906 deixou como legado para a instituição um grande mapa-múndi, com um pino indicando a localização da escola, a partir do qual cordões amarelos haviam sido estendidos até o país do campo missionário no qual os ex-alunos da escola serviam ao Senhor. À medida que novos missionários partiam da escola para o campo estrangeiro, outros cordões eram acrescentados ao mapa (1999, p. 5).

Timm é enfático ao declarar que os adventistas precisam reacender o espírito missionário dos internatos, pois, “quer os alunos saiam para o exterior ou fiquem em nosso país, quer eles se tornem obreiros assalariados pela denominação ou permaneçam como obreiros voluntários, todos devem ser treinados a serem embaixadores de Cristo” (1999, p. 5). Tendo esta mesma perspectiva em mente, White declara que “com tal exército de obreiros como o que poderia fornecer a nossa juventude devidamente preparada, quão depressa a mensagem de um Salvador crucificado, ressuscitado e prestes a vir poderia ser levada ao mundo todo!” (1994, p. 417).

Por que a liderança da Igreja Adventista do Sétimo Dia defende não só a manutenção, mas a ampliação das instituições educacionais em regime de internato? Na

visão da liderança da Igreja Adventista do Sétimo Dia a permanência do regime de internato se justifica, acima de tudo, por que este regime de educação seria o mais indicado para o cumprimento do ideal da “formação e capacitação do obreiro”, quer este atue ou não nas instituições da denominação. Segundo Timm, os membros da Igreja Adventista do Sétimo Dia, deveriam valorizar o legado e pioneirismo dos antepassados, que se sacrificaram para o estabelecimento dos internatos, para que as novas gerações pudessem receber uma “verdadeira educação integral”. Para ele, “o tempo não pode e nunca poderá apagar a importância” dos internatos (1999, p. 5).

3.2.3 A criação das Faculdades de Teologia, Pedagogia e Enfermagem

Por que a Igreja Adventista do Sétimo Dia teria decidido abrir as Faculdades de Teologia (não-oficial), Enfermagem e Pedagogia, como os seus primeiros cursos superiores no Brasil? Quais foram os motivos propulsores desta decisão?

A Faculdade de Teologia não foi a primeira faculdade oficial do Igreja Adventista do Sétimo Dia no Brasil, esta só seria fundada mais de meio século depois, mas, o Curso de Teologia para a formação de pastores para atuarem nas mais diversas áreas da denominação seria implantada em 1915, com a fundação do Colégio Adventista Brasileiro em Santo Amaro (SP). A primeira turma se formaria somente em 1921. Desde então, mais de 90 turmas se formaram, e neste ano a “Faculdade de Teologia” completa 100 anos de existência. Neste século, o fio condutor sempre foi o cumprimento da missão de preparar o ministros para levarem a mensagem adventista a todas as partes do Brasil (RABELLO, 1990, p. 11).

Iniciativas para a fundação de uma Faculdade Adventista de Enfermagem no Brasil nasceram no Instituto Adventista de Ensino (IAE) por orientação da Associação Geral já a partir da década de 1940. Em princípio o projeto foi inviabilizado, pois não havia corpo docente preparado nem mesmo recursos disponíveis para a sua execução, porém, a despeito desses desafios a administração do IAE construiu um prédio ainda no início da década de 40, o qual era arquitetonicamente adequado para a instalação de uma escola de enfermagem (STENCEL, 2006, p. 162).

Considerando que o Colégio Adventista Brasileiro não poderia oferecer o curso imediato, em 1942, o Dr. Galdino Nunes Vieira, que foi o primeiro diretor da Casa de Saúde Liberdade, hoje Hospital Adventista de São Paulo, entrou em contato com a Cruz Vermelha Brasileira para consultá-los quanto à abertura de um curso de Enfermagem a ser oferecido aos alunos adventistas. E assim, em 1943, iniciou-se o curso nas dependências da Casa de Saúde. Foram matriculados seis alunos na primeira turma, dentre os quais a professora Maria Kudzielicz (STENCEL, 2004, p. 71). Dois anos depois, em 1945, foi celebrada a formatura daqueles que ficaram conhecidos como “os primeiros adventistas formados em enfermagem no Brasil” (SANTOS, 1990, p. 11).

Com o passar dos anos, a obra médico-missionária começou a avançar rapidamente em todo o território nacional. Surgiram o Hospital Silvestre, no Rio de Janeiro (1949), o Hospital do Pênfigo, em Campo Grande (1952), e o Hospital de Belém, no Estado do Pará (1953). Para suprir as emergentes necessidades, a organização superior da Igreja Adventista chegou à conclusão de que seria necessário preparar enfermeiros com uma filosofia cristã adventista para que trabalhassem nesses hospitais (STENCEL, 2004, p. 71).

Porém, só dezenove anos depois, esse sonho começou a concretizar-se. Em 1964, o Dr. Edgard Berger, diretor do Hospital Silvestre, solicitou à Divisão Sul-Americana que enviasse enfermeiros adventistas para cursarem pós-graduação, visando o preparo do corpo docente para a abertura da Faculdade Adventista de Enfermagem. Nessa época, formou-se uma comissão que se encarregou de analisar os diversos locais onde a Faculdade de Enfermagem poderia ser instalada (STENCEL, 2004, p. 71-72). A comissão era composta pelo “doutor Edgard Berger, Alice Peixoto e membros das Uniões Brasileiras e Divisão Sul-Americana” (NASCIMENTO, 1986, p. 6-7). Esse grupo reuniu-se pela primeira vez em 19 de maio de 1964. Após muitos estudos, foi finalmente designado o Instituto Adventista de Ensino para sediar o curso. Em 1965, sob a liderança do pastor Jairo Araújo, diretor do IAE, foram articulados os primeiros planos para a execução desse tão sonhado projeto (STENCEL, 2004, p. 72).

Um aspecto determinante para a implantação desse curso ocorreu em setembro de 1965, quando o IAE efetuou o chamado da professora Maria Kudzielicz para iniciar a elaboração do processo burocrático a fim de ser apresentado junto ao Ministério da

Educação. No ano seguinte foi chamada também uma outra enfermeira, a professora Ana Maria de Luca Oliveira que, em companhia de Maria Kudzielicz, iniciou seus estudos de pós-graduação na Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo (STENCEL, 2004, p. 72).

Após quatro anos de intenso trabalho, superação de obstáculos e graças ao apoio e orientação de amigos influentes tais como o deputado Ulisses Guimarães e o reverendo José Borges Santos, no dia 30 de maio de 1968 foi autorizado o funcionamento da Faculdade Adventista de Enfermagem (FAE), através do decreto no 62.800, expedido pelo Conselho Federal de Educação na pessoa do Ministro da Educação e Cultura, Tarso Dutra (KUDZIELICZ, 2000, *apud* STENCEL, 2004, p. 72).

Em julho de 1968, foram feitas as primeiras inscrições para o vestibular a fim de dar início às aulas ainda no segundo semestre do mesmo ano. A FAE abriu 30 vagas, porém apenas 13 candidatos se inscreveram. Isso fez com que a instituição prorrogasse o início do curso para o primeiro semestre de 1969. Ainda no mês de fevereiro do referido ano foi realizado o segundo exame vestibular com a inscrição de 24 candidatos o que resultou, entre matrículas e desistências, num total de 27 alunos para compor a primeira turma de enfermeiros da FAE (STENCEL, 2004, p. 72).

Após o período do vestibular e matrículas, em 2 de março de 1969, foi ministrada no Salão de Atos do IAE a aula inaugural da FAE. O discurso de abertura do curso foi proferido pelo doutor Ulisses Guimarães, que simpatizava muito com os adventistas, e era amigo do secretário geral do IAE, professor José Guimarães, e costumava fazer visitas frequentes ao IAE, tornando-se um amigo da escola (STENCEL, 2004, p. 72).

Discursaram ainda o pastor Nevil Gorski, que apresentou um histórico do empreendimento; a professora Maria Kudzielicz, que discorreu sobre a filosofia adventista de enfermagem e, por fim, o pastor Enoch de Oliveira falou sobre a disfunção das universidades seculares, onde predominam os ensinamentos evolucionistas, freudianos e marxistas, que levam os alunos aos caminhos da incredulidade (SANTOS, 1990, p. 11).

A primeira diretora da Faculdade de Enfermagem foi a enfermeira católica Filomena Chiarelli que atuou por um pequeno período de tempo assessorando a professora Maria Kudzielicz até que esta obtivesse sua titulação pela USP. Em 1970, a professora Maria

Kudzielicz assumiu a direção da FAE, após receber o título de mestre, permanecendo nesta função até dezembro de 1977 (STENCEL, 2004, p. 73).

Um fato importante a ser destacado neste processo foi o auxílio que o próprio ministro da educação Jarbas Passarinho propiciou para a instalação da FAE. Com a expansão do curso, em 1972 havia a necessidade de se ampliar a estrutura física, porém a instituição não dispunha de recursos suficientes para conclusão integral do projeto. Nesta oportunidade o Diretor Geral do IAE Nevil Gorski fez uma visita ao Ministério de Educação e Cultura a fim de apresentar um pedido. Foi entregue um ofício solicitando uma verba para auxiliar na construção do prédio oficial da faculdade. No dia seguinte um telegrama foi enviado avisando de que haviam conseguido a verba junto ao governo federal (STENCEL, 2006, p. 164-165).

Sobre o aporte financeiro do governo federal às instituições de ensino superior privadas deste período, Brandão destaca que

subvenções eram dadas aos estabelecimentos particulares (Plano Nacional de Educação – 1965 – destinava 5% do Fundo Nacional do Ensino Superior aos estabelecimentos particulares de 3º grau). Esse incentivo aliado à contenção do crescimento dos estabelecimentos públicos, proporcionava oportunidades de lucros para o setor privado, inclusive ocorrendo deslocamentos de escolas de 2º grau para escolas superiores em larga escala (1971, 41).

Sendo assim, pode-se afirmar que a IASD foi beneficiada pelas conjunturas contextuais das reformas propostas pelo sistema educacional brasileiro da década de 1960, a qual era favorável à expansão do ensino superior, principalmente do gênero privado. Além disso, como se pôde observar houve um significativo apoio do ponto de vista legal, técnico e financeiro por parte do governo federal para a consolidação do primeiro curso superior adventista no país (STENCEL, 2006, p. 165).

Com o crescimento do número de estudantes, logo no início da década de 1970, o IAE decidiu construir um novo edifício para abrigar a Faculdade Adventista de Enfermagem. Entretanto, para que o projeto fosse concretizado, era necessária a obtenção de recursos

financeiros. Nessa época, a direção do IAE foi informada quando à existência de uma Confederação das Igrejas Evangélicas Alemãs que efetuava doações para fins filantrópicos. Com o objetivo de angariar fundos, a Igreja indicou o Dr. Erich Olm e o pastor Walter Streithorst para trabalharem junto a essa organização (STENCEL, 2004, p. 73).

Em 1972, este órgão alemão fez uma proposta de doar uma parte do dinheiro para a construção do edifício, porém o dinheiro não era suficiente. Nesta oportunidade o diretor geral do IAE, pastor Nevil Gorski, teve uma brilhante ideia. Para compor a contrapartida feita pelo governo alemão em 1972, foi realizada uma visita ao Ministro da Educação, Jarbas Passarinho, e entregue um ofício solicitando uma verba para auxiliar na construção do prédio. No dia seguinte, um telegrama fora enviado avisando de que haviam conseguido a verba. Passados alguns dias, um outro telefonema notificava que o dinheiro seria depositado no Banco do Brasil em nome da instituição. Com o dinheiro em mãos, a construção do edifício passou a ser prioridade no IAE. Mas ainda faltavam recursos para o término da obra (STENCEL, 2004, p. 73).

Foi quando, inesperadamente, o pastor Nevil Gorski recebeu uma carta da Inglaterra. Quando abriu a mesma, se deu conta de que era do Concílio Mundial das Igrejas, e o texto dizia o seguinte: “É do nosso conhecimento que o IAE está envolvido num projeto de desenvolvimento e assim tomamos a liberdade de enviar-lhes um cheque de 5 mil libras como parte inicial de uma verba para o referido projeto”. No ano seguinte, foi enviada outra parcela semelhante à primeira. Ninguém pôde explicar como souberam desse projeto e porque se prontificaram a doar as duas parcelas ao IAE (GORSKI, 2000, *apud* STENCEL, 2004, p. 73).

A ideia para a criação da Faculdade de Educação (Faed), surgiu com a pessoa do pastor Nevil Gorski também no IAE. Para organizá-la e dirigi-la foi convidado o missionário americano doutor Hampton Eugene Walker, que já há 20 anos estava trabalhando em terras brasileiras. Nesta época, ele exercia a função de diretor do Departamento de Jovens da União Norte-Brasileira. Ele foi escolhido porque era o único obreiro do Brasil que possuía naquela época o título de doutor em Educação (STENCEL, 2004, p. 74).

Entre os anos de 1971 e 1972, a Faculdade de Educação funcionou ligada à Faculdade Adventista de Teologia, pois o processo para o seu funcionamento ainda não havia sido

aprovado pelo MEC (STENCEL, 2004, p. 74). Havia apenas uma promessa de que o curso seria aprovado, mas isso não ocorreu até agosto de 1973. Desta maneira, as duas primeiras turmas se formaram pela Faculdade de Teologia com o título de Instrutor Bíblico de primeiro e segundo graus. Os alunos dessas duas turmas que decidiram concluir seu programa de pedagogia fizeram-no através da OSEC – Organização Santamarense de Educação e Cultura (OSEC), atual UNISA – Universidade de Santo Amaro (GARCIA, 2000, *apud* STENCEL, 2004, p. 75).

Por meio do decreto no 72.610, de 14 de agosto de 1973, publicado no Diário Oficial do dia 15 de agosto de 1973, a Faculdade Adventista de Educação recebeu a autorização para funcionar legalmente. Este decreto foi assinado pelo então presidente da República Emílio Garrastazu Médici e pelo ministro da Educação doutor Jarbas Passarinho. O decreto concedia licença para as habilitações de Magistério das Matérias Pedagógicas do II Grau e Administração de I e II Grau (STENCEL, 2004, p. 75).

Com a autorização em mãos, foram tomadas as providências para a realização do primeiro vestibular, que contou com 32 candidatos inscritos para um total de 160 vagas. Foi publicado um edital para a realização do vestibular no jornal Folha de S. Paulo de 18 de agosto de 1973. Finalmente, este evento histórico ocorreu no dia 21 de agosto de 1973 e, dos 32 candidatos, 27 foram aprovados, havendo posteriormente uma segunda chamada para quatro alunos (STENCEL, 2004, p. 75).

Um fato notório deu-se no dia 20 de agosto de 1973, às 20hs, quando foi realizada a primeira reunião congregacional da FAED no prédio central do IAE-SP. Nessa reunião, presidida pelo pastor Nevil Gorski, foram escolhidos os primeiros chefes de departamento da Faed: (a) Prof^o Gérson Pires de Araújo – Fundamentos da Educação e Civismo. (b) Prof^a Maria do Carmo Rabello – Didática e Prática de Ensino. (c) Prof^o Orlando Rubem Ritter – Administração Escolar. (d) Dr. Belizário Marques de Andrade – Psicologia da Educação. (e) Prof^o Neander Calvin Harder – Línguas (STENCEL, 2004, p. 75).

Em 1973, o corpo docente era composto por 15 professores. As primeiras matrículas registradas acusavam um total de 36 alunos, dos quais três desistiram e outros 20 trancaram suas matrículas. Portanto, a primeira turma de Pedagogia era composta de apenas 13 alunos e a cerimônia de formatura ocorreu no dia 26 de junho de 1977. Esse evento contou com a

presença da doutora Eurides Brito, que na época era membro do Conselho Federal de Educação e estava representando o MEC. Sob o lema “Por Modelo o Grande Mestre”, dez alunas receberam seu diploma de graduação (STENCEL, 2004, p. 75-76).

Somente após quinze anos da abertura do curso de Pedagogia (1973), foi que a educação superior adventista estabelece dois novos cursos. No dia 18 de maio de 1988, com o Decreto nº 96.045 é autorizado o “Curso de Letras”. E, em dezembro do mesmo ano é autorizado o funcionamento do “Curso de Ciências” (STENCEL, 2004, p. 85).

Por que a Igreja Adventista do Sétimo Dia teria decidido abrir as Faculdades de Teologia (não-oficial), Enfermagem, Pedagogia, Letras e Ciências como os seus primeiros cursos superiores no Brasil? Esta realidade é uma clara manifestação do desejo demonstrado pela liderança da Igreja Adventista no Brasil na manutenção dos princípios educacionais elaborados e mantidos a mais de um século, em especial o ideal da “formação do obreiro”.

A faculdade de Teologia proveria pastores para atuarem nas igrejas e instituições da denominação no país, tentando torna-la autossuficiente nesta área, diminuindo a necessidade do envio pastores europeus e norte-americanos para dirigir a igreja no país. A faculdade de Enfermagem proveria enfermeiras e enfermeiros, formando segundo a Filosofia Adventista de Saúde, para os Hospitais²⁷ que eram inaugurados. E as Faculdades de Pedagogia, Letras e Ciências forneceria professores, segundo os princípios da Filosofia Adventista de Educação, para as várias escolas adventistas que eram construídas nas mais distantes partes do país.

3.2.4 Estabelecimento do UNASP – campus Engenheiro Coelho

O Instituto Adventista de Ensino (IAE) foi fundado em 1915, como parte integrante da Associação dos Adventistas do Sétimo Dia no Brasil, sob a denominação de Seminário Adventista, passando a denominar-se Colégio Adventista em 1923 e Colégio Adventista Brasileiro (CAB) em 1941. Em 1961, assumiu a denominação pela qual ficou consagrado: IAE.

²⁷ As instituições de saúde inauguradas até esta data eram o Hospital Adventista de São Paulo (1941), Hospital do Pênfigo (1948), Hospital Silvestre, no Rio de Janeiro (1949) e Hospital Adventista de Belém, no Pará (1953).

Na época, a área de 120 hectares ficava numa região rural, em densa floresta, a 23 quilômetros do centro de São Paulo e a oito quilômetros da pequena cidade então chamada Santo Amaro. A área e a localização prestavam-se perfeitamente aos propósitos e à filosofia educacional adventista. No início da década de 1960, no entanto, começava a surgir em alguns líderes e professores do IAE, a percepção e a preocupação de que o local já não era o mais adequado aos propósitos para os quais havia sido adquirido. São Paulo crescia a uma velocidade impressionante e a proximidade com o grande centro indicava que eram necessários planos concretos para remover os jovens das cercanias desta poderosa influência (PASINI, 1999, p. 8).

A partir da década de 1970, a diretoria do IAE sentia que a situação se tornava, ano após ano, mais insuportável e esboçavam-se os primeiros movimentos concretos para materializar a mudança. À época, produziu-se um documento de seis páginas intitulado *Mudar o IAE*. Neste documento estavam enumeradas as razões por que deveria ser procurada uma nova localização para a Instituição, bem como os parâmetros básicos que influenciariam a escolha do novo local (PASINI, 1999, p. 8, 9):

1) O Documento A801 da Associação Geral dos Adventista do Sétimo Dia que dispõe sobre o desenvolvimento e localização das instituições, que prescreve que as mesmas devem se localizar a uma distância razoável das áreas urbanas, protegidas da contaminação e das influências desmoralizadoras que as dominam, e que fossem construções subordinadas a planos modestos e econômicos.

2) Recomendações do Espírito de Profecia quanto aos benefícios da educação junto à natureza, quanto à necessidade de proteger-se da influência dos arredores, especialmente das cidades, quanto ao ideal de ter grandes extensões de terra para a agricultura e as vantagens de combinar sanatório e escola.

3) O contundente texto do livro *Fundamentos da Educação Cristã* (1975, p. 454), é utilizado para representar um retrato do IAE, cuja ênfase repousava na afirmação de que muitos dos problemas que haviam com os alunos se deviam ao fato de que “estavam muito perto da cidade”.

4) Finalmente, estabelecia os critérios para a escolha de um local para a transferência do IAE, que, concisamente, consistiam em:

a. distância de um grande centro, onde não houvesse a ameaça da aproximação rápida da urbanização;

b. sugestão de que o Estado de São Paulo, devido a localização estratégica no cenário nacional e, além disso, por estar situado de forma equidistante das extremidades da União Sul Brasileira, teria prioridade de escolha, desde que o terreno ficasse entre 100 e 150 quilômetros longe da capital e a uma distância razoável da cidade mais próxima;

c. a cidade base deveria oferecer condições para os alunos se deslocarem a qualquer ponto do território da União, facilidades para a implantação dos diversos cursos pretendidos e estrutura de abastecimento com capacidade de absorver os produtos que viessem a ser fornecidos pelo IAE;

d. Com relação aos meios de comunicação, pretendia-se que houvesse boa estrada de acesso, de preferência asfaltada, serviço regular de transporte urbano e telefone;

e. a energia elétrica deveria ser de boa qualidade, a água abundante, a terra fértil e a topografia, embora levemente ondulada para criar beleza, que favorecesse a mecanização;

f. havia a preocupação com os ventos dominantes, na busca de se evitar possíveis catástrofes naturais;

g. a região Geoeducacional²⁸ era a exigência final: buscava-se a certeza de que o Ministério da Educação aprovaria a transferência dos cursos existentes e a abertura de novos cursos.

Com estes princípios orientadores em mente, dava-se início à busca da nova localização. Como primeiro esforço nesta direção, foi adquirida uma propriedade, no ano de 1974, em Juititaba, e até mesmo foi iniciada a construção de um prédio, mas a localização não era favorável e o fato de que boa parte da propriedade era considerada reserva ambiental comprometeu o avanço do projeto (PASINI, 1999, p. 9, 10).

²⁸ Área dividida de acordo com a região de uma delegacia de educação.

Em novembro de 1975, duas semanas antes de Nevil Gorski entregar a chave da diretoria para o Professor Oli Pinto e seguir para a Divisão Sul-Americana, um representante do grupo LUBECA S/A, o Senhor Pedro que era arquiteto, bateu na porta de seu escritório a fim de lhe propor a compra do terreno do IAE. A proposta efetuada inicialmente era de U\$ 24.000.000,00. Naquela mesma semana, uma representação oficial do grupo empresarial LUBECA S/A, liderada pelo Senhor Fausto Pena, veio até a sala do Professor Oli Pinto, para estudarem a possibilidade de se comprar as terras do IAE para ali estabelecerem um Centro Empresarial. Após a conversa, Oli Pinto entendeu que aquela seria uma oportunidade para que a Igreja Adventista do Sétimo Dia pudesse efetivar a mudança do IAE para uma nova localidade. Ao considerar as limitações físicas e a precariedade das instalações oferecidas pelo IAE, Oli Pinto toma pessoalmente a questão da mudança do IAE, e passa a liderar as negociações com o grupo LUBECA S/A.

Após a primeira proposta oficial do grupo, Oli Pinto encaminhou ao Conselho Deliberativo do IAE a proposta de compra pelo grupo LUBECA S/A Administração e Leasing, que foi registrada pelo voto 75-150, de 7 de junho de 1976: LUBECA S/A – Voto (75-150): VOTADO autorizar a direção do IAE a manter os contatos preliminares com a empresa LUBECA S/A sobre a eventual venda da propriedade do IAE, tendo em vista a transferência para um local mais próprio para desenvolver os ideais da educação cristã adventista (STENCEL, 2006, p. 183).

O assunto tomou certo vulto dentro da própria organização, o que gerou uma mobilização por parte da liderança da Igreja Adventista do Sétimo Dia nacional e mundial. Diversas reuniões foram conduzidas para estudar as propostas feitas pelo grupo LUBECA S/A. Representantes da AG, DSA, USB, IAE e AP se apropriaram do assunto a fim de tomarem uma decisão final. Nesta época, a notícia da negociação entre o grupo LUBECA S/A e a Igreja Adventista do Sétimo Dia visando à compra do IAE e da Fábrica de Alimentos Superbom chegou a ser publicada pela *Review and Herald*, revista oficial da Igreja Adventista do Sétimo Dia nos EUA, em 16 de setembro 1976. As ideias avançaram bastante na direção de se concretizar o negócio e o assunto chegou a ser aprovado pela USB, DSA e AG. Finalmente, em função de certa morosidade na tramitação do processo e com a mudança na legislação brasileira, o grupo empresarial perdeu o interesse pela compra da área do IAE, declinando assim sua intenção de efetuar o negócio. Porém, a despeito disso, todas as atenções

começaram a ser direcionadas mais intensamente para a possível mudança do campus do IAE para uma outra localidade que ainda haveria de ser definida (STENCEL, 2006, p. 184).

A Diretoria de 1979, fez planos de dividir a área para vender na forma de lotes, mas, em 11 de maio de 1979, o prefeito Olavo Setúbal, através de Decreto nº 15.877, declarava que a área do IAE era de interesse social para ser desapropriada, com vistas a transformá-la em área de lazer. Após este decreto chegou a ser anunciada a venda de 90 hectares para as firmas Pedra Grande Sociedade Civil e Nova Pinda Cícero Prado Urbanização e Desenvolvimento Ltda. O negócio, no entanto, foi novamente frustrado (PASINI, 1999, p. 10).

Em 1983, um decreto do prefeito Mário Covas, estabeleceu que a área seria destinada à construção de casas populares e convocou as lideranças da Igreja Adventista do Sétimo Dia para escolher se queriam estabelecer o preço da desapropriação de forma amigável ou se queriam recorrer à via judicial. A Igreja decidiu pela negociação amigável e nomeou o diretor do IAE, Pastor Walter Boger, o tesoureiro da USB, Pastor Lauro Manfredo Grellmann e o advogado da Confederação das Uniões Brasileiras, doutor Erich Willi Olm, para representar o IAE nas negociações. Após inúmeras reuniões, finalmente em 21 de julho de 1983 é publicado o Decreto nº 18.891, onde cerca de 80 hectares são desapropriados a um custo de Cr\$ 3.090.575.611,00 (algo em torno de US\$ 4,300,000.00) um preço significativamente maior do que o patamar mínimo estabelecido para a negociação, resultando no maior empreendimento em que a Igreja Adventista do Sétimo Dia do Brasil já esteve envolvida até então. A área remanescente era de 30 hectares para o IAE e de 6 hectares para a Superbom (PASINI, 1999, p. 10).

Inicia-se, então, a busca do novo local. Estima-se que perto de 70 diferentes propriedades foram vistoriadas no Estado de São Paulo pela diretoria do IAE num espaço de dois meses. Líderes de quatro campos e do próprio IAE visitaram sete destas propriedades que pareciam as mais indicadas. Destas foram destacadas as cinco melhores. Uma comissão representativa selecionou duas entre as cinco que ofereciam as melhores condições, ambas as quais por coincidência estavam no município de Tatuí. Um grupo de professores e auxiliares de administração do IAE foi levado em um ônibus para conhecer as duas propriedades e a tendência desse grupo foi a de escolher a Fazenda “B”. Em 31 de agosto de

1983, uma assembleia do IAE reuniu-se para fazer a escolha, mas o resultado da votação foi de forma a não ser possível definir a preferência: 21 votos para a Fazenda “A” e 20 votos para a Fazenda “B”. Ademais, era impossível concretizar o negócio, pois, até aquele momento a prefeitura não havia feito o primeiro depósito relativo ao montante da indenização (PASINI, 1999, p. 10, 11).

No dia 9 de setembro, viria o dinheiro. Um dia antes, o Pastor Walter Boger recebera um telefonema de um corretor de imóveis, por indicação de Valdir Batarim, um colportor que trabalhava na região, oferecendo um ótimo local perto de Artur Nogueira, que estava completamente fora da rota que inicialmente parecia ser a mais indicada, e por isso não despertou interesse. Alguns entraves, porém, começaram a surgir no negócio, pois as fazendas haviam subido de preço e constatou-se problemas com a documentação. O Pastor Darci Borba, então presidente da União Sul Brasileira, convocou um grupo composto por representantes da DSA, do IAE, da APL e da APS, para visitar a nova fazenda em Arthur Nogueira (PASINI, 1999, p. 35).

Apoiados por especialistas na área de agronomia, no dia 13 de setembro de 1983, decidiram-se unanimemente pela aquisição da Fazenda Lagoa Bonita, de 176 alqueires, à qual foram agregadas, logo em seguida, várias outras propriedades, perfazendo uma gleba de 635 hectares, com uma represa de 8 hectares, mais de 100 mil pés de frutas cítricas, oito tratores, vários implementos agrícolas, três veículos, equipamento de irrigação e balança para caminhões. Além disto, havia a casa sede, a residência do administrador e seis casas de empregados. O preço total da negociação era de Cr\$930.250.000,00. Mais tarde, soube-se que o proprietário da Fazenda “B”, de Tatuí desejava vendê-la para adquirir a Fazenda Lagoa Bonita (PASINI, 1999, p. 11). Posteriormente, mais 89 hectares de terra foram adquiridos, parte da propriedade foi vendida na forma de condomínio residencial e doaram-se duas outras áreas, permanecendo cerca de 855 hectares (PASINI, 1999, p. 35).

De forma surpreendente, no final do ano de 1983, uma intensa geada destruiu os laranjais da Flórida, no extremo sul dos Estados Unidos da América, provocando uma alta súbita na cotação internacional do preço da laranja, cotação esta que estivera bastante deprimida, em função da qual, inclusive, o proprietário da fazenda decidira efetivar a venda. Esta elevação inesperada ensejou uma agressiva procura por parte dos fabricantes de suco

de laranja, oferecendo generosos adiantamentos por conta de safras futuras. Nesta ocasião, a Citrosuco, indústria sediada em Matão mas com fábrica também em Limeira, ofereceu a prodigiosa soma de Cr\$ 500.000,00 como adiantamento para compra da safra 1984/1985, fazendo com que o preço de aquisição da propriedade inicial pudesse ser pago somente com este adiantamento. Mais de 300 mil caixas de laranjas foram colhidas nesta safra (PASINI, 1999, p. 11). Em virtude disto, sobrariam recursos que seriam emprestados à Casa Publicadora Brasileira, para que a diretoria pudesse agilizar e concluir as obras da construção das suas novas instalações em Tatuí (PASINI, 1999, p. 12).

Comentando a respeito dos planos de realocização do IAE, o Pastor Roberto C. Azevedo, diretor de Educação da USB, afirmou na Revista Adventista de maio de 1985: “Assim, voltamos às origens. Nossos internatos devem estar junto à Natureza, longe da poluição e confusão de uma cidade grande. O local deve ser tranquilo, onde as obras do Autor da Natureza possam ser contempladas e amadas” (AZEVEDO, 1983, p. 21, 22).

No dia 20 de outubro de 1983, chegaria Ricardo Leme, o primeiro trabalhador da fazenda, mas que viria a mudar-se com a sua família somente em 17 de dezembro. Inicialmente o local foi denominado Novo Instituto Adventista de Ensino (Novo IAE). A Assembleia Geral de 1988 adotou a nomenclatura Instituto Adventista de Ensino – Campus Arthur Nogueira (IAE-AN), enquanto que o Campus antigo passou a ser chamado de Instituto Adventista de Ensino – Campus São Paulo (IAE-SP). Em 1991, porém, o Distrito de Engenheiro Coelho emancipou-se de Artur Nogueira e a maior parte da propriedade estava localizada no novo município, razão porque foi decidido mudar o nome para Instituto Adventista de Ensino – Campus Central. No ano de 1998, finalmente com o encaminhamento ao Ministério da Educação do pedido de obtenção de título de Centro Universitário, a equipe que comandou o processo recomendou que o Campus de São Paulo recebesse a designação Campus 1, enquanto que o campus de Engenheiro Coelho deveria ser conhecido como Campus 2 (PASINI, 1999, p. 12, 13).

A tão sonhada aula inaugural ocorre em 28 de fevereiro, com 15 alunos, sendo Raquel Modro a primeira professora, e uma dependência da casa sede da Fazenda Lagoa Bonita é adaptada em sala de aula. Em março, a escola transfere-se para o prédio do atual Mercado Lagoa Bonita, situada à frente do portão principal do Colégio, retornando à casa

sede em 1985. Ali, os quartos transformaram-se em salas de aula e secretaria, a área de serviço em cantina, a varanda da parte de trás em pátio e a sala de estar em recepção e diretoria. Improvisam-se lousas e cadeiras. O primeiro aluno a ser matriculado foi Clayton Kleber Leitão Bartarim. Em 1986, a escola já possui 44 alunos até à 5ª série; neste mesmo ano é implantado o curso supletivo Madureza de 1º e 2º graus, no turno da noite, para os primeiros alunos do internato. A escola tenta firmar seus passos em 1987 e é transferida para o seu prédio definitivo ainda em construção, mas equipado com novas lousas e carteiras. O 1º grau completa-se com as implantações das 8^{as} séries, com 147 alunos, e do Supletivo Seriado, com 104 alunos. Em 1988 a Escola atinge 433 alunos, incluindo 68 alunos do 1º ano de Contabilidade (CARDOSO, 1999, p. 42).

O Ensino Superior, no campus Engenheiro Coelho, teve início com a chegada dos dois primeiros anos da Faculdade de Teologia, cujas aulas tiveram início em 13 de fevereiro de 1991. A primeira aula foi ministrada no 1º ano pelo Pastor Emilson dos Reis, e no 2º ano pelo Pastor Ruben Aguilar. As aulas funcionavam no piso térreo do prédio de Comunicação. Naquele ano matricularam-se 85 alunos no 1º ano e 47 alunos no 2º ano, totalizando 132 estudantes. O ano de 1992 viu a chegada do 1º ano do curso de Pedagogia, tendo as demais séries sido transferidas sucessivamente uma por ano. A primeira turma formou-se em 10 de dezembro de 1995. Neste período de transferência a Faculdade Adventista de Educação teve como diretor o Pastor Orlando Ritter (1978-1994) e a professora Ednice Burlandy como coordenadora do curso de Pedagogia. Processo semelhante ocorreu com o curso de Letras, que teve sua transferência iniciada em 1994, com o primeiro ano, e assim sucessivamente até que, em 14 de dezembro de 1997, formou sua primeira turma neste campus. Todo o processo foi acompanhado pelo coordenador do curso, o Professor Afonso Ligório Cardoso (GROSS, 1999, p. 63-64).

As atividades agrícolas existentes na Fazenda Lagoa Bonita foram assumidas pela Igreja Adventista do Sétimo Dia em 30 de setembro de 1983, na pessoa do senhor Joaquim Leme. Poucas semanas depois, Ricardo Leme (filho do senhor Joaquim) foi nomeado oficialmente como responsável pela fazenda, tornando-se o primeiro obreiro a nela fixar residência. Uma de suas primeiras atividades foi arrancar e comercializar cerca de 20 mil laranjeiras, recém plantadas, na área onde seria iniciada a construção do complexo educacional. Até que as construções iniciassem, essa área foi ocupada com o plantio de

arroz, feijão, milho e trigo, sendo que a produção destes cereais era enviada para o IAE – campus 1 (PASINI & M, 1999, p. 72).

Em 1987 e 1988 foram construídas a leiteria e usina de laticínios, o que possibilitou a transferência do rebanho leiteiro do IAE-SP para o novo campus. Este setor ficou sob a supervisão técnica do veterinário Paulo Garcez de Oliveira. A produção leiteira diária, que no IAE-SP havia sido de apenas 800 litros, com uma média por animal de 12,5 litros, evoluiu no novo campus para 3.000 litros, e uma média de 25 litros por animal. Desde o estabelecimento da usina, o leite produzido era do tipo B, mas, a partir de 1997, passou a ser classificado como tipo A. Não apenas pela qualidade do leite, como pelo aprimoramento do complexo leiteiro, o gado leiteiro acabou recebendo em 1994, o prêmio Banespa de Produtividade Agropecuária, pelo segundo lugar na categoria “grandes produtores de leite”, entregue no Palácio dos Bandeirantes, pelo Governador do Estado de São Paulo, Luiz Antônio Fleury Filho (PASINI & M, 1999, p. 73).

Por que a liderança da Igreja Adventista do Sétimo Dia no Brasil teriam decidido transferir o local do campus do UNASP de São Paulo para a cidade de Engenheiro Coelho? Esta decisão é uma evidência do anseio demonstrado pela liderança da Igreja Adventista do Sétimo Dia no Brasil na manutenção dos princípios educacionais elaborados e mantidos a mais de um século, em especial o ideal da “localização rural” dos internatos adventistas.

3.3 As evidências de atualização

Nesta seção serão abordadas as ações realizadas pela liderança da Igreja Adventista do Sétimo Dia, bem como as transformações ocorridas quase que imperceptivelmente dentro dos próprios internatos adventistas, que mostram direta ou indiretamente a necessidade de atualização, em pelo menos alguns ideais e princípios devido às exigências impostas pelas mudanças sociais e educacionais na condição pós-moderna.

3.3.1 O estabelecimento do Ensino Médio no Instituto Adventista Grão-Pará (IAGP)

Antes de verificarmos como o estabelecimento do Ensino Médio no Instituto Adventista Grão-Pará (IAGP) quebrou um paradigma dentro da Filosofia Educacional Adventista no Brasil relacionado ao regime de internato, vamos abordar o período de pioneirismo do Ensino Médio no Brasil, para depois verificarmos em que a rápida expansão desta fase educacional contribuiu com o rompimento de um dos princípios que moldaram a Filosofia Adventista de Educação nos primórdios da Igreja Adventista do Brasil: o princípio de que o ensino médio deveria ser ministrado exclusivamente em colégios cujo o regime de ensino fosse o internato.

A primeira instituição educacional adventista no Brasil a implantar o Ensino Médio regular oficial, de acordo com a legislação da época, foi o então Colégio Adventista Brasileiro (hoje, UNASP, campus São Paulo), em 1943, com o oferecimento dos cursos de Contador, Científico e Clássico (AZEVEDO, P., 2004, p. 51). Desta forma, o ano de 1943 pode ser considerado como efetivamente o ano em que se iniciou. Dito de outro modo, a educação básica até 1942 consistia em quatro anos do primário e cinco anos do ginásio e, após esse período, o aluno fazia um pré-universitário de um ano. Assim, os alunos do CAB, em 1943, que estariam no quinto ano do Ginásio, foram já para o segundo ano do curso de Contabilidade (AZEVEDO, P., 2004, p. 55).

A partir de 1943, a educação básica passou a ter 11 anos, divididos da seguinte maneira: Primário – quatro anos; Ginásio – quatro anos; Colegial – três anos. Neste ano, além do CAB, o Brasil já contava com mais quatro instituições com internato. Estas ofereciam na época até o Ginásio, em sistema de ensino livre, não oficializado. O Instituto Petropolitano Adventista de Ensino (IPAE) e o Educandário Adventista Nordestino (ENA) passaram a oferecer o Ensino Médio em 1954, já o Instituto Adventista Cruzeiro do Sul (IACS) passou a oferecer o Ensino Médio em 1957 (AZEVEDO, P., 2004, p. 55).

Na segunda metade da década de 1940 em face à realização de um concílio de professores da União Sul-Brasileira no Colégio Adventista Brasileiro, a Igreja Adventista do Sétimo Dia (IASD) deveria manifestar sua posição concernente ao desenvolvimento educacional no país. Para tanto, foi convidado o Pr. Steen Emil Marius Rasmunssem, um professor dinamarquês que ocupava a função de diretor adjunto do departamento de

educação da Associação Geral da IASD. Rasmunssen veio ao Brasil para defender e veicular em caráter oficial as determinações sustentadas pelas entidades superiores da Conferência Geral da IASD. Tais determinações preconizavam o fechamento de todas as iniciativas quanto à expansão de novas instituições educacionais adventistas no Brasil. Nesta época havia planos de se fechar três projetos, a saber: (a) O Colégio Adventista Campineiro em Hortolândia, em São Paulo, que já possuía um terreno, (b) O Colégio Adventista de Taquar, no Rio Grande do Sul e, (c) O Colégio Adventista de Curitiba, no Paraná (STENCEL, 2006, p. 155).

Ao receber Rasmunssen em São Paulo, Renato Emir Oberg cômico das intenções e visão dos órgãos superiores da IASD, expressou uma tristeza profunda quanto aos planos de extinção dos colégios secundários no Brasil. Ao perceber sua fisionomia consternada, Rasmunssen o chamou para uma conversa em particular. Neste diálogo, Oberg revelou todas as suas idéias e expectativas quanto à importância da educação para o desenvolvimento da IASD no território nacional. No diálogo, Oberg remeteu a atenção de Rasmunssen ao Emmanuel Missionary College (atual Andrews University) nos EUA, e perguntou: “Quanto colégios de segundo grau existem ao redor da instituição?” Rasmunssen disse: “Uma meia dúzia!”. “Muito bem”, disse Oberg, “e por que, que ao redor do nosso colégio não pode haver outras instituições?” (STENCEL, 2006, p. 156).

Na sala onde conversavam o havia um mapa do Brasil. “Olha o tamanho do nosso país. Como um aluno do Amazonas tem que vir a São Paulo para obter sua formação? Nós temos que construir uma escola”, defendeu Oberg. Em face aos argumentos, Rasmunssen a partir daquele instante compreendeu as necessidades do Brasil, e disse: “Não precisa falar mais nada. Pode deixar comigo”. Sendo assim, no concílio da USB o Prof. Rasmunssen efetuou um discurso completamente contrário àquele esperado pela liderança. Em suas palavras, destacou que o Brasil deveria seguir os passos percorridos pela educação adventista nos EUA. Após seu discurso, todo o grupo foi favorável a prosseguir com os planos expansivos quanto à educação adventista em território brasileiro (STENCEL, 2006, p. 156).

Aproveitando o espírito de mudança originado a partir daquele concílio quanto aos destinos da educação adventista no Brasil, Oberg convocou Rasmunssen para uma consulta

quanto à possibilidade de enviar professores das instituições adventistas para cursarem programas de nível superior a fim de se qualificarem quanto às futuras necessidades nesta área, ao que Rasmunssen concordou plenamente. De acordo com Oberg, a partir de então passa a existir um espírito de aceitação, ou seja, uma abertura maior entre os líderes brasileiros da IASD quanto à ideia de se enviar alunos às universidades públicas (STENCEL, 2006, p. 156).

Sendo assim, ao final do concílio, Oberg solicitou à administração do Colégio Adventista Brasileiro (CAB) para que fossem escolhidos alguns dos melhores alunos da instituição a fim de serem enviados à Universidade de São Paulo (USP) para obterem seus diplomas de graduação com propósito de atuar como professores nos futuros cursos superiores que seriam eventualmente abertos pela denominação no Brasil. Segundo Gorski (2000), nesta oportunidade foram indicados os alunos Mário Roque, Orlando Ritter, Arthur Dassow e Nevil Gorski (STENCEL, 2006, p. 156-157).

Além da criação e consolidação do Ensino Médio nos internatos que iam surgindo, os externatos começaram também a estabelecer esse curso. Os dois primeiros colégios a implantá-lo foram, ainda na década de 1960, o Instituto Adventista Grão-Pará, em Belém (PA) e o Instituto Adventista Caxiense, em Duque de Caxias (RJ). O Instituto Adventista Grão-Pará (IAGP), que nasceu sob a coordenação da União Norte-Brasileira, em 1961, visava atender uma necessidade regional, visto que em toda a área dessa União não havia ainda nenhum internato e a comunidade adventista já era bastante significativa, principalmente em Belém do Pará. Desta forma o IAGP foi o primeiro colégio de externato a abrir o Ensino Médio no Brasil e, com exceção do ano de 1974, o curso vem funcionando sem interrupção até a presente data (AZEVEDO, P., 2004, p. 55).

O Instituto Adventista Caxiense abriu o Ensino Médio em 1969, porém, o curso foi desativado em 1973 por orientação da Divisão Sul-Americana. A orientação, na época, foi de que esse curso deveria continuar sendo preferencialmente oferecido nos internatos em função da Filosofia da Educação Adventista. O próximo colégio de externato a oferecer o Ensino Médio, foi o Instituto Adventista de Manaus, que começou a funcionar em 1982 (AZEVEDO, P., 2004, p. 56).

Até o final de 1987, já eram 13 instituições adventistas que ofereciam o Ensino Médio no Brasil: Instituto Adventista de Ensino – IAE (1943), Instituto Petropolitano Adventista de Ensino – IPAE (1954), Educandário Nordeste Adventista – ENA (1954), Instituto Adventista Cruzeiro do Sul – IACS (1957), Instituto Adventista Grão-Pará - IAGP (1964), Instituto Adventista Paranaense - IAP (1964), Instituto Adventista São Paulo - IASP (1967), Educandário Espírito-Santense Adventista - EDESSA (1975), Instituto Adventista Agro-Industrial - IAAI (1976), Instituto Adventista do Nordeste - IAENE (1981), Instituto Adventista de Manaus - IAM (1982), Instituto Adventista Transamazônico Agro-Industrial - IATAI (1982) e Instituto Adventista Brasil Central - IABC (1985). Das 13 instituições, 11 eram de regime de internato, e duas de externato (IAGP e IAM). Nessa época, o sistema educacional adventista no Brasil já estava estruturado em relação às escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, tornando-se assim a base para a expansão do Ensino Médio. A partir de 1988, centenas de terrenos foram adquiridos e edifícios construídos (AZEVEDO, P., 2004, p. 56).

Assim, chegamos ao ano de 1988, ano este que podemos definir como um marco na expansão do Ensino Médio no Brasil, pois, depois deste ano e em virtude do pioneirismo do Instituto Adventista Grão-Pará, do Instituto Adventista Caxiense e do Instituto Adventista de Manaus, esta fase educacional começa a crescer intensamente em número de escolas. De acordo com Paulo Azevedo (2004, p. 57-61), as próximas 110 escolas adventistas que ofereceriam o Ensino Médio, seriam construídas no intervalo de apenas 14 anos, entre 1988 e 2002. Estas escolas, a quase totalidade em regime de externato, estavam localizadas nas seguintes cidades:

- *1988 (de 13 para 17 colégios):* Em Porto Alegre (Bairro da Floresta) e Novo Hamburgo (RS); e, no Colégio Adventista de Salvador (BA). Além do UNASP - Engenheiro Coelho, em regime de internato.
- *1989 (de 17 para 18 colégios):* Colégio Adventista de Santo André (SP).
- *1990 (de 18 para 23 colégios):* Colégio Adventista de Santo Amaro, São Paulo capital; no Centro Educacional Adventista do Rio de Janeiro, junto à Igreja Central; no Colégio Adventista de Vila Galão, Guarulhos (SP); no Colégio Curitibano Adventista (PR); e, no Colégio Adventista de Joinville (SC).

- *1991 (de 23 para 24 colégios):* Colégio Adventista Roberto Rodrigues de Azevedo, em Florianópolis (SC).
- *1992 (de 24 para 26 colégios):* Instituto Adventista da Amazônia Ocidental (AM); Colégio Adventista de Campinas (SP); Instituto Adventista Brasil Central (GO), também em regime de internato.
- *1993 (de 26 para 33 colégios):* Colégio Adventista de São Luiz (MA); Colégio Adventista de Várzea Grande (MT); na capital paulista, colégios adventistas de Campo Limpo e do Capão Redondo (atual Ellen G. White); os colégios adventistas de Londrina e Maringá (PR); e o Colégio Adventista de Porto Alegre (RS).
- *1994 (de 33 para 42 colégios):* Colégio Adventista de Fortaleza (CE); Instituto Adventista do Recife, bairro do Arruda (PE); Colégio Adventista de Belo Horizonte (MG); Instituto Adventista de Ensino de Minas Gerais, em Lavras (MG); Colégio Goianiense Adventista, em Goiânia (GO); nos colégios de São Carlos, Mogi das Cruzes e no bairro do Tucuruvi (SP); e, no Colégio Adventista do Esteio (RS).
- *1995 (de 42 para 49 colégios):* Colégio Adventista de Taguatinga (DF); e, o Colégio Adventista de Monte Belo, em Gravataí (RS). E, Mais cinco colégios nos Estado de São Paulo: nos bairros de São Miguel Paulista e Vila das Belezas, na capital paulista; e nas cidades de Bauru, Presidente Prudente e São José dos Campos.
- *1996 (de 49 para 61 colégios):* Instituto Adventista Transamazônico (PA); na capital baiana, os colégios adventistas dos bairros de Itapagipe e Liberdade; o Centro Educacional Adventista de Uberlândia (MG); o Colégio Adventista de Vitória (ES); o Centro Educacional Adventista de Jacarepaguá (RJ); o Colégio Adventista Campo Grandense (MS); no estado de São Paulo, os colégios adventistas de Sorocaba, São José do Rio Preto, Jacareí, Coita e Osasco (Vila Yara).
- *1997 (de 61 para 70 colégios):* Porto Velho e Ji-Paraná (RO); Itabuna e Eunapólis (BA); Rondonópolis (MT); Centro Educacional Adventista Milton Afonso (DF); em Ipatinga (MG); em Diadema e Santo André, no Jardim Utinga (SP).

- *1998 (de 70 para 82 colégios):* Itacoatiara (AM); Cuiabá, na Morada da Serra (MT); Gama (DF); Niterói (RJ); no estado de São Paulo, no Brooklin, capital paulista e nas cidades de São Caetano do Sul, Taboão da Serra, Assis, Itararé e Hortolândia; Curitiba, bairro do Boqueirão (PR); e, Viamão Central (RS).
- *1999 (de 82 para 91 colégios):* Cáceres (MT); na capital paulista nos bairros da Liberdade, junto à Igreja Central e na Cidade Ademar; e nas cidades de Itapeceira da Serra, Capivari, Tatuí, Votuporanga e Taubaté, em Tremembé (SP); Curitiba, no bairro de Boa Vista (PR).
- *2000 (De 91 para 109 colégios - 2 colégios fechados = 107 colégios):* Abertos em Recife; Araguaína (TO); jardim Europa, em Goiânia (GO); Planaltina (DF); o Instituto Adventista Caxiense, em Duque de Caxias (RJ) é reaberto novamente. Vila Nova Cachoeirinha, na capital paulista; e nas cidades de Guarulhos, em Gopoúva, São Bernardo do Campo, Tupã, Ribeirão Preto, Limeira, Piracicaba, Sorocaba, Bragança Paulista, Cruzeiro e Santos (SP); Guarapuava (PR) e Indaial (SC). Sendo desativados em Rondonópolis (MT) e Uberlândia (MG).
- *2001 (de 107 para 115 colégios):* em Maceió (AL); Palmas (TO); Jardim dos Estados, em Campo Grande (MS); bairro da Vila Alpina, na capital paulista e Lorena (SP); Curitiba, bairro do Centenário (PR); e, Santa Maria (RS).
- *2002 (de 115 para 123 colégios):* Rio Branco (AC); Colégio Adventista Paul Benard, em Manaus (AM); Ananindeua e Tucumã (PA); Goiânia, Setor Pedro Ludovico (GO); Imperatriz, no bairro Nova Imperatriz (MA); Paulínia (SP); em Foz do Iguaçu (PR); São Francisco do Sul (SC); e, São Borja (RS).

De 1988 a 2002 surgiram 108 novos colégios em regime de externato, uma média aproximada de sete por ano. Assim em 2002, já existiam no Brasil 13 internatos e 110 externatos, totalizando 123 instituições com o Ensino Médio, ficando atrás apenas da Índia, que já em 2001, contava com 134 colégios (AZEVEDO, P., 2004, p. 57).

Portanto, o estabelecimento do Ensino Médio no Instituto Adventista Grão-Pará, no Instituto Adventista Caxiense e no Instituto Adventista de Manaus, romperam com um ideal dentro da Filosofia Educacional Adventista no Brasil relacionado ao regime de internato: o

ideal de que o Ensino Médio deveria ser ministrado exclusivamente em colégios cujo o regime de ensino fosse o internato. Após o pioneirismo destes colégios, a partir de 1988, houve uma explosão no número de escolas que ofereciam o Ensino Médio: de 11 escolas em regime de internato e 2 em regime de externato em 1987, para 13 escolas em regime de internato e 110 em regime de externato em 2002.

3.3.2 O sonho da Universidade Adventista e a consequente ampliação dos cursos universitários oferecidos

Em face ao crescente no número de jovens adventistas que eram formados no então Colégio Adventista Brasileiro, a liderança da Igreja Adventista do Sétimo Dia começou a mudar de postura quanto ao ideal da “manutenção apenas de cursos para formação de obreiros para ocupar cargos nas instituições da denominação”, e passou a sonhar com o estabelecimento de uma instituição superior que pudesse formar os alunos nas mais diferentes áreas do conhecimento dentro da mesma cosmovisão filosófica sustentada pela educação adventista.

Neste ponto, destaca-se a pessoa do Professor Renato Emir Oberg que, no desempenho de suas funções como diretor do Departamento de Educação da USB, buscou pelas vias administrativas, não apenas defender a educação adventista no Brasil, mas também se empenhou pelo seu desenvolvimento ao recomendar o envio de vários professores para que obtivessem a formação superior na USP, a fim de que no futuro pudessem formar o quadro docente dos primeiros cursos superiores da IASD no Brasil (STENCEL, 2004, p. 67).

Porém, a liderança da USB foi refratária a tais ideias, fundamentada na concepção denominacional vigente, de que não era prudente enviar alunos para cursarem programas em universidades seculares, pois corriam um alto risco de perderem suas convicções religiosas em meio às ideologias naturalistas e materialistas sustentadas por tais instituições. Outrossim, não queriam correr o risco de permitirem que tais ideias fossem trazidas por esses alunos às instituições educacionais adventistas, o que, na visão dos líderes, promoveria

a secularização dos núcleos educacionais da IASD no Brasil e consequentemente das igrejas da denominação (STENCEL, 2006, p. 155).

Assim, até meados da década de 1940 surge uma força oposta advinda de elementos ligados às organizações superiores da denominação, a qual visava impedir o avanço e desenvolvimento da educação no território nacional. A concepção defendida pela liderança era de que a IASD devia possuir apenas um único centro de formação educacional onde todos os jovens pudessem ser encaminhados para a obtenção de seus cursos (STENCEL, 2006, p. 155).

Somente em meados da década de 1960 é que o assunto é retomado oficialmente pela denominação. Com o crescimento do setor hospitalar da IASD houve uma necessidade emergente de profissionais formados que atuassem na área de Enfermagem. Em face a essa conjuntura, a liderança da denominação passa a estudar o assunto de uma forma mais determinada e concreta. Além disso, vale lembrar que a IASD se favoreceu de uma circunstância momentânea em que o governo brasileiro determinou novos rumos para a educação superior através dos dispositivos da Reforma Universitária, a qual deu um impulso extraordinário a esse setor da educação brasileira (STENCEL, 2006, p. 241-242).

A partir de então, a liderança educacional da IASD no Brasil sente que o momento era favorável para a abertura de novos cursos. Sendo assim, em 1973 dois importantes acontecimentos marcaram a história da educação adventista no Brasil: (a) o curso de Pedagogia é oficialmente reconhecido e, (b) sob o pedido do Pr. Wilcox, um grupo de educadores do IAE prepara pela primeira vez um plano oficial de expansão universitária, onde encontramos uma previsão cronológica, para 1980, quanto à abertura de vinte cursos incluindo a futura universidade adventista (STENCEL, 2006, p. 242).

Entretanto, a partir de 1973, após a conquista e a abertura dos cursos de Teologia, Enfermagem e Educação, houve uma certa acomodação por parte da liderança da IASD, pois naquela época, pensava-se de que essas três áreas seriam suficientes para a formação dos jovens adventistas no Brasil. Saúde, Educação e Teologia (curar, educar e salvar) eram consideradas pelos líderes da IASD como a tríplice ênfase do ministério de Cristo aqui na Terra. Desta forma, pode-se concluir que a IASD pensava já estar cumprindo sua missão no que tange ao preparo e formação dos futuros servidores. Com base nesta realidade, por

muito tempo a IASD esteve fora da corrida universitária. Esse fato se torna evidente a partir de uma análise mais detida na evolução histórica da educação superior adventista no Brasil (STENCEL, 2006, p. 242).

Podemos verificar que após o lançamento do plano em 1973, passaram-se quinze anos até que os dois próximos cursos superiores (Letras e Ciências) fossem aprovados. Ao comentar as oportunidades perdidas pela denominação durante esse período, José Iran Miguel, diretor acadêmico do UNASP-SP afirmou: “a IASD perdeu os anos de ouro para poder entrar nos anos de ferro e bronze” (MIGUEL, 2000 *apud* STENCEL, 2000, p. 243). Foi nesse período que “foram abertas a segunda e terceira universidades protestantes no Brasil, ou seja, a Universidade Metodista de Piracicaba, em 1975, e a Universidade Luterana do Brasil, em 1988” (SCHULZ, 2003 *apud* STENCEL, 2000, p. 243). Uma outra lacuna inerte que ficou para a história no plano de expansão universitária da IASD no Brasil foi o período entre os anos de 1988 a 1998, quando se passaram mais dez anos para que outros cursos fossem aprovados pelo Ministério de Educação e Cultura. Em outras palavras, podemos observar que houve um período de vinte e cinco anos, em que a IASD não conseguiu abrir novos cursos superiores desde que seu primeiro plano oficial foi lançado (STENCEL, 2004, p. 242-243).

Ao ser indagado sobre os motivos que impediram a concretização do sonho da universidade adventista no Brasil, o Pr. Ruy Nagel, presidente da DSA [órgão máximo da IASD na América do Sul] entre os anos de 1995 a 2006, confirma a ideia acima citada, afirmando que

Talvez o grande problema foi que nós não colocamos como objetivo principal na nossa estrutura organizacional termos uma universidade. A hora em que nós nos propusermos a termos uma universidade, começamos a ter as faculdades todas. Então eu acho que o que faltou para nós foi um objetivo comum. Você olhava para uma direção, o outro para cá, se nós todos tivéssemos tido o mesmo foco nós teríamos a universidade (NAGEL, 2003 *apud* STENCEL, 2000, p. 244).

Vale ressaltar ainda que na década de 1970 havia dois representantes adventistas que eram membros do Conselho Federal de Educação, a saber, Drs. Eurides Brito da Silva e

Ruy Carlos de Camargo Vieira. A Dra. Eurides exerceu a função de conselheira por dois mandatos, 1974 a 1980 (1º mandato) e 1980 a 1986 (2º mandato), e entre os anos de 1986 a 1990 exerceu a função de secretária geral do Conselho Federal de Educação (STENCEL, 2006, p. 244). Em um depoimento concedido pela Dra. Eurides, ao fazer menção sobre a abertura da universidade adventista, ela ressaltou que

Ao participar das mesas administrativas da Divisão Sul-Americana da IASD e União Sul-Brasileira, costumava dizer aos líderes o seguinte: gente, é uma oportunidade rara que não se repetirá nunca mais. Nós temos dois adventistas no Conselho Federal de Educação. Nunca mais isso vai se repetir. Isso eu disse muitas vezes, para muitos pastores (SILVA, 2003 *apud* STENCEL, 2000, p. 244-245).

Ao tentar identificar o principal fator que atuou como um agente inibidor no processo, Eurides Brito destaca que o assunto quanto a expansão universitária da IASD sempre foi tratado por comissões que em sua maioria possuía representantes que não pertenciam à área educacional, o que dificultava o diálogo bem como a implementação dos planos sugeridos pelos educadores da denominação (STENCEL, 2006, p. 245). Desta forma, na opinião de Brito a respeito do referido assunto

Eu sempre achei que tínhamos condições de ter tido a primeira universidade adventista das Américas depois dos Estados Unidos, mas a estrutura administrativa da igreja sempre atravancou. Então dependia muito da mentalidade do administrador. Como membro da igreja, achei sempre um equívoco ligar os projetos universitários às associações ou uniões. Isso deveria ser uma estrutura mais abrangente ou mais autônoma ligada à estrutura maior da igreja [DSA]. Quando você tinha uma mesa, com pessoas esclarecidas, tudo bem, mas quando se tinha uma mesa onde pessoas diziam isso não é evangelização, isso não vai dar em nada... Sempre esse dualismo [dicotômico] evangelismo versus educação, como se as coisas fossem antagônicas. O formato administrativo era equivocado porque para explicar aos pastores de uma mesa o problema do que é a abertura de uma faculdade, da criação de uma universidade, era um linguajar que eles também não entendem porque a gente não discutia o assunto com educadores, mas com pessoas que iam decidir o que os educadores deveriam fazer (SILVA, 2003 *apud* STENCEL, 2000, p. 245).

Ao ser questionado, por Stencel sobre as reais possibilidades quanto à criação da universidade adventista no Brasil ainda na década de 1970, o Dr. Ruy Vieira, que no exercício de suas funções como membro do CFE, em meados da década de 1970, auxiliou a mantenedora da Igreja Metodista na abertura da UNIMEP, afirmou

eu acho que faltou vontade política para a IASD. Eu vi que se investiu na metodista e eu não vi isso acontecer na adventista. Nesta época, foram criadas numerosas instituições que receberam o status de universidade e que tinham tantas condições, aparentemente, quanto a nossa (VIEIRA, 2003 *apud* STENCEL, 2000, p. 245).

Um outro aspecto que deve ser ressaltado neste momento é a questão relacionada à formação de docentes. Em entrevista concedida pela Dra. Eurides, ao ser interrogada quanto a esse quesito como sendo um agente inibidor no processo de criação da universidade adventista brasileira durante as décadas de 1970 e 1980, ela afirmou que não

porque, nas décadas de 70 e 80 já tínhamos muita gente no Brasil estudando, formados, com curso de aperfeiçoamento. Era fazer um levantamento dessas pessoas de todo o Brasil e nós teríamos um corpo docente, até porque foram também aumentando o número de professores universitários adventistas em instituições não-adventistas. Na década de 80 para cá se você fizer um levantamento de quantos adventistas são professores em faculdades não adventistas você vai ver que temos um número significativo em todo o Brasil (SILVA, 2003 *apud* STENCEL, 2000, p. 246).

Ao tecer um comentário quanto ao planejamento e importância da formação docente na formação da universidade adventista, o Reitor do UNASP, prof^o Euler Bahia, observou que: “Se a IASD tivesse preparado um grupo de professores doutores na década de 1960, nos anos 1980 teríamos uma universidade” (BAHIA, 2003 *apud* STENCEL, 2000, p. 246).

No início da década de 1970, ocorreram várias reuniões sob a direção do Pr. Nevil Gorski, as quais visavam analisar e sondar as reais possibilidades sustentadas pela IASD. Nesta época entra em cena, um personagem importante quanto à análise e estabelecimento

de estratégias que tinham como propósito auxiliar e nortear os primeiros esboços dos processos de planejamento e planificação universitária dentro da IASD, trata-se do Prof. Roberto César de Azevedo. Como professor de Biologia do Ensino Médio do IAE, Azevedo sempre se interessou por temas ligados ao desenvolvimento global da educação adventista no Brasil. Sendo assim, com frequência, buscava investigar, tabular pesquisas e efetuar projeções quanto às tendências e rumos da educação adventista no território brasileiro. Seu primeiro estudo direcionado à educação superior adventista foi intitulado Estratégia – Dados confidenciais, sendo publicado em fevereiro de 1972 (STENCEL, 2006, p. 168).

Neste documento Azevedo (1972, p.19) apresenta algumas informações relevantes para aquela ocasião destacando que

O Brasil é 2º centro mundial da obra adventista, e apresenta um acréscimo anual acima da média. O número de universitários adventistas cresce na base mínima de 20% ao ano. Em vista disto é urgente o estabelecimento da Universidade Adventista do Brasil. Se o IAE não for o local adequado, é urgente a definição de onde será a referida Universidade. Se ficar definido que deva ser no IAE, a primeira coisa a ser feita é vender a Casa de Saúde, e próximo ao IAE, em local calmo e tranquilo, construir um Hospital Sanatório, para servir de aplicação à Escola de Enfermagem e a futura Escola de Medicina.

Uma das primeiras iniciativas do grupo de estudos para a implantação da universidade na denominação foi enviar questionários às escolas adventistas para sondarem o interesse dos alunos quanto à preferência dos cursos superiores nas diversas áreas do conhecimento humano. Os questionários apontavam as seguintes opções (STENCEL, 2006, p. 169):

<u>Ciências Humanas</u>		<u>Ciências Biológicas</u>		<u>Ciências Exatas</u>	
1. Educação	31%	10. Enfermagem	10%	17. Matemática	4%
2. Filosofia	11%	11. Biologia	10%	18. Engenharia	3%
3. Administração	4%	12. Medicina	4%	19. C. Computação	1%
4. Teologia	4%	13. Agronomia	1%	20. Geologia	1%

5. Jornalismo	1%	14. Bioquímica	1%	21. Química	1%
6. Ass. Social	1%	15. Ed. Física	1%	22. Física	1%
7. Comunicações	1%	16. Odontologia	1%		
8. Letras	1%				
9. Música	1%				

A IASD começava a expandir-se por todo o território nacional criando assim uma necessidade cada vez maior de servidores qualificados para suprirem novas funções existentes em diversas áreas da denominação. Com o apoio e participação de um grupo de professores e líderes do IAE, fora então estabelecido o primeiro plano de expansão universitária da IASD no Brasil, que fora lançado em 30 de outubro de 1973, e foi denominado de *Esboço Geral de Planejamento, 1973 – 1993*. Este projeto apresentava a planificação quanto à abertura de 21 novos cursos além dos três já existentes (Teologia, Enfermagem e Pedagogia). Além disso, estimava o número de matrículas para cada curso apontando ainda a data provável de abertura de cada programa. O plano esboçado sustentava também a distribuição de 303 bolsas de estudos para professores adventistas durante um período de 20 anos, entre 1974 a 1993. Com a execução desse projeto os educadores da IASD tencionavam efetivar o sonho acalentado por aqueles que reconheciam o valor e importância estratégica do estabelecimento de uma universidade para o avanço da IASD em território brasileiro (STENCEL, 2006, p. 171-173).

De acordo com Gorski em seu *Esboço Geral de Planejamento 1973 – 1993*, o aporte financeiro que faria frente ao plano de distribuição de bolsas do IAE seria participativo, sendo rateado entre três instituições da IASD no Brasil: do orçamento do IAE Cr\$ 68.200,00; da USB Cr\$ 50.000,00; e, da DSA Cr\$ 50.000,00. É importante ressaltar que o primeiro impulso ideológico quanto ao estabelecimento do *Esboço Geral de Planejamento 1973 – 1993*, veio com o Pr. Roger Wilcox, que naquela época exercia a função de presidente da DSA da IASD com sede em Brasília, DF. Ele era norte-americano e, por experiência, já possuía conhecimento e a convicção quanto à importância da educação superior no processo de desenvolvimento da Igreja numa área geográfica (STENCEL, 2006, p. 174).

O grupo era composto das seguintes pessoas: Nevil Gorski, José Guimarães, Orlando Ritter, João Bork e outros professores do IAE. No entanto, segundo Gorski havia duas alas entre os servidores da instituição: os que se entusiasmavam com a idéia, vendo a necessidade dos jovens em ter uma formação cristã-adventista e os que tinham receio em relação à abertura dos cursos superiores, temendo que isso promovesse a secularização do IAE. Entretanto, após muitas reflexões, o plano bi-decenal foi aprovado pelo Conselho Deliberativo do IAE sob o Voto nº 73-124, o qual recomendava que o plano fosse encaminhado para apreciação junto ao Conselho de Educação da USB e à mesa da USB e DSA. Inicialmente, o plano previa a abertura de diversos cursos entre os anos de 1973 a 1993. Um dos aspectos mais relevantes do documento é que, pela primeira vez na história da IASD no Brasil, é estabelecida uma data para a abertura da universidade adventista do Brasil (UAB), a qual de acordo com o mesmo, foi determinada para o ano de 1980 (STENCEL, 2006, p. 170).

Ao examinar o fluxo dos fenômenos ocorridos neste período, pode-se observar uma divergência ideológica quanto à forma de aplicação dos recursos da IASD entre os dois grupos supracitados, a qual exerceu um forte impedimento para que ambos os grupos pudessem atuar de forma cooperativa na consecução dos ideais da Igreja. A maioria dos campos da IASD não estava em condições favoráveis para subsidiar este projeto e isso gerou uma certa insegurança em grande parte dos membros da comissão. Ao avaliar as causas que contribuíram para desacelerar o processo de expansão do ensino superior adventista no Brasil, é necessário considerar também as conjunturas burocráticas pertinentes ao Conselho Federal de Educação (CFE). Naquela época, de acordo com a conselheira do CFE Eurides Brito (SILVA, 2003 *apud* STENCEL, 2006, p. 179), a burocracia vigente que regia a educação superior brasileira sofria de um processo de sístole e diástole – ora abria, ora fechava. De acordo com Brito, muitas das instituições que almejavam abrir novos cursos dependiam da mentalidade dos mesários que estavam de plantão no CFE (STENCEL, 2006, p. 179).

Em dezembro de 1977, o Prof. Azevedo elaborou um novo plano de educação para a União Sul-Brasileira, que recebeu o nome de Plano Educação – 81. Esse documento nos revela que as idéias que haviam sido lançadas inicialmente em 1973 pelo Pr. Nevil e posteriormente desdobradas no Plano Decenal em 1974, começam a mudar de rumo. A partir de então, as projeções da IASD quanto à abertura de novos cursos, bem como a data

de implantação da Universidade Adventista do Brasil passam a ser reavaliadas e prorrogadas (STENCEL, 2006, p. 184).

Um dos mais importantes episódios que marcou o desdobramento da história da educação superior adventista no Brasil ocorreu em meados do ano de 1986, quando a liderança do IAE, SP, após a realização de consultas à membresia nas cerca de cem igrejas ao redor do campus, e em sua comunidade, decide tomar um voto junto ao Conselho Deliberativo do IAE, apresentando diversas razões para manter a estrutura física e parte da acadêmica no campus São Paulo, o que divergia das decisões tomadas pelas entidades superiores da IASD quanto à transferência completa dos cursos já existentes para o Novo IAE e a desapropriação parcial do campus São Paulo, conforme os votos IAE 81 – 080, USB 81 – 265 e IAE 83 – 057. O voto do Conselho Deliberativo 86 – 037 de 20 de maio de 1986 apresentava as seguintes razões (STENCEL, 2006, p. 201):

Considerando que na abertura de novos Cursos Superiores o Atual IAE está localizado em uma área com um milhão de habitantes, e num raio de 10 quilômetros não há cursos superiores;

Considerando que no exame da última Carta Consulta para a abertura do Curso de Letras aprovada pelo Conselho Federal de Educação a 3 de abril de 1986 um argumento que pesou na decisão foi: “A localização da Entidade no DGE-24 (Distrito Geo Educacional) dispensa qualquer análise, visto que se trata da região com elevados índices de escolarização”.

Considerando que a Faculdade Adventista de Enfermagem necessita de condições hospitalares adequadas para o treinamento adequado em diversas áreas (Clínicas Especializadas), que o Novo IAE não dispõe no momento;

Considerando que o atual edifício da FAE foi doação do Evangelische Zentralstille Für Entwicklungshilfe (EZE), com compromisso de atender a uma comunidade específica.

Considerando que o IAE deve continuar com o patrimônio existente, para a utilização do nível superior;

Considerando que a estrutura existente não vai requerer inversão de capital; Considerando a grande quantidade de membros e alunos na Capital de São Paulo;

Considerando a necessidade urgente das opções para os jovens adventistas na Capital de São Paulo, e também a formação de liderança leiga já existente na cidade de São Paulo;

Considerando a necessidade de prudência, cuidado num assunto de tal magnitude (pois poderá ser vital para o surgimento de novos cursos superiores);

Considerando que a DSA já sugeriu a formação de mais um Pólo Educacional Superior no Brasil;

Votado solicitar ao Conselho da DSA que mantenha dois campi Universitários: o principal em Artur Nogueira, e a extensão especializada em saúde, no atual IAE em Santo Amaro. Este último poderá ser de caráter permanente ou transitório, dependendo da política educacional do país ou do desenvolvimento da Igreja na região.

Até 1991 dezoito anos haviam se passado desde que a primeira semente fora lançada pelo próprio Gorski em 1973. Ao passo que nesta época diversos campos da Divisão Sul-Americana da IASD, como Uniões Incaica (Peru), Chilena, Austral (Argentina) e Boliviana já haviam aberto sua Universidade, a IASD no Brasil ainda continuava almejando a sua. Em face à visível demora quanto à abertura da universidade adventista do Brasil, Gorski, enquanto Diretor do Departamento de Educação da DSA, recebia constantes observações dos educadores desses campos, que indagavam: “De que forma o Brasil, sendo o país mais desenvolvido da DSA, ainda não tem sua universidade”? Tais fatos impulsionaram um grupo de educadores dos dois campi a tomarem uma decisão. Liderados por Gorski, recém chegado da DSA e eleito o novo diretor do IAE-SP, resolveram trabalhar na elaboração de um processo oficial da IASD quanto à criação da universidade adventista do Brasil. O produto final deste estudo foi transformado em um documento intitulado *Universidade Adventista do Brasil – Observações Gerais*. Este documento apresentava ainda três objetivos básicos para a criação da universidade, os quais foram expostos da seguinte maneira (STENCEL, 2006, p. 213):

- 1) Preparar profissionais nas áreas de: Teologia, Educação, Saúde e outras, para atuarem como missionários da IASD;
- 2) Preparar profissionais em diferentes áreas para bem servir à Pátria e a sociedade;
- 3) Aplicar os princípios da educação integral de acordo com a filosofia da educação adventista na formação de profissionais a nível superior.

O Conselho Deliberativo do IAE sob o voto 92-12 de 12 de março de 1992 determinou:

Considerando que o Conselho Federal de Educação está recebendo pedidos para a abertura de novos cursos, faculdade e universidades;

Votado autorizar a Diretoria Executiva do IAE a preparar e dar entrada no Conselho Federal de Educação o mais rápido possível a Carta Consulta, tendo o Instituto Adventista de Ensino como entidade mantenedora, lavrando-se a respectiva ata legal e encaminhando-se às organizações superiores denominacionais, pedido de estudo e aprovação do projeto a ser elaborado visando a implantação inicial da Universidade em três campi: IAE-AN; IAE-SP e IASP.

Após a tabulação e planificação desses dados, foi enviada uma Carta Consulta para o Conselho Federal de Educação com vistas à criação, pela via da autorização, da universidade. A carta foi endereçada ao Sr. Presidente do Conselho Federal de Educação, no dia 25 de março de 1992. Tal documento assinado por Nevil Gorski se valia da Resolução Nº 03 de 26 de Novembro de 1991 do Conselho Federal de Educação, que apresentava em seu conteúdo os termos e condições sobre a autorização e reconhecimento de universidades, bem como dos estabelecimentos isolados de ensino superior. Essa carta ficou conhecida como a primeira solicitação oficial e protocolar que a IASD efetuou para a criação da universidade adventista do Brasil junto aos órgãos federais de educação do País. Fato interessante e digno de nota é que essa carta nunca foi respondida pelo CFE. Podemos indagar, por quê? Para responder essa pergunta é necessário efetuar uma análise no contexto histórico brasileiro da época. Exatamente um mês após a protocolação dessa carta junto ao Conselho Federal de Educação, Pedro Collor apresenta uma série de denúncias à imprensa brasileira contra o seu irmão o Presidente Fernando Collor de Mello (STENCEL, 2006, p. 219).

A partir daí, inicia-se uma sucessão de eventos conturbados que culminam com o afastamento do Presidente no dia 02 de outubro de 1992. Ao comentar aquele instante, José Iran Miguel, líder educacional da IASD, afirmou: “O período do governo Collor foi muito traumático e inconsistente. Essa instabilidade se projetou em todos os órgãos públicos da nação, inclusive o CFE”⁵. Para o lugar de Fernando Collor, assume em caráter definitivo o

Vice-Presidente Itamar Franco, no dia 29 dezembro de 1992. Ao assumir, ele elege o Ministro Murilo Híngel para ocupar o Ministério da Educação e Cultura, o qual nessa ocasião decide fechar o Conselho Federal de Educação, que permanece trancado para a entrada de novos processos pelo período de um ano e meio. Como resultado, a maioria dos processos que já haviam sido protocolados, teve sua tramitação interrompida (STENCEL, 2006, p. 220).

Porém, em 1997 as coisas começariam a mudar. O MEC encaminha o Decreto Lei nº 2.306, de 19 de Agosto de 1997 o qual estabelece a taxonomia* que deveria reger o sistema da educação superior brasileira (STENCEL, 2006, p. 227). Quanto à organização das instituições superiores de educação, o art. 8º do decreto preconiza, Quanto à sua organização acadêmica, as instituições de ensino superior do sistema federal de ensino classificam-se em:

- I - universidades;
- II - centros universitários;
- III - faculdades integradas;
- IV - faculdades;
- V - institutos superiores ou escolas superiores;

Tal artigo inseriu uma nova categoria de instituição no modelo orgânico da educação superior brasileira, a saber, os “Centros Universitários”, os quais foram criados para promover o desenvolvimento e a diversificação do ensino superior no Brasil. O surgimento dos Centros Universitários contribuiu de forma decisiva para a expansão do sistema de graduação brasileiro. Criados para ter a mesma autonomia acadêmica que as universidades na graduação, os Centros Universitários não possuem, no entanto, a obrigatoriedade de implantar pesquisa em seus cursos. O artigo 12 da referida lei definia o status e determinava os parâmetros quanto à natureza dos Centros Universitários. São centros universitários as instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar, nos termos das normas estabelecidas pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto para o seu credenciamento (STENCEL, 2006, p. 227-228).

Uma data histórica que não pode ser esquecida no plano de expansão universitário da IASD é o dia 29 de maio de 1996. Segundo Gross, foi encaminhado ao Conselho Nacional de Educação, numa única remessa, o pedido de autorização para abertura de 21 novos cursos, sendo 14 cursos para o IAE-Ct e 7 novos cursos para o IAE-SP. Neste dia, todos os processos foram agrupados e colocados sobre uma mesa na sala D-12 do prédio do Ensino Superior do IAE-Ct. Os professores e diretores se posicionaram em círculo e de mãos dadas foram proferidas duas orações ao Senhor (Prs. Wichert e Boger), a fim de que Sua vontade fosse soberana quanto à aprovação dos mesmos. De acordo com o informativo semanal do IAE-Ct Flamboyant de (31/05/96), os cursos pretendidos pelos dois campi eram os seguintes (STENCEL, 2006, p. 228):

1. IAE-SP – Administração, Educação Física, Fisioterapia, Nutrição, Pedagogia, Processamento de Dados e Psicologia.

2. IAE-Ct – Administração, Arquitetura e Urbanismo, Comunicação Social, Direito, Educação Artística, Engenharia Civil, Engenharia de Alimentos, Farmácia, História, Habilitação em Inglês, Secretariado Executivo Bilíngue, Serviço Social, Turismo e Tradutor e Intérprete.

Em face às dificuldades e desafios enfrentados pela IASD quanto ao cumprimento das exigências estipuladas pelo MEC para a abertura de uma universidade, os líderes da denominação passaram a estudar outras alternativas que viessem suprir as demandas da própria Igreja. Com o aparecimento do Decreto Lei Nº 2.306, de 19 de Agosto de 1997, que preconizava o surgimento dos Centros Universitários, a liderança educacional da IASD em conformidade com as instâncias superiores da denominação, entenderam que aquela seria a melhor alternativa no momento; entretanto, a aspiração quanto ao sonho do estabelecimento da universidade permaneceria vivo na denominação (STENCEL, 2006, p. 236). Sendo assim, sob o voto 97-037 de 16/06/1997 o Conselho Deliberativo do IAE determina que

Considerando o exposto na Portaria nº 639 de 13/05/1997 do MEC que regulamenta o Decreto de 15/04/1997 da Presidência da República.

Votado autorizar a Diretoria do IAE-SP a preparar em conjunto com a Diretoria do IAE-Ct a documentação necessária para cadastrar no MEC as duas instituições como Centro Universitário – Bi Campi.

Finalmente, podemos afirmar que a coroação de todo este processo de expansão universitária da IASD, se deu no dia 09 de setembro de 1999. O Sr. Presidente da República Federativa do Brasil assinou o decreto oficializando a criação do Centro Universitário Adventista de São Paulo, decreto este publicado no Diário Oficial do dia seguinte. Com base no “novo estatuto do Centro Universitário Adventista, no dia 01 de junho de 2000, na Reunião do Conselho Deliberativo do IAE, foi votado a definição do quadro diretor na seguinte forma” (Miguel, 2000): (a) Reitor – Pr. Nevil Gorski; (b) Pró-Reitor Administrativo – Pr. Lauro M. Grellmann; (c) Pró-Reitor Acadêmico – Prof. José Iran Miguel; (d) Pró-Reitor do Campus 1 – Prof. Euler Pereira Bahia; (e) Pró-Reitor do Campus 2 – Prof. Daniel Baia (STENCEL, 2006, p. 237).

A partir dos aspectos apresentados nesta seção, podemos chegar a algumas conclusões quanto ao tema proposto pela pesquisa. Em face de diversas tentativas quanto a consecução dos ideais e aspirações que foram instituídos desde o lançamento do primeiro plano de expansão universitária, é notório afirmar que, a despeito da existência e conhecimento do plano por parte dos órgãos superiores da IASD no Brasil, o tema não foi tratado pelos líderes como algo prioritário e digno de ser estudado com mais determinação a fim de ser efetivamente concretizado. Desta maneira, sem que o sonho fosse extinto, os educadores que aspiraram este ideal passaram a lutar sozinhos enfrentando os muitos desafios e intempéries no percurso. Vale destacar também que, por não ser uma primazia para os destinos da denominação, muitos dos líderes se aventuraram “de acordo com sua visão e limitações de recursos” afim buscar a consolidação deste tão almejado sonho.

Em face ao crescente no número de jovens adventistas que eram formados no então Colégio Adventista Brasileiro, a liderança da Igreja Adventista do Sétimo Dia começou a mudar de postura quanto ao ideal da “manutenção apenas de cursos para formação de obreiros para ocupar cargos nas instituições da denominação”, e passou a sonhar com o estabelecimento de uma instituição superior que pudesse formar os alunos nas mais

diferentes áreas do conhecimento dentro da mesma cosmovisão filosófica sustentada pela educação adventista.

3.3.3 Mudanças na dinâmica dos internatos

Schünemann (2008) faz um excelente diagnóstico quanto ao que eram os colégios internos nas suas primeiras décadas. Todas as sete características apresentadas por ele em seu artigo já passaram por uma mudança mais ou menos significativa, demonstrando que a necessidade de atualização está sendo incorporada à essas instituições educacionais, a saber:

1) Formação da liderança:

Não há dúvida que esses colégios tiveram uma importante contribuição na formação da liderança da IASD, não apenas nos termos do empregados pela instituição, mas também, uma parte do laicato da igreja. Na década de 1960 já era notório, por exemplo, que uma grande quantidade de líderes da IASD, haviam passado pelo IACS, (RS) e IAE (SP), no qual haviam feito a formação teológica. De fato, uma grande parte dos alunos que cursam Teologia, são oriundos dos outros colégios internos que não oferecem o curso e durante muito tempo, também, não ofereciam faculdades para os alunos que desejassem permanecer ali. Na realidade, havia até certa demonstração de eficiências dos colégios internos menores em indicar um número expressivo de alunos para o curso de Teologia. Considerando como o discurso da IASD se estabeleça em tantos momentos é compreensível que boa parte dos ex-alunos dos internatos não apenas escolha trabalhar na igreja, mas que acabem se envolvendo com as atividades eclesiais (p. 7).

Este ideal ainda é muito presente na instituição, ele não perdeu sua força; porém, já não é mais uma exclusividade dos cursos superiores nas instituições adventistas a “formação do obreiro”, hoje um grupo número de alunos não são adventistas, e mesmo os que confessam a fé adventista, muitos deles não estão interessados em serem obreiros.

2) Localização rural:

Esses colégios eram sempre construídos em regiões rurais. Embora alguns desses colégios, notadamente os dois mais antigos de São Paulo, estejam totalmente inseridos na realidade urbana, a idéia era que os colégios internos eram “cidade de refúgios” pra que os jovens adventistas não se contaminassem com as práticas mundanas. Embora se aceitassem não adventistas nesses colégios, principalmente, os “bolsistas” eram quase sempre apenas adventistas. Dentro da visão puritana que forma a IASD a cidade é símbolo do pecado. Assim, embora enquanto adultos, até muitas vezes se precisasse morar nas cidades, por que estas também tinham de ser evangelizadas, os jovens precisavam ser preservados (p. 5).

A ideia de colégios agrícolas religiosos não foi uma inovação adventista. É um modelo que os adventistas estadunidenses copiaram de instituições similares, mas se tornaram ao longo do tempo e em diversos países uma marca adventista, principalmente para sua clientela interna que interpretou esse modelo muitas vezes descrito por Ellen White, como sendo a verdadeira educação adventista (p. 7).

Essa marca também não se perdeu, a única exceção é o campus São Paulo. Essa exceção deve-se mais à insistência da comunidade adventista que se criou no entorno do colégio do que por gosto da liderança da Igreja. O ideal, ainda, é que os cursos superiores deixem este campus (São Paulo) e rumem para os outros campi (Hortolândia e Engenheiro Coelho).

3) Trabalho educativo:

Esses colégios seguiam o ideal de um colégio bíblico e agrícola. Segundo Ellen White, as primeiras escolas bíblicas teriam sido fundadas pelo profeta Samuel, no período dos juízes em Israel, e as escolas adventistas seriam herdeiras legítimas dessa missão. A proposta básica dos colégios internos era oferecer uma formação acadêmica, religiosa e profissional. Dentro da filosofia educacional adventista sustentada pelo escritos da fundadora e profetisa da IASD, Ellen White, o trabalho útil era superior a uma formação intelectual erudita. Assim, os colégios internos devem oferecer como parte da formação dos alunos trabalho diário além das horas de estudos acadêmicos (p. 4).

A quantidade de horas trabalhadas variava de acordo com a necessidade dos alunos. De um modo geral pode se afirmar que haviam três tipos de “contrato”. Os alunos que os pais tinham condições de trabalhar tinham uma quantidade de horas variando entre uma e duas horas diárias, no qual ele exercia algum tipo de trabalho simples. Os alunos que dependiam de auxílio financeiro da escola, podiam trocar apenas uma parte do custo por trabalho, trabalhando meio período durante o período letivo, e aqueles que trabalhavam todo o tempo na escola, inclusive nas férias para poder pagar totalmente a sua “bolsa”. Na realidade, inicialmente o colégio interno pagava o serviço para o aluno e ele então pagava a escola, dependendo do trabalho, o aluno poderia ter até algum ganho. Esse dinheiro vinha do fato dessas escolas serem agro-industriais, de forma que essas atividades traziam recursos para a escola. A criação de Leis Trabalhistas durante a era Vargas, foi um golpe a esse sistema de trabalho remunerado no Brasil, sendo que passou a se negociar horas de trabalho. Os alunos dependentes totalmente do trabalho na instituição quando excediam as horas a serem cumpridas, podiam receber um valor sobre essas horas para aquisição de alguns itens pessoais que fossem necessários. Assim, a filosofia do trabalho educativo é um elemento que caracteriza os internatos em sua proposta inicial (p. 4-5).

Esse ideal perdeu muita força. As horas de “trabalho educativo”, que reinaram até a década de 1880, começaram a ser extintas na década de 1990 e hoje é uma atividade em extinção. As instituições que possuem alunos maiores de idade, ainda mantêm o trabalho como forma de pagar parte ou o todo da mensalidade, porém, por questões relacionadas ao Estatuto da Criança e do Adolescente, os menores de idade perderam a oportunidade de trabalharem no colégio em troca da sua educação.

4) Amizades e casamentos:

Esses colégios foram sendo percebidos pela comunidade adventista, como um importante local para que as pessoas pudessem casar com pessoas da mesma filiação religiosa, algo exigido e severamente punido quando não seguido. O fato da membresia ser pequena e dispersa, ainda agravado pelo maior número de mulheres do que homens na igreja, realmente tornava o envio dos jovens para esse colégios, um aspecto que estava além das funções propostas pelos educadores adventistas. Assim, muitas jovens adventistas, vinham ao colégio como uma forma de encontrar casamentos, o que evidentemente nem sempre ocorria em virtude de que esse desequilíbrio numérico entre os sexos se mantinha também no colégio. Apesar disso, havia um forte incentivo, em especial, nos dois colégios no

qual havia o seminário, para que os pastores saíssem casados para o ministério (p. 5).

Esta característica ainda é bem marcante, principalmente nos colégios que possuem faculdade. Sendo que parte considerável dos alunos que passam pelos colégios internos, fase de Ensino Superior, estão pensando em dar um rumo para a vida, e não mais voltar para a casa dos pais, é natural que além de uma profissão eles já busquem um cônjuge no colégio. Esta função é quase que obrigatório para os alunos de Teologia, que ao se formarem não podem ser pastores de fato, se não forem casados. E, em relação às amizades, elas parecem ser mais duradouras, pois, os alunos passam mais tempo de convivência com os parceiros escolares do que numa instituição em regime de externato.

5) Regras de convivência:

Como esses colégios eram mistos, as regras de convivência com o sexo oposto eram extremamente rigorosas. Além dos dormitórios evidentemente serem longe e não ser permitida a entrada de pessoas do sexo oposto nesses dormitórios, havia uma série de outras regulamentações sobre esse convívio. Primeiramente, era vedado qualquer toque físico, como pegar na mão, abraçar ou beijar. Nas reuniões da igreja ou mesmo programas de caráter cultural, havia a ala dos moços e das moças, sendo que em alguns casos, ala central da igreja era ocupado pelas famílias dos professores e funcionários das escolas, para manter uma boa distância entre eles. Além disso, durante muito tempo havia nas áreas externas, áreas só para os meninos e outras só para meninas, sendo que os refeitórios eram um dos poucos locais no qual pessoas do sexo oposto podiam conversar, além da sala de aula. Mesmo assim, nos refeitórios havia regras de como e onde os alunos podiam sentar em função do sexo (p. 6).

Está regra ainda se mantém, principalmente nas instituições que apresentam em sua maioria alunos menores de idade. E, mesmo nas instituições superiores, “permite-se” o namoro, contanto que não haja contato físico entre os namorados. A única exceção seria o “pegar na mão”. Antigamente, homens e mulheres sentavam em lados opostos da mesa nos refeitórios e eram segregados também nos cultos da igreja e nas atividades físicas; hoje essas regras não existem mais e todos sentam misturados e fazem suas refeições lado a lado, a única exceção é a existência de horários distintos para o banho de piscina.

6) Controle e isolamento:

O controle de luz, saídas da instituição e mesmo de qualquer material que era levado para o quarto era total. Os alunos eram bastante controlados, inclusive através dos monitores dos dormitórios, que eram alunos, normalmente “bolsistas integrais” que trabalham para zelar e vigiar os colegas, além dos preceptores, funcionários muitas vezes, sem nenhuma formação pedagógica, que eram indicados para exercer o controle direto sobre os alunos nos dormitórios (p. 6).

Ao se estudar brevemente sobre os internatos podemos perceber claramente que nesse processo o elemento controle e isolamento eram as chaves para o “bom” funcionamento dos colégios internos adventistas (p. 7).

Esses processos de controle ainda existem, mas de forma diluída em relação ao passado recente, sendo que os fatores principais são os explicitados a seguir:

1) Alguns colégios tornaram-se urbanos ou tão próximos das cidades que o número de alunos externos começou a ser maior do que os internos e as interações com a cidade passaram a ser cada vez mais intensas, de forma que a possibilidades de controle foram se enfraquecendo.

2) Outro fator é que vários colégios começaram a abrir faculdades, quando no início da década de 1990 o projeto de tornar o IAE, localizado em Engenheiro Coelho, a Universidade Adventista no Brasil fracassou, cada região passou a transformar seus melhores colégios internos, abrindo faculdades, e não ficando mais restrito ao ensino médio. As faculdades têm um público mais adulto e exigem uma interação ainda maior com o meio externo na forma de estágios, atividades complementares, pesquisas, de forma que essa situação gera flexibilização sobre os controles, de modo que não se restringe em vários colégios mais a saída de jovens de sexo oposto no mesmo dia, e mesmo no refeitório se abandona os controles de local a ser ocupado pelo aluno.

7) Desenvolvimento espiritual:

A estrutura do colégio era fortemente regulada por uma intensa rotina religiosa. Durante o dia o aluno interno participava de um culto matinal no dormitório. Depois, tinha um culto para começar as aulas ou o trabalho, caso ele trabalhasse de manhã. Se fosse para as aulas a tarde, também participaria de um culto antes do início das aulas. A noite no dormitório tinha um novo culto. Além disso, as horas sábaticas (começando do pôr-do-sol de sexta-feira até o de sábado) eram marcadas por atividades de culto. Primeiramente, o culto de pôr-do-sol para começar o sábado, um culto na sexta-feira à noite, as atividades de culto no sábado de manhã, além da programação jovem no sábado a tarde, e o culto de pôr-do-sol de sábado para receber a nova semana. Esses eram os cultos rotineiros na escola. Ainda se pode acrescentar que durante o semestre era desenvolvido uma semana especial com cultos todas as noites e também uma ou duas aulas durante o dia eram suspensas para o culto especial. Essa semana conhecida como Semana de Oração era colocada como o evento mais importante do internato. É importante ainda acrescentar, que havia aulas de ensino religioso durante o curso regular (p. 5-6).

Aquele que ousasse questionar ou desafiar as práticas teria evidentemente um conjunto amplo de punições. Contudo, um dos aspectos mais relevantes que se percebe na vida desses internatos é que havia a formação de claras barreiras de socialização entre os alunos. Na medida em que a IASD se consolida no Brasil, a vida dos funcionários da igreja passa a ter um padrão de vida ascendente, coincidindo, por exemplo, com o enriquecimento da classe média no período militar, que aliado as políticas de auxílio-educação, aos poucos os alunos privilegiados no internatos se constituam “pequenos grupos” privilegiados em relação aos outros. De toda forma, nas informações levantadas é esse elemento que se destaca. Isso coincide com o estudo feito por Moraes et alii (2004) em um internato ligado a uma escola técnica federal que identifica a vida social como o grande ponto positivo do processo” (p. 8).

Essa característica não mudou. A forte ênfase espiritual ainda persiste. A falta em determinado número de cultos pode levar à proibição das saídas do colégio ou da práticas de atividades esportivas. A obrigatoriedade de participação nas atividades de ênfase espiritual é uma das atividades que apresentou menor mudança dentro das instituições adventistas em regime de internato.

3.4 Conclusão

É interessante notar que o maior número de colégios internos é aberto pela Igreja Adventista do Sétimo Dia, justamente, quando esse tipo de colégio se torna cada vez mais distante das propostas educacionais atuais. Pode-se ver, que na medida em que os contextos históricos vão sendo modificados, o colégio interno se mantém. Para Schünemann, “a defesa do colégio interno como modelo de educação parece estar mais efetivamente ligada aos interesses da manutenção de uma ideologia educacional” (2008, p. 4), para a liderança da IASD no Brasil é a convicção de que a manutenção dos internatos é fundamental para cumprir os requisitos fundamentais de sua Filosofia Educacional.

Neste capítulo analisamos alguns documentos publicados e ações oficiais realizadas pela liderança da Igreja Adventista do Sétimo Dia que mostraram diretamente a propensão em manter o discurso de que os internatos devem não apenas ser mantidos, mas ampliados em número e influência na juventude da denominação, tendo em vista que este regime escolar, na visão adventista, é o ideal para a formação do ser humano. Devem ser mantidas, por causa de suas características peculiares e os ideais que advogam. Entre esses ideais destacam-se: (1) a localização rural; (2) o afastamento das influências das grandes cidades; e, (3) a formação e capacitação do obreiro.

Neste capítulo abordamos ainda as ações realizadas pela liderança da Igreja Adventista do Sétimo Dia, bem como as transformações ocorridas quase imperceptivelmente dentro dos próprios internatos adventistas, que mostram direta ou indiretamente a necessidade de atualização, em pelo menos alguns ideais e princípios devido às exigências impostas pelas mudanças sociais e educacionais na condição pós-moderna. Entre estas destacamos:

1) O estabelecimento do Ensino Médio no Instituto Adventista Grão-Pará: sendo que o ideal até então era que o Ensino Médio deveria ser ministrado exclusivamente em colégios cujo regime de ensino fosse o internato.

2) A ampliação dos cursos universitários: a liderança da Igreja Adventista do Sétimo Dia começou a mudar de postura quanto ao ideal da manutenção apenas de cursos para formação de obreiros para ocupar cargos nas instituições da denominação, e estabeleceu uma instituição superior que pudesse formar os alunos nas mais diferentes áreas do conhecimento dentro da mesma cosmovisão filosófica sustentada pela educação adventista.

3) Há mudanças em maior ou menor grau ocorridas na rotina dos internatos, tais como: formação exclusiva de obreiros, localização unicamente rural, trabalho educativo para todos os alunos, regras de convivência entre homens e mulheres (inclusive sobre namoro), controle e isolamento dos alunos e inúmeras atividades espirituais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao escrever sobre os internatos adventistas no Brasil examinaremos inicialmente, o surgimento do movimento adventista e o estabelecimento e progresso de sua Filosofia Educacional nos Estados Unidos da América; depois, verificamos como foi a transposição do modelo educacional adventista estadunidense para a realidade brasileira do final de século XIX e início do século XX e a origem e desenvolvimento dos primeiros internatos adventistas brasileiros. Por fim, analisamos as ações que evidenciam o discurso de permanência deste tipo de instituição educacional por parte da liderança da denominação, bem como as evidências de que atualizações precisam e já estão sendo realizadas. Sendo assim, por intermédio de uma concepção analítico-sintética, produto do exame conjunto do conteúdo desta dissertação, o pesquisador desenvolverá nestas considerações finais algumas observações e encaminhamentos, os quais julga ser necessários.

No entanto, vale lembrar que é tarefa desafiadora chegar a uma conclusão sobre o objeto abordado neste trabalho. Não pretendo nestas considerações finais, apresentar ideias fechadas ou mesmo dogmáticas, pois isso limitaria o avanço e continuidade do estudo deste assunto. Em face à dinâmica do saber humano, uma concepção aberta propiciará novos desdobramentos que resultarão na descoberta de outros caminhos concernentes ao objeto ora pesquisado. Entretanto, é mister que sejam delineadas algumas ponderações conclusivas. Desta forma, as perguntas que retomamos nesse instante são as que aparecem formuladas na introdução da pesquisa: (1) Qual concepção de educação da Igreja Adventista do Sétimo Dia? (2) Qual é o histórico dos internatos adventistas no Brasil e quais as suas características educacionais? (3) Quais ações evidenciarão o discurso de manutenção e ampliação dos internatos adventistas brasileiros e que atualizações do modelo e da filosofia educacional destas instituições estariam sendo postuladas pelo avanço social e educacional na modernidade e na condição pós-moderna?

Conforme visto anteriormente, a Filosofia Educacional Adventista está fortemente vinculada aos escritos de Ellen G. White, e na análise destes escritos podemos extrair dez princípios básicos do pensamento pedagógico whiteano, que formam a estrutura que sustenta a Filosofia Educacional Adventista:

1) A educação do caráter prevalece sobre a educação intelectual: a filosofia educacional adventista considera de valor relativo a educação intelectual, devendo a mesma ser acompanhada da educação de hábitos, atividades e valores que formam o caráter do educando.

2) A educação cristã é redentiva, pois se fundamenta em Jesus Cristo: a educação teria um papel redentivo, na qual Jesus Cristo não apenas seria o redentor, mas o educador por excelência, inspiração e modelo para os educadores.

3) A educação deve ser completa e harmônica: a verdadeira educação deveria desenvolver harmonicamente os aspectos físicos, mentais, morais, espirituais, estéticos, vocacionais, emocionais, sociais e religiosos da natureza humana; sendo que, o processo educacional deveria estar preocupado com o indivíduo por completo durante todo o período de sua existência.

4) A educação começa no lar, e os pais devem ser instruídos como proceder: deve haver ação conjunta entre lar e escola, pais e professores, permitindo que o processo educativo flua em níveis de excelência. Porém, o dever primeiro, em termos educacionais, é dos pais. A tarefa de educar os filhos não deve ser transferida para a escola, mas, a educação das crianças cabe concomitantemente aos pais e à escola.

5) Os professores devem ser bem qualificados academicamente, mas acima de tudo, devem ser cristãos praticantes imbuídos do espírito missionário: o professor cristão adventista deve ter um perfil bem definido; por isso, nas escolas adventistas existe uma predominância e predileção por professores que confessam a fé adventista.

6) A Bíblia deve estar no centro e na base do processo escolar: no pensamento adventista, nenhum outro estudo poderia transmitir maior poder mental como o faz o esforço para se compreender as verdades bíblicas. A Bíblia deveria ser considerada o livro mais importante em todos os níveis de educação, pois, traria vigor ao intelecto.

7) Uma localização rural e pitoresca é ideal para um internato: as lições que a natureza teria a ensinar e as vantagens de manter-se afastado das más influências das cidades grandes, tornam a localização rural um imperativo para a localização dos internatos.

8) O estudante deve desenvolver a capacidade de pensar por si próprio: a mente toda deveria ser desenvolvida e, para que a educação seja simétrica e equilibrada, a filosofia educacional adventista preconiza o exercício físico ao ar livre e o trabalho, como estimuladores da capacidade de pensar.

9) A educação deve ser prática: a educação adventista sustenta que o ensino manual e profissional seria um importante aspecto da educação e deveria estar presente nas escolas. É o que podemos chamar de ensino profissionalizante. Assim, o currículo deveria ser suficientemente vocacional para assegurar que todo aluno deixe a escola com meios dignos para ganhar seu sustento.

10) As noções de fisiologia, higiene, nutrição e saúde devem ser parte integrante do currículo: sendo a saúde um fator primordial no sucesso do aluno; tanto a escola como o aluno deveriam estar preocupados com os princípios de saúde. O currículo deve conter atividades relacionadas à nutrição, à saúde e aos demais cuidados com o corpo, sendo portanto, um currículo voltado para os aspectos psicossomáticos da atividade acadêmica.

Em seguida analisamos mais de perto o objeto deste estudo. Isso nos possibilitou apontar sete características dos internatos adventistas brasileiros que decorreram do histórico geral apresentado, e essa compreensão do funcionamento dos internatos adventistas em termos ideais permite-nos entender por que eles se tornaram o protótipo da verdadeira educação adventista:

1) Formação do obreiro: os colégios internos se tornaram ao longo do tempo e em diversos países uma marca adventista, principalmente para sua clientela interna que interpretou esse modelo como sendo o protótipo da verdadeira educação adventista; por isso, esses colégios tiveram uma importante contribuição na formação da liderança da Igreja Adventista do Sétimo Dia, não apenas na formação de obreiros financiados pela instituição, mas também, na formação de parte da liderança leiga da igreja. Nas décadas de 1970 e 1980, uma grande quantidade de líderes da Igreja Adventista do Sétimo Dia, eram provenientes do IAE (SP), IACS (RS), IAP (PR), ENA (PE), IPAE (RJ) e IASP, e nestas instituições haviam feito a formação secundária e/ou teológica.

2) Localização rural: esses colégios eram exclusivamente construídos em regiões rurais. As únicas exceções passaram a ser os dois colégios mais antigos de São Paulo, que no início eram afastados da cidade, mas que acabaram sendo totalmente inseridos na realidade urbana. Porém, o ideal continuou sendo que os colégios internos fossem “cidades de refúgio” para que os jovens adventistas não se contaminassem com as práticas mundanas.

3) Trabalho educativo: seguindo o ideal de um colégio agrícola, a proposta básica dos colégios internos era oferecer uma formação acadêmica, religiosa e profissional. Como já visto, dentro da filosofia educacional adventista, o trabalho útil era superior a uma formação intelectual erudita. Assim, os colégios internos deviam oferecer como parte da formação dos alunos trabalho diário além das horas de estudos acadêmicos. E a quantidade de horas trabalhadas variava de acordo com a necessidade financeira dos alunos, e mesmo aqueles que os pais podiam arcar com o valor integral da mensalidade deveriam realizar esta atividade.

4) Relacionamentos: devido ao baixo e disperso número de membros da igreja adventista em suas primeiras décadas e ao princípio de procurar casamentos com pessoas que professassem a mesma fé, os colégios internos foram sendo percebidos pela comunidade adventista, como um importante local para que as pessoas pudessem casar com pessoas da mesma filiação religiosa, um aspecto que estava além das funções propostas pelos educadores adventistas. Desta forma, havia um forte incentivo, em especial, nos colégios no qual havia o seminário, para que os pastores saíssem casados para o ministério. Devido a esta peculiaridade, um grande número de pastores formados nas décadas de 1970 e 1980, casaram com pedagogas e enfermeiras, tendo em vista que estes cursos (Pedagogia e Enfermagem), eram os únicos, além do Teológico, que eram oferecidos no IAE (SP), neste período.

5) Regras de convivência: apesar do incentivo à amizade, e da “permissão” ao namoro, as regras de convivência com o sexo oposto eram extremamente rigorosas. Além dos dormitórios evidentemente serem longe e não ser permitida a entrada de pessoas do sexo opostos nesses dormitórios, havia uma série de outras regulamentações sobre esse convívio. Era vedado qualquer toque físico. Nas reuniões conjuntas havia a ala dos moços e das moças. Os refeitórios e as salas de aula eram praticamente os únicos locais no qual

pessoas do sexo oposto podiam conversar. Mesmo assim, nesses locais havia regras de como e onde os alunos podiam sentar.

6) Controle e isolamento: ao se estudar brevemente sobre os internatos adventistas no Brasil, podemos perceber que nesse processo o elemento controle e isolamento eram as chaves para o “bom” funcionamento dos colégios internos adventistas. Desta forma, a instituição está fundamentada em uma concepção autoritária. O objetivo é estabelecer o controle total sobre o sujeito. O controle de luz, saídas da instituição e mesmo de qualquer material que era levado para o quarto era total. Os alunos eram bastante controlados, inclusive através dos monitores (alunos bolsistas) e dos preceptores (funcionários muitas vezes, sem nenhuma formação pedagógica), que eram indicados para exercer o controle direto sobre os alunos.

7) Desenvolvimento espiritual: a estrutura dos colégios internos é fortemente regulada por uma intensa rotina religiosa. Durante o dia o aluno interno passa por culto matinal no dormitório, um culto para começar as aulas ou o trabalho e a noite no dormitório tinha um novo culto. Além disso, os sábados eram marcados por várias atividades de culto. Primeiramente, o culto de pôr-do-sol para começar o sábado, um culto na sexta-feira à noite, as atividades de culto no sábado de manhã, além da programação jovem no sábado a tarde, e o culto de pôr-do-sol de sábado para receber a nova semana. Ainda se pode acrescentar que durante o semestre era desenvolvido uma semana especial com cultos todas as noites e também uma ou duas aulas durante o dia eram suspensas para o culto especial, além das aulas de ensino religioso e disciplinas análogas durante o curso regular.

Por fim, vimos que um crescimento no número de colégios internos adventistas no Brasil ocorre justamente, quando esse tipo de colégio parece estar se tornando cada vez mais distante das propostas educacionais atuais. Pode-se ver aqui, que na medida em que os contextos históricos vão sendo modificados, o colégio interno se mantém, quer seja por que a liderança da denominação acredite neste regime ou por que ela tenha interesse da manutenção de uma ideologia educacional. De fato, as evidências apontam que a liderança da Igreja Adventista do Sétimo Dia no Brasil tem a convicção de que a manutenção dos internatos é fundamental para cumprir os requisitos fundamentais de sua Filosofia Educacional.

Ao menos quatro documentos publicados ou ações oficiais realizadas pela liderança da Igreja Adventista do Sétimo Dia mostram diretamente a propensão em manter o discurso de que os internatos devem não apenas ser mantidos, mas ampliados em número e influência na juventude da denominação:

1) A publicação do Documento A801 da Associação Geral dos Adventistas do Sétimo Dia: este documento abrange a localização e filosofia que deveria guiar as instituições adventistas, incluindo os colégios internos. Neste documento é abordado o desenvolvimento e nova localização das Instituições, as recomendações de Ellen White sobre a influência da natureza e dos arredores das instituições, a recomendação de se combinar sanatório e escola e as grandes extensões de Terra e agricultura que deveriam possuir. Na visão da liderança da Igreja Adventista do Sétimo Dia, a permanência do regime de internato se justifica, acima de tudo, por que este regime de educação seria o mais indicado para o cumprimento dos ideais da “localização rural” e “afastamento das influências das grandes cidades”.

2) Os sete aspectos da filosofia educacional adventista que levam ao estabelecimento de internatos pela denominação, apontados por Alberto R. Timm: este autor destaca sete aspectos básicos da filosofia adventista de educação integral, que levaram a denominação a estabelecer internatos, e que estes aspectos continuam justificando a permanência de tais instituições, mesmo na condição pós-moderna. São eles: a localização adequada; a ênfase espiritual; a excelência acadêmica; a complementação prática: o desenvolvimento físico; a sociabilidade cristã; e o compromisso missionário. Das conclusões de Alberto R. Timm, podemos identificar que na visão da liderança da Igreja Adventista do Sétimo Dia a permanência do regime de internato se justificaria, acima de tudo, por que este regime de educação seria o mais indicado para o cumprimento do ideal da “formação e capacitação do obreiro”, quer este atue ou não nas instituições da denominação.

3) A criação das Faculdades de Teologia, Pedagogia e Enfermagem: esta realidade é uma clara manifestação do desejo demonstrado pela liderança da Igreja Adventista no Brasil na manutenção dos princípios educacionais elaborados e mantidos há mais de um século, em especial o ideal da “formação do obreiro”. A faculdade de Teologia

proveria pastores para atuarem nas igrejas e instituições da denominação no país, tentando torna-la autossuficiente nesta área, diminuindo a necessidade de pastores europeus e norte-americanos para dirigir a igreja no país. A faculdade de Enfermagem proveria enfermeiras e enfermeiros, formados segundo a Filosofia Adventista de Saúde, para os Hospitais que eram estabelecidos. E as Faculdades de Pedagogia, Letras e Ciências forneceria professores, segundo os princípios da Filosofia Adventista de Educação, para as várias escolas adventistas que eram construídas nas mais distantes partes do país.

4) Estabelecimento do UNASP – campus Engenheiro Coelho: a decisão de transferir o local do campus do UNASP de São Paulo para a cidade de Engenheiro Coelho é uma evidência do anseio demonstrado pela liderança da Igreja Adventista do Sétimo Dia no Brasil na manutenção dos princípios educacionais elaborados e mantidos há mais de um século, em especial os ideais da “localização rural” dos internatos adventistas e do “afastamento das influências das grandes cidades”.

Vimos também que pelo menos duas ações realizadas pela liderança da Igreja Adventista do Sétimo Dia, somadas com as transformações ocorridas quase que imperceptivelmente dentro dos próprios internatos adventistas, mostram direta ou indiretamente, a necessidade de atualização em pelo menos alguns ideais e princípios devido às exigências impostas pelas mudanças sociais e educacionais na condição pós-moderna:

1) O estabelecimento do Ensino Médio no Instituto Adventista Grão-Pará: sendo que o ideal até então era que o Ensino Médio deveria ser ministrado exclusivamente em colégios cujo regime de ensino fosse o internato. Com esta abertura houve um crescimento exponencial no número de colégios em regime de externato que passaram a oferecer o Ensino Médio; além de limitar a aplicação de princípios como “desenvolvimento espiritual” e “formação do obreiro” e impossibilitar a aplicação de princípios como “localização rural” e “trabalho educativo”.

2) A ampliação dos cursos universitários: a liderança da Igreja Adventista do Sétimo Dia começou a mudar de postura quanto ao ideal da “manutenção apenas de cursos para formação de obreiros para ocupar cargos nas instituições da denominação”, e estabeleceu uma instituição superior que pudesse formar os alunos nas mais diferentes áreas do

conhecimento dentro da mesma cosmovisão filosófica sustentada pela educação adventista. Hoje o Unasp disponibiliza 18 cursos universitários para seus alunos: Administração, Arquitetura e Urbanismo, Ciências Contábeis, Direito, Educação Artística, Engenharia Civil, Educação Física, Enfermagem, Engenharia de Produção, História, Jornalismo, Letras, Pedagogia, Publicidade e Propaganda, Rádio e Tv, Sistemas para Internet, Teologia e Tradutor e Intérprete.

3) Transformações ocorridas na dinâmica dos internatos: essas transformações ocorreram em maior ou menor grau na rotina dos internatos, sendo mais acentuadas naqueles internatos que possuem cursos universitários. Entre estas Transformações destacamos: a formação exclusiva de obreiros, a localização unicamente rural, o trabalho educativo para todos os alunos, as regras de convivência entre homens e mulheres (inclusive sobre namoro) e o controle e isolamento dos alunos.

A partir dos aspectos apresentados nestas considerações finais, podemos chegar a algumas conclusões quanto ao tema proposto pela pesquisa. Em face do crescimento no número de colégios internos adventistas no Brasil e das ações apontadas, percebemos que a liderança da Igreja Adventista do Sétimo Dia no Brasil tem a convicção de que a manutenção dos internatos é fundamental para cumprir os requisitos fundamentais de sua Filosofia Educacional, e não está disposta a abrir mão de certos princípios que julga serem fundamentais para o cumprimento de sua missão educacional. Por isso a manutenção do discurso de que os internatos devem não apenas ser mantidos, mas ampliados em número.

Em contrapartida, devido às exigências impostas pelas mudanças sociais e educacionais na condição pós-moderna, essa mesma liderança percebe que vivemos num mundo completamente diferente daquele onde foram estabelecidos os fundamentos da Filosofia Educacional Adventista, e por isso, começa a permitir e até promover alguns atualizações na forma de se conduzir os internatos adventista brasileiros, aproximando-se assim com a realidade que o cerca.

Minha expectativa como pesquisador é que esta dissertação, com suas limitações de aprofundamento, de que ela evidentemente sofre em função da amplitude de seu objeto, tanto no tempo como no espaço, tenha legado ao campo da Filosofia Adventista de Educação, em especial aos internatos adventistas brasileiros, subsídios para um exercício

reflexivo perante a temática em pauta. Tal contribuição objetiva também provê alguns elementos que poderão auxiliar a liderança educacional da Igreja Adventista do Sétimo Dia na construção e aferição dos instrumentos para a elaboração de outras iniciativas de adequação de sua filosofia educacional à condição pós-moderna, a fim de que ocorram a abertura de novos internatos e/ou atualização dos antigos, de forma que sejam relevantes para o indivíduo pós-moderno.

Como pesquisador, creio ainda, que a maior contribuição desta dissertação seja a minuciosa e amplamente documentada história da fundação dos primeiros internatos adventistas brasileiros, recorrendo à informações desconhecidas até mesmo no meio das comunidades adventistas. Esta dissertação também provê para os futuros pesquisadores da história da Igreja Adventista do Sétimo Dia no Brasil um incentivo para maiores e mais aprofundadas pesquisas; sendo que, apesar na presença adventista há mais de um século em território brasileiro esta denominação religiosa ainda é pouco estudada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. _____. **Bíblia de Estudo de Genebra**: Almeida Revista e Atualizada. 2ª ed. São Paulo: Cultura Cristã, 1993.
2. ABBAGNANO, N.; VISALBERGHI, A. **História de la pedagogia**. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.
3. AGOSTINHO. **Confissões**. Petrópolis: Vozes, 2002.
4. _____. **O Mestre**. São Paulo: Landy, 2006.
5. AKERS, G. H. The Proper education. **The Journal of Adventist Education**, oct./nov., 1989.
6. AQUINO, T. DE. **Sobre o ensino** (De Magistro). São Paulo: Martins Fontes, 2004.
7. ARMSTRONG, H. **Bases da educação cristã**. Rio de Janeiro: Juerp, 1992.
8. ASSOCIAÇÃO GERAL DA IGREJA ADVENTISTA DO SÉTIMO DIA. **Declaração da filosofia educacional adventista do sétimo dia**. Washington: Central Conference, 2003.
9. _____. "Atividades que encerram elementos de competição", **Revista Adventista**. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, abril de 1989, pp. 05 a 10, *apud* TIMM, A. R. Internatos adventistas: núcleos de educação integral. In: TIMM, A. R. (ed.) **Instituto Adventista de Ensino campus 2: 15 anos de história**. Engenheiro Coelho, SP: Imprensa Universitária Adventista, 1999.
10. _____. **The Concerning Blueprint Readings**. Washington: Central Conference, junho de 1948.
11. AVANZINI, G. (ORG). **La pedagogia desde el siglo VXII hasta nuestro dias**. México: Fondo de Cultura Económica, 1997.
12. AZEVEDO, P. C. DE. O Ensino Adventista de Nível Médio no Brasil. In: TIMM, ALBERTO R. [org.]. **A Educação Adventista no Brasil**. III Simpósio da Memória Adventista. Engenheiro Coelho, SP: UNASPRESS, 2004.

13. _____. O último decreto – definida a desapropriação do IAE. **Revista Adventista**. Santo André, SP: Casa Publicadora Brasileira, setembro de 1983.
14. AZEVEDO, R. C. DE. “Después de la tempestad brilla el sol”. **Educación Sudamericana**, nº 35, ano 21, julho-dezembro de 2000.
15. _____. **Estratégia – Dados confidenciais**. Documento mimeografado no IAE. SP: Fevereiro de 1972 (citado por Renato Stencel, *História da Educação Superior Adventista: Brasil, 1969 – 1999*).
16. _____. O Ensino Adventista de Nível Fundamental no Brasil. In: TIMM, A. R. [org.]. **A Educação Adventista no Brasil**. III Simpósio da Memória Adventista. Engenheiro Coelho, SP: UNASPRESS, 2004.
17. _____. **Plano Brasil 2010: Plano Decenal de Educação da Divisão Sul-Americana**. Engenheiro Coelho: Imprensa Universitária Adventista, 2003.
18. BAHIA, E. P. Entrevista concedida a Renato Stencel no dia 05/09/2006 (citado por Renato Stencel, *História da Educação Superior Adventista: Brasil, 1969 – 1999*).
19. BAPTISTELLA, R. L. “Ecoescolas trazem natureza para o currículo”, **O Estado de São Paulo**, 13 de abril de 1997, *Apud* TIMM, A. R. Internatos adventistas: núcleos de educação integral. In: TIMM, A. R. (ed.) **Instituto Adventista de Ensino campus 2: 15 anos de história**. Engenheiro Coelho, SP: Imprensa Universitária Adventista, 1999.
20. BAUMAN, Z. **Ética pós-moderna**. 3ª ed. São Paulo: Paulus, 2006.
21. BETTENSON, H. **Documentos da igreja cristã**. 3ª ed. São Paulo: Aste/Simpósio, 1998.
22. BORGES, M. **A Chegada do Adventismo no Brasil**. 2ª ed. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2001.
23. BRANDÃO, J. E. de A. A evolução do ensino superior brasileiro: Uma abordagem histórica abreviada. In MOREIRA, D. A. [org], **Didática Magna do Ensino Superior**. São Paulo: Thompson & Pioneira, 1997.
24. BROWN, J. L. “Uma página de história”. **Revista Adventista**. São Bernardo, SP: Casa Publicadora Brasileira, novembro de 1935.

25. BROWN, W. J. **Chronology of seventh-day Adventist education**. Washington: General Conference, 1979.
26. CADWALLER, E. M. **A History of Seventh-day Education**. Payson: Leaves of Autumn Books, 1958.
27. _____. **Principles os Education in the Writings os Ellen G. White**. Lincoln: Union College, 1999.
28. CARDOSO, A. L. Escola de educação Básica. In: TIMM, A. R. (ed.) **Instituto Adventista de Ensino campus 2: 15 anos de história**. Engenheiro Coelho, SP: Imprensa Universitária Adventista, 1999.
29. COLLINS, N. J. **Retratos dos Pioneiros**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2007.
30. _____. **Retratos dos Pioneiros**, vol. 2. Tatuí, São Paulo: Casa Publicadora Brasileira, 2012.
31. COMENIUS, J. A. **A escola da infância**. São Paulo: Unesp, 2011.
32. DAMSTEEGT, P. G. **Foundations of the Seventh-Day Message and Mission**. Grand Rapids: Eerdmans, 1977.
33. DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DA ASSOCIAÇÃO GERAL DA IGREJA ADVENTISTA DO SÉTIMO DIA. **História da nossa igreja**, Washington, DC: Central Conference, 1959.
34. DERRIDA, J. **Gramatologia**. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.
35. DIVISÃO SUL-AMERICANA DA IGREJA ADVENTISTA DO SÉTIMO DIA. **Pedagogia adventista**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2009.
36. DOUGLASS, H. E. **Messageira do Senhor**. Tatuí, São Paulo: Casa Publicadora Brasileira, 2001.
37. EBY, F. **História da Educação Moderna**. Porto Alegre: Globo; Brasília: INL, 1976.
38. FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
39. FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

40. FREITAG, B. **Escola, Estado e sociedade**. São Paulo: Moraes, 1986.
41. GADAMER, H. G. **Verdade e Método**. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
42. GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1998.
43. GARAUDY, R. **O ocidente é um acidente**: por um diálogo das civilizações. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1983.
44. GARCIA, H. Entrevista concedida a Renato Stencil no dia 23/08/2000 (citado por Renato Stencil, “O Ensino Adventista de Nível Superior no Brasil”. **A Educação Adventista no Brasil**, Engenheiro Coelho: UNASPRESS, 2004).
45. GILLES, T. R. **História da Educação**. São Paulo: EPU, 1987.
46. GOERGEN, P. O embate modernidade/pós-modernidade e seu impacto sobre a teoria e a prática educacionais. **EccoS Revista Científica**. n. 28, maio-agosto, São Paulo: Universidade Nove de Julho, 2012.
47. GOMES, J. F. **Educadores cristãos através da história**. Coimbra: Atlântida, 1969.
48. GORSKI, N. Entrevista concedida a Renato Stencil no dia 08/08/2000 (citado por Renato Stencil, “O Ensino Adventista de Nível Superior no Brasil”. **A Educação Adventista no Brasil**, Engenheiro Coelho: UNASPRESS, 2004).
49. GREENLEAF, F. **Terra de Esperança**. Casa Publicadora Brasileira. Tatuí, SP, 2011.
50. GRENZ, S. J. **Pós-modernismo**: um guia para entender a filosofia de nosso tempo. São Paulo, SP: Vida Nova, 2008.
51. GRIFFITHS, V. S. “Adventist Education Reaching the World”. **Ministry**. nº 12, Review and Herald Publishing Association, nov/dez de 1990.
52. GROSS, R. Ensino Superior. In: TIMM, A. R. (ed.) **Instituto Adventista de Ensino campus 2**: 15 anos de história. Engenheiro Coelho: Imprensa Universitária Adventista, 1999.
53. _____. **Escola Internacional de Curitiba – uma história de fé e pioneirismo**. Rio de Janeiro, RJ: Collins, 1996.

54. _____. **Instituto Adventista Paranaense. Uma história em três tempos (1939 – 2009).** Ivatuba, PR: Instituto Adventista Paranaense, 2009.
55. GROSS, R. & GROSS, J. S. **Filosofia da Educação Cristã:** uma abordagem adventista. Tatuí, São Paulo: Casa Publicadora Brasileira, 2013.
56. HABERMAS, J. Modernity: an unfinished project. In: JENCKS, C. (ed.) **The post-modern reader.** New York, NY: St. Martin's Press, 1992. *Apud* GRENZ, S. J. **Pós-modernismo:** um guia para entender a filosofia de nosso tempo. São Paulo, SP: Vida Nova, 2008.
57. HARDER, P. **62 Anos Missionário no Brasil.** Engenheiro Coelho, SP: Imprensa Universitária Adventista, 1995.
58. HARVEY, D. **Condição pós-moderna.** 8ª ed. São Paulo: Loyola, 1992.
59. JAEGER, W. **Cristianismo primitivo e paideia grega.** Lisboa: Edições 70, 1991.
- JENCKS, C. (ed.). **The post-modern reader.** New York, NY: St. Martin's Press, 1992.
60. JENCKS, C. (ed.). **The post-modern reader.** New York, NY: St. Martin's Press, 1992.
61. JUNQUEIRA, E. "A boa vida no interior", *Veja*, 11 de março de 1998, *Apud* TIMM, A. R. Internatos adventistas: núcleos de educação integral. In: TIMM, A. R. (ed.) **Instituto Adventista de Ensino campus 2: 15 anos de história.** Engenheiro Coelho, SP: Imprensa Universitária Adventista, 1999.
62. KNIGHT, G. R. "A dinâmica da expansão educacional". In: TIMM, A. R. [org.]. **A Educação Adventista no Brasil.** III Simpósio da Memória Adventista. 1ª ed. UNASPRESS. Engenheiro Coelho, SP, 2004a.
63. _____. **A Mensagem de 1888.** Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2003.
64. _____. **Early adventists educators.** Michigan: Andrews University Press, 1983.
65. _____. **Em busca de identidade:** o desenvolvimento das doutrinas adventistas do sétimo dia. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2005.

66. _____. **Meeting Ellen White:** a fresh look at her life, writings, and major themes. Hagerstown, Maryland: Review and Herald, 2006.
67. _____. **Mitos na Educação Adventista:** um estudo interpretativo da educação nos escritos de Ellen G. White. Engenheiro Coelho: UNASPRESS, 2010.
68. _____. Oberlin College e as reformas educacionais adventistas. In: TIMM, A. R. [org.]. **A Educação Adventista no Brasil.** III Simpósio da Memória Adventista. Engenheiro Coelho, SP: UNASPRESS, 2004b.
69. _____. **Uma Igreja Mundial:** breve história dos adventistas do sétimo dia. Tatuí, São Paulo: Casa Publicadora Brasileira, 2000.
70. KNIGHT, J. Fading poststructuralism: post-Ford, post-human, post-education?. In: SMITH, R. & WEXLER, P. **After postmodernism.** Londres: The Falmer Press, 1995.
71. KRAMER, P. Our School at Curityba, Brazil. In: **The Missionary Magazine.** Philadelphia, PA, junho de 1899.
72. KUDZIELICZ, M. Carta enviada a Renato Stencel no dia 30/08/2000 (citado por Renato Stencel, "O Ensino Adventista de Nível Superior no Brasil". **A Educação Adventista no Brasil,** Engenheiro Coelho: UNASPRESS, 2004).
73. LAWSON, K. E. Historical foundations of Christian Education. In: ANTHONY, Michael J. **Introducing Christian education: foundations for the twenty-first century.** Grand Rapids: Baker, 2001.
74. LIGUGÉ, D. DE. O livro das cintilações. In: LAUAND, L. J. **Cultura na Idade Média.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.
75. LIMA, M. X. *Retorno à Educação.* **Revista Adventista.** Santo André, SP: Casa Publicadora Brasileira, Outubro de 1974.
76. LINDSAY, A. G. Teacher. In: KNIGHT, G. R. **Early adventists educators.** Michigan: Andrews University Press, 1983.
77. LIPOVETSKY, G. **O crepúsculo do dever - a ética indolor dos novos tempos democráticos.** Lisboa: Dom Quixote, 1994.

78. LOPES, E. P. **O conceito da teologia e pedagogia na Didática Magna de Comenius**. São Paulo: Editora Mackenzie, 2003.
79. LOUGHBOROUGH, J. N. **O Grande Movimento Adventista**. Engenheiro Coelho: Centro White Press, 2014.
80. LÜDTKE, M. **Origem e Desenvolvimento da Igreja Adventista no Espírito Santo**. Centro Nacional da Memória Adventista. São Paulo, SP: Instituto Adventista de Ensino, 1989.
81. LYOTARD, J. F. **A condição pós-moderna**. 6ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.
82. MACEDO, A. H. T. **Do sonho à realidade... história de uma luz que nunca se apagou**. Instituto Adventista Cruzeiro do Sul. Taquara, RS: Artes Gráficas Sohne Ltda, 1999.
83. MATOS, A. S. "Breve História da Educação Cristã: dos primórdios ao século 20". **Fides Reformata**, vol. XIII, n. 2, 2008.
84. MAXWELL, C. M. **História do Adventismo**. Santo André: Casa Publicadora Brasileira, 1982.
85. MEYER, R. H.; OLIVEIRA, R. M.. *"Undécima Conferência Annual do Estado do Rio Grande do Sul"*. **Revista Adventista**. Casa Publicadora Brasileira: São Bernardo, Mai/1916.
86. MEYERS, H. M. **Resenã de los Comienzos de la Obra em Sudamerica**. Buenos Aires, DF: Casa Editora Sudamericana, s.d.
87. MIGUEL, J. I. Entrevista concedida a Renato Stencil no dia 09/08/2000 (citado por Renato Stencil, **História da Educação Superior Adventista: Brasil, 1969 – 1999**).
88. MORAIS, H.; SANTOS, L. H. **IASP: 60 anos transformando vidas**. Hortolândia, SP: Muticomm, 2009.
89. NAGEL, R. entrevista concedida a Renato Stencil no dia 07/07/2003 (citado por Renato Stencil, **História da Educação Superior Adventista: Brasil, 1969 – 1999**).
90. NASCIMENTO, V. G. **Faculdade Adventista de Enfermagem**. Monografia apresentada ao Instituto Adventista de Ensino como exigência parcial para a graduação em Enfermagem. São Paulo, 1986.

91. NICHOL, F. D. **The Midnight Cry**. Washington, D.C.: Review and Herald, 1994.
92. NOLL, M. **The scandal of the Evangelical mind**. Grand Rapids: Eerdmans, 1994.
93. OBERG, R. E. *A primeira escola adventista no Brasil*. **Revista Adventista**. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, Setembro de 1944.
94. OLIVEIRA, E. **A mão de Deus ao leme**. Santo André, São Paulo: Casa Publicadora Brasileira, 1985.
95. OLSON, R. W. Princípios norteadores de interpretação da Bíblia e dos escritos de Ellen G. White. In: STENCEL, RENATO (ORG.). **Espírito de Profecia**. Engenheiro Coelho, SP: UNASPRESS, 2012.
96. PASINI, A. M. IAE-C2: Origem e desenvolvimento físico. In: TIMM, A. R. (ed.) **Instituto Adventista de Ensino campus 2: 15 anos de história**. Engenheiro Coelho, SP: Imprensa Universitária Adventista, 1999.
97. _____. **Memorial do Instituto Adventista Cruzeiro do Sul**. Instituto Adventista de Ensino. São Paulo, SP: Centro Nacional da Memória Adventista, 1988.
98. PASINI, R. S. & M, F. Departamentos e serviços de apoio. In: TIMM, A. R. (ed.) **Instituto Adventista de Ensino campus 2: 15 anos de história**. Engenheiro Coelho, SP: Imprensa Universitária Adventista, 1999.
99. PEREIRA, E. M. DE A. Pós-modernidade: desafios à universidade. In: MORAES, S. E. (org.) **Escola e Universidade na pós-modernidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.
100. PEREZ, J. C. **História da Sociedade de Jovens da Igreja Adventista do Sétimo Dia no Brasil, 1899 a 1999: Uma Análise da Perspectiva Missiológica**. 367f. Tese (Doutorado em Teologia) – Centro Universitário Adventista de São Paulo, Engenheiro Coelho, 2010.
101. PEREZ, J. C.; AMARAL, F. O Ensino Teológico no Brasil. In: TIMM, ALBERTO R. [org.]. **A Educação Adventista no Brasil**. III Simpósio da Memória Adventista. Engenheiro Coelho, SP: UNASPRESS, 2004.
102. PEVERINI, H. **En las huellas de la Providencia**. Buenos Aires, DF: Asociacion Casa Editora Sudamericana, 1988.

103. PONCE, A. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez, 2001.
104. PORTAL ISTO É. **O colégio interno não é mais aquele**. maio de 2008. Disponível em: http://www.istoe.com.br/reportagens/3691_O+COLEGIO+INTERNO+NAO+E+MAIS+AQUELE. Acesso em 07 de março de 2015.
105. PRESCOTT, W. W. "Report of the Educational Secretary", **Daily Bulletin for the General Conference**. Washington: Central Conference, 23 de fevereiro de 1893.
106. QUEIROZ, J. J. Deus e Crenças Religiosas no Discurso Filosófico Pós-Moderno. Linguagem e Religião. **REVER: Revista de Estudos da Religião**. n. 2, São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.
107. RABELLO, J. **John Boehm – educador e pioneiro**. São Paulo, SP: Centro Nacional da Memória Adventista – IAE, 1990.
108. REED, J. E. & RONNIE, P. **A History of Christian Education**. Nashville: Broadman & Holman Publishers, 1993.
109. RORTY, R. **Filosofia e o espelho da natureza**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Relume Damará, 2010.
110. ROSA, M. **Pioneiros do Sul**: revivendo histórias de amor e fé. Taquara, RS: Metta Conference, 2004.
111. ROSE, M. Defining the post-modern. In: JENCKS, C. (ed.) **The post-modern reader**. New York, NY: St. Martin's Press, 1992. *Apud* GRENZ, S. J. **Pós-modernismo**: um guia para entender a filosofia de nosso tempo. São Paulo, SP: Vida Nova, 2008.
112. SAFRANSKI, R. **Heidgger**: um mestre da Alemanha entre o bem e o mal. São Paulo: Geração Editorial, 2000.
113. SANFELICE, J. L. Pós-modernidade, Globalização e Educação. In: LOMBARDI, J. C. (org.) **Globalização, pós-modernidade e educação**. Caçador: Universidade do Contestado, 2001.
114. SANTOS, E. **Faculdade Adventista de Enfermagem: aspectos históricos e atuais**. Monografia apresentada ao Instituto Adventista de Ensino como exigência parcial para a graduação em Enfermagem. São Paulo, 1990.

115.

116. SCHULZ, A. *Educação Superior protestante no Brasil*. Engenheiro Coelho, SP: Imprensa Univeristária Adventista, 2003 (citado por Renato Stencel, **História da Educação Superior Adventista: Brasil, 1969 – 1999**).

117. SCHÜNEMANN, H. E. S. **Internatos Adventistas: A transposição de um modelo estadunidense de Educação**. UFOP. Ouro Preto, MG: CEHILA, 2008.

118. SILVA, E. B. da, entrevista concedida a Renato Stencel no dia 06/07/2003 (citado por Renato Stencel, **História da Educação Superior Adventista: Brasil, 1969 – 1999**).

119. SILVA, M. Aspectos da contribuição adventista para a educação brasileira. **Impulso: Revista de Ciências Sociais e Humanas**. n.30, v.13. Piracicaba, SP: Universidade Metodista de Piracicaba, 2002.

120. _____. **A penetração da educação adventista no Brasil**. Feira de Santana, BA: IAENE, 2006.

121. SCHWARZ, R. W. & GREENLEAF, F. **Portadores de luz**. Engenheiro Coelho: UNASPRESS, 2009.

122. SMITH, U. “The Seventh-day Adventist School”, **Review and Herald**. Washington: Review and Herald Publishing Association, 11 de junho de 1872.

123. SPICER, W. A. “Helpful Writings on Christian Education”, **Review and Herald**. Washington: Review and Herald Publishing Association, 10 de janeiro de 1946.

124. _____. **Nossa História das Missões para Colégios e Academias**. 1945, CA, Pacific Press Publishing Association, 1921.

125. SPIES, F. W. As Primeiras Experiências no Brasil. **Revista Mensal**. São Bernardo, SP: Casa Publicadora Brasileira, setembro de 1924.

126. STEIN, M. K. Carta ao Dr. Gideon de Oliveira, com data de 08 de agosto de 1958, *apud* In: GROSS, RENATO. **Escola Internacional de Curitiba – uma história de fé e pioneirismo**. Rio de Janeiro, RJ: Collins, 1996.

127. STENCEL, R. Ellen White e a Filosofia Educacional Adventista. In: TIMM, ALBERTO R. [org.]. **A Educação Adventista no Brasil**. III Simpósio da Memória Adventista. Engenheiro Coelho, SP: UNASPRESS, 2004.
128. _____. **História da Educação Superior Adventista: Brasil, 1969 – 1999**. Tese doutoral em Educação, na UNIMEP, Piracicaba, SP, 2006.
129. _____. Internatos adventistas: núcleos de educação integral. In: TIMM, A. R. (ed.) **Instituto Adventista de Ensino campus 2: 15 anos de história**. Engenheiro Coelho, SP: Imprensa Universitária Adventista, 1999.
130. _____. O Ensino Adventista de Nível Superior no Brasil. **A Educação Adventista no Brasil**. III Simpósio da Memória Adventista. Engenheiro Coelho: UNASPRESS, 2004.
131. STEVENS, D. C. The history of Christian education. In: ANTHONY, M. J. (Org.). **Foundations of ministry: an introduction to Christian education for a new generation**. Grand Rapids: Baker, 1992.
132. STRECK, D. **Correntes pedagógicas: aproximações com a teologia**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
133. SUÁREZ, A. S. **Redenção, Liberdade e Serviço: Ellen G. White e o processo de construção humana**. 2ª ed. Engenheiro Coelho, São Paulo: UNASPRESS, 2012.
134. TIMM, A. R. **Igreja Adventista de Campo dos Quevedos: 1905 – 2005**, Engenheiro Coelho, SP: UNASPRESS, 2005.
135. UNIÃO SUL BRASILEIRA DA IGREJA ADVENTISTA DO SÉTIMO DIA. **Educação Integral Restauradora: linha pedagógica adventista**. Maringá: Sthampa Gráfica e Editora, 1999.
136. VAN GELDER, C. Postmodernism as an emerging worldview. **Calvin Theological Journal** 26 (1991). *Apud* GRENZ, S. J. **Pós-modernismo: um guia para entender a filosofia de nosso tempo**. São Paulo, SP: Vida Nova, 2008.
137. VIEIRA, R. C. DE C. Entrevista concedida a Renato Stencil no dia 07/07/2003 (citado por Renato Stencil, **História da Educação Superior Adventista: Brasil, 1969 – 1999**).

138. _____. **Os primeiros observadores do sábado no Brasil**. Brasília, DF: Sociedade Criacionista Brasileira, 1995a.
139. _____. **Traços Biográficos de Guilherme Stein Jr.** Núcleo de Pesquisas Bíblicas. São Paulo, SP: OSEC, s.d.
140. _____. **Vida e Obra de Guilherme Stein Jr.** Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 1995b.
141. WALDVOGEL, L. Dia dos Humildes Começos. **Revista Adventista**, dezembro de 1971.
142. WESTPHAL, F. H. **Pioneering in the Neglected Continent**. Southern Publishing Association: Nashville, TE, 1895.
143. _____. South America (News). **Adventist Review and Sabbath Herald**, 16 de julho de 1895, vol. 72, no 459, *apud* In: VIEIRA, Ruy Carlos de Camargo. **Vida e Obra de Guilherme Stein Jr.** Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 1995b.
144. WHITE, A. **Ellen G. White: a Mensageira da Igreja Remanescente**. Tatuí, São Paulo: Casa Publicadora Brasileira, 1993.
145. WHITE, E. G. **A Ciência do Bom Viver**. 10 ed. Tatuí, São Paulo: Casa Publicadora Brasileira, 2013a.
146. _____. **Caminho a Cristo**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2003.
147. _____. **Conselhos aos pais, professores e estudantes**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 1994.
148. _____. **Conselhos sobre educação**. Tatuí, São Paulo: Casa Publicadora Brasileira, 2002a
149. _____. **Conselhos sobre regime alimentar**. 12 ed. Tatuí, São Paulo: Casa Publicadora Brasileira, 2007a.
150. _____. **Conselhos sobre saúde**. 4 ed. Tatuí, São Paulo: Casa Publicadora Brasileira, 2007b.
151. _____. **Educação**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 1996a.

152. _____. **Fundamentos da Educação Cristã.** Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 1975.
153. _____. **Life Sketches Of Ellen G. White.** Mountain View, CA: Pacific Press Publishing Association, 1915.
154. _____. **Medicina e Salvação.** 3 ed. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2013b.
155. _____. **Mensagem aos Jovens.** Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 1990.
156. _____. **Mensagens Escolhidas, vol. 1.** Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2000.
157. _____. **Mensagens Escolhidas, vol. 3.** Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2001.
158. _____. **Obreiros Evangélicos.** Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 1993.
159. _____. **O Lar Adventista.** Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 1997.
160. _____. **Parábolas de Jesus.** Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 1996b.
161. _____. **Primeiros Escritos.** Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 1995.
162. _____. **Temperança.** 3 ed. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2005.
163. _____. **Testemunhos para a Igreja, vol 1.** Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2000.
164. _____. **Testemunhos para a Igreja, vol 3.** Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2002b.
165. _____. **Testemunhos para a Igreja, vol 8.** Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2008b.
166. _____. **Testemunhos Seletos, vol. 2.** Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 1985.

167. _____. "The Fruits of Faith". **Signs of the Times**. Nampa: Pacific Press Publishing Association, 4 de março de 1889.
168. _____. **Vida e Ensinos**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 1988.
169. WHITE, J. "James White Questions and Answers", *Review and Herald*. Washington: Review and Herald Publishing Association, 23 de dezembro de 1862.
170. _____. **Review and Herald**. Washington: Review and Herald Publishing Association, 06 de maio de 1852.
171. _____. **Review and Herald**. Washington: Review and Herald Publishing Association, 18 de agosto de 1868.
172. _____. **Review and Herald**. Washington: Review and Herald Publishing Association, 14 de maio de 1872a.
173. _____. **Review and Herald**. Washington: Review and Herald Publishing Association, 06 de agosto de 1872b.
174. _____. **Special Testimonies on Education**. Washington: Review and Herald Publishing Association, 1897.

ANEXO 1 - Uniões Sul-Americanas