

RENATO STENDEL

**A EDUCAÇÃO SUPERIOR
ADVENTISTA NO BRASIL:**
HISTÓRIA E DESENVOLVIMENTO

UNASPRESS

UNASP

CENTRO UNIVERSITÁRIO ADVENTISTA DE SÃO PAULO

Fundado em 1915 — www.unasp.br

Missão	Educar no contexto dos valores bíblicos para um viver pleno e para a excelência no serviço a Deus e à humanidade.
Visão	Ser uma instituição educacional reconhecida pela excelência nos serviços prestados, pelos seus elevados padrões éticos e pela qualidade pessoal e profissional de seus egressos.
Administração da Entidade Mantenedora (IAE)	Diretor-Presidente: Mauricio Lima Diretor Administrativo: Edson Medeiros Diretor-Secretário: Emmanuel Oliveira Guimarães Diretor Depto. de Educação: Ivan Góes
Administração Geral do Unasp	Reitor: Martin Kuhn Vice-Reitor Executivo Campus EC: Antônio Marcos da Silva Alves Vice-Reitor Executivo Campus HT: Afonso Ligório Cardoso Vice-Reitor Executivo Campus SP: Douglas Jeferson Menslin Pró-Reitor Administrativo: Telson Bombassaro Vargas Pró-Reitor Acadêmico: Afonso Ligório Cardoso Pró-Reitor de Educação a Distância: Fabiano Leichsenring Silva Pró-Reitor de Pesquisa e Desenvolvimento Institucional: Allan Macedo de Novaes Pró-Reitor de Desenvolvimento Espiritual, Comunitário e Estudantil: Martin Kuhn Secretário-Geral: Marcelo Franca Alves
Faculdade Adventista de Teologia	Diretor: Reinaldo Wenceslau Siqueira Coordenador de Pós-Graduação: Vanderlei Dorneles da Silva Coordenador de Graduação: Adriani Milli Rodrigues
Órgãos Executivos Campus Engenheiro Coelho	Pró-Reitor Administrativo Associado: Murilo Marques Bezerra Pró-Reitor Acadêmico Associado: Everson Muckenberger Pró-Reitor de Desenvolvimento Estudantil Associado: Bruno de Moura Fortes Pró-Reitor de Desenvolvimento Espiritual e Comunitário Associado: Ebenézer do Vale Oliveira
Órgãos Executivos Campus Hortolândia	Pró-Reitor Administrativo Associado: Claudio Valdir Knoener Pró-Reitora Acadêmica Associada: Suzete Araújo Águas Maia Pró-Reitor de Desenvolvimento Estudantil Associado: Daniel Fioramonte Costa Pró-Reitor de Desenvolvimento Espiritual e Comunitário Associado: Wanderson Paiva
Órgãos Executivos Campus São Paulo	Pró-Reitor Administrativo Associado: Flavio Knöner Pró-Reitora Acadêmica Associada: Sílvia Cristina de Oliveira Quadros Pró-Reitor de Desenvolvimento Estudantil Associado: Ricardo Bertazzo Pró-Reitor de Desenvolvimento Espiritual e Comunitário Associado: Robson Aleixo de Souza

UNASPRESS

Imprensa Universitária Adventista

Editor-chefe	Rodrigo Follis
Gerente de projetos	Bruno Sales Ferreira
Editor associado	Alysson Huf
Supervisor administrativo	Werter Gouveia
Gerente de vendas	Francieleide Santos
Editores	Adriane Ferrari, Gabriel Pilon Galvani, Jônathas Sant'Ana e Thamires Mattos
Designers gráficos	Felipe Rocha e Kenny Zukowski

RENATO STENDEL

A EDUCAÇÃO SUPERIOR ADVENTISTA NO BRASIL: HISTÓRIA E DESENVOLVIMENTO

1ª Edição, 2019, Engenheiro Coelho, SP

UNASPRESS

Imprensa Universitária Adventista

UNASPRESS

Imprensa Universitária Adventista

Caixa Postal 88 – Reitoria Unasp
Engenheiro Coelho, SP CEP 13.448-900
Tels.: (19) 3858-5222 / (19) 3858-5221

www.unaspres.com.br

Editoração: Rodrigo Follis, Richard Valença e
Alysson Huf
Programação visual: Ana Paula Pirani,
Felipe Rocha
Revisão: Matheus Cardoso e Jônathas Luz

A educação superior adventista no Brasil:
história e desenvolvimento

1ª edição - 2019

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

Ficha catalográfica elaborada por Hermenérico Siqueira de Moraes Netto (CRB 7370)

Stencel, Renato

A Educação Superior adventista no Brasil: história e desenvolvimento / Engenheiro
Coelho: UNASPRESS, 2019.

PDF, 1Mb

ISBN: 978-85-8463-162-9

1. Ensino Superior - Igreja Adventista do sétimo dia. 2. Educação Adventista. I Título. II.
Stencel, Renato.

CDD-286.732

OP 00131

Editora associada:



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Todos os direitos reservados à Unaspres - Imprensa Universitária Adventista.
Proibida a reprodução por quaisquer meios, *sem prévia autorização escrita da editora*, salvo em breves citações, com indicação da fonte.

Conselho artístico e editorial da Unaspres:

Dr. Martin Kuhn	Dr. Fabiano Leichsenring
Esp. Telson Vargas	Dr. Reinaldo Siqueira
Me. Antônio Marcos	Dr. Fábio Alfieri
Dr. Afonso Cardoso	Dra. Gildene Silva
Dr. Douglas Menslin	Me. Edilson Valiante
Dr. Rodrigo Follis	Me. Diogo Cavalcante
Dr. Allan Novaes	Dr. Adolfo Suárez

Comissão editorial científica ad hoc

Dra. Tânia Kuntze	Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp)
Dr. Gluder Quispe	Universidad Peruana Unión (UPeU)
Dr. Frank Carvalho	Instituto Federal de São Paulo (IFSP)
Dr. Rodrigo Follis	Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp)
Dr. Lelio Lellis	Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp)

SUMÁRIO

PREFÁCIO	13
INTRODUÇÃO	15
PROBLEMÁTICA DA PESQUISA	17
CAMINHOS PERCORRIDOS NA COLETA DE DADOS	20

ORIGEM E EXPANSÃO GLOBAL DA IGREJA ADVENTISTA DO SÉTIMO DIA 23

GUILHERME MILLER E O INÍCIO
DO MOVIMENTO ADVENTISTA35

O MOVIMENTO MUNDIAL DE MISSÕES E O
SURGIMENTO DO SISTEMA EDUCACIONAL DA IASD 48

INSERÇÃO DO ADVENTISMO E SURGIMENTO DE SEU SISTEMA EDUCACIONAL NO BRASIL 77

FATORES CONJUNTURAS À
INSERÇÃO DO ADVENTISMO NO BRASIL78

A PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA
E SEU IMPACTO SOBRE A INSERÇÃO
DO PROTESTANTISMO DE MISSÃO NO BRASIL79

A INSERÇÃO DO ADVENTISMO NO
BRASIL NO CONTEXTO DAS MISSÕES95

CONTEXTO SITUACIONAL DA
EDUCAÇÃO BRASILEIRA PRECEDENTE E
CONTEMPORÂNEA ÀS ORIGENS DA EDUCAÇÃO ADVENTISTA 103

A FILOSOFIA EDUCACIONAL DA PRIMEIRA
INSTITUIÇÃO DE NÍVEL SUPERIOR ADVENTISTA NO BRASIL 126

INSERÇÃO DAS INSTITUIÇÕES CONFESSIONAIS NO CONTEXTO DO DESENVOLVIMENTO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO 133

O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL COLÔNIA — AS PRIMEIRAS INICIATIVAS (1572-1808).....	134
O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL IMPÉRIO (1808-1889).....	143
O ENSINO SUPERIOR NA PRIMEIRA REPÚBLICA — O SURGIMENTO DOS PRIMEIROS CURSOS SUPERIORES PROTESTANTES (1889-1930).....	148
O ENSINO SUPERIOR NA ERA VARGAS — A ABERTURA DAS PRIMEIRAS UNIVERSIDADES CATÓLICAS NO BRASIL (1930-1945).....	156
O ENSINO SUPERIOR NA REPÚBLICA POPULISTA — A ABERTURA DA PRIMEIRA UNIVERSIDADE PROTESTANTE NO BRASIL (MACKENZIE) (1945-1964).....	165
O ENSINO SUPERIOR NO PERÍODO DA DITADURA MILITAR (1964-1985)	171
O ENSINO SUPERIOR NA NOVA REPÚBLICA (1985-1999).....	189
A ABERTURA DA TERCEIRA UNIVERSIDADE PROTESTANTE NO BRASIL — ULBRA (1988).....	194

O ENSINO SUPERIOR PRIVADO NAS DÉCADAS DE 1980 E 1990.....	195
--	-----

O ENSINO SUPERIOR NO GOVERNO DE FERNANDO HENRIQUE CARDOSO COM ÊNFASE NO PERÍODO DE 1994-1999	201
---	-----

A DINÂMICA DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR ADVENTISTA NO BRASIL 209

PRIMEIROS IMPULSOS E INICIATIVAS OFICIAIS PARA A CONSECUÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR ADVENTISTA NO BRASIL	213
---	-----

A ABERTURA DO PRIMEIRO CURSO SUPERIOR ADVENTISTA NO BRASIL.....	218
--	-----

A ABERTURA DA FACULDADE ADVENTISTA DE PEDAGOGIA.....	229
---	-----

PLANIFICAÇÃO DOCUMENTAL QUANTO À IMPLANTAÇÃO DA UNIVERSIDADE ADVENTISTA NO BRASIL	232
---	-----

OLI PINTO ASSUME A DIREÇÃO DO IAE.....	247
--	-----

WALTER BOGER É CHAMADO PARA SER O NOVO DIRETOR DO IAE.....	251
---	-----

COMPRA DO NOVO IAE E ELABORAÇÃO DO PLANO DIRETOR	261
---	-----

ROBERTO AZEVEDO ASSUME A DIREÇÃO DO IAE-SP	269
ABERTURA DOS CURSOS DE LETRAS E CIÊNCIAS	281
PRIMEIRA TENTATIVA OFICIAL DA IASD PARA A ABERTURA DE SUA UNIVERSIDADE NO BRASIL JUNTO AOS ÓRGÃOS GOVERNAMENTAIS.....	288
OS IMPACTOS DA NOVA LEI DE DIRETRIZES E BASES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR ADVENTISTA NO BRASIL	303
A EDUCAÇÃO SUPERIOR EM OUTRAS INSTITUIÇÕES ADVENTISTAS NO BRASIL	313
O PLANO DE ABERTURA DO CENTRO UNIVERSITÁRIO ADVENTISTA DE SÃO PAULO (UNASP)	317
CONSIDERAÇÕES FINAIS	321
REFERÊNCIAS.....	339

PREFÁCIO

Esta obra tem como propósito estudar a inserção e a dinâmica de expansão que caracterizaram a história da educação superior adventista no Brasil entre os anos de 1969 a 1999, apontando os fatores conjunturais que contribuíram para sua criação e desenvolvimento. Primeiramente, visa analisar os fenômenos que se manifestaram desde os primórdios da Igreja Adventista do Sétimo Dia (IASD), partindo de sua gênese nos Estados Unidos da América até sua chegada e desenvolvimento no Brasil.

Num segundo momento, analisa os fatores contextuais que caracterizaram a história da educação superior brasileira, indicando o momento em que as confissões protestantes instalaram suas primeiras instituições de nível superior no Brasil nas últimas décadas do século 19. Tal contexto objetiva lançar os fundamentos históricos para se obter uma melhor compreensão quanto ao momento em que a IASD abre seu primeiro curso superior no País.

Em terceiro lugar, a pesquisa examina o papel e a importância que a educação adventista exerceu no processo de desenvolvimento da IASD a partir da criação do Colégio Internacional, em Curitiba, em 1896, até a concretização da proposta de abertura do primeiro curso de nível superior, Enfermagem, em 1969, no Instituto Adventista de Ensino (IAE), a consolidação do Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp), o ato de instalação do primeiro reitor do Unasp em 1999 e a abertura de outros cursos superiores em diversas instituições denominacionais brasileiras.

Finalmente, a obra efetua uma análise quanto aos componentes extra e intradenominacionais que atuaram como agentes facilitadores ou inibidores no processo de abertura da universidade adventista no Brasil.

INTRODUÇÃO

Este livro aborda a inserção e a dinâmica de expansão que caracterizaram a história da educação superior adventista no Brasil entre os anos de 1969 e 1999, apontando os fatores conjunturais que contribuíram para sua criação e desenvolvimento. O estudo enfoca o papel e a importância que a educação adventista exerceu no processo de desenvolvimento da IASD a partir da criação do Colégio Internacional em Curitiba, em 1896, até a concretização da proposta de abertura do primeiro curso de

nível superior, Enfermagem, em 1969, no então Instituto Adventista de Ensino (IAE), a consolidação do Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp) e o ato de instalação do primeiro reitor do Unasp, em 1999.

No contexto de tais análises, verificaremos também quais foram os respectivos desdobramentos de outros cursos superiores que foram abertos em diversas instituições denominacionais em território brasileiro. Pode-se observar que esta saga é marcada por grandes desafios, percalços, marchas e contramarchas, lutas e conquistas, que teve como atores homens e mulheres que buscaram os ideais sustentados pelos pioneiros e fundadores da IASD.

Por ocasião da chegada dos imigrantes teuto-americanos, a educação brasileira vivenciava inúmeros problemas em seu sistema orgânico-estrutural. Segundo Hack (2002), as famílias e as pequenas comunidades começavam a criar escolas para seus filhos e, junto a elas, as igrejas protestantes. Daí a ênfase das primeiras missões em solo brasileiro: atender à educação.

Na concepção dos primeiros missionários norte-americanos da IASD, a educação era parte fundamental no processo de formação, manutenção e expansão do movimento. Na visão desenvolvimentista protestante norte-americana, a educação, a cultura e os conceitos da ideologia e do progresso integravam um plano maior de conquista de espaços vitais e estratégicos, principalmente nos continentes em vias de desenvolvimento.

Por outro lado, na esfera do desenvolvimento do ensino superior brasileiro, pode-se observar uma forte relutância por parte das elites socioculturais quanto à abertura e criação de instituições educacionais superiores. Por quase quatro séculos

o sistema educacional sofreu fortes influências que retardaram o surgimento da educação superior brasileira. Tais influências se manifestaram inicialmente pela monarquia durante o colonialismo português. Logo em seguida, observa-se uma dupla resistência no Império que fora exercida por dois grupos distintos: (1) parte daqueles que absorveram e passaram a refletir a cultura colonialista portuguesa e (2) origina-se a partir da visão positivista que sustentava o sistema de faculdades. Durante esse período, vários projetos foram vetados por interesses políticos, econômicos e ideológicos.

Sendo assim, a presente obra visa identificar as raízes históricas e os motivos propulsores que contribuíram para o estabelecimento e consolidação da educação superior adventista no Brasil, buscando detectar os principais fatores que justificam a existência de tal sistema diante das estratégias sustentadas pela liderança da IASD brasileira e mundial.

17

PROBLEMÁTICA DA PESQUISA

Em 1973, Oliveira Filho observou que os fenômenos que ocorreram no decurso histórico da IASD eram pouco estudados pelas instituições acadêmicas brasileiras. Mesmo algumas décadas depois, Haller E. S. Schünemann (2002) avalia que a maior parte da literatura encontrada sobre a IASD se resume a obras que são escritas por autores de outras confissões religiosas a fim de proteger seus seguidores de conceitos teológicos supostamente perigosos. Em tais literaturas, a IASD é descrita normalmente como uma seita, recebendo assim pouca atenção séria por parte dos pesquisadores.

Em face a essas observações, pode-se concluir que há um vasto espectro de objetos a serem pesquisados e examinados para se obter uma melhor compreensão quanto às perspectivas ideológicas, filosóficas e históricas durante o período de inserção, desenvolvimento e consolidação da IASD no Brasil. Sendo assim, a presente pesquisa se propõe a investigar um desses objetos, a saber, a história da educação superior adventista no Brasil, visando desvendar os fatores de sua criação, desenvolvimento e consolidação no período entre os anos de 1969 a 1999.

Desta forma, a pergunta que aspiramos responder nesta pesquisa está situada no tema acima mencionado, a qual remete a duas questões fundamentais:

1. Quais foram os *fatores gerativos* dentro da denominação que contribuíram para a abertura do sistema de educação superior da IASD no território brasileiro? O termo “gerativos” se refere às causas que estão na raiz, vinculadas aos impulsos ideológicos da gênese do adventismo, os quais exerceram um papel preponderante para o desenvolvimento de seu sistema educacional e que, em instância, são parte da cosmovisão de seus líderes pioneiros.
2. A partir dessa indagação, pode-se levantar outro questionamento que remete aos *fatores conjunturais*, ou seja: quais foram os motivos demarcatórios, fora da denominação, que atuaram como agentes promotores ou inibidores no processo de consolidação do sistema de educação superior da IASD no Brasil? Tais fatores remetem ao

contexto histórico, político, social e educacional que se manifestaram no Brasil durante tal período. Vale ressaltar que os fatores conjunturais revelam um grau de conexão com os fatores gerativos, considerando que ambos estão entrelaçados e se movem a partir de uma relação de interferência e interdependência no fluxo do período da história que ora buscamos desvelar.

Na esfera da historiografia educacional da IASD no Brasil, destacam-se as pesquisas de Ruy C. Vieira (1995; 1996) e Renato Gross (1996), que enfocam a expressiva contribuição do primeiro professor adventista brasileiro, Guilherme Stein Júnior, o qual fundou as duas escolas adventistas pioneiras no Brasil, entre os anos de 1896 e 1897. Vale mencionar também a pesquisa de Elder Hosokawa (2001), que se limita a estudar o surgimento e desenvolvimento do Colégio Adventista Brasileiro entre os anos de 1915 e 1947.

Dentre os estudos e investigações educacionais da IASD que foram produzidos por pesquisadores, podemos mencionar a importante contribuição de Alberto R. Timm (1999; 2004), o qual coordenou dois simpósios sobre a memória da educação adventista no Brasil. O primeiro deles faz menção aos *15 anos de história do Instituto Adventista de Ensino — Campus Engenheiro Coelho, SP*, e o segundo aborda *A educação adventista no Brasil*, apresentando uma síntese histórica de suas origens, estruturação, desenvolvimento e consolidação.¹

¹ Para uma ampla revisão bibliográfica, envolvendo o contexto histórico-religioso dos Estados Unidos durante o século 19, o desenvolvimento do sistema de ensino superior no Brasil e a relação do protestantismo com o ensino brasileiro, veja a tese doutoral que deu origem a esta publicação (STENCEL, 2006, p. 6-9).

CAMINHOS PERCORRIDOS NA COLETA DE DADOS

A *primeira etapa* do processo de levantamento de dados está circunscrita à investigação bibliográfica das fontes disponíveis que tratam do tema central da pesquisa, a começar por conteúdos contidos em livros e artigos publicados em veículos, extra ou intradenominacionais, que lançam luz para uma melhor compreensão do tema proposto.

O procedimento para execução desta etapa depende em grande parte dos acervos documentais que pertencem aos arquivos da instituição nos diversos níveis, a saber, administrativo e acadêmico. Muitos dos documentos estão arquivados nas sedes administrativas dos órgãos de gestão superior da IASD às quais o Unasp está circunscrito. Dentre eles, se destacam a Associação Geral da IASD, com sede em Silver Spring, estado de Maryland (EUA); a Divisão Sul-Americana da IASD, com sede em Brasília (DF); e, finalmente, a União Central Brasileira da IASD, com sede em Artur Nogueira (SP).

Outra importante fonte de recursos documentais se refere ao acervo do Centro Nacional da Memória Adventista, com sede no Centro Universitário Adventista de São Paulo, Campus Engenheiro Coelho (Unasp-EC). Tal centro possui coleções completas de diversos periódicos da IASD no Brasil. Além disso, dispõe de um amplo arquivo com os principais documentos que caracterizam a gênese e o desenvolvimento da história da IASD no Brasil e seus diversos segmentos.

A *segunda etapa* está direcionada à obtenção de dados e informações por intermédio de depoimentos dos interlocutores que estão direta ou indiretamente ligados ao objeto da presente pesquisa. O universo de depoentes para a elaboração desta obra é composto

por líderes, professores, funcionários e alunos que têm ou tiveram contato com a educação de nível superior adventista no Brasil. Serão considerados interlocutores válidos aqueles que conhecem com certa profundidade e que sabem dialogar e discutir o tema em pauta.

Considerando que as informações obtidas nas duas primeiras etapas nem sempre fornecem as respostas imediatas ou desejáveis para se alcançar os propósitos inerentes à pesquisa, uma *terceira e última etapa* será necessária a fim de se obter uma leitura mais apurada dos dados levantados. Neste processo, serão efetuados os procedimentos de análise-diagnóstica e cruzamentos de dados e informações obtidas por intermédio das fontes disponíveis.

Nesta pesquisa histórica, baseada em fontes primárias, é importante notar que o historiador está em certa medida interferindo na própria pesquisa que efetua. Desta forma, o trabalho do historiador não se resume apenas a relatar ou registrar fatos, mas, sobretudo, a contribuir para uma reestruturação da realidade estudada.

A tarefa essencial do historiador deve orbitar em torno do estudo do ser humano e seu meio ambiente, dos efeitos dele sobre o seu meio ambiente e vice-versa. Tal análise ampliará a compreensão que o ser humano tem de seu meio visando seu melhor domínio. Tal exercício se transforma numa desafiadora tarefa quando voltamos nosso olhar para o “ser humano”, que, segundo Carr (2002, p. 104), “é, sob qualquer visão, a entidade natural mais complexa que conhecemos”. Ao frisar a complexidade humana, Carr destaca um outro aspecto afirmando que “os seres humanos não são apenas as mais complexas e variáveis entidades naturais, mas também têm de ser estudados por outros seres humanos, não por observadores independentes, de uma outra espécie”. Conforme o pensamento de Karl Popper (1974), “tudo é possível quando se trata do homem”.

ORIGEM E EXPANSÃO GLOBAL DA IGREJA ADVENTISTA DO SÉTIMO DIA

Na concepção de Mannheim (1976, p. 104-105), todo o conhecimento é relacional e só pode ser formulado com referência à posição do observador. Em suas análises, costumava formular certas perguntas quanto à relação indivíduo-sociedade. Ao considerar os diversos vínculos que se manifestam na coletividade social, em sua obra *Introdução à sociologia da educação*, Mannheim e Stewart (1974, p. 11, 13) levantam as seguintes indagações quanto ao ser humano: “Em que sentidos possui cada um deles uma personalidade única e como se forma essa personalidade? [...] De

que maneiras uma pessoa é livre, limitada ou condicionada em seu saber?” Mannheim via o homem como organismo biológico, social e psicológico, influenciado pelos estímulos que o cercavam, “condicionado” a eles, a mover-se para uma compreensão cada vez maior dos próprios impulsos e para o domínio do teclado social.

Mannheim buscava encontrar e interpretar os fenômenos à luz de uma concepção equilibrada, visando elaborar seus diagnósticos a partir de uma leitura consciente quanto às inter-relações dos fatores condicionantes que são observados numa sociedade, a saber: economia, propriedade, lei, consenso, natureza e influência das elites, valores individuais e grupais, comunidades e “massificação”, e o significado de liberdade, educação.

Com base nessas premissas, não se pode compreender os fenômenos quanto às origens e surgimento de uma religião a menos que seja analisada a partir de sua conjuntura histórica, considerando assim os motivos contextuais que contribuíram para o seu surgimento. De acordo com Pedro Demo (*apud* SCHULZ, 2003, p. 93), é possível “isolar um componente para vê-lo em si, desde que não se perca a perspectiva de que o todo é maior que a soma das partes”. Sendo assim, pode-se afirmar que a inserção da IASD no Brasil é um fenômeno que não se limitou a si próprio, mas que mantém amplas relações com os fatores condicionantes no todo do universo social.

Segundo Clark (1968), a população norte-americana é um povo transplantado. Em princípio, povos oriundos de diversas partes da Europa se agruparam para formar uma cultura predominantemente poligênica. Os imigrantes do Velho Mundo, em sua maioria protestantes que estavam arraigados às antigas tradições, encontraram no novo continente uma oportunidade para se libertarem das

sufocantes amarras nas quais estavam inseridos. O sonho predominante era o da construção de um novo mundo, um novo começo e uma nova vida que fosse pautada pela liberdade político-religiosa, e onde houvesse separação oficial entre igreja e Estado.

Tal ideologia era resultante do modelo liberal, que, por sua vez, tem sua origem delimitada a partir da invenção da modernidade, a qual foi inaugurada com a Revolução Francesa (1789), e que, do ponto de vista filosófico, é produto do Iluminismo. Ao discorrer sobre o espírito e propósito do Iluminismo, Hobsbawm (2000, p. 37-38) afirma:

Libertar o indivíduo das algemas que o agrilhoavam era seu principal objetivo: do tradicionalismo ignorante da Idade Média, que ainda lançava sombra pelo mundo, da superstição das igrejas (distintas da religião “racional” ou “natural”), da irracionalidade que dividia homens em uma hierarquia de patentes mais baixas e mais altas de acordo com o nascimento ou algum outro critério irrelevante. A liberdade, a igualdade e, em seguida, a fraternidade de todos os homens eram seus *slogans*. [...] Em teoria seu objetivo era libertar todos os seres humanos. Enfim, o Iluminismo visava banir o “feitiço”, dissolver o “mito”, excluir a dimensão do “mistério” da realidade e qualquer anseio por “revelação”. Restou apenas a matéria submetida à razão calculista e utilitária.

Tais concepções exerceram forte influência de caráter estrutural e ideológico no processo de composição da primeira constituição da recém-formada pátria dos Estados Unidos da América, a qual sustenta em seu primeiro parágrafo o princípio da liberdade

religiosa entre seus cidadãos. Para Pfeffer (1967, p. 92-93), o pluralismo religioso, o desejo de evitar a formação de uma igreja-Estado e a influência do racionalismo e do deísmo europeu estão entre os principais fatores que contribuíram para a formulação do princípio da liberdade religiosa na Constituição dos Estados Unidos.

Como consequência, de acordo com Handy (1971, p. 3, 30), o efeito da recém-criada constituição fez com que as organizações religiosas não dependessem do Estado para o seu crescimento e sobrevivência, mas sim de seus próprios recursos e de seus membros voluntários.

Em seu estudo *Pedagogia adventista, modernidade e pós-modernidade*, o pesquisador adventista Marcos Silva (2001) analisa dois fenômenos ideológicos que podem ser identificados no processo de colonização dos Estados Unidos: internamente, o “americanismo”, e, externamente, o “romantismo”. De acordo com Nye e Morpurgo (*apud* SILVA, 2001), os americanos do início do século 19 passam a crer em dois mundos opostos: o Velho Mundo, tirânico e reacionário, e o Novo Mundo, democrático e livre. Porém, não deixavam de reconhecer os estreitos laços com a Europa. Neste sentido, entre o início e meados do século 19, houve uma forte predominância de teor religioso caracterizado pelo racionalismo e pela emoção.

De forma geral, a maior parte dos pesquisadores da história americana afirma que um dos fatores mais importantes da colonização americana foi o chamado “nascido do Novo Oeste”. Tal acontecimento contribuiu para a ocorrência do Segundo Grande Despertamento, o qual preconizava a manutenção e preservação da fé espiritual de cunho protestante dos colonos, inibindo também o impacto expansivo do catolicismo.

Os fundadores das colônias americanas eram em sua maioria autoconscientes de sua herança reformista. A compreensão de sua missão e “incumbência”, tomada emprestada do ministro calvinista da Nova Inglaterra Samuel Danforth (1665-1742) e do historiador americano Perry Miller (século 17), era a de construir uma sociedade modelo em conformidade com os princípios de Deus e, assim, guiar o mundo no cumprimento da providência. Tal ideologia resultou na concepção patriótica do *Destino Manifesto*, que foi um dos suportes basilares do americanismo.

Segundo o historiador francês Tocqueville (1985), esse pensamento nasce a partir da concepção do puritanismo observada nos primeiros imigrantes, que acreditavam estar lançando as sementes de um grande povo que Deus vinha plantar em uma terra predestinada. Ao comentar o contexto histórico da época, Silva (2001, p. 45) descreve:

O Novo Mundo era o “Novo Israel”, a “Terra Prometida”, a “Nova Canaã” que abrigava os escolhidos divinamente chamados. Esta tornou-se a chave para compreender a visão de si mesmos dos americanos. Durante as guerras de independência esta ideologia emergiu açulada pelas circunstâncias. George Washington foi visto como o “Josué americano”, enquanto Benjamin Franklin e Thomas Jefferson procuraram imagens da Terra Prometida para representar o nacionalismo americano.

O espírito dominante desse período era o da eleição divina, o qual passa a justificar o expansionismo geográfico na América do Norte, sobretudo em face à expulsão dos povos indígenas de

suas terras, os quais eram considerados pelos imigrantes como “forças satânicas”. Com base na doutrina do Destino Manifesto, o americanismo assume uma roupagem messiânica, ou seja, a América cristã tinha o dever de preparar o mundo para a instalação do reino de Cristo na Terra.

Eleição divina e conquistas são caracteres impressos na “alma” do povo norte americano desde muito tempo; são o que Reily (1984, p. 19) chama de “autoimagem religiosa do povo americano”:

Como Deus, por Moisés, libertou os israelitas da escravidão no Egito, pela travessia maravilhosa do Mar Vermelho, os puritanos se libertaram da opressão dos soberanos ingleses Tiago I e Carlos I, atravessando o Atlântico no pequeno navio *Mayflower*. Deus estabelecera seu pacto com o povo liberto, no Sinai; paralelamente, os puritanos, antes de pôr os pés em terra seca na América, firmaram o *Mayflower Pact*. Explicitaram que haviam encetado sua viagem de colonização “para a glória de Deus, avanço da fé cristã e honra do nosso rei e país, [...] solene e mutuamente, na presença de Deus, e cada um na presença dos demais, compactuamos e nos combinamos em um corpo político civil”. Finalmente, como Josué havia conquistado a terra da promessa, os americanos vieram como seu “Destino Manifesto” conquistar o continente de oceano a oceano, espalhando os benefícios de uma civilização republicana e protestante por toda parte.

Essa convicção de ser um “povo escolhido por Deus”, o qual tem sobre seus ombros a tarefa de alcançar as “nações pagãs” com a sua ética, fé religiosa, cultura e civilização, como expressam

constantemente as poesias dos hinários protestantes, foi um aspecto propulsor para o projeto missionário, iniciado pelos norte-americanos no Brasil e em outras partes do continente americano.

De acordo com o historiador adventista P. Gerhard Dams-teegt (1977, p. 4), o século 19 é caracterizado como um período de expansão geográfica sem precedentes tanto para a nação americana como para as igrejas. Foi durante esse período que surgiu um forte espírito nacionalista, o qual influenciou a expansão do movimento missionário.

Em sua pesquisa intitulada *When America was Christian* [Quando a América era cristã], o historiador americano das confissões protestantes Butler e Numbers (1987, p. 100-101) comentando o período da América *Antebellum*, afirma que:

Sob o experimento da liberdade religiosa, o protestantismo prosperou e triunfou ao se autoestabelecer como o modelo cultural religioso no modo de viver americano. Como o vernáculo dizia, os americanos protestantes “estavam todos indo para o mesmo lugar”. Isto é, estavam marchando enfileirados rumo à América cristã — seu reino de Deus na Terra.

O epicentro dos fenômenos supracitados ocorreu de forma mais específica num território geográfico conhecido como *The burned-over district* (“distrito incendiado”), que, segundo Cross (1950, p. 3), compreendia a área das montanhas ocidentais do estado de Nova York em direção ao famoso canal DeWitt Clinton. Nesse amplo cinturão de terra se formou um povo extraordinariamente dedicado às crenças religiosas, e peculiarmente devoto às campanhas de reforma, que visavam a perfeição humana e a conquista da felicidade milenária.

Em sua obra *Freedom's ferment* [O fermento da liberdade], ao comentar os primórdios da civilização americana, Tyler (1944, p. 1) afirma que

a democracia militante desse período foi fundamentada na declaração da fé no homem e na perfectibilidade de suas instituições. A ideia de progresso tão inerente ao estilo de vida americano e também parte da filosofia da época foi, ao mesmo tempo, um desafio para as instituições e suas crenças tradicionais, bem como uma experimentação impetuosa perante as novas teorias e reformas humanitárias. O período foi caracterizado por um fermento convulsivo. O crescimento da industrialização e urbanização no Leste, novos meios de comunicação e transporte, novas maravilhas e invenções da ciência, um avanço da mecanização da indústria. [...] Um número cada vez maior de imigrantes europeus chegava ao país, não satisfeitos com as difíceis condições de vida em suas nações. Nem a religião foi capaz de conter tal fermento; a reaparição de reavivamentos, a ênfase na conversão e salvação individual e a multiplicação de movimentos religiosos fizeram da própria religião o elemento responsável pelo fermento convulsivo da época.

Em face a esse contexto, pode-se notar que, no transcurso da história da civilização humana, há certos momentos de transição em que a própria história parece mudar seu curso natural. Em outras palavras, quando ela assume um novo compasso, significado e direção previamente desconhecidos, os quais se

baseiam em novos conceitos, ideias ou movimentos sociais que propulsionam a humanidade à vivência de novas consecuições.

Sendo assim, cada virada de século traz consigo a marca da transição de um tempo. Tal fato pode ser observado no período que demarcou a passagem do século 18 para o século 19. Na concepção de Froom (1956, p. 82),

esse período foi caracterizado por novas e antigas forças até então desconhecidas; por uma nova compreensão dos tempos, pela reaplicação de energias retidas; por novos conceitos quanto ao mundo, ao poder, à sociedade, à liberdade, ao progresso; e também por um novo senso de responsabilidade espiritual.

Em sua obra *A history of the expansion of Christianity* [História da expansão do cristianismo], o historiador francês Latourette (1941, p. 79-81), ao tratar dos fenômenos históricos observados na Europa e nos Estados Unidos durante a primeira metade do século 19 (período conhecido como *Antebellum*), descreve dez características que contribuíram para a formação e expansão dos movimentos religiosos norte-americanos, os quais destacamos:

1. O avanço do conhecimento humano quanto ao universo físico.
2. O controle humano sobre seu ambiente físico através da invenção de máquinas. Entre 1800 e 1844, houve um desenvolvimento sem precedentes nessas duas áreas. Em 1807, vieram as máquinas a vapor; em 1828,

as estradas de ferro; em 1837, o telégrafo. Tais conquistas promoveram a propagação do cristianismo a um ponto não alcançado.

3. O desenvolvimento do método científico — a descoberta experimental de fatos e leis naturais —, que proporcionou as duas primeiras conquistas possíveis, a saber, a liberdade de pensamento e a livre busca pela verdade.
4. O resultado da Revolução Industrial alterou o modo de vida da sociedade através do sistema de fábricas, o qual foi sucedido pelo aumento da população, migração, formação de cidades e educação em massa.
5. A tentativa de organizar a sociedade com base nas ideologias, particularmente em relação à democracia e ao individualismo.
6. Várias correntes intelectuais, tais como o racionalismo, o romantismo, as sementes da evolução e a ideia de assegurar o progresso humano.
7. Crescimento do nacionalismo como herança do século 18.
8. Paz relativa e contínua no período de 1815 a 1914, sem guerras gerais entre as grandes potências.
9. O surgimento de um estado dominante de otimismo a partir da expansão, prosperidade e novas e grandes

conquistas, as quais proporcionaram às pessoas um ilimitado entusiasmo para atacar os problemas humanos e a esperança e expectativa de abolir as aflições pessoais.

10. Expansão mundial sem precedentes dos povos ocidentais, ocorrida a partir de territórios predominantemente protestantes, que disseminaram o cristianismo pela imigração ou pelos movimentos de missões até os confins da Terra.

Em sua obra *Movement of destiny* [Movimento predestinado], Froom (1971, p. 46-47) acrescenta outros fatores que foram determinantes para o surgimento e expansão de grupos religiosos norte-americanos no início do século 19, os quais destacamos:

1. Expansão da liberdade política, religiosa e intelectual. — Uma nova liberdade coloca-se à frente de todos os avanços. A liberdade política estava avançando não apenas nos Estados Unidos e no Canadá, mas também na Grã-Bretanha, América do Sul, Índias Ocidentais e Europa continental. O princípio da autodeterminação estava se espalhando, e os movimentosz abolicionistas, em plena marcha.

(a) Progresso da liberdade política; (b) extensão da liberdade religiosa de culto e reforma moral. Houve uma quebra quanto às barreiras religiosas antigas, as quais sustentavam uma religião unificada; (c) a difusão da liberdade de expressão e de imprensa. Um número expressivo de jornais, periódicos e revistas foram lançados, tais como: the *New York Tribune*

(1841); *New York Sun* (1833); *New York Herald* (1835), além de um número considerável de periódicos educacionais. (d) o crescimento da educação popular de massa. Crescimento da educação pública — Na primeira metade do século 19 foram estabelecidas dezenas de escolas secundárias, faculdades, seminários e universidades nos Estados Unidos. Em 1815, foi criada a Sociedade Americana de Educação. Para exemplificar tal crescimento, mencionamos: em 1801, havia 25 faculdades em todo o território dos Estados Unidos, enquanto em 1850 esse número chegou a 120; (e) desenvolvimento das comunicações e transporte e (f) reavivamento da interpretação profética.

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

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

Tais características são componentes integrantes e decisivos na história dos movimentos protestantes que se instalaram no território dos Estados Unidos, sobretudo nas primeiras décadas do século 19. Esse período (1800-1837) foi marcado pelo surgimento de diversos reavivamentos religiosos que eram predominantemente movidos pelo estudo das profecias bíblicas dos livros de Daniel e Apocalipse.

Em sua obra, *Foundations of the Seventh-day Adventist message and mission* [Fundamentos da mensagem e missão adventista do sétimo dia], P. Gerard Damsteegt (1977, p. 13) assim descreve esse momento:

Finalmente, durante a primeira parte do século 19, houve entre os cristãos evangélicos uma crescente ênfase no estudo de passagens bíblicas alusivas ao segundo advento — a *parousia*. Primeiro, a ênfase escatológica, a qual foi estimulada pelos eventos da Revolução Francesa, ocorrida na Europa; e, posteriormente na América. Muitos, ao participarem desses estudos, tornaram-se convencidos de que o retorno de Cristo e o dia do juízo eram iminentes e inaugurariam o milênio — uma visão designada como pré-milenismo.

35

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

GUILHERME MILLER E O INÍCIO DO MOVIMENTO ADVENTISTA

O início do século 19 representa o período demarcatório quanto às origens do movimento da IASD. Tal período exerceu grande impacto na organização e formação dos Estados Unidos. Essa época foi marcada por intensas e constantes transformações que se projetaram nas áreas social, política, econômica e, sobretudo, religiosa.

Ao descrever o período formativo do milerismo em relação à história americana, Schünemann (2002, p. 35) observa que o período

de formação das ideias de Miller compõe ainda a fase heroica dos Estados Unidos, também chamada de “a era dos bons sentimentos”.

Ao comentar sobre os primórdios do milerismo nos Estados Unidos, Knight (2000, p. 10) estabelece o contexto histórico-religioso predominante, afirmando que:

As crenças deístas tornaram-se populares tanto na Europa como na América do Norte durante a última metade do século 18, mas as atrocidades e os excessos da Revolução Francesa, na década de 1790, levaram muitos a duvidar de que a razão humana fosse base suficiente para a vida civilizada. O resultado foi o abandono generalizado do deísmo e o retorno de muitas pessoas ao cristianismo durante as duas primeiras décadas do século 19.

36

Tal fenômeno deu origem a um movimento interdenominacional nos Estados Unidos que se tornou conhecido como Segundo Grande Despertamento, o qual era composto por seguidores de diversas denominações religiosas dentre as quais destacamos: batistas, metodistas, presbiterianos, congregacionalistas, além de outros. No entender de Handy (1984), tal movimento foi uma reação do povo americano à filosofia preconizada pelo Iluminismo europeu.

Ao comentar esse período, o historiador adventista Alberto R. Timm (2000, p. 14) afirma que o final do século 18 e o início do século 19 testemunharam um reavivamento mundial, sem precedentes, de interesse nos ensinamentos bíblicos sobre a segunda vinda de Cristo. Dentre os intérpretes e estudiosos protestantes desse período, Guilherme Miller (1782-1849) destacou-se por seus cálculos cronológicos das profecias bíblicas. Sendo assim, o milerismo

nasceu num mundo dominado e agitado pela religião e por ideias religiosas, ou seja, a religião era um fenômeno dinâmico e crescente nos Estados Unidos, e o milerismo se ajustou a tais realidades nesse clima de dinamismo expansionista.

Dentre os principais defensores do pré-milenismo, Guilherme Miller destaca-se como seu principal expoente no território dos Estados Unidos. Filho mais velho de uma família de 16 filhos, Miller nasceu em Pittsfield, estado de Massachusetts. Crescera em um lar marcado pelo senso de religiosidade em Low Hampton, na região noroeste do estado de Nova York.

Ao descrever os momentos iniciais da vida de Guilherme Miller, Wayne R. Judd (1987, p. 17) menciona que

foi uma clássica história de pobreza, zelo incomum para aprender a ler, necessidade de trabalho diligente na fazenda para assegurar a sobrevivência. Sua piedosa mãe ensinou-o a ler, mas sua sede de conhecimento não se satisfez com os poucos livros que foi possível alcançar.

37

Durante o período de sua juventude, Miller buscou satisfazer seu intenso interesse pelo conhecimento tornando-se, assim, um autodidata. De acordo com Dick (*apud* LAND, 1986, p. 3), havia diversas pessoas de influência em sua vizinhança os quais lhe emprestavam livros para leitura. Miller lia cada capítulo avidamente, devorando os conteúdos da história antiga e da Europa moderna.

Sua mãe exerceu forte influência durante os anos de sua infância e juventude. Entretanto, quando Miller se casou com Lucy Smith Poultney, em 1803, mudou-se para Vermont, onde passou a conviver com pessoas cultas que preconizavam o

pensamento deísta, do qual veio a ser defensor também. Dentre os autores deístas lidos por Guilherme Miller, na concepção de Knight (1993, p. 28) destacam-se Voltaire, David Hume, Thomas Paine e Ethan Allen.

Entretanto, na chamada Segunda Guerra de Independência entre os Estados Unidos e a Grã-Bretanha (1812-14), Miller serviu como tenente e capitão na milícia de Vermont. Para Damsteegt (1977, p. 13), tal experiência o desiludiu quanto aos seus princípios deístas. Os resultados de sua participação durante o período de guerra são assim descritos por Knight (1993, p. 31):

[...] os anos passados em guerra trouxeram seu deísmo a uma crise em ambas as áreas de descontentamento. Por um lado, o conflito o pôs face a face com a realidade da morte. Em dezembro de 1812, estando na linha de frente do pelotão civil, Miller viu uma de suas irmãs e seu pai morrerem num espaço de três dias. [...] A guerra não trouxe apenas o deísmo de Miller a uma crise quanto à morte e aniquilação, mas suscitou também suas dúvidas quanto à natureza humana. [...] Quanto mais eu leio [disse ele], mais me convenço quanto ao caráter corrupto do homem.

Quando saiu do exército, Miller começou a trabalhar como fazendeiro, passando a dedicar mais tempo às questões cruciais da existência humana. Em 1816, começou a frequentar a Igreja Batista da qual seu avô fora pastor. Segundo Sylvester (*apud* Damsteegt, 1977, p. 14), a partir de então, seus amigos deístas passaram a desafiá-lo, o que fez com que Miller desse início a

uma série de estudos intensivos da Bíblia de tal modo que pudessem justificar sua decisão em aceitar a fé cristã novamente.

Após dois anos de estudos intensivos nos conteúdos das profecias bíblicas, Miller tentou compreender e harmonizar os seguintes períodos proféticos: (a) os 2.300 dias de Daniel 8:14; (b) os 1.290 dias e 1.335 dias de Daniel 12:11-12 e (c) os 1.260 dias de Apocalipse 11:3 e 12:6. Tal estudo, dentre outros, levou-o a concluir que Cristo haveria de voltar à Terra em torno de 1843. Na concepção de Miller, as profecias eram imprescindíveis para a compreensão dos conteúdos da Bíblia, a qual passou a considerar como um livro profético.

Um aspecto interessante a ressaltar nesse período é que Miller não foi o único a buscar respostas a tais questões. Em um minucioso estudo sobre as predições quanto ao cumprimento da profecia de Daniel 8:14, Froom (1954, v. 4, p. 403) observa o fato de que, nesse período, cerca de

75 expositores, espalhados pelos quatro continentes, os quais, antes do primeiro livro sobre profecia de Guilherme Miller ser lançado, anteciparam seus principais achados os quais estavam essencialmente de acordo no que tange ao tempo que ele [Miller] enfatizou.

Como resultado de seus 15 anos de estudo da Bíblia, em 1831 Miller editou uma série de oito artigos que foram publicados num periódico semanal da Igreja Batista, *Vermont Telegraph*, entre os anos de 1832 e 1833. Os artigos publicados em 1833 foram reunidos em forma de um opúsculo intitulado *Evidences from Scripture and history of the second coming of Christ about the year A.D. 1843, and of his personal reign of 1000 years* [Evidências

extraídas das Escrituras e da história da segunda vinda de Cristo ao redor de 1843 e de seu reinado pessoal de mil anos].

Em sua obra *The burned-over district*, o historiador popular americano Whitney R. Cross (1950, p. 291) apresenta sua impressão quanto à interpretação bíblica de Guilherme Miller afirmando que:

Sua previsão quanto ao tempo cumulativo apontava inescapavelmente para um Advento pós-milenista, e não pré-milenista. Tal visão era defendida por vários estudiosos contemporâneos de Miller. [...] Sua doutrina em cada aspecto sintetizava ortodoxia. Sua cronologia elaborou e refinou apenas a espécie de cálculos que seus estudiosos contemporâneos já haviam feito, mas tornou-se mais dramático por causa de sua exatidão e porque o evento predito era mais surpreendente. Em dois pontos apenas ele foi dogmaticamente insistente: que Cristo retornaria e que Ele viria ao redor de 1843.

40

Ao comentar o pensamento predominante nos dias de Miller, Knight (1993, p. 39) salienta dois aspectos característicos, a saber: o racionalismo e o literalismo.

O elemento racionalista foi uma herança do Iluminismo do século 18, e o deísmo, a sua expressão religiosa. Miller e sua geração viveram num mundo altamente afeiçoado às abordagens racionais no que tange a todas as coisas, incluindo a religião. Assim, Miller se referia a sua experiência com a Bíblia como um “banquete da razão”. Seguindo esse impulso, o método evangelístico de Miller

visava definitivamente alcançar a mente de seus ouvintes, em vez de suas emoções.

Na concepção de Miller, o estudo das profecias era necessário para se obter uma mais apurada e completa compreensão dos conteúdos bíblicos. Ao comentar a metodologia hermenêutica de Miller, Damsteegt (1977, p. 19) declara que:

Ao determinar o cumprimento das profecias, ele empregou o princípio hermenêutico de que os símbolos não eram cumpridos de modo figurativo, mas apontavam para uma realidade histórica. Por exemplo, os símbolos nos livros de Daniel e Apocalipse foram vistos como a descrição da história do povo de Deus desde o tempo do seu princípio até o fim do mundo. Assim, Miller pode ser classificado com os “historicistas” — um termo usado por alguns estudiosos para designar sua hermenêutica.

41

Ao analisar o contexto da abordagem de Miller quanto aos seus estudos e escritos, Judd (*apud* SCHÜNEMANN, 2002, p. 11) observa que

as regras desenvolvidas por Miller apelam ao homem comum e à lógica do bom senso. Ele [Judd] considera que essa proposta era completamente ajustada ao espírito da “Era Jackson” nos Estados Unidos. O pensamento centrado no pragmatismo do bom senso que orienta toda a interpretação feita por Miller está em harmonia com o pensamento religioso e mesmo filosófico de sua época. Suas conclusões representam não ideias pessoais, mas são fruto de uma mentalidade própria da época.

Durante sua busca investigativa, Miller abordou a Bíblia como um livro autointerpretativo, passando a estudá-la apenas com o auxílio de uma concordância bíblica (*Cruden's Concordance*). Em sua obra *Miller's apology and defense* [Apologia e defesa de Miller], ele apresenta sua visão fundamental quanto à interpretação bíblica afirmando que

a Escritura deve ser sua própria expositora, visto que ela é uma regra para si mesma. Se dependo de um professor para expor seu conteúdo, e ele passa a conjecturar seu significado, ou deseja assim fazer em benefício de sua crença, ou para ser considerado erudito, então sua predição, desejo, crença ou erudição se tornam minha regra, não a Bíblia (MILLER *apud* KNIGHT, 1993, p. 40).

42

Em suma, conforme o historiador americano David L. Rowe (1985, p. 51, 70), o milerismo pode ser compreendido como o produto de um processo contínuo de regeneração espiritual e intelectual na vida cristã estadunidense. Assim sendo, ele propõe que o milerismo foi estabelecido a partir de três fenômenos religiosos dos Estados Unidos, a saber, o pietismo, o revivalismo e o milenismo, os quais são assim descritos por ele:

Reavivamento e experiência de conversão são processos pelos quais compete ao indivíduo por si fazer a decisão moral. O milenismo dá forma específica ao sonho pietista de antever a Nova Jerusalém e prover o tempo cósmico para sua construção e cumprimento. O pietismo, então, guia a vida do converso neste mundo na preparação para a vida com Deus na cidade celestial.

Em face às análises dos aspectos relacionais entre os fenômenos religiosos do movimento milerita com a sociedade dos Estados Unidos, é possível compreender as principais causas que contribuíram para o surgimento do adventismo.

PASSAGEM DO MILERISMO PARA A IASD

Ao discorrer sobre o período formativo do adventismo, Butler (*apud* BUTLER; NUMBERS, 1987, p. 190) enfatiza a passagem do milerismo para o adventismo afirmando que a dramática transformação cultural da primeira metade do século 19 na América provê o macrocosmo no qual o milerismo se desenvolve para o adventismo do sétimo dia, o mais importante legado do movimento milerita.

Esse período foi marcado por ideias perfeccionistas resultantes da visão milenista de que os últimos dias da história do mundo seriam caracterizados por uma total erradicação do mal e a aplicação do juízo para justos e injustos. De acordo com Sandeen (*apud* DAMSTEEGT, 1977, p. 14), tal período foi caracterizado por um despertar em várias igrejas protestantes quanto à iminência da *parousia*.

Ao comentar o surgimento da IASD nos Estados Unidos, Damsteegt (1977, p. 55) apresenta sua visão a partir das principais tendências marcantes da época, afirmando que o contexto que marcou as origens da IASD foi o clima político, social e religioso da primeira metade do século 19, o qual contribuiu para o desenvolvimento de novos movimentos religiosos. Tais movimentos foram caracterizados pela consciência bíblico-profética.

Um dos aspectos importantes a salientar nesse período formativo da IASD a partir do movimento milerita é a

leitura feita por seus fundadores de eventos escatológicos e seus respectivos cumprimentos no fluxo da história humana, os quais estavam inseridos no contexto da história contemporânea daquele período. Dentre esses eventos, Damsteegt (1977, p. 25, 55) destaca alguns fenômenos de caráter político-sociais bem como naturais. Segundo ele, durante o período que compreende as últimas décadas do século 18 e as primeiras do século 19, ocorreram diversos fenômenos que foram interpretados por inúmeros cristãos evangélicos como sinais da aproximação do tempo do fim.

Tais sinais que foram objeto de estudos são descritos a seguir: (1) o grande terremoto de Lisboa, em 1º de novembro de 1755; (2) o escurecimento do sol e da lua observado na parte leste do continente americano em 19 de maio de 1780, o qual ficou conhecido entre os americanos como o “Dia Escuro” (*Dark Day*); (3) a Revolução Francesa e a intervenção napoleônica no pontificado do papa Pio VI, pelo general Berthier, em 10 de fevereiro de 1798 (MAXWELL, 1951, p. 66); e (4) a chuva de meteoros observada no hemisfério ocidental em 15 de novembro de 1833. Esses eventos suscitaram esforços de líderes e estudiosos evangélicos os quais, a partir da interpretação historicista, buscaram correlacionar tais fatos com as profecias apocalípticas da Bíblia.

Ao comentar a natureza do movimento milerita como um fenômeno religioso, Cross (1950, p. 320) declara que:

Os mileritas não podem ser repudiados como fazendeiros ignorantes, libertários de fronteiras, vítimas empobrecidas das mudanças econômicas ou seguidores hipnotizados de

um maníaco, os quais se tornaram proeminentes meramente por uma coincidência singular, quando o protestantismo americano chegou a um ponto de sustentar crenças comuns. Sua doutrina era a lógica absoluta da ortodoxia fundamentalista, como o perfeccionismo era o extremo do reavivalismo.

Entretanto, conforme observa Damsteegt (1977, p. 295), ambas as predições concernentes ao tempo do segundo advento e à inauguração dos eventos relacionados ao milênio não se cumpriram conforme os estudos hermenêuticos de Miller das profecias apocalípticas. Segundo ele:

Após o desapontamento de 1844, os mileritas foram forçados novamente a investigar a validade de seu método hermenêutico. [...] Aqueles que continuaram a afirmar a validade de suas interpretações chegaram a duas explicações diferentes para o desapontamento. A opinião da maioria era de que eles tinham errado em seus cálculos, mas o evento predito tinha sido corretamente interpretado como o segundo advento. A minoria expressou sua convicção de que eles haviam se equivocado quanto à natureza do evento predito, mas que seus cálculos estavam corretos.

45

Após esse evento, que se tornou conhecido como o Grande Desapontamento, uma nova compreensão quanto ao não cumprimento da profecia passou a ser aplicada por uma pequena minoria dentre os mileritas, a qual passa então a sustentar uma concepção interpretativa diferente quanto à natureza do evento. Segundo Damsteegt (1977, p. 295):

O evento não era mais visto como o segundo advento, mas foi interpretado como o início da fase final do ministério sumo-sacerdotal de Cristo, o grande dia antítipo de purificação. Essa nova interpretação, de acordo com eles, confirmava a validade de sua hermenêutica historicista, a qual trouxe uma explicação para o desapontamento.

Do pequeno grupo que acolheu essa nova interpretação quanto ao ministério de Cristo no santuário celestial surgiu o embrião daquilo que futuramente se tornaria conhecido como Igreja Adventista do Sétimo Dia (IASD). Ao comentar o surgimento e as características fundamentais dessa denominação, Eliade, em sua *Encyclopedia of religion* [Enciclopédia da religião] (1987, v. 13, p. 180), descreve que

46

os adventistas desenvolveram-se como um movimento do século 19 marcado por milenarismo, biblicismo, restauracionismo e legalismo. Sua ênfase no Antigo Testamento, sua imagem de “povo escolhido”, a valorização do sábado e sua sensação de destino cósmico, indicam a influência do puritanismo americano do século 18, ao mesmo tempo em que a preocupação da IASD para com a liberdade religiosa e a adoção de reformas médicas e educacionais revelaram ser um produto do despertar religioso antes da Guerra Civil.

Em sua obra *Magic and the millennium: a sociological study of religious movements of protestant among tribal and Third World peoples* [Magia e milênio: um estudo sociológico de

movimentos religiosos protestantes entre povos tribais e do Terceiro Mundo], o sociólogo inglês Bryan Wilson (1973, p. 16-22) sugere cinco fatores ideológicos e institucionais que moveram o grupo milerita ao denominacionalismo adventista:

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

47

Ao discorrer sobre os primórdios do movimento, o historiador adventista Ubirajara de Faria Prestes Filho (2006) afirma que:

A IASD possui em seu nome duas marcas do movimento: sua ênfase escatológica, que ensina o fim da história por meio da segunda vinda de Jesus à Terra, e a guarda do sétimo

dia da semana como repouso instituído por Deus. A ênfase escatológica tem mantido sua singularidade, não porque seja a única a manter a crença nas profecias bíblicas, mas essencialmente porque têm toda a sua estrutura ideológica centrada num ideal profético.

O MOVIMENTO MUNDIAL DE MISSÕES E O SURGIMENTO DO SISTEMA EDUCACIONAL DA IASD

A IASD mantinha, em 2005, um programa mundial de missões em 203 dos 228 países reconhecidos pela Organização das Nações Unidas (ONU). Nesses territórios a IASD exerce suas atividades em mais de 700 línguas e publica literatura em mais de 200 línguas e dialetos.

48

Como um movimento religioso, a IASD tem estabelecido escolas, instituições médicas, editoras e companhias de alimentos nos cinco continentes habitados, impelida pela consciência profética que lhe é característica desde as suas origens.

Da perspectiva histórica, a vocação missiológica da IASD em nível mundial originou-se a partir da década de 1870, quando, sob o encorajamento e orientação da pioneira do movimento Ellen G. White, muitos jovens foram desafiados a se prepararem, obtendo qualificação específica para o serviço das missões. O pensamento dominante dos líderes e pioneiros da IASD desse período fundamentava-se na perspectiva das palavras de Cristo, relatadas em Mateus 24:14, que diz: “E será pregado este evangelho do reino por todo o mundo, para testemunho a todas as nações. Então virá o fim.”

Com base nessa premissa, surge o primeiro desafio para o qual a IASD não estava estruturada e organicamente preparada. Nesse período observa-se a falta de servidores educados e preparados para as missões. Em seu artigo “Os alvos da educação adventista: uma perspectiva histórica”, Knight (2001, p. 5) reitera que:

Ao chegar o ano de 1872, porém, os White [isto é, Ellen e seu marido Tiago] não eram os únicos adventistas a se interessarem pela educação formal. Vinte e oito anos haviam passado desde o desapontamento milerita, e nove anos desde a organização oficial da IASD. A igreja estava crescendo e precisava de pastores. Os antigos mileritas estavam envelhecendo; portanto, a igreja precisava treinar líderes para o futuro. Além disso, ao começar a década de 1870, a denominação estava considerando firmemente sua responsabilidade pelas missões de ultramar.

49

Tal realidade mobilizou a liderança da IASD a estabelecer um sistema de escolas que pudesse atender às necessidades emergentes da denominação quanto às suas aspirações e impulsos missionários.

Em face à estrutura de desenvolvimento orgânico da IASD, é notório observar que a educação foi a última área a ser estabelecida dentre os seus diversos segmentos institucionais. Segundo George R. Knight (1983b, p. 1):

A educação formal foi o último segmento institucional a ser estabelecido dentro da denominação. Ela foi precedida pelo estabelecimento da obra de publicações em 1849, da organização eclesiástica centralizada em 1863 e da obra médica em 1866. Em contraste, a Igreja Adventista estabeleceu sua

primeira escola em 1872 e não chegou a possuir um amplo sistema de escolas fundamentais até cerca de 1900.

Para compreender esse fenômeno, é necessário considerar o valor da consciência escatológica durante o período que demarcou os primórdios do adventismo. A principal razão para essa demora originou-se na ideia do iminente retorno de Jesus Cristo à Terra. Segundo a crença predominante entre os pioneiros, a iminência do advento trouxe para muitos pais adventistas a ideia de que a educação não era importante para seus filhos. Para eles, o advento estava tão próximo que não havia dinheiro nem tempo para se gastar com um sistema educacional. Além disso, tal projeto seria uma negação virtual de sua crença no “breve retorno”.

50

Entretanto, em sua obra, *A history of the origin and progress of the Seventh-day Adventists* [História da origem e progresso dos adventistas do sétimo dia], ao comentar esse momento, o historiador adventista M. Ellsworth Olsen (1932, p. 331) observa que

[...] os pais sentiam em seu coração que o espírito da educação dada nas escolas públicas não se harmonizava com o espírito do movimento ao qual eles estavam ligados. Aquela educação era destinada ao preparo para a vida terrena; eles queriam que seus filhos se preparassem para o Céu.

Por volta de 1850, tal atitude com respeito à educação começou a mudar após uma declaração de Ellen G. White. Citando White, Schwarz (1979, p. 120) salienta que, como grupo, não poderiam esperar com certeza nenhuma data específica para o

retorno de Cristo. As crianças precisavam de habilidades básicas para lidar com o mundo ao seu redor.

Em um artigo publicado no *Journal of Research on Christian Education*, Knight (2001, p. 196) relata que, ao final do ano de 1862, W. H. Ball, membro da IASD nos Estados Unidos, escreveu uma carta formulando uma pergunta a Tiago White, um dos líderes e pioneiro da igreja, questionando se era

“[...] certo e coerente para nós, que cremos com todo o 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 do que o bem?” Tiago White 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 acalentar as verdades sublimes do segundo advento.

51

A resposta dada por Tiago White a esse membro foi considerada como um passo essencial e determinante para o estabelecimento e organização do sistema educacional adventista. Em sua obra *Fundamentos da educação cristã*, Ellen G. White (1975b, p. 45) defende que a “ignorância não aumenta a humildade ou a espiritualidade. [...] As verdades da Palavra divina podem ser melhor apreciadas pelo cristão intelectual”.

Entretanto, todos os esforços empregados para o estabelecimento da educação formal adventista só vieram a surtir efeito com a fundação de sua primeira escola básica oficial da IASD em 1872, a qual fora estabelecida na cidade de Battle Creek, estado

de Michigan. A escola foi aberta no dia 3 de junho daquele ano e seu primeiro professor foi Goodloe Harper Bell, ex-aluno do renomado Oberlin College, instituição multiconfessional protestante situada no estado de Ohio.

O CONTEXTO DAS IDEIAS EDUCACIONAIS DA ÉPOCA E SEUS IMPACTOS SOBRE OS PRIMEIROS EDUCADORES DA IASD

É notório observar que durante o processo de desenvolvimento do sistema educacional adventista, seus protagonistas foram influenciados pelo contexto social em que estavam inseridos; conforme Knight (1983b) descreveu, “eles não estavam operando num vácuo”. Pode-se verificar que, no transcurso de seu período formativo, a educação adventista sofreu o impacto dos sistemas de educação europeu e americano. De acordo com Greenleaf (2005), compreender esse ambiente educacional é uma das chaves para entender a evolução da educação adventista.

Particularmente, o sistema educacional americano passava por um período de transição que atingiu seu ápice durante o século 19. Tal transição foi, em parte, resultante de uma reação necessária, fruto dos estímulos gerados pela revolução industrial e pela quebra das formas tradicionais de aprendizagem educacional no trabalho, no lar e na fazenda. Além disso, foi também uma resposta ao processo de democratização que estava em pleno curso desde o início do século 19, no qual um maior número de pessoas passavam a ter acesso à educação formal. Todavia, segundo Knight (1983b, p. 5):

Enquanto a educação tradicional, focada em livros, palavras e nos clássicos antigos, tinha pouca utilidade para uma pequena classe da elite governante, não supria as necessidades das massas, que estavam sendo deslocadas cada vez mais pelo rápido avanço da urbanização e da industrialização. Por mais de 2 mil anos, a educação ocidental foi centrada nas línguas, palavras, ideias e nos “grandes clássicos” de sua herança. Tanto o prestígio como a longevidade do modelo da educação tradicional antiga impediram que os educadores visualisassem um currículo alternativo. Os educadores estavam com sua visão anuviada pela tradição de dois milênios e meio tanto para a educação do nível médio quanto superior.

Sendo assim, no transcurso dos séculos 17 e 18 pode-se observar o avanço da reforma contra o modelo de educação livresca, a qual teve seu impulso inicial com aquele que é considerado o pai da pedagogia moderna, Jan Amos Komenský, nome original de Comênio (1592-1670), autor do clássico *Didactica magna*. Comênio aponta como necessária a constante busca do desenvolvimento do indivíduo e do grupo, pois um melhor conhecimento de si mesmo e uma melhor capacidade de autocrítica levam a uma melhor vida social.

Na concepção comeniana, a arte de ensinar é sublime, pois se destina a formar o homem, é uma ação do professor no aluno, tornando-o diferente do que era antes. Ensinar pressupõe conteúdo a ser transmitido, e eles são postos pela própria natureza: são a instrução, a moral e a religião. Pretendia que o homem deve ser educado com vistas à eternidade, pois, sendo espírito imortal, sua educação deveria transcender a mera realização terrena.

Outro pensador influente foi John Locke (1632-1714), que sustentava a ideia de que o indivíduo obtém conhecimento pela experiência sensorial em vez de apenas pelas ideias inatas. Outro expoente que contribuiu para essa mudança paradigmática educacional foi Jean-Jacques Rousseau (1712-1779), que estabeleceu um modelo de educação quase sem auxílio de livros e profundamente prático, conforme exposto em seu clássico, *Emílio*. E, finalmente, surge Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), que se destacou pelo uso de suas aulas práticas.

É oportuno lembrar que, de acordo com Knight (1983b), Phillip Emmanuel von Fellenberg (1771-1844), um dos discípulos de Pestalozzi, propôs uma reforma no início do século 19, introduzindo a agricultura e técnicas comerciais na sua escola situada em Hofwyl, na Suíça. Tais ideias exerceram um impacto inicial nos Estados Unidos durante os governos de Benjamin Franklin (1706-1790) e Thomas Jefferson (1743-1826).

Porém, é notório observar que foi na década de 1830 que surgiram dois elementos determinantes que haveriam de contribuir para uma mudança efetiva quanto ao modelo de educação americano: (1) as ideias do reformador social Horace Mann (1796-1859), dentre as quais se destacam a importância dos primeiros anos da escola básica como sendo essenciais à formação do aluno, a necessidade de uma educação mais prática e o valor do estudo da fisiologia e da saúde no currículo escolar; e (2) o movimento do trabalho manual nas instituições literárias, que teve como modelo o Oberlin College. Importa ressaltar que ambas as ideias foram exploradas e, sobretudo, incorporadas à filosofia da educação adventista pelos educadores pioneiros durante seu período formativo.

Ao comentar a influência dos escritos de Horace Mann na formação do pensamento filosófico educacional adventista, Greenleaf (2005, p. 47-48) declara que:

Em 1899, Horace Mann já estava morto há quarenta anos, enquanto as ciências sociais tinham desenvolvido e o pragmatismo tinha se tornado a filosofia educacional predominante. [...] Ideias que as escolas adventistas sustentam em comum com Mann incluíam valores morais como parte da instrução em classe, o direito inerente de cada pessoa ter acesso à educação, [e] o caráter participativo [por parte dos alunos] nas atividades de classe.

Outro fator que exerceu forte influência sobre a educação adventista foi o pensamento pedagógico sustentado pelo Oberlin College, o qual preconizava uma visão reformadora quanto ao papel da educação no cenário social. Com base em estudo conduzido por Knight (1983a, p. 1-8), “Oberlin College e as reformas educacionais adventistas”, apresentamos a seguir um resumo das principais ideias sustentadas por esta instituição:

1. **Reforma de saúde** — No início da década de 1840, a maioria das pessoas relacionadas ao Oberlin seguia os ensinamentos de saúde de Sylvester Graham. Esses ensinamentos incluíam aderir a uma dieta vegetariana; evitar “gorduras e molhos de todo tipo”; abster-se de vinho, sidra, cerveja, tabaco, chá preto, café e qualquer outro estimulante; fazer uso de água pura para beber; evitar massas ou doces que não sejam

preparados com mel e melado de bordo; 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.

2. **Atmosfera espiritual** — Uma segunda semelhança entre a visão educacional dos pioneiros do Oberlin College com as dos adventistas do sétimo dia era uma forte ênfase no aspecto espiritual. Nas décadas de 1840 e 1850, Charles G. Finney preservou cuidadosamente a atmosfera religiosa e espiritual do Oberlin. Em 1846, ele lutou para bloquear esforços do corpo docente que buscavam “transformar o Oberlin numa instituição literária em detrimento de seu caráter religioso”. Em 1851, Finney lembrou à classe de formandos do Oberlin que eles “não foram simplesmente educados, 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”. O Oberlin foi estabelecido para guiar

e conduzir pessoas neste milênio, através do evangelismo e das reformas morais.

3. **Reformas sociais** — 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 impróprias; ambos advogavam 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 buscassem apoiar essas mesmas reformas.
4. **Oposição aos romances** — De acordo com o *Oberlin Evangelist* de 1858, a leitura de romance agia “na mente como as bebidas alcoólicas no corpo”. Além disso, leitores de romances “descobrem logo, para sua tristeza e vergonha, que eles não estão qualificados para assumir nenhuma responsabilidade da vida real”. A leitura de romances era vista como um mal em si mesmo e como um estímulo à imoralidade.
5. **Os adventistas e as reformas** — De modo geral, as reformas educacionais de Oberlin não morreram, mas foram retomadas em décadas subsequentes 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 não 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 havia de melhor na corrente principal das práticas educacionais.

Um outro aspecto que contribuiu para o avanço dessa reforma educacional foi o advento da teoria da evolução darwinista e suas respectivas ideias quanto à origem da vida, as quais promoveram uma onda de investigação sobre o organismo humano, que deveria ser compreendido cientificamente, e não apenas teologicamente.

58

Ao final da década de 1890, uma geração moderna de educadores liderada por John Dewey insere novas questões, as quais passam a ser discutidas primariamente na arena educacional americana e secundariamente em outros territórios geográficos do globo. A partir de então, uma nova tendência pedagógica de caráter pragmático assume uma posição de destaque na educação americana. Tal ideologia ficou conhecida como “educação progressista”, que se tornou a filosofia educacional dominante nos Estados Unidos naquele período.

Em suma, tal ideologia preconizava a rejeição dos princípios educacionais fixos e a integração da prática na educação a fim de satisfazer tanto as necessidades pessoais quanto sociais. Além disso, a educação progressista enxergava os alunos como indivíduos com seus direitos próprios, os quais possuíam necessidades de inter-relações sociais, físicas e psicológicas, todas compatíveis à sua própria faixa etária. Ao contrário da educação

teórico-livresca, que tinha como principal objetivo preparar os alunos para o ingresso na universidade, essa nova percepção educacional visava, além disso, desenvolver habilidades voltadas ao preparo e à formação dos alunos quanto à sua inserção nas estruturas familiar e profissional.

Entretanto, na concepção de Floyd Greenleaf (2005, p. 82), tal ideologia em princípio não impactou imediatamente o *modus operandi* da educação nos Estados Unidos, mas passou a ganhar impulso gradativamente e, até meados do século 20, se tornou a força propulsora que passou a moldar os métodos e técnicas de ensino em grande parte das salas de aula daquele país. Enquanto o movimento da educação progressista crescia acentuadamente, alguns líderes da IASD passaram a revelar uma crescente preocupação quanto ao valor e importância da educação infantil dentro do seu modelo educacional filosófico.

A partir dos fatos mencionados, pode-se deduzir que os primeiros educadores da IASD, que viveram entre o período das últimas décadas do século 19 e o início do século 20, participaram de um sistema social, religioso e educacional acentuadamente complexo em que, segundo Knight (1983b, p. 8-9),

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

A EXPLOSÃO MISSIONÁRIA MUNDIAL E SEUS REFLEXOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO ADVENTISTA

Os fatos históricos ocorridos na IASD no final do século 19 acompanharam a explosão missionária do protestantismo evangélico e sua expansão educacional. Sinais de um novo impulso nas missões começaram a surgir em meados da década de 1880. Em 1886, foi publicado em Basileia, Suíça, o livro intitulado *Historical sketches of the foreign missions of the Seventh-day Adventists* [Esboços históricos de missões estrangeiras dos adventistas do sétimo dia], obra que promoveu de modo significativo o espírito missionário entre os adventistas.

60

Três anos mais tarde, o pastor e líder adventista S. N. Haskell iniciou uma viagem de dois anos ao redor do mundo, durante a qual pesquisou as possibilidades de abertura de campos missionários em diversos lugares. Por volta de 1890, o cenário estava montado para o que Richard Schwarz (1979) denominou de era do “avanço da missão” na denominação adventista. Esse avanço foi impulsionado por um entusiasmo escatológico que não mais se repetiu na história do adventismo. Assim, a expansão da educação adventista durante a década de 1890 esteve diretamente relacionada a uma visão mais ampla quanto à missão da igreja para com o mundo (STENCEL, 2004).

Entretanto, um dos fatores que mais contribuíram para a expansão do sistema educacional adventista foi o engajamento da denominação no projeto de expansão missionária. Em sua obra *A religious history of the American people* [História religiosa do povo americano], o historiador das denominações religiosas norte-americanas Sydney Ashlstrom (1972, p. 864-865) afirma que

as duas últimas décadas do século 19 testemunharam o clímax dos movimentos de missões estrangeiras no protestantismo norte-americano. Sendo assim, os protestantes americanos começaram a ver lugares como Índia, África, China e Japão como seus campos missionários.

Um dos principais estimuladores desse fenômeno foi o “movimento do estudante voluntário” para as missões estrangeiras, o qual cresceu sob o apelo reavivalista do pastor Dwight L. Moody, pertencente ao movimento congregacional, feito aos alunos universitários norte-americanos para que dedicassem sua vida a serviço das missões. O lema deles era: “A evangelização do mundo nesta geração.” Em 1886, cem alunos aceitaram o desafio. Esse número subiu para 2.200 em 1887, e, em poucos anos, milhares de jovens passaram a devotar sua vida ao serviço das missões. Para Sandeen (1978, p. 183), tal movimento foi a maior demonstração de interesse missionário jamais visto na história dos Estados Unidos.

O espírito e a consciência missionária predominantes nesse período exerceram um acentuado impacto no desenvolvimento da IASD mundial entre os anos de 1880 e 1900. De acordo com Knight (2001, p. 213), houve um avanço notável no número de missões, o que, segundo ele,

[...] transformou a própria natureza do adventismo. Tal fenômeno produziu um efeito direto sobre a expansão educacional da IASD. A denominação encarava suas escolas como agências preparatórias a fim de formar um número cada vez maior de missionários para atuarem no campo das missões mundiais.

Ao comentar o impacto que o movimento de missões exerceu sobre a expansão educacional da IASD, Knight (1995, p. 101-102), em sua obra *The fat lady and the kingdom* [A senhora gorda e o reino], salienta que:

O resultado educacional mais relevante desse serviço missionário foi o surgimento de colégios missionários e institutos bíblicos entre as denominações evangélicas americanas. O alvo dessas instituições era preparar rapidamente o maior número de pessoas para servirem nos postos missionários tanto nos Estados Unidos como nos demais países. As escolas focalizavam seu currículo no treinamento prático e no conhecimento bíblico, evitando os títulos acadêmicos e o treinamento intelectual rigoroso. Eles não tentaram substituir as instituições regulares de ensino, mas buscavam formar um indivíduo que ocupasse o espaço entre o pastor ordenado e o membro leigo, conforme Moody chamava [*gapmen*]. A primeira dessas escolas foi estabelecida em 1883 e se chamava Missionary Training College for Home and Foreign Missionaries and Evangelists (Colégio de Treinamento Missionário para Missionários e Evangelistas Nacionais e Estrangeiros), hoje conhecido como Nyack College. Os fatos históricos ocorridos na IASD acompanharam essa explosão missionária do protestantismo evangélico e sua expansão educacional.

Além do Nyack College, pode-se observar a implantação de outros centros educacionais de cunho preparatório às missões. Ao fazer menção sobre a abertura de outros colégios missionários dentro da denominação adventista, Hosokawa (2001) salienta que, além do

Battle Creek College, que preparou os primeiros missionários alemães, foi estabelecido o Union College em 1891, no estado do Nebraska, formando jovens oriundos da Europa para a atuação local e mundial.

Essas duas instituições educacionais serviram de oficina preparatória para dois pioneiros da educação superior adventista no Brasil, a saber, Johannes Rudolf Berthold Lipke (1875-1943), que se tornou conhecido no Brasil como John Liepke, o qual era alemão da cidade de Berlim e estudou no Battle Creek College, e John Heinrich Boehm (1884-1975), nascido na Rússia, filho de um casal alemão que imigrou para os Estados Unidos, o qual estudou no Union College.

Em seu artigo “The aims of Adventist education in historical perspective” [Os alvos da educação adventista em perspectiva histórica], Knight (2001, p. 10), referindo-se ao avanço da IASD por intermédio do movimento de missões, relata que:

Em 1880, os adventistas possuíam apenas oito missões com cinco evangelistas fora dos Estados Unidos. Em 1890, eles ainda tinham oito missões, mesmo que o número de evangelistas tivesse subido para 56. Entretanto, em 1900, o número de missões tinha subido para 42 e o número de evangelistas para 481. A última década do século 19 deu início a uma tendência acelerada que permaneceu sem decrescer através dos primeiros 30 anos do século 20. Por volta de 1930, a igreja sustentava 8.479 evangelistas fora da América do Norte, representados em 270 missões. Essa expansão transformou a própria natureza do adventismo. As missões exerceram um impacto direto sobre a expansão educacional adventista do sétimo dia. A denominação considerava suas escolas como agências preparatórias para o aumento crescente de obreiros em sua rápida expansão do

trabalho global, assim como a expansão evangélica das missões tinha sido estimulada pelo movimento dos institutos bíblicos e faculdades missionárias para treinar um grande número de missionários em um curto período de tempo.

Ao comentar a importância do sistema de missões sobre a origem e expansão da educação adventista, Knight (1995, p. 97-98) salienta que, no início da década de 1890, a IASD mundial possuía seis escolas fundamentais, cinco escolas secundárias e duas instituições superiores. Por volta de 1900, a igreja contava com 220 escolas de ensino fundamental e um sistema mundial composto de 25 escolas secundárias e faculdades.

Sendo assim, pode-se concluir que a expansão missionária exerceu um forte impacto sobre o crescimento educacional adventista em pelo menos dois níveis: (1) ela impulsionou grandemente o número de escolas e alunos na América do Norte e (2) os adventistas começaram a estabelecer escolas ao redor do mundo para que servidores pudessem ser treinados em sua própria terra natal. Sendo assim, por volta de 1900, a educação adventista tinha expandido não apenas numericamente, mas o sistema também tinha se internacionalizado.

64

A ORIGEM DA EDUCAÇÃO SUPERIOR ADVENTISTA NOS ESTADOS UNIDOS

Em face ao iminente avanço do movimento de missões, a liderança mundial da IASD passou a compreender a importância da existência de uma instituição superior que pudesse atuar como uma agência formadora de valores humanos para suprir as diversas necessidades emergentes dentro da denominação.

Sendo assim, por volta do mês de junho de 1872, o então presidente da Associação Geral da IASD, George I. Butler, conforme o relato da *Review and Herald* (4 jun. 1872, p. 196-197), recomendou enfaticamente que:

Queremos uma escola controlada por pessoas da denominação, onde as influências de caráter moral possam circundar os alunos. [...] E nesta escola queremos um departamento no qual aqueles que atuam como ministros, ou em outros cargos de utilidade pública, possam receber essa instrução que os qualificará para o exercício de suas funções.

As raízes da educação superior adventista estão diretamente ligadas ao surgimento da primeira instituição educacional sustentada pela IASD, o Battle Creek College, o qual se tornou a instituição embrionária que lançou os primeiros fundamentos para a consecução desse projeto. Nessa ocasião, a Associação Geral da IASD votou o estabelecimento de um comitê, denominado *School Committee* [Comitê de Escolas], o qual apresentou um relatório em maio de 1872. O conteúdo de tal relatório, intitulado *The Proposed School* [A escola proposta], que foi publicado no periódico denominacional *Review and Herald* de 7 de maio de 1872, apresenta as seguintes ideias e é assim comentada:

Existem pessoas em nosso meio que chegaram aos seus anos de maturidade e têm convicção de que devem realizar algo para diretamente fazer avançar a causa gloriosa e importante em que estamos engajados. Para esse fim, elas desejam de imediato familiarizar-se completamente com os ensinamentos

da Bíblia referentes às verdades pertinentes a este tempo. A comissão observou também que essas pessoas precisavam de instrução geral para que pudessem com maior eficácia falar e escrever. Como resultado, a denominação estabeleceu uma escola em Battle Creek para preparar obreiros de igreja que utilizassem aquelas armas para o avançamento da causa (*apud* KNIGHT, 2001).

Outra voz que soou favorável à abertura de uma escola de nível superior foi a de Tiago White, em 11 de março de 1873, quando discursou à assembleia da Associação Geral da IASD realizada em Battle Creek. Conforme relatado na *Review and Herald* (20 mai. 1873, p. 108), White afirmou que

66

não há nenhum outro segmento desta obra que tem sofrido tanto quanto a devida educação de homens e mulheres [...] [disse ele]. Agora afirmo: queremos uma escola. Queremos, se possível, uma escola denominacional [...]. [Embora] não tenhamos tempo para dar aos alunos um currículo completo de educação, a igreja precisa preparar jovens, homens e mulheres [...] para se tornarem impressores, editores e professores. Além do mais, devem ser-lhes ensinadas as línguas vivas [em vez de línguas mortas], considerando que temos uma mensagem que deve ser proclamada diante de muitas nações e línguas e povos.

Após ampla discussão e consultas entre os dirigentes da IASD com membros da denominação, em 11 de março de 1873 foi decidido que:

Fica determinado que, embora seja nossa tarefa orar ao Senhor da colheita para que envie trabalhadores, nós também consideramos nossa tarefa estabelecer uma escola, guardada por uma sólida influência moral e religiosa, onde aqueles que se doam a esta obra possam disciplinar suas mentes ao estudo, e pelo menos se qualificarem à correta leitura, fala e escrita da língua inglesa; aonde nosso povo possa enviar seus filhos e filhas com uma relativa segurança e onde homens e mulheres possam estudar as línguas especialmente faladas hoje pelos povos das nações que esperamos alcançar para o Senhor.

O local escolhido para o estabelecimento dessa instituição, a cidade de Battle Creek, estado de Michigan (EUA), é assim descrito pelo historiador adventista Vande Vere (1972, p. 11):

Em 1855, a área ocidental de Battle Creek, um vilarejo com uma população de 2.000 pessoas situado na parte central de Michigan que fora fundado e cognominado em 1831 após insignificantes disputas entre índios e agrimensores americanos, permanecia como uma área de campos e florestas subdesenvolvidas. Mas a área esquecida ao redor do Parque McCamly oferecia grande potencial. Brevemente se tornaria um centro ativo de um grupo religioso — os adventistas do sétimo dia — que, como parte de sua filosofia, desenvolveria ali, dentre outras instituições, uma faculdade. Primeiramente conhecida como Battle Creek College, ela se mudou para Berrien Springs, Michigan, passando a se chamar Emmanuel Missionary College e, por fim, Andrews University.

Ao descrever detalhes sobre o terreno e a organização incipiente daquela primeira instituição de nível superior da IASD, Olsen (1925, p. 335) narra que:

Um pedaço de terra de doze acres foi comprado no dia 31 de dezembro de 1873 para a construção da instituição; sete acres foram destinados para o campus da faculdade, e os cinco acres restantes para abrigarem as casas dos professores e demais servidores. A organização legal foi efetivada em março de 1874, com o estabelecimento da “Sociedade Educacional dos Adventistas do Sétimo Dia”, a qual era composta por sete membros, e, no transcurso daquele verão e outono, foram construídos três edifícios no formato de uma cruz grega.

68

Sendo assim, a primeira instituição de nível superior da denominação iniciou suas atividades no dia 4 de janeiro de 1874, e ficou conhecida como Battle Creek College.

A IMPORTÂNCIA DAS IDEIAS DE ELLEN G. WHITE PARA A FORMAÇÃO DA FILOSOFIA EDUCACIONAL ADVENTISTA

É notório considerar que, desde a origem do sistema educacional adventista, Ellen G. White exerceu um papel fundamental em sua estruturação, desenvolvimento e consolidação. A filosofia educacional encontrada em seus primeiros escritos sobre educação serviu como base para sustentar e orientar os primeiros educadores adventistas no estabelecimento do sistema educacional formal. Por essa razão, Knight (1983b, p. 26) admite que

é impossível compreender a educação adventista, quer atual ou histórica, sem entender o papel e o impacto das ideias de Ellen White sobre o seu desenvolvimento. Ela não foi apenas uma figura central nesse desenrolar, mas a principal líder adventista que se distinguiu desde o início até o fim do período formativo do sistema educacional (por volta de 1910).

De fato, grande parte de seu tempo foi dedicado à educação adventista. Ao escrever para o periódico da denominação *Review and Herald*, o educador W. A. Spicer (1946) menciona a importância dos escritos de White para a educação adventista, afirmando 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 curso de medicina — um sistema que tem sido uma bênção para os adventistas do sétimo dia —, todo o nosso povo deve entender que a instrução contínua, nos primeiros anos e nos dias atuais, pelos escritos de Ellen White tem sido um fator preponderante.

69

É importante considerar a positiva atmosfera que permeou a vida dos primeiros educadores adventistas. Havia uma relação muito dinâmica entre Ellen G. White e os primeiros educadores. Ambos os lados estavam aprendendo um com o outro. A filosofia e os princípios norteadores originavam-se a partir de seus escritos e, eventualmente, eram postos em prática no campo educacional pelos educadores.

Entretanto, é difícil compreender os motivos que atuaram como agentes inibidores os quais impediram Ellen G. White de

escrever qualquer conteúdo sobre o estabelecimento de um sistema de educação formal durante os seus primeiros vinte anos como escritora. Os únicos escritos 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 explicada pelo fato de os primeiros líderes adventistas terem feito poucas tentativas para o estabelecimento de instituições educacionais. Mas esse quadro começou a mudar em janeiro de 1872, quando Ellen G. White publicou um artigo intitulado “A devida educação” no qual apresentava os princípios básicos que deveriam pautar a educação adventista. Tal documento é considerado a declaração adventista mais importante e completa sobre educação, pois seu conteúdo é percebido como um modelo a respeito da natureza ideal da educação adventista.

70

Nessa declaração ela enfatizou alguns princípios que deveriam ser considerados indispensáveis para uma educação equilibrada. Desta forma, o conceito de educação foi assim definido por White (2003, p. 13):

A verdadeira educação significa mais do que a prossecução de um certo curso de estudos. Significa mais do que a preparação para a vida presente. Visa o ser todo, e todo o período da existência possível ao homem. É o desenvolvimento harmônico das faculdades físicas, mentais e espirituais.

“A devida educação” está dividida em três seções principais. A primeira tem a ver com a importância da educação, a diferenciação entre educação e treinamento e a exposição da disciplina

como autodomínio. A segunda aborda a educação física e o trabalho manual com relação à educação tanto no lar como na escola. Finalmente, a terceira parte considera o ensino da Bíblia e as áreas comuns para aqueles que se preparam para o ministério.

Em sua obra *Early Adventist educators* [Os primeiros educadores adventistas], George R. Knight (1983b) observa que inicialmente o conteúdo desse documento não foi compreendido pelos primeiros educadores adventistas daquela época. Apesar do fato de que os educadores adventistas tivessem acesso ao conteúdo de “A devida educação” no começo da década de 1870, levaria cerca de um quarto de século de tentativas e erros para que compreendessem adequadamente seu significado averiguando como colocar suas ideias em ação.

Tal lentidão pode ser explicada a partir dos fenômenos acadêmicos que estavam ocorrendo na primeira escola oficial adventista, sobretudo no que tange ao teor secularizado do conteúdo de suas matérias. Na visão de White, havia uma falha na implantação do programa de reforma na única instituição educacional da igreja, o Battle Creek College. Ela observa que o ensino da Bíblia era considerado opcional e apenas alguns dos estudantes frequentavam as aulas dessa disciplina. O lado prático da educação era fraco, e o trabalho manual não se desenvolveu.

De acordo com Knight (1979), o currículo era dominado pelos prestigiosos clássicos que atraíam a atenção da grande maioria das instituições educacionais da época, muito embora a vasta maioria dos alunos não estivesse qualificada para a admissão no curso dos clássicos. Tal aspecto colocava em cheque toda a filosofia cristã sustentada por White em seus escritos. Entretanto, ao fazer referência ao conteúdo curricular do Battle Creek

College, Knight (1979) aponta que grande parte dessa atitude se deve à ignorância por parte dos educadores pioneiros quanto às questões basilares da educação cristã, o que afasta a intencionalidade consciente quanto ao enfoque curricular fundamentado na literatura clássica nos primórdios da instituição.

OS PRINCÍPIOS EDUCACIONAIS BÁSICOS ENCONTRADOS NOS ESCRITOS DE ELLEN G. WHITE

Como vimos anteriormente, White começou a escrever sobre o tema da educação quando se tornou evidente que a IASD necessitava de um sistema educacional. Princípios educacionais, objetivos e alvos, que são componentes vitais para o estabelecimento da filosofia educacional de White, estão espalhados por toda a sua coleção de cartas, panfletos e artigos do gênero. Há um grande número de princípios, alvos e objetivos que são destinados a uma variedade de áreas dentro do campo educacional.

Ao comentar os princípios básicos da educação nos escritos de White, Cadwaller (1975, p. 479) conclui em sua tese *Principles of Education in the Writings of Ellen G. White* [Princípios de educação nos escritos de Ellen G. White] que:

O resultado final da análise dos ensinamentos de Ellen 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 em seus escritos 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.

Numa tentativa de resumir as ênfases centrais dos escritos de White sobre educação, destacarei alguns itens da síntese de Cadwallader:

1. A única educação verdadeira é a cristã, ou a educação que inclui o ensino religioso baseado na Bíblia.
2. O processo educacional está preocupado com o indivíduo por completo durante todo o período de sua existência.
3. A educação deve ser prática, bem como cultural e acadêmica.
4. A educação deve preparar uma pessoa para ser útil e deve inspirá-la com o ideal de serviço.
5. O currículo deve ser suficientemente vocacional para assegurar que todo aluno deixe a escola com meios dignos para ganhar seu sustento.
6. A política educacional não deve ser limitada pela tradição.
7. É obrigação da igreja educar todos os seus membros, sejam adultos ou crianças.
8. Uma localização rural e pitoresca é ideal para uma instituição de internato.

9. A maior parte possível do trabalho de cuidar da instituição deve ser feita pelos estudantes, e todos devem ter algum trabalho experimental.
10. Os professores devem ser bem qualificados academicamente, mas, acima de tudo, devem ser cristãos praticantes, imbuídos do espírito missionário.
11. A saúde é um fator primordial no sucesso do aluno; tanto a escola como o aluno devem estar preocupados com os princípios de saúde.
12. A verdadeira educação é o desenvolvimento harmônico dos aspectos físicos, mentais, morais, espirituais, estéticos, vocacionais, emocionais, sociais e religiosos da natureza humana.
13. A Bíblia deve ser considerada o livro mais importante em todos os níveis de educação.

Vale mencionar aqui que, de acordo com o site do Centro de Pesquisas Ellen G. White — Brasil, durante seus 69 anos de carreira como escritora (1845-1914), Ellen G. White

[...] escreveu mais de 5 mil artigos e 49 livros; mas hoje, incluindo compilações de seus manuscritos, mais de 100 livros estão disponíveis em inglês, e cerca de 70 em português. Ellen G. White é a escritora mais traduzida em toda a história da literatura. Seus escritos abrangem uma

ampla variedade de tópicos, incluindo religião, educação, saúde, relações sociais, evangelismo, profecias, trabalho de publicações, nutrição e administração. Sua obra-prima sobre o viver cristão feliz, *Caminho a Cristo*, já foi publicada em cerca de 150 idiomas.¹

Uma parte considerável de seu acervo literário é dedicada ao tema da educação. Podemos mencionar três livros específicos, diversos artigos, cartas e conselhos que estão espalhados em seus escritos. Sendo assim, é importante lembrar que suas obras podem ser divididas em duas categorias, a saber, livros originais e compilações.

Nas versões nos dois idiomas, inglês e português, podemos mencionar as seguintes publicações sobre o referido tema:

1. Livros originais: *Conselhos sobre educação* (inglês: 1893, 1894; português: 1976); *Educação* (inglês: 1903; português: 1937); e *Conselhos aos pais, professores e estudantes* (inglês: 1913; português: 1947).
2. Compilações: *Fundamentos da educação cristã* (inglês: 1923; português: 1976); *Mensagens aos jovens* (inglês: 1930); *Orientação da criança* (inglês: 1954); *Vida e ensinamentos* (inglês: 1933; português: 1934); *Mente, caráter e personalidade* (inglês: 1978; português: 1989); *Cartas a jovens namorados* (inglês: 1983).

¹ Informação disponível em: <https://bit.ly/3k5QNnF>. Acesso em: 15 out. 2019.

O TRÍPLICE FOCO DA FILOSOFIA EDUCACIONAL DE ELLEN G. WHITE

À medida que começamos a analisar a filosofia educacional de White, devemos primeiro considerar o importante papel que a palavra “filosofia” tem exercido dentro do campo educacional. Para White, a educação sem uma filosofia bem fundamentada é inútil e direcionada a um alvo errado, ocultando as questões mais importantes da vida. Os educadores devem ter objetivos primários para alcançar seus objetivos finais.

Em sua obra *Conselhos aos pais, professores e estudantes*, White (1975a, p. 49) enfatizou a natureza crucial da filosofia da educação quando escreveu que, por uma concepção falsa da verdadeira natureza e objetivo da educação, muitos têm sido levados a erros sérios e mesmo fatais. Essa declaração mostra o valor e a importância de se ter uma filosofia definida dentro do sistema educacional.

Desta forma, pode-se concluir que White deu uma contribuição notável para o estabelecimento de uma filosofia educacional sólida que fundamentou e consolidou o sistema educacional adventista. Ela enfatizou três áreas principais, que são os fundamentos básicos de sua filosofia: o desenvolvimento do caráter, o treinamento religioso e a preparação de servidores denominacionais. Tal filosofia está nitidamente relacionada à religião, que visa integrar dois componentes essenciais no processo do ensino-aprendizagem, a saber, a fé e a razão.

INSERÇÃO DO ADVENTISMO E SURGIMENTO DE SEU SISTEMA EDUCACIONAL NO BRASIL

Não se pode compreender a inserção do movimento adventista no Brasil sem efetuar uma análise nos fatores conjunturais externos que caracterizaram a história do país e das nações latino-americanas, no contexto das missões protestantes oriundas da Europa e da América do Norte, no período decorrente entre o século 19 e o início do 20.

Ao iniciar tal análise, é importante salientar que a historiografia brasileira tem relegado ou colocado em segundo plano a

consecução de um exame mais apurado quanto às origens dos fenômenos ligados aos movimentos religiosos protestantes. Entretanto, de acordo com Mendonça (in: SOUZA; MARTINO, 2004), esse fato não se observa na literatura mundial, que é repleta de pesquisas sobre o protestantismo e sua grande e decisiva influência na construção do chamado mundo moderno.

No que tange aos primórdios do protestantismo no território nacional, Mendonça (2004, p. 11) sustenta que o protestantismo no Brasil começou com a distribuição de Bíblias. As pessoas começaram a ler a Bíblia e depois cantar hinos. Ao comentar sobre a importância e o papel da educação no processo de consolidação e desenvolvimento do protestantismo, o mesmo autor assevera sem restrições que “a educação é o fundamento do protestantismo”.

78

FATORES CONJUNTURAIS À INSERÇÃO DO ADVENTISMO NO BRASIL

A rigor, Mendonça (in: SOUZA; MARTINO, 2004, p. 49) defende que a história da inserção do protestantismo brasileiro pode ser dividida em três categorias, a saber:

Regra geral, a história do protestantismo brasileiro é considerada pelos historiadores como começada no Brasil pré-independente, isto é, com a transferência da sede do Reino Português para o Rio de Janeiro. Entretanto, se recuarmos essa história para o aparecimento dos huguenotes franceses no Rio de Janeiro, poderemos dividir a história do protestantismo no Brasil em três categorias: protestantismo de invasão, de imigração e de conversão ou missão.

A seguir, esta obra apresenta uma breve resenha quanto aos principais fatos que caracterizaram a história nesses três períodos, os quais se desenvolveram a partir dos fatores históricos condicionantes que demarcaram as relações entre as estruturas denominacionais protestantes com as demais estruturas vigentes no Brasil no decurso de cada período.

O PROTESTANTISMO DE INVASÃO

A primeira categoria, o protestantismo de invasão, refere-se à investida efetuada pelos huguenotes franceses (1555-1567). Essa tentativa manifestou-se cerca de duas décadas após a colonização portuguesa (1532), com a chegada do expedicionário Villegaignon em 1555. Segundo Mendonça (1995, p. 24), sob o amparo do almirante francês e líder huguenote Gaspard de Châtillon, mais conhecido como Gaspard de Coligny, Villegaignon pretendia fundar a França Antártica e construir um refúgio onde os huguenotes pudessem praticar livremente o culto reformado. De acordo com o historiador presbiteriano Alderi S. Matos (1996, p. 22):

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

Com a expulsão de Villegaignon, extinguiu-se a primeira tentativa protestante de se estabelecer um reduto na América do Sul. De acordo com Léry (*apud* BRAGA; GRUBB, 1932), restou àqueles huguenotes pioneiros a lembrança de terem organizado no solo americano a primeira igreja protestante e oficializado o primeiro culto em 10 de março de 1557 (MENDONÇA, 1995).

Além dos franceses, destacam-se os reformados holandeses (1630-1654), que, durante o período de domínio espanhol, chegaram ao Brasil em 1630. Os holandeses eram hábeis administradores, e, durante o período de governo do Príncipe Maurício de Nassau (1637-44), foram introduzidos muitos avanços na nova colônia e garantida a liberdade de culto aos católicos, protestantes e judeus que habitavam algumas regiões do Nordeste.

Ao comentar a ocupação temporária por parte dos holandeses no Brasil, Matos (1996, p. 23) relata que:

A ocupação holandesa contribuiu para produzir uma forte consciência nacional entre os brasileiros. Eles [brasileiros] se ofenderam com a presença deste poder protestante estrangeiro entre eles. Após 13 anos de alastradas revoltas, os holandeses foram forçados a retirar-se completamente em 1654, e o Brasil entrou num período de isolamento xenofóbico que durou cerca de 150 anos. Estrangeiros, particularmente de países estrangeiros, tiveram sua entrada sistematicamente negada na Colônia.

Segundo Mendonça (*in*: SOUZA; MARTINO, 2004), a partir dos holandeses não houve protestantismo no Brasil, a não ser pela presença esporádica de um ou outro viajante ou aventureiro europeu protestante até a chegada da família real portuguesa ao Brasil.

O PROTESTANTISMO DE IMIGRAÇÃO

Ao discorrermos sobre a segunda categoria, o protestantismo de imigração, faz-se necessária uma análise mais ampla e detida quanto às conjunturas contextuais externas que demarcaram a história brasileira do último quarto do século 18 e início do século 19. De acordo com Matos (1996, p. 31, 36),

nas primeiras décadas do século 19, movimentos de independência se espalharam por todas as colônias da América Latina, do México até a Argentina. O impulso para estes movimentos foi maiormente motivado por dois eventos marcantes dessa época: a Revolução Americana (1775) e a Revolução Francesa (1789). [...] Desde as reformas aplicadas por Marquês de Pombal, primeiro-ministro de Portugal de 1751 a 1777, as ideias liberais foram disseminadas no Brasil entre os intelectuais, políticos e clérigos. Após as revoluções americana e francesa, ideias democráticas influenciaram estudantes brasileiros na Europa. Erasmo Braga aponta que alguns deles contataram Benjamin Franklin e Thomas Jefferson, os quais representavam os Estados Unidos em Paris.

Com a invasão de Portugal pelos exércitos de Napoleão em 1807, o panorama da história brasileira passa a testemunhar finalmente a separação entre o Brasil e sua “pátria-mãe Portugal”. Nesse cenário, a Inglaterra, que era inimiga da França e aliada antiga de Portugal, desempenha um papel decisivo nos eventos que prepararão o caminho para a independência brasileira. De acordo com Burns (*apud* MATOS, 1996, p. 32):

Em novembro de 1807, quando o exército francês, sob o comando do general Junot, se arremeteu contra Portugal, o ministro britânico, Lorde Strangford, e o almirante Sidney Smith, aconselharam o príncipe-regente João a deixar o país. Escortados pela esquadra britânica, a família real deixou Portugal naquele mesmo mês, chegando ao Brasil em janeiro de 1808. A transferência da corte portuguesa para o Brasil trouxe marcantes avanços para a colônia e acelerou sua independência, mas foi altamente benéfica para a Inglaterra.

Ao comentar sobre a vinda da família real portuguesa para o Brasil, em sua pesquisa intitulada *A influência da Constituição de 1824 na implantação do protestantismo no Brasil*, Hermisten M. P. Costa (1999, p. 71), relata que:

82

Com a “transmigração” da família real para o Brasil, dá-se início, por via indireta, ao processo de tolerância religiosa no Brasil. Isso porque quando D. João aportou à Bahia, o seu primeiro ato público na América foi a Carta Régia de 28 de janeiro de 1808, datada logo da Bahia, abrindo os nossos portos a todas as nações amigas.

Após três séculos de isolamento perante as nações do mundo, com a abertura dos portos, o Brasil passa a receber uma gama variada de influências em diversas áreas — cultural, comercial, política e religiosa. Isso se tornou possível pelo constante fluxo de caravanas estrangeiras repletas de mercadores, vendedores, agentes comerciais, educadores e clérigos, que se infiltraram em diversas regiões do país.

Ao comentar os impactos e a importância da abertura dos portos, o historiador brasileiro José Antônio Tobias (1985, p. 118) conclui que:

Quatro dias após o desembarque, D. João VI abria os portos do Brasil às nações do mundo, desde que amigas; deste modo, pela primeira vez, atônitos e deslumbrados, viam os brasileiros entrar pelos portos e pelas terras de sua pátria, livros, ideias, pessoas e pensadores, carregando outras filosofias e plantando novas filosofias da educação. Maravilhados e sem entender o alcance dos acontecimentos, o Brasil e os brasileiros — e também os portugueses do Brasil, em grande maioria — assistem à explosão de decretos, de cartas-régias, de decisões e de outras ordens de D. João VI criando fábricas anteriormente fechadas, a *Imprensa Régia*, a *Gazeta do Rio de Janeiro*, o primeiro jornal brasileiro, o Jardim Botânico, a Biblioteca, o Museu Nacional e numerosas outras coisas para o Brasil.

83

Além da abertura dos portos, os tratados de Aliança e Amizade e de Comércio e Navegação, assinados com a Inglaterra em 1810, embora com severas restrições, abrem as portas para a entrada do protestantismo até então proibida. Naquela época, era permitida apenas a celebração de cultos, mas era proibido o proselitismo.

A despeito de tais aberturas terem promovido certas “melhorias” para a nação brasileira, não se pode esquivar os contextos sociocultural e econômico que caracterizavam a esquecida colônia portuguesa por essa ocasião. Ao comentar a situação brasileira no período pré-imperial, Matos (1996, p. 33-34) destaca algumas características observando que:

Por ocasião do período da Independência, o Brasil passava por inúmeros problemas. A vida intelectual do Brasil Colônia era fraca. A igreja proporcionava estudo somente para os privilegiados. Nenhuma universidade foi estabelecida em três séculos de colônia, enquanto a Espanha fundara grandes instituições no México, Peru, Argentina e outras áreas. [...] Livros e a palavra impressa eram muito escassos no Brasil. Não houve máquina de impressão até 1808, enquanto os espanhóis espalhados pela América já possuíam livros impressos há quase 300 anos. Após a chegada da família real, esta situação melhorou significativamente, mas a nova nação estava seriamente deficiente quanto à sua vida intelectual e seu sistema educacional. Do ponto de vista socioeconômico, a situação não era muito diferente. Os portugueses haviam esvaziado os recursos brasileiros e o Brasil estava quase falido. As injustiças de uma sociedade classista eram crescentes — um pequeno e rico grupo de proprietários de terras da aristocracia estava rodeado por uma grande massa de pessoas desprivilegiadas: escravos, pedintes e trabalhadores desqualificados. [...] Da perspectiva religiosa, a Igreja brasileira estava mais fraca comparada às nações da América Espanhola. A religião popular estava sofrendo forte influência advinda das crenças e práticas africanas e indígenas.

Referindo-se à liberdade de culto outorgado a outras denominações religiosas, de acordo com Soon (*apud* MATOS, 1996, p. 32), esse novo desenvolvimento foi altamente significativo para a história das religiões brasileiras e marcou o início de uma presença protestante oficial e permanente no país.

Tal fato é sacramentado a partir da promulgação da Constituição do Brasil de 25 de março de 1824 por D. Pedro I, Imperador Constitucional e Defensor Perpétuo do Brasil, a qual estabelece um respaldo legal em favor da manifestação de religiões acatólicas no país. Conforme o Artigo 5º da constituição: “A Religião Católica Apostólica Romana continuará a ser a Religião do Império. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto doméstico, ou particular em casas para isso destinadas, sem forma alguma exterior de Templo.”

Com a existência de tais aberturas, a partir de 1824, começam a chegar colonos alemães e suíços, primeiro em Nova Friburgo, Rio de Janeiro, e depois em várias províncias, como Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Minas Gerais e Espírito Santo (Mendonça, in: SOUZA; MARTINO, 2004). De acordo com Schünemann (2002, p. 182), esses imigrantes representavam basicamente duas denominações religiosas, a saber, luteranos (maioria) e anglicanos (minoria). Para Matos (1996, p. 35), entre as décadas de 1810 e 1840, milhares de protestantes do norte europeu chegaram ao Brasil, em sua maioria, anglicanos, luteranos e calvinistas. Entretanto, vale lembrar que nesse período o protestantismo estava ainda restrito às comunidades de imigrantes.

Segundo Burns (1993), os movimentos de imigração europeia e norte-americana originaram-se a partir de 1820, mas atingiram seu apogeu na segunda metade do século 19. O imperador D. Pedro II, buscando ao mesmo tempo expandir a colonização do interior brasileiro e satisfazer as elites econômicas com o aumento do número de trabalhadores rurais e urbanos, busca nos países europeus e nos Estados Unidos a população que ele considera necessária para o desenvolvimento da nação.

Nesse período o país custeava até as despesas de transporte dos novos imigrantes, chegando a contar com 133 mil imigrantes num só ano (1888). Ao todo, entre 1820 e 1930, o país recebe entre quatro e meio a [sic] cinco milhões de imigrantes europeus e norte-americanos. A maioria deles se instalando nas províncias sulistas. Uma boa parte desses imigrantes é europeia e católica, mas um número pequeno deles é oriundo dos Estados Unidos e são protestantes. (CAVALCANTI, 2001, p.72)

Um aspecto relevante a ser considerado neste ponto da pesquisa refere-se ao importante papel exercido pelo imperador D. Pedro II em meados do século 19, quando, sob a influência de seu tutor José Bonifácio, o qual não era simpático tanto ao comércio de escravos quanto à própria escravatura e, não aceitando mais as fortes pressões britânicas, rompe as relações comerciais com a Inglaterra, em junho de 1863. Nesse período, o Brasil experimentou uma forte ascendência econômica que projetou a nação no cenário internacional. É nesse contexto que os Estados Unidos passam a olhar para o Brasil como uma nação próspera e possível de estabelecer laços em diversas dimensões.

Ao analisar as relações entre o Brasil e os Estados Unidos, Matos (1996, p. 37) afirma que:

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

De forma específica, os imigrantes norte-americanos atuaram em duas frentes para efetivar a implantação das missões protestantes no Brasil. Primeiramente, através de seu *modus vivendi*, ou seja, trazendo em sua bagagem um forte estilo de vida que tem a religião como centro de sustentação perante a qual orbitam os demais aspectos de sua cultura. Tal abordagem se ajusta de forma favorável às realidades predominantemente rurais do país naquele período.

O ambiente típico da região rural poderia ser considerado como um meio social, permeado pelo mundo religioso, portanto propenso a buscar soluções espirituais para seus problemas. As carências sociais e econômicas do interior do Brasil propiciavam um ambiente favorável à formação de movimentos religiosos.

De acordo com Goldman (1972) e Weaver (1952), a tecnologia e os costumes norte-americanos conferem a tudo oriundo do Hemisfério Norte (inclusive a religião) um sentido de “moderno” ou mais “desenvolvido”. Entre outras tecnologias trazidas pelos imigrantes norte-americanos, podem se encontrar novas técnicas de transporte de carga e de lavragem de terra, casas de tijolo, fogões modernos (bem como outros utensílios de copa e cozinha), trituradores de café, lâmpadas de querosene, máquinas de costura, agrimensura e quatro novas culturas agrícolas: o algodão de serra, a melancia americana, uvas e nozes.

Em segundo lugar, outro pedido foi pleiteado pelos imigrantes junto ao imperador do Brasil. De acordo com Cavalcanti (2001),

os imigrantes protestantes buscam junto ao imperador proteção para o exercício religioso. Obtida a proteção imperial, eles pedem junto às suas igrejas de origem o envio de clérigos para a comunidade; clérigos que se tornarão os primeiros missionários no Brasil. À proporção que mais protestantes se mudam para o Brasil, o governo relaxa as restrições oficiais de controle das religiões não católicas. Esse espaço motiva o envio de mais missionários e a expansão de suas áreas de atividades para além das comunidades norte-americanas no sul do país.

Finalizando este tópico, vale salientar as palavras de Willem (1967, p. 57-58), que, ao comentar o impacto da política colonialista dominante no Brasil por três séculos, afirma que a chegada da Reforma no Brasil marca um sinal dos tempos:

88

Milhares de europeus que imigram para o Brasil e o Chile são protestantes — fato que seria inconcebível na época colonial das duas nações. Tão pouco [*sic*] seriam os clérigos protestantes e missionários aceitos pelas autoridades coloniais, autoridades cujo zelo em excluir hereges se comparava ao cuidado das autoridades portuárias em prevenir o livre acesso a portadores de doenças contagiosas. A chegada dos primeiros missionários episcopais, congregacionais, presbiterianos, batistas e metodistas, a distribuição profusa de Bíblias e folhetos religiosos pelos colportores evangélicos, a pregação do evangelho em praça pública e a criação das primeiras congregações protestantes com convertidos do catolicismo demonstram o grau de mudança nas atitudes das duas sociedades marcadas pelas incertezas e a inquietação do período, pelo enfraquecimento dos controles

sociais que por três séculos efetivamente impediram as forças da Reforma Protestante de penetrarem nas sociedades monolíticas da América Latina.

O PROTESTANTISMO DE CONVERSÃO OU MISSÃO

Por fim, a terceira categoria, o “protestantismo de conversão ou missão”, originou-se a partir das missões norte-americanas no século 19. Segundo Mendonça e Velasques Filho (1990, p. 102), esse grupo é composto por metodistas, presbiterianos, batistas e outros grupos minoritários. O principal lugar de estabelecimento desses imigrantes foi Santa Bárbara do Oeste, no interior do estado de São Paulo. Na concepção de Schünemann (2002, p. 182), a característica marcante desse grupo seria a visão do Brasil como um campo missionário devido à sua maioria populacional católica.

Ao ponderar sobre as características das missões protestantes no Brasil, o pesquisador Luiz de Souza Cardoso (2003, p. 1) advoga que, de modo geral, os movimentos protestantes de missão que se instalaram no Brasil a partir do século 19, majoritariamente originários dos Estados Unidos, vieram imbuídos de um projeto evangelizador, expansionista e civilizador. Para ele, o projeto missionário guardava relação com a ideologia expansionista norte-americana, do “Destino Manifesto”, e carregava subjacente à pregação religiosa e ao ensino secular os traços culturais do *American way of life* (modo americano de vida) (MENDONÇA, 1995, p. 96; BONINO, 1995, p. 11-25).

Eleição divina e conquistas são caracteres impressos na “alma” do povo norte-americano desde muito tempo; são o que

Duncan A. Reily (1984, p. 19) chama de “autoimagem religiosa do povo americano”, ao que se pode acrescentar autoimagem religiosa e geopolítica.

Como Deus, por Moisés, libertou os israelitas da escravidão no Egito, pela travessia maravilhosa do Mar Vermelho, os puritanos se libertaram da opressão dos soberanos ingleses Tiago I e Carlos I, atravessando o Atlântico no pequeno navio *Mayflower*. Deus estabelecera seu pacto com o povo liberto, no Sinai; paralelamente, os puritanos, antes de pôr os pés em terra seca na América, firmaram o *Mayflower Pact*. Explicitaram que haviam encetado sua viagem de colonização “para a glória de Deus, avanço da fé cristã e honra do nosso rei e país, [...] solene e mutuamente, na presença de Deus, e cada um na presença dos demais, compactuamos e nos combinamos em um corpo político civil”. Finalmente, como Josué havia conquistado a terra da promessa, os americanos viam como seu “Destino Manifesto” conquistar o continente de oceano a oceano, espalhando os benefícios de uma civilização republicana e protestante por toda parte.

A autoconsciência do povo americano quanto à eleição divina resulta na tarefa de conquistar as “nações pagãs” com sua ética, fé religiosa, cultura e civilização. Tal princípio aparece expresso constantemente nas poesias de hinários protestantes. Desta forma, pode-se deduzir que tal fator exerceu um papel preponderante no estabelecimento do projeto missionário protestante pelos norte-americanos no Brasil e nas demais áreas do continente americano.

Como parte da estratégia, o protestantismo de missão fez da educação uma forte ferramenta de consolidação dos ideais

sustentados por seus movimentos. Junto com a evangelização, a educação da escola protestante formou o conjunto de aspectos que são determinantes para compreender os processos de penetração, expansão e consolidação do projeto missionário dos protestantes no Brasil. Ao discorrer sobre essa questão, Mendonça (1995, p. 95) pesquisador das missões protestantes no Brasil, observa que:

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

Nas localidades onde se instalavam as missões protestantes, estas logo abriam suas escolas e colégios, com métodos e práticas inovadoras, consideradas modernas, diante do fraco alcance das iniciativas governamentais, deficientes na área, ou da conduta conservadora da educação católica. Desta forma não foi difícil instalar-se, num contexto em que havia carência de estabelecimentos educacionais e setores liberais da sociedade brasileira ávidos por novidades que representassem avanços em relação à prática educativa conservadora das escolas católicas.

Ao discorrer sobre o processo de inserção da educação protestante no contexto das ideias liberais que permeavam a mentalidade da liderança brasileira, Cardoso (2003, p. 4) defende que:

A educação liberal praticada pelas escolas protestantes, de forma crescente ao longo do século 19 e boa parte do século 20, obteve guarida, facilidades e incentivo na cortesia

interessada das elites liberais brasileiras, particularmente com o apoio da maçonaria. O alvo dos protestantes chegou a ser conhecido no lema que corria informalmente: “*para cada igreja uma escola*”; mas o inverso também era verdadeiro, ou seja, que existisse *em cada escola uma igreja*.

Na concepção de Mesquida (*apud* CARDOSO, 2003, p. 4), a educação protestante se adequa ao estilo da estrutura social defendida pelos liberais:

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

Como parte do plano protestante, as escolas-igrejas divulgavam não apenas o seu pensamento e cosmovisão, mas também imprimiam um *modus vivendi*, baseado em hábitos, condutas sociais e valores, geralmente baseados na perspectiva religiosa, como,

por exemplo: o combate ao uso do álcool e do tabaco, bem como da prática dos jogos de azar; as regras de higiene; regras restritivas de certos divertimentos; os modos de administrar as finanças e o patrimônio, orientados ao trabalho intenso, à poupança e à acumulação; os modos de trajar, falar e comportar-se em público; a exigência da leitura e o estímulo à inteligência; tudo isso baseado no “modo americano de vida” (*American way of life*).

Buscando identificar as origens históricas do protestantismo de missão no Brasil, Mendonça (in: SOUZA; MARTINO, 2004, p. 54) declara que:

O protestantismo de conversão ou missão, antes que chegassem os missionários propriamente ditos, teve o terreno preparado pelos distribuidores de Bíblias, os verdadeiros pioneiros do protestantismo brasileiro. O primeiro a chegar foi o metodista norte-americano Daniel P. Kidder (1815-1891), como representante da Sociedade Bíblica Americana. [...] O segundo foi o presbiteriano James C. Fletcher, também representante da mesma sociedade bíblica. [...] A distribuição de Bíblias independente da pregação formal sempre foi uma das armas da propaganda protestante.

93

O protestantismo de missão instala-se oficialmente a partir da chegada do primeiro missionário metodista em 1836, por nome Justin Spaulding. A missão metodista foi encerrada em 1841 e reaberta em 1876, com a chegada do missionário John James Ransom, que organizou a primeira igreja metodista no Rio de Janeiro, em 1878.

Por sua vez, as missões presbiterianas se instalaram no Brasil com a chegada do missionário Ashbel G. Simonton (1833-1867),

que aportou no Rio de Janeiro em 1859. A primeira igreja presbiteriana foi organizada no Rio de Janeiro em 1862. Para Mendonça, logo após a Guerra de Secessão nos Estados Unidos, muitos americanos sulistas, confederados, emigraram para a região de Campinas (SP), para ali fundarem uma segunda missão presbiteriana norte-americana a partir de 1870. Por outro lado, os episcopais enviaram seu primeiro missionário, Richard Holden, ao Brasil em 1860.

Influenciados pelo mesmo impulso sulista norte-americano, os batistas organizaram sua primeira igreja no Brasil, em Salvador, em 1882, por meio do casal William B. Bagby (1855-1939) e Anne Luther Bagby (1959-1942). Em 1886, os luteranos da Alemanha começam a enviar pastores em missões ao Brasil, e a partir daí foram surgindo várias organizações luteranas em forma de sínodos, os quais deram origem à Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil.

Desta maneira, pode-se concluir que, com o aproveitamento oportunizado pela abertura constituinte, a qual promoveu um clima de tolerância religiosa, o protestantismo se expandiu pelo território brasileiro, de forma que, ao final do século 19, estavam praticamente implantadas no Brasil todas as denominações clássicas do protestantismo (MENDONÇA, 1995).

Ao ressaltar alguns fatores que explicam a real tardança quanto à inserção do protestantismo de missão no território brasileiro, Schulz (2003, p. 36-37) declara que:

O fato de o protestantismo inserir-se de forma definitiva no Brasil, no final do século [retrasado], deve-se a uma soma de fatores que contribuíram para isso. Apenas como ponto de

referência, relacionaremos alguns deles: (a) o acordo que foi firmado entre Portugal e Inglaterra, país capitalista e protestante, passou a exercer influência e condicionamentos; (b) as mudanças em nível da estrutura de produção escravocrata para a mão de obra livre, estimulando a imigração (se mera coincidência ou não, deu-se a expansão da influência, por alguns, chamado de imperialismo americano, sobre a América Latina); (c) as mudanças em nível ideológico, pela assimilação e infiltração das ideias modernas, pelos jovens que iam estudar na Europa e retornavam com uma nova concepção de mundo; (d) o interesse, principalmente pela ideologia liberal, em quebrar o monopólio religioso, e, para isso, era preciso separar igreja e Estado; (e) a crise da Igreja Católica e sua decadente influência, principalmente nos estados onde a “modernização” teve maior espaço, como São Paulo.

95

Tais fatores condicionantes contribuíram direta ou indiretamente para que o protestantismo de missão pudesse criar raízes no solo brasileiro e se desenvolver nos diversos quadrantes do território brasileiro.

A PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA E SEU IMPACTO SOBRE A INSERÇÃO DO PROTESTANTISMO DE MISSÃO NO BRASIL

Além dos movimentos de missões protestantes, outro aspecto conjuntural externo que merece atenção para um melhor entendimento quanto à chegada do adventismo no Brasil, é a proclamação da República que, no parecer de Hack (2002, p. 42),

foi considerada crucial pela Primeira Conferência Pan-Americana, realizada em Washington no ano de 1889. Ao mencionar alguns fatos sobre tal conferência, Oliveira (1995) declara que:

Quando a Conferência iniciou seus trabalhos, em 18 de novembro de 1889, o Hemisfério apresentava uma vitória do “Destino Manifesto” dos norte-americanos. A convicção alimentada pelos norte-americanos de que sua nação fora escolhida para uma missão universal de evangelização recebeu forte impacto. [...] A ideologia expansionista atingiu e influenciou todos os setores da vida americana na esperança de ajudar, influenciar e modificar o mundo. Numa época de interesses imperialistas europeus em todas as partes do mundo, os americanos se sentiram comissionados a propor o modelo de uma nação cristã de governo democrático que alcançara êxito e progresso.

96

Discorrendo sobre a importância do papel da religião protestante na implantação do estado liberal na América Latina, Bastian (*apud* JARDILLINO, 2004, p. 86-87) advoga que:

A necessidade de instaurar um desenvolvimento político endógeno pressupunha a alfabetização e a educação dos novos setores que os liberais propunham incorporar à cultura da modernidade. Foi a partir dessa compreensão, de que a religião é um fator cultural importante e agregador, que as igrejas protestantes foram se incorporando às sociedades latino-americanas com ampla liberdade de culto e difusão da Bíblia. Portanto, não se constitui um

erro afirmar que o protestantismo foi uma importante ponte para a instalação de um estado liberal na América Latina e seu conseqüente desenvolvimento.

Ao fazer menção quanto aos fatores que explicam o expansionismo protestante americano nesse período, Mendonça (2004, p. 62) salienta que:

O protestantismo, desde sua grande expansão no século 19, de acordo com importantes historiadores como K. S. Latourette (1941, v. 4) e o teólogo e filósofo da cultura Paul Tillich (1992) — este num sentido mais amplo no campo da relação entre o protestantismo e a cultura –, envolveu-se na ambigüidade da sua própria proposta missionária: a tarefa civilizatória da religião, e, no caso específico, o protestantismo anglo-saxão e o labor evangelístico de converter pessoas, uma a uma, à fé protestante e, assim, transformar o mundo. Estas duas concepções sempre caminharam juntas, mas muitas vezes em situações conflituosas a respeito da suposta prioridade de uma sobre a outra. Buscava-se o mesmo fim, só que por estratégias diversas.

97

Ao avaliar a influência do pensamento liberal republicano sobre a expansão educacional brasileira, Teixeira (2005b, p. 195) conclui que:

O pensamento liberal republicano, marcado pela ideia de que a educação competia à sociedade e ao indivíduo, e não ao Estado, reduz a função pública no campo da

cultura a regular e promover a atividade privada, reforçando assim a readição, nascida ao tempo do Império, dos colégios e escolas particulares. As escolas privadas passariam a ser autorizadas pelo governo e a gozar de regalias, tendo os graus conferidos [sic] sanção pública. Isto deu lugar às escolas privadas de ensino superior e às escolas mantidas pelos governos dos estados, cujos graus teriam valor para todo o país, quando autorizadas e fiscalizadas pelo governo federal.

Comentando o impacto exercido pela cultura americana no período pós-republicano, Vasselai (2000, p. 65) realça a abertura das escolas confessionais de cunho protestante:

98

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

A INSERÇÃO DO ADVENTISMO NO BRASIL NO CONTEXTO DAS MISSÕES

Tomando por base as três categorias de Mendonça (in: SOUZA; MARTINO, 2004), pode-se verificar que a inserção da IASD no Brasil está ligada ao espírito de missões, que caracterizou o movimento durante as duas últimas décadas do século 19. Porém, muito embora o adventismo não tenha chegado ao Brasil por imigrantes que vinham colonizar terras, a gênese do movimento esteve ligada, sobretudo, à imigração alemã.

Ao questionar os motivos que impulsionaram as missões dentro do movimento adventista, o historiador adventista Richard W. Schwarz (1979, p. 117) pergunta:

Como alguém pode explicar o repentino movimento de missões estrangeiras dos adventistas do sétimo dia no final das décadas de 1880 e 1890? É claro que isto pode ser visto como parte do impulso missiológico generalizado daquele período o qual foi observado nas denominações evangélicas americanas.

De fato, a história quanto à inserção da IASD no Brasil ainda configura-se repleta de incógnitas pela ausência de documentos que antecedem o ano de 1887 nos arquivos da IASD nos Estados Unidos. Segundo depoimentos orais recolhidos pelos pioneiros da IASD na América do Sul e no Brasil, F. H. Westphal e E. H. Meyers, os primeiros contatos ocorreram por intermédio de Borchardt, um imigrante alemão foragido, da província de Santa Catarina.

Segundo Meyers (*apud* HOSOKAWA, 2001, p. 57), esse imigrante estava buscando trabalho e refúgio em um navio alemão que

fazia a linha Europa-América do Sul e, ao encontrar-se com missionários adventistas a bordo, forneceu o endereço de seu padasto, Carlos Dreefke, luterano, residente em Brusque. De acordo com Borges (2001, p. 43), as primeiras revistas *Stimme der Wahrheit* [A voz da verdade] chegaram a seu destinatário através do porto de Itajaí (SC), possivelmente em 1884. Como resultado do contínuo envio de literatura, outras famílias tiveram acesso ao material e, em 1890, o casal Guilherme e Joana Belz começou a guardar o sábado após a leitura de um livro publicado pela IASD na Alemanha.

Entretanto, os primeiros indícios que contribuíram para a consolidação do adventismo no Brasil apontam para a obra de publicações efetuada por colportores missionários oriundos de diversas partes dos Estados Unidos. Na perspectiva de Hosokawa (2001, p. 56-57):

100

A inserção do adventismo no Brasil no final do século 19 tornou-se possível numa perspectiva maior devido às correntes migratórias da Europa para o continente americano, especialmente de populações não católicas, ao movimento missionário protestante europeu e norte-americano na América do Sul e a instauração da República no Brasil, com maior liberdade religiosa garantida pelo princípio liberal de separação do Estado da igreja. Somaram-se a isso um conjunto de fatores internos do desenvolvimento institucional da IASD nos Estados Unidos e Europa.

Desta forma, ao considerar especificamente o movimento de missões da IASD no Brasil, pode-se deduzir que tal fenômeno se justifica pela conjuntura de diversos fatores, observados em ambas as esferas, intra e extra-denominacionais, dentre as quais destacamos:

1. Consciência escatológica marcante por parte dos líderes e seguidores adventistas oriundos do continente norte-americano quanto ao cumprimento da missão evangélica de Cristo.
2. Senso de urgência em face aos eventos naturais, sociais, religiosos etc., os quais eram vistos como evidências quanto ao cumprimento das profecias bíblico-escatológicas que apontavam para um iminente retorno de Cristo à Terra.
3. Engajamento da denominação quanto ao espírito missiológico predominante no protestantismo americano nas duas últimas décadas do século 19.
4. Oportunismo em face à abertura gerada pela mudança no regime político brasileiro a partir da Constituição Brasileira de 1823 e da Proclamação da República em 1889, a qual promoveu maior liberdade religiosa garantida pelo princípio liberal de separação do Estado da igreja.
5. Intenso movimento de imigração europeia e norte-americana na segunda metade do século 19.

Embora com décadas de atraso, a consolidação missiológica adventista no Brasil ocorreu a partir da criação da *Foreign Mission Board* (Junta das Missões Estrangeiras) em 1889. Conforme a descrição da *The Seventh-day Adventist encyclopedia* [Enciclopédia adventista do sétimo dia] (1996, p.233), o

primeiro colportor, Albert Stauffer, chegou em maio de 1893, seguido de C. A. Nowlen, originalmente enviados dos Estados Unidos para trabalharem no Uruguai e Argentina.

Albert B. Stauffer iniciou a colportagem no Brasil, onde, até então, nenhum missionário da denominação havia sido enviado oficialmente. Desembarcando na cidade de Santos, em maio de 1893, começou o trabalho no interior do estado de São Paulo. Logo, outros dois colegas, E. W. Snyder e C. A. Nowlin, por enfrentarem acentuada recessão econômica nos países platinos, decidiram rumar para o Rio de Janeiro. Ali, converteram um marinheiro inglês, Albert Bachmeyer, que também ingressou na colportagem.

De acordo com Ruy Carlos Vieira (1993, p. 8), como resultado do trabalho desses missionários, a Junta de Missões Estrangeiras decidiu enviar, em 1894, o primeiro pastor ordenado, Frank H. Westphal. Nesse mesmo ano, W. H. Thruston chegou ao Brasil para estabelecer, na cidade do Rio de Janeiro, um entreposto de livros a fim de servir como depósito para os colportores em todo o território sul-americano. Ao discorrer sobre o trabalho de divulgação da literatura, Vieira (1995), fazendo menção a um relatório da revista *Missionary Magazine*, descreve que:

Desse entreposto eram remetidos os livros, por terra ou pelo mar, às diferentes partes do país. Para chegar ao seu destino, muitos eram despachados nos navios oceânicos, outros nos braços 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 colportor.

Por intermédio do trabalho de divulgação de literatura efetuado por Albert Stauffer e Albert Bachmeyer no interior do estado de São Paulo, após visitarem o município de Piracicaba, um livro intitulado *Der Grosse Kampf (O grande conflito)* chegou às mãos de Guilherme Stein Jr. (1871-1957), o qual se dedicou avidamente à sua leitura. Nesse ínterim, Stein entrou em contato com W. H. Thurston, que era representante de livros no Rio de Janeiro. Ambos mantiveram contato via correspondências, e Thurston enviou a Stein literaturas religiosas complementares. Sendo assim, em abril de 1895, Guilherme Stein Jr. se tornou o primeiro adventista a ser batizado em território brasileiro, numa cerimônia oficiada pelo pastor Frank H. Westphal no rio Piracicaba, estado de São Paulo.

CONTEXTO SITUACIONAL DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA PRECEDENTE E CONTEMPORÂNEA ÀS ORIGENS DA EDUCAÇÃO ADVENTISTA

103

Ao examinar a história da inserção e desenvolvimento do sistema educacional adventista no Brasil, é necessário efetuar uma análise contextual e situacional da educação brasileira durante os períodos pré e pós-demarcatórios ao objeto pesquisado, a saber, as quatro últimas décadas do século 19 e as primeiras do século 20. Tal análise lançará luz para uma compreensão mais esclarecedora dos fenômenos relacionados ao tema deste livro.

Ao efetuar um exame quanto ao estado da educação brasileira desde sua gênese colonial até as primeiras décadas do século 20, o renomado educador brasileiro Anísio Teixeira (1976, p. 25, 36) observa que:

Até o século 18, a educação praticada nas escolas objetivava apenas manter e desenvolver a cultura intelectual, ilustrada e artística da humanidade, preparando assim um pequeno e seletivo grupo de especialistas do saber e das profissões de base científica e técnica. Tal escola não visava formar o cidadão, não visava formar o caráter, não visava formar o trabalhador, mas formar o intelectual, o profissional das grandes profissões sacerdotais e liberais, [...] sobretudo, distinta e independente de sua cultura econômica e de produção. Todo o ensino sofria, assim, dessa diátese de ensino ornamental: no melhor dos casos, de ilustração, e, nos piores, de verbalismo vazio e inútil.

104

Ao comentar a educação brasileira nos períodos colonialista e pós-jesuítico, Hack (2002, p. 50, 47) salienta que, como país colonial, o Brasil não sentia a falta de escolas. Assentado no latifúndio, monocultura e trabalho escravo, manter o analfabeto era garantir o *status quo*. Porém, com a expulsão dos jesuítas, a realidade do ensino brasileiro sofreu forte impacto. Ao discorrer sobre o interregno entre a expulsão dos jesuítas e a chegada da família real ao Brasil, Fernando de Azevedo (1997, p. 61) afirma: “Abriu-se um parêntese de quase meio século, um largo hiato que se caracterizava pela desorganização e decadência do ensino colonial.”

No transcurso do regime imperialista, a despeito das diversas iniciativas governamentais, a educação brasileira não revelou avanços, nem efetivou as esperadas mudanças em sua estrutura que seriam benéficas à sua inculta sociedade. De acordo com Teixeira (1976, p. 40):

Durante toda a monarquia, a expansão do sistema escolar se fez com inacreditável lentidão. A consciência dos padrões

européus era muito viva, para que se pensasse poder abrir escolas como se abrem lojas ou armazéns. Por outro lado, o desenvolvimento do país era tão lento, e as condições até a abolição, de certo modo, tão estáveis, que a nação não se ressentiu demasiadamente da escassez de sua armadura educacional.

Ao discorrer sobre o estado do ensino brasileiro na década de 1860, o conselheiro Liberato Barroso, citado por Nielsen Neto (*apud* HACK, 2002, p. 48), descerrou fortes críticas, afirmando que:

O ensino oficial oferece, ainda hoje, este espetáculo de anomalia e desordem que assusta os espíritos, porque nele se contemplam o descalabro e a ruína moral do país. Sem dinheiro, sem professores, sem métodos de ensino e sem diretriz educacional, cada professor fez o que foi possível.

105

Segundo o censo brasileiro de 1872, 17 anos antes da Proclamação da República, a população brasileira era constituída de 10.112.661 indivíduos, dos quais 8.365.997 eram analfabetos, ou seja, 83% da população era culturalmente marginalizada. Outro fator característico da educação desse período, segundo Teixeira (1969, p. 35), era a predominância da educação elitista, a qual preconizava um ensino ornamental e livresco, sem qualquer ênfase ao trabalho, e sim ao lazer.

A escola propriamente dita somente aparece em estágio avançado e complexo da cultura, quando esta, já consciente, adquire as técnicas intelectuais da leitura e da escrita e o saber pelo livro, cuja transmissão não se pode efetuar senão sistematicamente.

A escola surge, pois, assim, como uma instituição já altamente especializada proposta à formação de intelectuais, de letrados, de eruditos, de homens do saber e da arte.

Enfatizando as características da educação desse período, Basbaum (1991) declara, em sua obra *História sincera da República*, que o ensino marcava-se por ser literário e formal, separado das necessidades do país, sem nenhuma inquietação filosófica ou científica, altamente marcado pela influência jesuítica, impregnando os jovens de conhecimentos ultrapassados e antiprogressistas.

Ao resumir o modelo pedagógico predominante na educação brasileira nas últimas décadas do século 19, o pesquisador presbiteriano Antonio Máspoli Gomes (1999, p. 81) destaca cinco características determinantes, a saber:

1. A educação era uma projeção da cosmovisão romana do mundo, que legitimava os interesses da Coroa e da Cultura Ibérica de origem portuguesa, as quais forneciam o substrato político, econômico e jurídico para sua sacralização.
2. Os métodos pedagógicos eram baseados na primazia da memória sobre a inteligência. Os alunos eram compungidos a exaustivas repetições de textos latinos, até serem capazes de recitá-los de cor. Além do mais, acreditava-se na aprendizagem pela repetição do modelo adotado pelos autores estudados. Essas práticas castravam a inteligência e reprimiam a criatividade, formando indivíduos abúlicos, submissos e conformados.

3. A prática sadomasoquista de castigar os alunos publicamente com palmatória, ou pelo ritual de colocá-lo de joelhos sobre grãos de milho ou de pimenta-do-reino, inculcava nos educandos o ideário católico da glorificação do sofrimento, além de estigmatizar e excluir os “rebeldes” ao sistema.
4. A total exclusão das mulheres do sistema educacional, quer como alunas, quer como professoras, completava a obnubilação do processo, pois, na cultura patriarcal luso-brasileira, a mulher era a única responsável pela educação dos filhos.
5. A primazia da teoria sobre a prática, da filosofia sobre a ciência, instaurou o secular maniqueísmo na educação, desvinculando a teoria da práxis pedagógica, levando, inclusive, a um fatal desprezo pela ciência.

107

Nesse período, surge então a tomada de consciência perante a constatação de alguns padrões de pensamento que revelam o contexto focal das discussões quanto à realidade sócio-educacional brasileira. Desta forma, aparecem algumas constatações assim descritas por Nagle (2001, p. 146): “O povo brasileiro é um dos mais ignorantes da Terra.” Depois, aponta-se esta consequência: a “ignorância mata tudo no Brasil, é a causa de todas as nossas crises”.

Ao comentar esse período, Teixeira (2005, p. 189, 191) menciona a “esterilidade cultural” predominante no campo da educação, afirmando que:

A posição do intelectual no Brasil é, em todo esse período, a de um espectador complacente ou irritado, mas fundamentalmente descrente da vida nacional. A fórmula de que, no “Brasil, é assim mesmo” fica subjacente, e a vida continua à espera de acidentes ou crises. A própria *curiosidade* pelo Brasil é muito mais de estrangeiros do que dele próprio. Essa própria esterilidade da *intelligentsia* nacional não se pode aplicar se não por esse fato de a *cultura* ser um *produto* de outros países. [...] Os poucos [brasileiros] que sentiram tudo isso e deram, por vezes, expressão a seu desgosto ou seu protesto em documentos significativos de lucidez e de penetração. Nenhum deles acentua, entretanto, com vigor necessário, a necessidade de se elaborar aqui, com as instituições normais para esse trabalho, a cultura nacional como instrumento para o controle do desenvolvimento nacional. Suas ideias não tinham forças porque resultavam de esforços individuais, não inseridos no contexto cultural do ambiente. Toda *cultura* nacional era *informativa*, não representando ideias difundidas e vividas em comum. Os grandes documentos da lucidez brasileira caíam no “vácuo cultural” do país, cujo sistema educacional era um grotesco aparelho de “ouvi dizer”. Impossível deixar de concluir que a nação continuava colonial e [...] *sem metrópole*, no sentido de matriz de sua cultura. [...] Só conseguiremos transmitir a cultura do saber quando transformarmos as nossas instituições educacionais em instituições realmente embebidas no solo brasileiro, na terra brasileira, a refletirem a peculiaridade brasileira e o modo de pensar brasileiro.

Em um artigo escrito para a revista *The Missionary Magazine*, F. W. Spies (mar. 1898, v. 10, p. 85), um dos pioneiros da IASD

no Brasil, ressalta algumas características quanto às condições do país na última década do século 19:

Todas as coisas se movem muito lentamente neste país, e a primeira palavra que um estrangeiro aprende é paciência. Especialmente os funcionários públicos não gostam de ser pressionados; se nada mais é requerido dele do que apenas escrever poucas coisas em um minuto e assinar seu nome, ele irá polidamente lhe dizer que não pode. E então dirá: “Venha amanhã”, enquanto em seu prazeroso momento bafeja seu cigarro. O povo aqui é pobremente educado — não mais do que 15% da população são capazes de compreender o que leem, e, como seria esperado, são muito instáveis e facilmente movidos de uma coisa para outra.

109

Perante tais fatos surge então a consciência de que “a educação do povo é a pedra angular sobre a qual repousa a estrutura de toda a organização social. Sem educação do povo não há estabilidade nem solidez em nada” (NAGLE, 2001). Sendo assim, a escolarização é aceita como um instrumento de progresso histórico inquestionável.

Entretanto, os primeiros indícios quanto a uma possível mudança no sistema educacional brasileiro vieram a partir da Proclamação da República, que a princípio insere o liberalismo no cenário nacional. Conforme Jorge Nagle (2001, p. 131), esta seria a marca mais evidente do republicanismo, o qual sustentava um ideário composto basicamente de dois elementos: representação e justiça.

Sendo assim, em 1889, com a Proclamação da República, ocorreu a separação entre a igreja e o Estado, ou seja, a Igreja Católica deixou de ser a religião oficial do Brasil e os protestantes brasileiros

alcançaram a tão esperada liberdade de culto. Isso se deu através do Decreto nº 119-A, de 7 de janeiro de 1890, que declarou o seguinte:

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

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

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

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

No ano seguinte, a Constituição de 1891 garantiu plenamente o livre exercício e propagação da fé evangélica, bem como instituiu o casamento civil e a secularização dos cemitérios. A partir de então, pode-se observar um empenho

resignado por parte dos republicanos para mudar o *status quo* que, por conseguinte, promoveria transformações no setor cultural, onde são introduzidos novos padrões de pensamento e novas regras de conduta, que se difundem a princípio em grupos específicos e que paulatinamente se alastram à esfera coletiva. O pensamento vigente defendia a ideia de que as oligarquias deveriam ser combatidas pelo esclarecimento que a escolarização proporciona. A ignorância popular sustentava os poderes vigentes, considerando que tal realidade social seria apenas superada pela educação.

Ao comentar os desdobramentos da abolição da escravatura, a queda do Império e a Proclamação da República, Anísio Teixeira (2005, p. 195) observa que o Brasil entrava em um

período de mudanças sociais, que a educação teria de acompanhar. O modesto equilíbrio dos períodos monárquicos, obtido, em grande parte, à custa da lentidão de nossos progressos e do número reduzido de escolas com que procurava manter a imobilidade social, rompe-se afinal, e tem início certa expansão do sistema escolar pelo incentivo à escola privada e por certa gradual expansão da escola pública.

Desta forma, a escolarização passa a ser compreendida como um dos elementos do subsistema cultural, passando a ser analisada e julgada em combinação com os demais elementos da cultura brasileira definidos na exposição dos setores político, econômico e social. Ao referir-se ao ideário liberal e à importância da educação para a sua consecução, Nagle (2001, p. 134) resume com maestria afirmando que:

Uma das maneiras mais diretas de situar a questão consiste em afirmar que o mais manifesto resultado das transformações sociais mencionadas foi o aparecimento de inusitado entusiasmo pela escolarização e de marcante otimismo pedagógico: de um lado, existe a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo; de outro lado, existe a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do homem brasileiro (escolanovismo). A partir de determinado momento, as formulações se integram: da proclamação de que o Brasil, especialmente no decênio da década de 1920, vive uma hora decisiva, que está exigindo outros padrões de relações e de convivências humanas, imediatamente decorre a crença na possibilidade de reformar a sociedade pela reforma do homem, para o que a escolarização tem um papel insubstituível, pois é interpretada como o mais decisivo instrumento de aceleração histórica.

Sendo assim, a partir do século 19, manifesta-se uma tendência quanto à necessidade de uma educação escolar destinada a todos, visando preparar indivíduos para o trabalho, a fim de acompanhar os novos níveis de avanços alcançados pela sociedade. Porém, somente nas últimas décadas do século 19, as nações passam a rever e transformar essa realidade, com o aparecimento da chamada “educação nova”, a qual visava uma educação para o trabalho, ativa, não destinada apenas à formação de uma

classe especial de estudiosos, eruditos, intelectuais ou cientistas. A formação do homem comum, ou melhor, o desenvolvimento de todos os homens não podia obedecer aos mesmos métodos de formação de uma classe especial de estudiosos, eruditos, intelectuais ou cientistas (TEIXEIRA, 1969).

Sobre a relação entre liberalismo e escolanovismo, Nagle (2001, p. 311) conclui que:

Do ponto de vista histórico, tanto no caso brasileiro como em outros, o liberalismo trouxe consigo não só a mensagem como a instrumentação de remodelação da ordem político-social. Significou a quebra dos velhos quadros opressores do desenvolvimento da personalidade humana, a ruptura do sistema de obstáculos que impedia o desenvolvimento harmônico (porque “natural”) da sociedade humana. Ao estabelecer a doutrina do não constrangimento nas diversas esferas da vida social — política, econômica, social e cultural —, a doutrina liberal firmou, ao mesmo tempo, o princípio básico das liberdades.

113

Além dos aspectos conjunturais mencionados que demarcaram o contexto prévio quanto às origens do sistema educacional da IASD no Brasil, pode-se agregar ainda alguns importantes elementos que são assim delineados por Nagle (2001, p. 308) durante o período das três últimas décadas do século 19:

É nesse sentido que têm determinados elementos que se encontram na Reforma Leôncio de Carvalho (1879) [que instituiu a liberdade de ensino, possibilitando o surgimento de escolas

protestantes], no parecer de Rui Barbosa sobre a reforma do ensino primário, na fundação de escolas pelas diversas correntes do protestantismo, na “Exposição Pedagógica” de 1883, na criação do *Pedagogium*, na reforma da instrução pública paulista, realizada por Caetano de Campos (1890 a 1896) [...].

Ao discorrer sobre as intenções das escolas protestantes no Brasil, Mendonça e Velasques (1990, p. 105) destacam três propósitos principais que foram sustentados por essas instituições, os quais se confundiam e se complementavam, de acordo com eles:

[1] O primeiro objetivo era difundir a “cultura” protestante através de métodos educacionais modernos [método lancasteriano], [...] que desenvolveu um sistema de educação popular de grande sucesso na Inglaterra e nos Estados Unidos. Chamava-se ensino mútuo. [...] O modelo educacional, decorrente de uma cultura mais desenvolvida, vai levar grande parte da elite brasileira a dar atenção às escolas “americanas”, isto é, protestantes. [2] Uma segunda intenção era formar uma elite que, se não fosse protestante, pelo menos tivesse sido influenciada pelos valores e princípios da cultura que lhe era proposta pelas escolas. Para que o Brasil se tornasse a potência que pretendia ser, era necessário que deixasse de lado as tradições culturais e religiosas latinas, isto é, católicas. [3] Uma terceira intenção era evangelizar as famílias que tinham seus filhos nas escolas protestantes.

No período pós-republicano, a tarefa dos professores nas escolas de confissão protestantes não se restringia apenas às salas

de aula, mas também como apóstolos visitando as famílias dos alunos e, sobretudo, levando-lhes “literatura evangélica”, com o objetivo de envolvê-los nas inúmeras atividades relacionadas à escola e à igreja. Ao discorrer sobre o estabelecimento dos internatos protestantes, Mendonça e Velasques (1990) afirmam que:

A criação dos internatos favoreceu o contato cotidiano entre mestres e educandos. Fazia parte das atividades do internato a frequência aos cultos da igreja local e, principalmente, à escola dominical. Muitos alunos ou seus familiares tornaram-se protestantes, bem como muitas “vocações pastorais” nasceram através das atividades evangelísticas das escolas. É evidente que, com o passar do tempo, as escolas protestantes perderam essa característica missionária e tornaram-se escolas de elite, que davam — e dão — *status* aos seus alunos. Outra intenção das escolas protestantes, na maioria dos casos, era funcionar como pré-seminário. Os “vocacionados” ao pastorado eram enviados para os internatos, onde recebiam estudo, moradia e alimentação em troca de serviços prestados à escola.

115

Aliados ao sistema de educação, os protestantes vieram para o Brasil e se empenharam em campanhas de alfabetização, criação de creches, orfanatos, asilos, associações beneficentes, clínicas e hospitais. Além disso, dedicaram-se à produção e difusão de literatura, as quais eram distribuídas pelos colportores nas regiões urbana e rural. Tais literaturas eram produzidas pelas editoras e destinavam-se às crianças, pré-escolares e escolares, juvenis, jovens e adultos.

Na concepção do educador adventista Roberto Azevedo (2005), a história da educação adventista no Brasil pode ser dividida de acordo com os seguintes períodos:

- ◆ Fase 1: Pioneirismo (1896-1915);
- ◆ Fase 2: Estruturação do sistema (1916-1939);
- ◆ Fase 3: Consolidação do sistema da escola primária de quatro séries (1940-1960);
- ◆ Fase 4: A crise — surgimento da nova escola completa de oito séries (1969-1973);
- ◆ Fase 5: Reestruturação do sistema (Nova Lei do Ensino - LDB - 5.692/71) 1974-1987;
- ◆ Fase 6: Consolidação do nível fundamental (oito séries) (1988-1995);
- ◆ Fase 7: Crise econômico-financeira (1996-2000).
- ◆ Fase 8: Nova reestruturação do sistema (2001-2010)

Os primórdios da educação adventista podem ser delimitados a partir de outubro de 1895, quando Huldreich F. Graf chega ao Brasil a fim de estabelecer a primeira instituição administrativa da IASD, a qual ficou conhecida como Missão Brasileira. Graf, nascido na Pomerânia, Alemanha, havia imigrado para os Estados Unidos. Em sua obra *En las huellas de la Providencia* [Nos passos da Providência], ao comentar sobre as origens de Graf, o historiador adventista argentino Hector Peverini (1988, p. 78) observa que:

H. F. Graf nasceu na Alemanha em 1855. Em 1869, se mudou com seus pais para os Estados Unidos da América do

Norte, onde se tornou adventista com alguns membros de sua família. Em 1889, entrou no ministério da Associação de Minnesota, sendo ordenado pastor em 1891. Ensinou alemão no Union College (Nebraska) desde 1893 até que foi enviado ao Brasil pela Associação Geral em 1895, onde trabalhou como pastor e dirigente da IASD.

Nesse período, Graf entra em contato com um jovem culto chamado Guilherme Stein Jr. Por ocasião em que Graf intenta abrir a primeira escola adventista no Brasil, Guilherme Stein Jr. já havia estudado por cerca de cinco anos na Escola Alemã de Campinas, era autodidata e fluente em várias línguas. Após saber do batismo de Stein Jr., Graf faz um convite para que ele pudesse ingressar no magistério, dando início ao Colégio Internacional de Curitiba. Ao referir-se sobre a importância do trabalho de Graf, Vieira (1995) nota que:

Embora contando com recursos extremamente limitados, o pastor Graf estimulou a criação de várias escolas, entre as quais esse Colégio Internacional, em Curitiba [1896], a primeira escola missionária em Gaspar Alto, Santa Catarina [1897], e a segunda escola missionária em Taquari, Rio Grande do Sul [1903].

Ao identificar as influências que contribuíram para a formação de Guilherme Stein Jr., pode-se destacar a forte bagagem religiosa observada nas agências familiar, escolar e eclesial. Segundo Acosta e Pereira (2005), ele era procedente de uma família tradicionalmente luterana, tendo recebido desde o seu

nascimento certa disciplina e orientação que haveria de contribuir para o seu desenvolvimento como indivíduo e principalmente como o primeiro professor da IASD no Brasil.

Ao comentar a importância educacional da Escola Alemã na formação de Stein, Vieira (1995, p. 117) conclui que:

A influência da Escola Alemã de Campinas na formação da personalidade de Guilherme Stein Jr. jamais poderá ser esquecida. Como escola evangélica, guiada pelos mesmos princípios que suas congêneres de São Paulo e Piracicaba, não só lhe proporcionou sólidos conhecimentos fundamentais, como lhe moldou o caráter na fase entre a infância e adolescência, de conformidade com os ideais evangélicos.

118

O período formativo de Stein Jr. é marcado por mudanças políticas e sociais que são características presentes no último quarto do século 19. A época de transição política do Império para a República marca a fase da juventude de Stein Jr.

Fazendo uso das informações obtidas no *Statistical Report*, Roberto Azevedo (in: TIMM, 2004, p. 32) comenta os avanços da denominação nesse período, ressaltando os primeiros dados estatísticos sobre o desenvolvimento da educação adventista no Brasil que aparecem nos documentos oficiais da IASD a nível mundial. Assim ele afirma que

a primeira referência ao Brasil apareceu em 1897, indicando que já havia seis igrejas com um total de 200 membros. Esse número cresceria em 1899 para dez igrejas e 400 membros e, no ano seguinte, para 15 igrejas e 600 membros. Somente

em 1902 o *Statistical Report* mencionou pela primeira vez a presença educacional adventista no Brasil, formada por apenas cinco escolas e 59 alunos. No entanto, o *General Conference Daily Bulletin* de 17 de fevereiro de 1899 já 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.

No início do século 20, precisamente no ano de 1901, o missionário W. H. Thurston apresentou aos participantes da Associação Geral da IASD, em Battle Creek, Michigan (EUA), um importante relatório sobre a Igreja Adventista no Brasil. Segundo Azevedo (in: TIMM, 2004, p. 32), Thurston mencionou que havia 15 igrejas e 700 membros no Brasil, bem como quatro escolas paroquiais, uma escola “secular” e outra escola para preparar missionários, todas autossustentáveis (*self-supporting*).

Sendo assim, a primeira escola confessional adventista que fora fundada no Brasil, o “Collegio Internacional” de Curitiba, foi estabelecida com a ajuda de membros leigos da IASD de Curitiba, entretanto não possuía vínculos administrativos com a denominação. A inauguração do edifício e o início das atividades acadêmicas se deram no dia 1º de junho de 1896, e o primeiro professor foi Guilherme Stein Jr., o primeiro adventista converso no Brasil. Essa escola funcionou entre os anos de 1896 e 1903, chegando a ter cerca de 400 matrículas anuais.

Após um ano de intensas atividades no “Collegio Internacional”, Guilherme Stein Jr. foi chamado pelo então líder da IASD no Brasil, H. Graf, para ser o diretor daquela que se tornaria a primeira escola oficial adventista nesse território. Sendo

assim, em 15 de outubro de 1897, foi fundada a “A Escola Missionária” (depois renomeada como “Colégio Superior”) em Gaspar Alto, perto de Brusque (SC), instituição subsidiada pela IASD.

Após fundar mais uma escola, Stein Jr. é chamado para trabalhar como editor da revista *O Arauto da Verdade* no Rio de Janeiro. Em 1899, John Liepke assume a direção do Colégio Superior de Gaspar Alto, destacando-se como um dos mais notáveis líderes durante o período formativo da educação adventista no Brasil.

Ao mencionar a gênese do Colégio Superior, em sua obra *John Boehm: educador pioneiro*, o pesquisador adventista João Rabello (1990, p. 39) faz o seguinte relato:

Aproveitando o substrato físico já existente da escola paroquial de Gaspar Alto e construindo novas instalações, a direção da Obra, segundo as possibilidades e exigências da época, em 1899, fundou o Colégio Superior, cujas aulas iniciaram em 1900, tendo o pastor Liepke como fundador, professor e diretor.

120

Inicialmente, o colégio surgiu com o propósito de preparar os futuros missionários da IASD a fim de atuarem em todo o território brasileiro e sul-americano. Num curto espaço de tempo, o Colégio Superior se tornou conhecido em várias regiões do Brasil e da América do Sul, recebendo alunos de países vizinhos como Paraguai, Uruguai e Argentina. Entretanto, em função de sua localização descentralizada e também de difícil acesso em relação ao resto do país, muitos pais solicitaram à liderança da IASD para que fosse transferido para um local mais apropriado.

Para Roberto Azevedo (in: TIMM, 2004, p. 33), os pioneiros da IASD possuíam a visão de que a escola era, em essência,

um veículo sólido e seguro para promover a expansão da Igreja Adventista na América do Sul. Sendo assim, essa fase se caracterizou pelo arrojo e pela notável percepção de que a educação adventista seria um valioso instrumento de efetivo desenvolvimento em um país onde ela era ainda totalmente desconhecida para os membros da denominação.

Tal fato pode ser comprovado através do documento intitulado “Professores para o Brasil e Argentina”, que aparece no relatório do *Mission Board Meeting* de 24 de maio de 1895 (p. 187) em que os líderes da IASD mundial, O. A. Olsen, W. W. Prescott, F. D. Start, A. O. Talt, G. C. Tenny, A. R. Henry, Uriah Smith e F. M. Wilcox aprovaram a seguinte determinação:

O professor W. W. Prescott falou sobre um contato que tivera com o irmão R. B. Craig referente à contratação de professores para o Brasil e Argentina. Foi pensado que se jovens dedicados pudessem ir para o campo e assumir essas posições, um bom trabalho deveria ser feito por eles. Visto que o secretário de Educação deveria viajar em breve, pelo voto, o comitê requisitou a ele que apresentasse os nomes de vários professores que seriam candidatos apropriados para aquele campo. O comitê também recomendou que o secretário escrevesse ao pastor F. H. Westphal [líder da IASD na América do Sul] informando-o quanto à decisão de se contratar professores.

O marcante crescimento desse período foi possível graças ao compromisso de seus líderes com o ideal de que junto a cada igreja deveria haver uma escola. Eles aceitavam e praticavam o conselho de Ellen G. White (1975a, p. 150) de que

em todas as igrejas adventistas deve haver escolas. Esse ideal foi defendido como um dos pilares da Reforma Protestante, que pode ser considerada como a maior revolução educacional dos últimos 500 anos, na qual os reformadores sustentavam o lema de educar todas as crianças da comunidade nas escolas paroquiais.

A despeito dos expressivos avanços observados nas últimas décadas do século 19 no sistema educacional adventista em nível mundial, o início do século 20 revela um interessante fenômeno na IASD ocorrido no território nacional. Enquanto a IASD crescia rapidamente nas colônias alemãs dos estados da região Sul do Brasil, muitos membros sentiam a falta de uma escola para a formação educacional da juventude e o preparo de servidores para o solo brasileiro. Como o estado do Rio Grande do Sul possuía o maior agrupamento adventista da época, eclodiu uma forte influência por parte da membresia da denominação para que o Colégio Superior de Gaspar Alto (SC) fosse transferido para tal região. E assim, em 1903, tal instituição foi transferida para a cidade de Taquari, situada a 94 quilômetros de Porto Alegre (RS).

Segundo o periódico *O Arauto da Verdade* (1906, p. 190), o primeiro dia de aulas ocorreu em 19 de agosto de 1903, tendo Emílio Schenk como diretor. Um fato historicamente importante e digno de ser relatado é que no mesmo edifício da escola originou-se a Imprensa Adventista do Brasil. Dessa escola saíram os primeiros colportores estudantes para vender literatura em português. Ao descrever alguns detalhes sobre os primórdios do Colégio de Taquari, Hosokawa (2001, p. 16) salienta que:

A nova escola de formação de obreiros adventistas ministrava aulas em português, atraindo jovens brasileiros, e oferecia condições para o sustento dos alunos com trabalho nas oficinas da editora adventista que ali foi implantada em 1905 e na propriedade agrícola que circundava a Escola Preparatória Missionária de Taquari. Em 1907, a gráfica adventista (Sociedade de Tratados do Brasil, hoje Casa Publicadora Brasileira) se deslocou do Sul, em Taquari, para o Sudeste, nas imediações de São Paulo, próximo à estação de trem São Bernardo (*São Paulo Railway*), hoje Santo André, permanecendo neste local até 1985, quando foi transferida para Tatuí, interior paulista.

De certa forma, a saída da gráfica adventista desestabilizou o Colégio de Taquari. Como diretor, John Liepke passou a enfrentar alguns desafios. O primeiro deles refere-se aos constantes comentários de que, à semelhança de Gaspar Alto, o Colégio Superior estava muito descentralizado em relação às outras regiões do Brasil. E segundo, o campo gaúcho da IASD não possuía recursos financeiros para poder operar a instituição. Ao se deparar com essas duas questões, Rabello (1990, p. 41) afirma que:

Diante disso, 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 da União Brasileira [com sede em São Paulo], para formar o grande fundo de educação com o qual a obra comprou

a propriedade do atual Instituto Adventista de Ensino, SP [atualmente, Centro Universitário Adventista de São Paulo].

Em 1935, J. L. Brown, então diretor do Departamento de Trabalho Missionário da Divisão Sul-Americana da IASD, considerou as escolas de Gaspar Alto e Taquari como se fossem o Instituto Adventista de Ensino, dando os primeiros passos para a futura consolidação da educação superior adventista no Brasil.

Quatro anos após a venda do educandário de Taquari, os participantes da assembleia da Missão Paulista se reuniram com os líderes da organização adventista a fim de dialogarem quanto a importância e necessidade de se estabelecer uma instituição educacional que pudesse preparar os futuros servidores da IASD no território brasileiro, considerando que já eram passados cerca de cinco anos sem a existência de uma escola preparatória.

Um outro aspecto determinante no processo de implantação do ensino superior adventista no Brasil deve-se à dedicação e visão de John H. Boehm. Recém-chegado dos Estados Unidos, onde havia se graduado em Teologia no Union College, Nebraska, Boehm foi sensibilizado pela urgente necessidade de fundar um colégio superior. Ao analisar o assunto com a esposa, decidiu conversar com os líderes da IASD no Brasil. Seu principal argumento era: “Como os irmãos querem que nossos jovens permaneçam na igreja se não temos um colégio para educá-los?”

E assim, com o dinheiro proveniente do fundo de educação da Conferência da União Brasileira, somado a uma doação obtida pelo pastor F. W. Spies na quadrienal da Associação Geral em Washington, DC, em 1909, fora então assinada a escritura de propriedade, no dia 28 de abril de 1915, em nome da Associação

dos Adventistas do Sétimo Dia no Brasil pela quantia de vinte contos de réis.

No dia 6 de maio de 1915, John Boehm e sua esposa se mudaram para o local tomando posse da propriedade. Os primeiros momentos de instalação no terreno foram assim descritos por João Rabello (1990, p. 109-110): “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.” Os trabalhos iniciais progrediram rapidamente e, três meses depois, no dia 1º de agosto de 1915, foi lançada a pedra fundamental. Rabello assim descreve esse momento:

Às 10h30, o pessoal residente no Seminário se reuniu no local escolhido, cantou-se um hino e o professor Paulo Henning fez uma prece pedindo a aprovação e as bênçãos de Deus; em seguida, o pastor John Boehm orou, valendo-se das palavras de Atos 7:48 de que “o Senhor não habita em templos formados por mãos humanas”, e sim com aqueles que são limpos de coração; não residindo por isso a santidade de uma casa consagrada a Deus no material que a compõe, e sim na conduta daqueles que nela convivem. [...] Uma memorável frase que imortalizou os primórdios daquela aventura foi protagonizada por Boehm, onde afirmou: “Naquele dia foi semeada uma semente que se desenvolveu em forte Centro Educativo.”

125

Conforme a *Revista Mensal* (atual *Revista Adventista*) de outubro de 1915 (p. 5-6), as aulas se iniciaram no dia 3 de julho

de 1915, com 12 alunos. O primeiro corpo docente era formado pelos seguintes professores: John Liepke, diretor; John Boehm, gerente, e Paulo Hening, professor. Os alunos tinham apenas três horas de aulas por dia, compreendidas das 7 às 10 horas da manhã. Considerando o momento em que se travava a Primeira Guerra Mundial, a carga horária em sala de aula era reduzida em função do trabalho na agricultura, no qual passavam o restante do dia plantando e cultivando a terra para obtenção do sustento.

A partir de então, a escola passou a funcionar numa área agrícola de 67 alqueires por mais de 50 anos. Sua filosofia educacional visava oferecer oportunidades de trabalho autossustentável para seus alunos, os quais passavam o tempo extraclasse aprendendo diferentes habilidades manuais.

126

A FILOSOFIA EDUCACIONAL DA PRIMEIRA INSTITUIÇÃO DE NÍVEL SUPERIOR ADVENTISTA NO BRASIL

Segundo o conteúdo do primeiro prospecto impresso pelo Seminário da Conferência União Brasileira dos Adventistas do Sétimo Dia (1918-1919, p. 8), pode-se encontrar os principais fundamentos filosóficos sustentados pela instituição, os quais revelam inicialmente um elevado compromisso com a formação espiritual e holística de seus alunos. Tais princípios têm suas raízes nos escritos de Ellen G. White, que preconizam uma educação predominantemente redentora. O prospecto citava esta declaração de White (grafia original):

A legítima educação supõe mais do que cursar determinados estudos, importa em mais do que em preparatórios

para uma carreira material. Ella significa o desenvolvimento harmônico das faculdades do corpo, da razão e da vida espiritual, e visa preparar o educando para o gozo da pres-tancia no mundo atual e para o prazer mais elevado de uma serventia ainda mais nobre no mundo porvir.

Além desses princípios, a instituição se propunha a oferecer uma educação voltada para o serviço, na qual os alunos pudessem desen-volver seus dons e potencialidades a fim de serem úteis à sociedade.

A nossa escola propõe-se preparar moços de ambos os sexos que pela prática tenham as faculdades exercitadas para obser-var e julgar com acerto, sendo modestos e cortezes para com todos, serviçaes e bondosos em todas as oportunidades, ani-mosos e resolutos no avanço do trabalho da missão. O grande e saliente principio desta mensagem sempre tem sido o de servir, — serviço consagrado, efficiente e abnegado, a bem do próximo.

127

Conforme o prospecto do Seminário Adventista (1918-1919, p. 10), a visão quanto à importância da formação intelectual dos jovens foi assim descrita pelos pioneiros da educação adventista no Brasil:

Precisamos de homens e mulheres dotados de uma elevada cultura intellectual afim de fazer um bom trabalho na obra do Senhor. [...] A querermos subsistir no juízo cumpre-nos, como igrejas e como indivíduos, desenvolver mais esforço espontâneo em prol de nossa mocidade afim de habilita-la para os diferentes ramos da obra que nos está confiada. Na juven-tude concentra-se toda a nossa esperança da obra missionária.

Ainda de acordo com o prospecto do Seminário, por ocasião do ano de 1918, as aulas tiveram início “em 13 de Maio de 1918 e findaram em 2 de Fevereiro de 1919”. Nesse período os alunos cursavam as seguintes matérias como parte do conteúdo acadêmico curricular (1918-1919, p. 10):

Bíblia; História Denominacional; Historia Universal; Historia do Brazil; Mathematica; Geographia; Calligraphia; Sciencias naturaes; Stenographia; Physiologia; Musica e Canto; Grammatica portugueza; Inglez; Francez; Allemão; Trabalho bíblico; Colportagem.

Quanto à disciplina a escola sustentava o princípio do governo individual entendendo que (p. 11-12):

128

O governo de si próprio é o único e verdadeiro governo para o indivíduo, e somente quando elle negligencia governar-se a si mesmo, pelos princípios de justiça, é que necessita ser governado por outros. Para que o estudante saiba si o seu procedimento contribue para o bem da escola ou não, é necessario que pergunte a si mesmo: “De que effeito seria para a escola si todos imitassem o meu exemplo?”

Outro aspecto notório no sistema educacional que marcou os primórdios da primeira instituição de ensino superior adventista no Brasil foi a educação voltada ao desenvolvimento físico e à industriiosidade (p. 15):

Por razões tanto educacionais como econômicas exige-se que cada aluno interno do Seminário tome alguma parte no trabalho manual, relacionado com o instituto, dedicando treze horas por semana ao trabalho manual como parte do pagamento de suas despesas. Além disto o aluno aprende, deste modo, lições a respeito dos deveres práticos e adquire hábitos de indústria, que contribuirão ao seu êxito futuro na vida. O exercício físico que se obtém pelo trabalho opera como tônico para o cérebro do estudante, podendo este destinar maior proveito de seus estudos.

Dentre os principais aspectos destacados pelo primeiro prospecto do Seminário Adventista estão as “Regras Gerais”, que sustentavam os seguintes regulamentos:

1. O sabbado é o dia de descanso do Senhor, portanto, occupar-se em trabalhar ou em brincar neste dia não está em harmonia com o espírito da instituição, e não será permitido.
2. Requer-se que todos os alumnos internos sejam pontuaes nos cultos matutinos e vespertinos, no lar, na escola sabbatina, nos cultos regulares aos sabbados, no culto de oração dos estudantes nas sexta-feiras á noite, e nas horas de capella, excepto quando forem desculpados pelo preceptor ou pela matrona. Aqueles que têm licença de se ausentarem durante estas horas, devem ficar silenciosos nos seus próprios quartos.

3. Todos os estudantes devem abster-se de uma conducta indescendente e desordenada bem como de usar linguagem profana e obscena. Prohibe-se todo e qualquer jogo bem como a posse ou leitura de romances nocivos, ou qualquer outra leitura leviana e perniciososa.
4. Requer-se que os alumnos internos se conformem com o programma diário, organizado pelos directores e que obedeçam a todas as regras que forem annunciadas.
5. Requer-se que os estudantes se incumbam do asseio e da ordem de seus quartos.
6. Os estudantes não devem demorar-se mais do que necessario na cozinha ou na sala de jantar.
7. Não devem fazer motim, ser briguentos ou barulhentos nem tão pouco empenhar-se em qualquer conducta grosseira ou inconveniente nos edificios.
8. Visto serem os estudantes chamados, ás vezes, inesperadamente, ninguém deve sahir do terreiro da escola sem permissão do preceptor ou da matrona.
9. O estudantes devem compensar todo prejuízo causado por elles á propriedade da escola.
10. Todas as ferramentas devem ser guardadas devidamente nos seus próprios logares. A perda dellas,

causada pela negligencia do estudante, será debitada á sua conta.

11. Não será permitido que os estudantes tragam armas de fogo ou facões á escola.
12. Toda a ausencia nas aulas, na capella, nas horas de preparação do estudo, no culto, ou no trabalho deve ser justificada por escrito.
13. Nenhum estudante deve retirar-se da sala de aulas ou entrar nella sem primeiramente ter obtido licença do mestre.
14. O tempo depois do culto domestico á noite é dedicado ao estudo, devendo os estudantes conservarem-se quietos nos seus quartos.

INSERÇÃO DAS INSTITUIÇÕES CONFESSIONAIS NO CONTEXTO DO DESENVOLVIMENTO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Não se pode negar a importância do sistema de educação superior para o crescimento e progresso de uma nação. Entretanto, os anais da historiografia educacional brasileira revelam que tal fenômeno foi uma conquista consideravelmente tardia, sendo necessário mais de três séculos para a abertura de seu primeiro curso.

Desta forma, o presente capítulo tem como objetivo apresentar sinteticamente os principais eventos que caracterizaram a evolução histórica do ensino superior brasileiro, buscando

mostrar a inserção da educação superior confessional a fim de se identificar a gênese da educação superior adventista no Brasil.

O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL COLÔNIA — AS PRIMEIRAS INICIATIVAS (1572-1808)

Durante o período colonial, a vida e a identidade do povo brasileiro estavam diretamente ligadas à pátria-mãe, Portugal. Quando o Brasil foi descoberto e aclamado como território da coroa portuguesa, Portugal era um reino soberano já por quase quatro séculos. As íntimas relações entre ambos os territórios produziram reflexos acentuados em todos os níveis, sobretudo o educacional.

Desta forma não se pode compreender os fenômenos relacionados à educação desse período sem que sejam consideradas as conjunturas econômico-políticas do período. Na concepção de Vasselai (2000, p. 38),

seria ilusão quereremos encontrar nos seus primeiros dominadores algum empenho para o desenvolvimento em qualquer área que não tivesse como objetivo garantir à metrópole a acumulação mercantilista, pois este era o princípio norteador da política colonialista portuguesa.

Para que a metrópole pudesse manter o processo de exploração da colônia, guiado pela doutrina mercantilista, foi montado um eficiente aparelho repressivo, acompanhado por outro aparelho ideológico que, na época, se fazia presente nas ações dos integrantes da Igreja Católica. A atuação desse aparelho se fez sentir na difusão das ideologias que legitimavam a exploração colonial,

reforçando a aceitação do domínio mediante o reconhecimento do rei de Portugal e até no trabalho intencional de ressocialização do índio para transformá-lo em força de trabalho escravo (CUNHA, 1986).

Com efeito, ao contrário das Américas Espanhola e Inglesa, o Brasil não pôde experimentar o surgimento do ensino superior ainda no nascer de sua história. Por sinal, seu surgimento veio a ocorrer apenas no princípio do século 19. Por exemplo, quando analisamos o histórico do surgimento cronológico das universidades na América do Sul, nos deparamos com o seguinte quadro:

- ◆ 1533 (Peru) — Universidade de San Marcos;
- ◆ 1580 (Colômbia) — Universidade São Tomás de Aquino;
- ◆ 1624 (Bolívia) — Universidade de São Francisco Xavier;
- ◆ 1634 (Argentina) — Universidade Nacional de Córdoba;
- ◆ 1738 (Chile) — Universidade do Chile;
- ◆ 1808 (Brasil) — Primeiros Cursos Superiores (Escolas Médicas do Rio e da Bahia);
- ◆ 1920 (Brasil) — Universidade do Rio de Janeiro.

135

Essa real tardança pode ser explicada a partir da concepção que os nossos colonizadores possuíam quanto à importância da educação no território brasileiro. Para o educador Paulo Nathanael Pereira de Souza (1991, p. 17):

A metrópole lusitana, que fazia do território brasileiro um mero entreposto comercial e de fornecimento de riquezas agrícolas e minerais, jamais se preocupou em educar a população nele instalada. Suas prioridades sempre foram a

fiscalidade e a defesa, tanto que a história do Brasil versou o tempo todo sobre os processos de confisco de riquezas e a luta armada contra o aborígine e uma ou outra insurgência nativista contra a cobiça internacional.

Em sua obra clássica *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*, o antropólogo Darcy Ribeiro (2000) efetua uma análise histórico-antropológica visando compreender a gênese racial dessa gente indagando: “Quem somos nós, os brasileiros, feitos de tantos e variados contingentes humanos?” Ao referir-se à maneira como os portugueses encaravam os que aqui viviam por ocasião do Brasil colônia, disse Ribeiro (2000, p. 246-247, 251):

136

Pela vontade deles, os índios, os negros e todos nós, mestiços deles, recrutados pela empresa colonial, prosseguiríamos na função que nos foi prescrita do proletariado de ultramar, destinado a produzir mercadoria exportável, sem jamais chegar a ser gente com destino próprio. [...] Ao contrário do que ocorre nas sociedades autônomas, aqui o povo não existe para si e sim para outros.

Referindo-se ao contexto histórico do Brasil Colônia, Anísio Teixeira (2005, p. 123), em sua obra *Ensino superior brasileiro*, afirma que:

O poder monárquico, para impedir qualquer desenvolvimento autônomo da terra brasileira, fecha suas fronteiras, torna obrigatória a naturalidade portuguesa dos funcionários, monopoliza o comércio e nega permissão em suas

novas terras para a fábrica, a tipografia, a imprensa e a universidade, pondo assim a Colônia em tão estreita dependência da Metrópole, que ela afinal, de certo modo, se integra — com a sua nobreza, o seu clero e o grupo de burocratas e letrados todo ele formado na Metrópole — ao pequeno e poderoso Portugal. Fechada externamente para qualquer outra influência que não fosse a portuguesa, isolada dentro de sua imensidão geográfica, a Colônia chegou a poder repelir invasões de outras metrópoles concorrentes à portuguesa, realizando durante três séculos, na solidão desses “tristes trópicos”, uma experiência social única, marcada pela extinção da população aborígine, pela escravidão negra, pelo latifúndio e mercantilismo agrário, e por uma burocracia governamental particularmente dura e sem imaginação, mas superiormente *organizada* e servida por extraordinária estrutura de treino e educação, ou endoutrinação, proposta a uma transplantação cultural vigorosa e planejada.

137

Em sua obra *The republic of Brazil*, os historiadores protestantes Erasmo Braga e Kenneth G. Grubb (1932, p. 17-19), ao fazerem menção quanto ao perfil dos primeiros colonizadores desse período, observam que eles

representavam um tipo de cultura medieval, religião, e governo, que eram predominantes na litosfera do Mediterrâneo, principalmente durante o período que precedeu o surgimento da Reforma. Com os ataques de outras nações e o subsequente fechamento de suas portas aos estrangeiros, o Brasil experimentou um quase completo isolamento quanto

aos movimentos sociais, comerciais e políticos que estavam influenciando fortemente a vida na Europa.

Ao discorrer sobre o tipo de sociedade que se formara nesse período, Teixeira (2005, p. 125) resume:

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

138

Ao destacar a origem e influência da educação confessional superior no período do Brasil Colônia, Cunha (in: LOPES *et al.*, 2003, p. 152) menciona que:

O primeiro estabelecimento de ensino superior no Brasil foi fundado pelos jesuítas na Bahia, sede do governo geral, em 1550. Os jesuítas criaram ao todo 17 colégios no Brasil, destinados a estudantes internos e externos, sem a finalidade exclusiva de formação de sacerdotes. Os alunos eram filhos de funcionários públicos, de senhores de engenho, de criadores de gado, de artesãos e, no século XVIII, também de mineradores. Nesses colégios era oferecido o ensino das primeiras letras e o ensino secundário. Em alguns, acrescia-se

o ensino superior em Artes e Teologia. O curso de Artes, também chamado de Ciências Naturais ou Filosofia, tinha duração de três anos. Compreendia o ensino da Lógica, de Física, de Matemática, de Ética e de Metafísica. O curso de Teologia, de quatro anos, conferia o grau de doutor. [...] Cursos superiores foram também oferecidos no Rio de Janeiro, em São Paulo, em Pernambuco, no Maranhão e no Pará.

Ao comentar o contexto histórico educacional entre os anos de 1500 a 1700, Brandão (*apud* MOREIRA, 1997, p. 4) estabelece o seguinte quadro, afirmando que

do século 16 ao século 18, o ensino desenvolvido no Brasil, através dos cursos de Filosofia e Teologia, constituiu-se numa atividade do aparelho educacional montado a serviço da metrópole de (Portugal). O ensino era mantido pela Companhia de Jesus, nos vários colégios existentes, seguido pela política educacional implantada sob a liderança de Marquês de Pombal, por ocasião da expulsão daquela ordem religiosa do império português.

139

Analisando a importância quanto ao papel das ordens religiosas no processo de colonização do Brasil, Vasselai (2001, p. 38) conclui que:

Embora no início do período de colonização várias ordens religiosas estivessem empenhadas no trabalho missionário, a Companhia de Jesus destacou-se em número de missionários e pela organização de seu sistema educativo. A principal

atividade no Brasil era a catequese dos índios. A Companhia de Jesus, além desta missão, mantinha nos centros urbanos um sistema de ensino que garantia a força de trabalho necessária para o serviço missionário, e em seus colégios também se formavam em situação de privilégio, os quadros para o aparelho administrativo e repressivo, pois lá estudavam os servidores do estado para os mais diversos cargos da administração da colônia a serviço da metrópole. Da mesma forma, nos cursos superiores frequentados pelos filhos dos proprietários de terra e de minas e mesmo por reinóis residentes na colônia, beneficiavam-se os ilustres da classe dominante.

Buscando mostrar a estreita relação do poder com o sistema educacional desse período, Teixeira (2005, p. 126-127) acrescenta que

a educação faz-se o processo para assegurar os *privilégios* de uma ordem social fechada, imóvel e rígida. O tipo dessa educação era o de educação na língua latina, com ênfase na dissertação, na exegese, no raciocínio escolástico e na oratória. [...] Nas alturas do século XVI, transplanta-se assim para o Brasil uma educação que revivia os períodos já decadentes da escolástica, para servir exclusivamente a uma educação estritamente vocacional de padres e leigos, sem outra inquietação que a de conservar e guardar o estado existente das coisas, [...] métodos que representavam os períodos decadentes da cultura medieval e habilitavam o “intelectual” ao gozo dos privilégios atribuídos ao clero e ao funcionário da Colônia.

Em sua obra *História da educação brasileira*, o historiador José Antonio Tobias (1985, p. 36) analisa o ensino superior no período do Brasil colônia:

Ora, a Universidade de Coimbra, de acordo com a política da Metrópole, era a única universidade de Portugal e do Ultramar; por isso, exatamente, é que a própria Universidade de Coimbra e o rei de Portugal não permitirão oficialmente o funcionamento da “Universidade do Brasil”, matando, no nascedouro, essa tão bela e promissora realidade universitária que seria implantada na Terra de Santa Cruz e cuja ausência colocou até hoje o ensino superior brasileiro em gritante inferioridade numérica, quando comparado com países da América espanhola, da América Francesa e sobretudo da Norte-América.

141

Ao avaliar o alto grau de influência da Universidade de Coimbra e sua importância como uma instituição única para os brasileiros que buscavam a educação de nível superior neste período, Teixeira (2005, p. 138) observa:

Até os começos do século XIX, a universidade do Brasil foi a Universidade de Coimbra, onde [*sic*] iam estudar os brasileiros, depois dos cursos no Brasil nos reais colégios dos jesuítas. No século XVIII, esses alunos eram obrigados a um ano apenas no Colégio de Artes de Coimbra para ingresso nos cursos superiores da teologia, direito canônico, direito civil, medicina e filosofia, nesta última, depois da reforma de 1772, incluídos os estudos de ciências físicas e naturais.

Nessa universidade graduaram-se, nos primeiros três séculos, mais de 2.500 jovens nascidos no Brasil.

No que tange ao ensino superior, a história da educação brasileira revela que, durante o período do Brasil colônia, houve diversas tentativas de se implantar cursos superiores. De acordo com Souza (1997, p. 18), existiram planos e tentativas de instituir a universidade na colônia, mas todos frustrados pela estreiteza de visão dos governantes de Lisboa e do Rio de Janeiro. Para Cunha (in: LOPES *et al.*, 2003, p. 152),

com a proibição da criação de universidades na colônia, Portugal pretendia impedir que os estudos universitários operassem como coadjuvantes de movimentos independentes, especialmente a partir do século XVIII, quando o potencial revolucionário do Iluminismo fez-se sentir em vários pontos da América.

142

Obviamente que a colônia dispunha de indivíduos educados, incluindo doutores, bacharéis, físicos (médicos) e sacerdotes. Entretanto, tais títulos eram todos obtidos nas universidades europeias, em especial Coimbra, a qual, segundo Souza (1997, p. 18), era também dominada pelos jesuítas até o advento de Pombal, no século 18.

Podemos concluir o período do ensino superior na colônia afirmando que, dadas as circunstâncias da influência da Companhia de Jesus, todos os cursos foram criados e administrados por eles e, conseqüentemente, eram instituições confessionais de tradição católica e, pelas circunstâncias da época, era assumida como natural essa situação.

O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL IMPÉRIO (1808-1889)

Nas primeiras décadas do século 19, diversos movimentos de independência se espalharam por todo o território da América Latina, desde o México até a Argentina. Em sua tese intitulada *The life and thought of Erasmo Braga, a Brazilian Protestant leader*, o historiador protestante Alderi S. Matos (1996, p. 31) analisa que

a inspiração para esses movimentos foi originada principalmente por dois eventos que marcaram época: a Revolução Americana (1775) e a Revolução Francesa (1789). Entretanto, há um notável contraste na maneira pela qual a independência foi alcançada entre os domínios espanhol e português.

Em sua obra *A history of Latin America*, de acordo com o historiador Hurbert Clinton Herring (*apud* MATOS, 1996, p. 31), na América espanhola a independência foi conquistada pela oposição aos reis; na América portuguesa, o aparente herdeiro se autoproclamou dando o grito de independência. Como consequência, enquanto as colônias espanholas experimentaram revoluções sangrentas, a obtenção da independência do Brasil foi, ao contrário, conquistada pacificamente. A invasão dos exércitos de Napoleão ao território português desencadeou uma série de mudanças que culminou com a separação do Brasil de sua pátria-mãe.

Com a vinda da corte portuguesa para o Brasil, em 1808, surge a necessidade de uma modificação completa no ensino superior brasileiro em relação ao período colonial. Ao efetuarmos uma análise mais detida, conclui-se que o Brasil deve acidentalmente a Napoleão a instituição de seus primeiros cursos

superiores surgidos a partir de 1808. Não fosse a invasão francesa a Portugal, a família real não teria se deslocado para o seu seguro refúgio da colônia e D. João não teria assinado os atos que criaram as escolas médico-cirúrgicas na Bahia e no Rio de Janeiro (ambas em 1808), as quais se tornaram as primeiras sementes do ensino superior brasileiro (SOUZA, 1997, p. 18-19).

Ao comentar a abertura dos primeiros cursos superiores desse período, Vasselai (2001, p. 47) lembra que os cursos criados a partir de então estavam todos ligados às necessidades de defesa. Por isso, os cursos de medicina, cirurgia e de matemática foram criados dentro da Academia Militar e da Academia da Marinha.

Ainda em 1808, é estabelecida uma cadeira de Ciência Econômica, a ser ministrada por José da Silva Lisboa, mentor da abertura dos portos brasileiros às nações amigas. Dois anos mais tarde, no dia 4 de dezembro de 1810, o Príncipe-Regente promulga uma lei para o estabelecimento da Academia Real Militar da Corte, a qual se tornaria a semente do curso de Engenharia (futuramente, Escola Politécnica). Em 1820, é organizada a Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, que, no mesmo ano, passou a se chamar Academia de Artes.

Os primórdios do surgimento do ensino superior brasileiro no período imperial revelam que seu modelo estava baseado em institutos isolados e de cunho profissionalizantes. Ele nasce para suprir as necessidades da própria aristocracia imperial, que não mais tinha acesso às universidades portuguesas e europeias devido ao bloqueio napoleônico. Desta forma, a natureza pouco integrada (universitária) dos primeiros cursos superiores estabelecidos no Brasil veio a marcar fortemente o sistema de ensino superior nos anos subsequentes. Tais fatos elucidam em parte as

próprias distorções e discrepâncias enfrentadas pelo sistema de ensino superior nacional contemporâneo.

Com a Proclamação da República, em 1822, o Brasil passa a testemunhar a expansão do recém-criado sistema de instituições superiores, o qual se caracterizava pelo espírito fragmentado e desconexo profissionalizante, mesmo a despeito do teor do artigo 250 da Constituição de 1823, que sustentava o estabelecimento de universidades nos mais apropriados locais. Em 25 de março de 1824, D. Pedro I assegura, através da Constituição, a instalação de “colégios e universidades”, porém tal proposta ficaria registrada apenas no papel.

A história da expansão do ensino superior brasileiro revela as diversas tentativas de representantes do governo imperial pela busca da instituição da universidade. Em sua obra *Educação brasileira: 500 anos de história*, Arnaldo Niskier (1989) apresenta a existência de cinco projetos entre os anos de 1843 a 1889, a saber: (1) o de 1843, designando a criação da Universidade de Pedro II; (2) o de Visconde de Goiânia, em 1847; (3) o de Paulino José Soares de Souza, em 1870; (4) o de Homem de Melo, em 1881; e (5) o de Antonio Joaquim Ribas, em 1883. Vale lembrar que a totalidade desses cinco projetos fracassaram quanto à sua execução. De acordo com Brandão (1997, p. 14), no período do Brasil Imperial, 42 projetos de criação de uma universidade foram negados pelos dirigentes da nação. Ao comentar sobre o fracasso desses projetos, Teixeira (2005, p. 140) acrescenta que os apelos para a criação da universidade são repetidos e numerosos, mas todos recebidos com recusa direta ou com silêncio e indiferença. Nas palavras de Rui Barbosa, tais pedidos “passaram a dormir na Câmara dos Deputados o sono, donde passaram ao

mofo e traçaria dos arquivos”. Com base em tais fatos, indaga-se: qual seria a explicação de semelhante resistência? De acordo com Teixeira, os brasileiros eram portugueses do Brasil (o nome “brasileiro” somente se generaliza no século 19).

A partir da década de 1870, um fenômeno de capital importância passa a marcar os anais da história do ensino superior brasileiro em que os liberais conservadores e positivistas se empenharam na defesa da liberdade do ensino superior, contrariando o pensamento conservador da Igreja Católica, que não admitia o ensino de doutrina que considerava falsa. Fazendo referência a esse período, Vasselai (2001, p. 49) observa que

o momento em que o papa Pio IX tentou subtrair do Estado o controle da igreja no Brasil, instalou-se a “Questão Religiosa”, que sintetizou conflitos que se deram a partir de 1874. Mas, apesar de toda a complexidade dos fatos, os interesses em preservar a hegemonia sobre o ensino, como forma de domínio, fizeram com que os católicos passassem a defender a liberdade de ensino ao lado de adversários ferrenhos como os liberais e os positivistas. Nesta circunstância a liberdade de ensino era vista como uma oportunidade para a igreja desligar-se da ingerência do Estado e também como uma situação de vantagem para competir com iniciativas particulares confessionais ou não. Cabe ressaltar que, a esse tempo, as escolas confessionais católicas eram a maioria em termos numéricos, dentre as demais particulares. Destaca-se também que durante o império existiram nas províncias do Sul do Brasil perto de 900 escolas confessionais luteranas, as quais não entravam nas estatísticas por não serem reconhecidas, como

tal pelo fato de a religião católica ser a religião reconhecida como oficial no Brasil durante todo o império.

No Congresso de Educação Superior realizado em 1882, houve um longo debate a respeito da universidade no Brasil. Dentre os debatedores, destaca-se a figura do conselheiro A. Almeida Oliveira, que expôs seu argumento, o qual é assim relatado por Teixeira (2005, p. 140-141): “O hábito de não a termos ao longo de quatro séculos, ligado à solução *substitutiva* de escolas superiores profissionais isoladas e independentes, parece haver criado uma tradição antiuniversitária.” Tal concepção estava em comum acordo com a visão positivista, que identificava a universidade com as formas obsoletas da cultura medieval.

Ao referir-se à jovem nação recém-criada no primeiro quartel do século 19, Teixeira (2005, p. 146) relata:

O século XIX fez-se assim, para a jovem nação, o prolongamento da fase colonial, mergulhando o País em uma tranquila estagnação, a que não faltaram, devido aos remanescentes da cultura latina do tempo da Colônia e à considerável estabilidade política obtida, graças exatamente a pouco ter-se modificado, traços de aparentemente feliz consolidação do *status quo*.

De acordo com Tobias (1985, p. 142), em 1875, três séculos e meio depois do descobrimento, resumia-se o ensino superior brasileiro em seis faculdades isoladas e nenhuma universidade. Desta forma, pode-se concluir que, numa pátria caracterizada pelo predominante espírito preconcebido contra o estabelecimento

de universidades e faculdades, é natural que o desenvolvimento do ensino superior se mantivesse estanque.

O ENSINO SUPERIOR NA PRIMEIRA REPÚBLICA — O SURGIMENTO DOS PRIMEIROS CURSOS SUPERIORES PROTESTANTES (1889-1930)

O período em análise, que vai da Proclamação da República, em 1889, até a Revolução de 1930, segundo Brandão (1997), é comumente chamado de República Velha, Primeira República ou República Oligárquica. Tal período originou-se a partir da visão positivista, que exerceu forte influência na política educacional brasileira e deu abertura para a expansão de cursos superiores livres, ou seja, não dependentes do Estado.

148

Nesse período, o Brasil passou por transformações econômicas, ditadas por circunstâncias externas, oscilando entre tempos de prosperidade, por causa do crescimento da cafeicultura, e de declínio em setores como o da exploração da borracha. Vários tratados comerciais internacionais atrelavam a economia do Brasil à hegemonia norte-americana. Com o despontar do trabalho industrial, surgiu o movimento operário e, conseqüentemente, formou-se um clima de reivindicações nessa área.

É dentro desse contexto que Helena Sampaio (2000, p. 37) demarca o início da história do ensino superior privado no Brasil. Segundo ela:

A Constituição da República, de 1891, descentralizou o ensino superior, que era exclusivo do poder central, delegando-o também para os governos estaduais e permitiu a criação de

instituições privadas. O efeito imediato dessas medidas foi a ampliação e a diferenciação do sistema de ensino superior.

Tal progresso, segundo Brandão (1997, p. 15), gerou facilidade quanto ao aparecimento de novos cursos superiores, “desvalorizando” os diplomas no mercado. A introdução dos exames vestibulares junto às novas escolas superiores tencionava dificultar o acesso.

De acordo com Anísio Teixeira (1969), os dados estatísticos dessa época comprovam que até 1900 não existiam mais do que 24 escolas de ensino superior no país. Entretanto, a partir da nova moldura legal disciplinada pela Constituição da República de 1891, a iniciativa privada criou seus próprios estabelecimentos de ensino superior, sendo que algumas contavam com os subsídios estaduais e outras dependiam unicamente dos recursos da iniciativa privada. Segundo Hack (2002, p. 125), com a aprovação da emenda nº 82, de 1891, o ensino secundário, superior e profissional poderia ser promovido por indivíduos e associações, subvencionados ou não pelo Estado.

Ao comentar sobre a importância e o papel do ensino privado na estrutura da educação brasileira republicana, Bastide (*apud* HACK, 2002) observa que

em nossos dias, como há meio século, temos a impressão de que uma das fraquezas do sistema de ensino no Brasil reside na ausência de uma norma de conduta precisa no tocante ao ensino particular; [...] nada poderia justificar a liberdade sem limites de um ensino particular que não apresentasse um mínimo de garantias pedagógicas e intelectuais. Sem dúvida, impondo às escolas particulares programa padrão, o Estado

intervém nesse domínio. Entretanto, não é pela imposição de programas ambiciosos que se eleva o nível de ensino, mas pelo controle de valor pedagógico e científico do professor.

É nesse período de abertura que surge o primeiro curso superior confessional protestante no Brasil. De acordo com Schulz (2003, p. 120), a decisão pela criação dos primeiros cursos superiores protestantes no Brasil foi em decorrência de um estudo feito por uma comissão de educadores presbiterianos norte-americanos que, em visita ao Brasil em 1888, recomendaram a criação de cursos universitários.

Conforme Sampaio (2000, p. 51), desde 1896, o Instituto Presbiteriano Mackenzie oferecia cursos na área de Engenharia. A autora diz ainda que as instituições particulares que surgiram nessa época eram, basicamente, de iniciativa confessional católica, ou de iniciativa de elites locais que buscavam dotar seus estados de estabelecimentos de ensino superior. Algumas contavam com o apoio de governos estaduais; outras dependiam exclusivamente da iniciativa privada.

Sampaio (1999, p. 37, 39) observa que, ao contrário do quase inexistente desenvolvimento do ensino superior no período imperial brasileiro, entre 1889 e 1918, 56 novas instituições educacionais superiores, em sua maioria privadas, foram criadas no país:

Nesse período inicial, o surgimento de instituições privadas significou a abertura de um sistema exclusivamente público, restrito e centralizado em duas direções: a alternativa confessional ao ensino público e laico e a alternativa laica das elites dos estados para fugir do controle do poder central. Com

apenas 24 instituições isoladas em 1900, o sistema passou a contar, três décadas depois, com 133; destas, 86 haviam sido criadas na década de 1920 (TEIXEIRA, 1969). O número de estudantes, que no final do Império, registra-se em torno de 2.300, passou a 20 mil no final da Primeira República.

Nessa época, vale destacar também as primeiras iniciativas do metodismo quanto ao estabelecimento de cursos superiores no Brasil. Conforme o histórico do Instituto Metodista Granbery, o estabelecimento dos primeiros cursos na cidade de Juiz de Fora (MG), junto à referida instituição são assim descritos:

fiel à sua origem vanguardista, já em 1904 criava os cursos de Farmácia e Odontologia, orientados segundo as melhores *Dental School* dos Estados Unidos. Em seguida vieram as faculdades de Direito (1911) e Pedagogia (1928). Os cursos criados atendiam sempre às constantes reivindicações da comunidade.(NETTO, s.d.)¹

151

No final da década de 1920, entra em cena a Reforma do Ministro Rivadávia Corrêa, a qual preconizava a “liberdade de ensino” e que exerceu impacto sobre os rumos do ensino superior brasileiro. Ao referir-se a tal fenômeno, Vasselai (2001, p. 54), afirma que

desencadeou-se uma reforma geral do ensino que pretendia integrar tanto o movimento de abertura para as escolas particulares, conhecido como desoficialização do ensino,

¹ (<http://www.granbery.com.br>)

quanto conter o crescimento de alunos que procuravam formação superior, o que era visto pela elite como possibilidade de uma invasão em seus redutos de privilégios sociais e econômicos. Esta foi a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental da Primeira República redigida pelo ministro do interior Rivadávia da Cunha Corrêa. Em síntese os pontos principais desta reforma foram: os estabelecimentos governamentais perdiam os privilégios e passavam a ser corporações autônomas; instituição do exame de admissão; incentivo para a criação de taxas cobradas aos candidatos aos exames de admissão; dar autonomia para as escolas superiores criadas pelos estados e por particulares; criação do Conselho Superior de Ensino; e a remuneração do livre-docente a partir das taxas pagas pelos alunos. O empenho da reforma educacional positivista que desejava dispensar os títulos acadêmicos e defendia o livre exercício profissional, contudo, não logrou êxito. Com as mudanças políticas subseqüentes, vieram as mudanças na legislação escolar.

Outro importante aspecto que merece atenção nesse período ocorreu em 18 de março de 1915, quando foi promulgado o Decreto Nº 11.530 pelo então ministro da Justiça e do Interior Carlos Maximiliano, o qual visava reorganizar os níveis médio e superior de ensino. Ao comparar tal reforma com sua precedente de 1911 (Rivadavia Corrêa), Cunha (1986, p. 187) observa:

As mudanças foram profundas, embora Carlos Maximiliano mantivesse dois pontos fundamentais da lei orgânica de Rivadávia Corrêa: a destituição do privilégio dos diplomas do Colégio

Dom Pedro II, e dos que lhe eram equiparados, de garantir aos seus possuidores matrículas nas escolas superiores; e a instituição dos exames de admissão, então rebatizados de exames vestibulares, para a seleção dos candidatos ao ensino superior.

Ao comentar as transformações e influências culturais externas recebidas pela educação brasileira no período republicano, Vasselai (2001, p. 56) atesta que:

As transformações do sistema educacional brasileiro, neste período, sofreram grande influência cultural norte-americana, que foi tomando o lugar da influência francesa até então dominante no Brasil. Logo após a Proclamação da República, pelo prestígio que já gozavam os Estados Unidos, perante nossos dirigentes no governo e mais a situação que levava à separação entre a Igreja Católica e o Estado, abriu-se a possibilidade da vinda de missionários protestantes de origem norte-americana. Com este fato se inicia no Brasil uma proposta educativa confessional diversa da católica. Cabe registro o fato de que as escolas confessionais que surgiram junto às comunidades de colonos de origem alemã eram muito fechadas em si mesmas, não trazendo nenhuma contribuição ideológica que interessasse aos novos governantes. Mantinham-se no ostracismo e, nesta época, já em franca decadência, pela redução dos subsídios que recebiam da Alemanha até o início da Primeira Grande Guerra em 1913.

Outro fator relevante desse período foram as diversas iniciativas para a abertura da primeira universidade brasileira. De

acordo com Brandão (1997, p. 19-21), houve duas modalidades distintas que caracterizaram tais iniciativas: (1) as universidades passageiras: Manaus (1909); São Paulo (1911); Paraná (1912) e (2) as universidades sucedidas: Universidade do Rio de Janeiro (1920); Minas Gerais (1927). Pouco depois da abertura da Universidade em Minas Gerais, o governo federal baixou normas regulamentando a instalação de universidades nos estados. O Decreto Nº 5.616, de 1928, dispunha que as universidades criadas nos estados gozassem de perfeita autonomia administrativa, econômica e didática.

Uma outra iniciativa de grande importância para a educação brasileira neste período foi a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924. Ao comentar o surgimento, função e importância da ABE, Jorge Nagle (2001, p. 163) declara que:

A Associação Brasileira de Educação foi criada em 1924 por iniciativa de Heitor Lira. A ABE representou a primeira e mais ampla forma de institucionalizar a discussão dos problemas da escolarização, em âmbito nacional; em torno dela se reuniram as figuras mais expressivas entre os educadores, políticos, intelectuais e jornalistas, e sua ação se desdobrou na programação de cursos, palestras, reuniões, inquéritos, semanas de educação e conferências nacionais de educação. Será por meio de tais iniciativas que a preocupação com problemas educacionais se alastra e se sistematizam discussões.

De acordo com Pecaut (*apud* TRINDADE, 2005), a ABE representou a primeira e mais ampla forma de institucionalizar a discussão dos problemas da escolarização, em âmbito nacional,

cujas reuniões pressionavam o Estado para que permitisse implantar suas ideias. Desta forma, segundo Brandão (1997, p. 17), pode-se concluir esse importante período da educação superior brasileira afirmando que:

Todo esse movimento expansionista gerou uma alteração quantitativa e qualitativa no ensino superior. Os estabelecimentos de ensino multiplicaram-se e já não eram todos subordinados ao setor estatal, nem à esfera nacional, ou seja, abriam escolas os governos estaduais, assim como pessoas e entidades particulares. Diferenciaram-se as estruturas administrativas e didáticas, quebrando a uniformidade existente no tempo do Império.

Entretanto, ao comentar o contexto situacional do ensino superior brasileiro no governo republicano, o historiador metodista Elias Boaventura (1989, p. 18) recorda que o projeto educacional republicano acabou por não alcançar êxito, o que levou Fernando de Azevedo a afirmar que, “do ponto de vista cultural pedagógico, a República foi uma revolução que abortou”.

Nessa época, as necessidades do país ainda se amalgamavam com a oligarquia no poder, o que resultava num tipo de educação voltada para a satisfação dos interesses oligárquicos. Uma espécie de ornamento cultural, preenchimento dos quadros da burocracia de Estado e das profissões liberais. Neste sentido, amplas camadas da população eram marginalizadas do processo educativo escolar. A educação atendia exclusivamente as “elites”.

Ao efetuar uma análise numérica quanto à abertura de instituições de nível superior no território brasileiro neste período, Teixeira (2005, p. 195) menciona que, entre 1889 e 1918, 56 novos

estabelecimentos de ensino superior, em sua maioria privados, são criados no país, os quais, somados aos 14 existentes no fim do Império, elevam o número total a 70.

Sendo assim, pode-se concluir que esse período foi marcado pela tradição da escola superior isolada, de tempo parcial, com professores e alunos reunidos em certos períodos durante o dia para as aulas que eram ministradas em forma de “conferências”.

O ENSINO SUPERIOR NA ERA VARGAS — A ABERTURA DAS PRIMEIRAS UNIVERSIDADES CATÓLICAS NO BRASIL (1930-1945)

156

O período da Era Vargas foi caracterizado por uma política educacional de cunho liberal que veio a ser silenciada em 1935 por outro movimento político, que sustentava uma espécie de educação autoritária de cunho fascista. As mudanças no cenário político e social promoveram alterações no âmbito educacional que, a partir de então, passa a praticar uma educação que é compatível aos propósitos do sistema político vigente. Sendo assim, dois grupos partidários se formaram, os quais defendiam interesses opostos, a saber: (a) a situação, composta dos partidos republicanos estaduais (liderados por Júlio Prestes), e (b) a oposição, agrupada na aliança liberal (liderados por Getúlio Vargas).

Ao avaliarmos as perspectivas político-econômicas dessa época, o Brasil se deparava com as manifestações do movimento operário, a crise da produção cafeeira decorrente do colapso econômico nos mercados mundiais, os levantes das

facções estatais militares, as lutas dos setores conservadores e liberais, os compromissos do governo provisório com os mais diferentes setores de influência do país, a revolução de 1932 e o Estado Novo até 1945 (VASSELAI, 2001).

Nesse período o movimento da educação liberal começa a exercer forte influência sobre os rumos da educação brasileira em todos os seus níveis. Entretanto, segundo Brandão (1997, p. 23), na educação, o pensamento liberal tem duas versões: a elitista e a igualitarista, sendo a primeira contra a disseminação da educação das massas. Dois protagonistas das ideias liberais se destacaram no campo educacional: Fernando de Azevedo, que defendia um liberalismo elitista, e, por outro lado, Anísio Teixeira, que era favorável ao liberalismo igualitário.

Em princípio, as ideias de Azevedo alcançaram grande êxito, sendo adotadas pelas elites intelectuais paulistas e que resultaram na criação da Escola de Sociologia e Política (1933) e a Universidade de São Paulo (USP) (1934), sob a coordenação política de Júlio de Mesquita Filho e pedagógica de Fernando de Azevedo. A universidade desenhada por Azevedo e as elites paulistas propunha-se à formação de uma nova elite, a partir de um processo sistemático.

Sendo assim, entende-se que a USP fora criada em função da integração universitária, reunindo os cursos superiores já existentes. Pode-se observar através do texto abaixo os ideais da universidade moderna, ou seja: o ensino, a pesquisa e a extensão. Desta forma, pelo Decreto N° 6.283, de 25 de janeiro de 1934, fora então estabelecida a USP com as seguintes finalidades:

- a. Promover, pela pesquisa, o progresso da ciência.
- b. Transmitir, pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam o espírito e sejam úteis à vida.
- c. Formar especialistas em todos os ramos de cultura e técnicos e profissionais em todas as profissões de base científica e artística.
- d. Realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e das artes, por meio de cursos sintéticos, conferências, palestras, difusão pelo rádio, filmes científicos e congêneres.

158

No contexto da fundação da USP, Souza (1997, p. 21-22) assim descreve o ensino superior brasileiro da década de 1930:

As grandes inovações brasileiras em matéria de ensino superior teriam lugar em São Paulo, após a malograda Revolução Constitucionalista de 1932 e por obra e graça do governo estadual. A riqueza gerada pela cafeicultura, o aporte de força de trabalho e alguma tecnologia devida à imigração europeia e japonesa, o fortalecimento das cidades, que passaram a concentrar maior população, o surto industrial do após Primeira Guerra Mundial, bem como uma instituição pública de boa qualidade, que elevou o nível cultural do homem do povo, foram os fatores básicos que fizeram de São Paulo o estado líder do Brasil. [...] O ensino superior

refletiria na pujança de seu crescimento e na diversificação de seus cursos o dinamismo dessa transição que se dava no estado, entre o Brasil do atraso e o novo País em busca de afirmação no panorama mundial.

Em contrapartida às ideias de Azevedo, caminhavam os ideais do pensamento liberal igualitário de Anísio Teixeira, o qual defendia uma política educacional que advogava os interesses conjunturais da classe média e, sobretudo, dos trabalhadores. Segundo Brandão (1997, p. 25):

Em 1935, já em ascensão as medidas repressivas do Estado Novo, Anísio Teixeira idealizou a Universidade do Distrito Federal, criada em abril do mesmo ano. A preocupação com a autonomia dessa universidade foi muito grande. A participação dos estudantes no conselho universitário seria mais ampla e democrática.

159

Em abril de 1931, foram criados dois importantes dispositivos que contribuíram para balizar os rumos do ensino superior brasileiro, a saber: (a) a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), que foi aberto para elaborar um plano nacional de educação com a finalidade de orientar o trabalho do ministério e das secretarias estaduais, e (b) a promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras, o qual preconizava duas formas de organização para o ensino superior: a universidade, forma própria de ensino, e o instituto isolado. A universidade poderia ser oficial (mantida pelo governo federal ou pelo estadual) ou livre (mantida por fundações ou associações particulares).

Em sua obra *Universidade e Estado no Brasil*, Elias Boaventura (1989, p. 129-131) descreve outra importante iniciativa que exerceu forte impacto sobre o sistema educacional brasileiro deste período, a saber, o Manifesto dos Pioneiros (1932). Segundo Boaventura:

O ponto mais alto do trabalho dos renovadores parece ser o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932, por ocasião da Quinta Conferência Nacional de Educação, realizada em Niterói. Nele os renovadores expõem sua proposta e fazem suas reivindicações acerca da Educação, que procuraremos sintetizar, sem as exaurir:

1. Condenam a educação tradicional artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida e passada.
2. A educação deve estar acima dos interesses de classe e vincular-se ao indivíduo e ao social.
3. É dever do Estado, que deve desempenhá-la com a cooperação de todas as organizações sociais.
4. Fim do dualismo e criação da escola única, aberta a todos e voltada para o trabalho.
5. Ensino público, laico, gratuito e obrigatório.
6. Introdução da coeducação.
7. Descentralização e autonomia para a educação.

Quanto ao ensino superior brasileiro enfatizado no Manifesto dos Pioneiros, Boaventura (1989, p. 130-131) menciona alguns fatores condicionantes à estrutura orgânica universitária, a qual é assim descrita por ele:

Quanto ao problema da educação de nível superior, adverte o Manifesto que ela deve ser organizada de maneira que possa desempenhar a tríplice função que lhe cabe de elaboradora ou criadora da ciência (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências e das artes. Enfim, que ela se organize segundo seus modernos objetivos, a saber: ensino, pesquisa e extensão. Por último, assinala o Manifesto a impossibilidade de se organizar o sistema e dar-lhe unidade de ação sem a unidade de formação de professores, os quais, de todos os graus do ensino, devem ter formação universitária. Critica a forma como vinha sendo até então recrutado o professorado e propõe que a reorganização do ensino superior seja feita de tal forma que das elites que prepare faça parte o professorado de todos os níveis.

161

De acordo com Sampaio (2000, p. 45-46), esse período foi marcado por imensa disputa entre as elites católicas e laicas em relação ao controle sobre a educação, e em especial sobre o ensino superior. A seguir pode-se observar a distribuição do contingente de estabelecimentos e matrículas do ensino superior privado entre os anos de 1933 e 1960. Para Sampaio (2000, p. 46-47):

No ano de 1940, a despeito da diminuição porcentual da participação das matrículas do setor privado em relação ao total de matrículas no sistema, houve um aumento na proporção das instituições particulares no conjunto dos estabelecimentos de ensino superior. Em 1945, a participação

das matrículas no ensino privado chegava a quase 50% em um sistema que contava com cerca de 40.000 estudantes.

Um outro aspecto que merece uma análise neste quadro contextual da história do ensino superior brasileiro faz menção ao papel político exercido pela Igreja Católica durante a Era Vargas. Separada do Estado, a Igreja Católica não mais possuía os privilégios que lhe foram característicos até então. Entretanto, por iniciativa do próprio Estado, a igreja é convidada para ser uma aliada a fim de atender às necessidades sociais da época. Nesse contexto de colaboração, foi visível a pressão da igreja no sentido de garantir sua presença e segurança enquanto comunidade católica na defesa dos princípios cristãos para toda a comunidade nacional. Por isso, o interesse da igreja em fundar uma universidade católica. Havia uma mobilização por parte dela na formação cristã e política da intelectualidade.

É dentro desse quadro sócio-político que o ensino superior brasileiro presencia a abertura da primeira universidade confessional no país, a saber, a Pontifícia Universidade Católica (PUC), na cidade do Rio de Janeiro, a qual foi fundada em 1941 por D. Sebastião Leme e pelo padre Leonel Franca, e reconhecida oficialmente pelo Decreto 8.681, de 15 de janeiro de 1946.

Nesse período, a intelectualidade católica, autodenominada reacionária, se posicionou contra as mudanças e movimentos que ocorriam no mundo, caracterizados como uma revolução nos costumes e nas tradições que, na visão dos reacionários, eram consequência da Reforma Protestante e do racionalismo. Na política, a influência da igreja foi até o ponto de fundar a Liga

Eleitoral Católica, em defesa do programa da igreja, de natureza conservadora, junto aos parlamentares que seriam eleitos.

Conforme Boaventura (1989, p. 186), a abertura da primeira PUC é motivada pela seguinte razão:

Diante da pressão da demanda da escolaridade superior, da visível vulnerabilidade do Estado naquele momento histórico, a igreja, já mesmo no ano de 1945, com a queda do Estado Novo, pede e obtém de José Linhares que modifique o Estatuto da Universidade, a fim de facilitar seu ingresso no país como Mantenedora de Universidades.

Ao buscar argumentos e explicações para o surgimento das universidades católicas brasileiras, Cunha (*apud* BOAVENTURA, 1989, p. 186-188) avalia a facilidade com que as universidades eram abertas neste período:

A organização das novas universidades foi bastante facilitada pelo decreto-lei nº 8.457, de 26 de dezembro de 1945, pelo presidente provisório José Linhares. As exigências ficaram bem mais flexíveis do que as determinadas pelo Estatuto das Universidades Brasileiras, de 1931. Com isso, passava a ser possível instalar-se uma universidade a partir de uma faculdade de filosofia (até mesmo com apenas uma seção), uma faculdade de direito e a terceira de economia ou serviço social, por exemplo, sem as custosas faculdades de engenharia ou medicina.

Em princípio, a abertura das universidades católicas promove uma relevante modificação no quadro do ensino superior brasileiro, o qual é assim descrito por Boaventura (1989, p. 187):

Em primeiro lugar, resolve um problema do Estado, onerando a sociedade civil, embora por alguns anos o Estado tenha coberto significativa parte do déficit orçamentário. b) Em segundo lugar, não se trata de mera investida privatizante com fins lucrativos, mas da montagem de um sistema, com uma proposta e uma visão de mundo bem diferentes das universidades estatais, que vinham sendo defendidas desde 1930, pelo menos.

164 Ao comentar as questões concernentes entre a Igreja Católica e as universidade desse período, em 1931, o ministro do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Francisco Campos (*apud* BOAVENTURA, 1989, p. 188), afirmou que:

A universidade é católica, não só na ordem arquitetônica que preside à sua configuração e à estrutura de seu corpo simbólico, como na ordem espiritual em que se organizam e se diferenciam, em extensão e profundidade, as realidades intelectuais e morais, que lhe conferem o caráter e o privilégio de Universidade. A ordem universitária, portanto, ordem católica, a saber, fundada sobre o espiritual, organizada pelo espírito, é a imagem e semelhança da igreja, em cujo seio se gerou e amadureceu, predestinada a reunir pelos vínculos indissolúveis da comunhão de espírito, o disperso, o descontínuo, o inorgânico

e o particular, sob as amplas categorias do contínuo e do orgânico da solidariedade e da universalidade.

Em face ao teor confessional que é objeto da presente pesquisa, vale ressaltar o documento elaborado pela Federação Internacional de Universidades Católicas (FIUC) a partir da assembleia realizada em Roma no ano de 1972, o qual estabelece as principais concepções que a própria igreja possuía (nesse período) quanto ao conceito de universidade. Conforme Zilles (*apud* BOAVENTURA, 1989), o documento apresenta as seguintes ideias:

Entendemos a Universidade como igreja no mundo pluralista, assumindo, a seu modo e em seu meio, a sua missão de ser “sinal e sacramento de unidade entre homens”, luz de Cristo para todos os homens e todas as culturas. [...] “A universidade católica no mundo de hoje”, estabelecendo como “notas essenciais” de uma universidade católica as seguintes:

1. Inspiração cristã não só individual, mas, igualmente, comunitária.
2. Esforço permanente de reflexão à luz da fé católica sobre as aquisições contínuas do saber humano para as quais procura contribuir com sua própria investigação.
3. Fidelidade à mensagem de Cristo como tem sido transmitido pela igreja.
4. Compromisso institucional ao serviço do povo de Deus, da família humana em marcha para o fim transcendente que dá sentido à vida.

O ENSINO SUPERIOR NA REPÚBLICA POPULISTA — A ABERTURA DA PRIMEIRA UNIVERSIDADE PROTESTANTE NO BRASIL (MACKENZIE) (1945-1964)

O regime populista desse período se fundou sobre o pacto de classes, sujeito às tensões e conflitos, maiores ou menores, conforme a conjuntura econômico-política. A partir da década de 1950, a indústria atingiu um alto nível de desenvolvimento, a partir de grandes somas de investimentos internacionais no setor, o que resultou num acentuado índice de urbanização e êxodo rural.

Ao comentar o processo de aglomeração social nos centros urbanos desta época, Brandão (1997, p. 28) salienta que:

A organização das massas urbanas e rurais, iniciada nos quadros do populismo, começou a ganhar autonomia diante do Estado à medida que se estreitavam as margens de compromisso entre as classes dominantes e entre estas e as classes trabalhadoras. Essas contradições de classes, aliadas a uma espiral preços-salários, detonaram lutas sociais que vieram a dar conteúdos novos ao movimento estudantil, em particular na projeção da universidade.

Em face do aparente progresso desse período, passa a haver um crescimento da demanda por educação escolar. Tal fato se explica pela abertura do processo de escolarização da mulher e pelo elevado contingente de evasão rural e urbanização. Perante o avanço da demanda escolar, o Estado estabelece critérios estratégicos eliminando as barreiras para o ingresso no ensino superior (Lei da Equivalência dos Cursos Profissionais ao Secundário [estrutura dual]).

Outros dois aspectos notáveis desse período foram a criação dos mecanismos de unificação dos vestibulares e o barateamento das taxas cobradas pelas escolas públicas, fazendo com que o Estado assumisse todas as despesas inclusas no processo. A partir da promulgação da Lei nº 1.254, de dezembro de 1950, o governo federaliza os núcleos de ensino superior mantidos pelos estados, municípios e por particulares.

Com base nas análises de Brandão (1999), a seguir será apresentado um breve resumo com fatos adicionais que marcaram o ensino superior brasileiro no período em pauta:

1. Fundação das primeiras cidades universitárias, conforme o modelo norte-americano, sendo que a transferência das universidades para os campi implicava um duplo movimento de integração e segregação, pois, apesar de estarem circunscritas num mesmo espaço geográfico, funcionavam em prédios isolados e afastados.
2. A mais longa discussão sobre a questão da educação nacional se deu a partir do debate sobre a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), prevista na Constituição de 1946. Os debates iniciaram-se em 1948, prolongando-se até 1961, quando foi oficialmente promulgada (Lei nº 4.024/61), que, segundo Neiva (*apud* DURHAM; SCHARTZMAN, 1992, p. 39), “esta lei foi, na realidade, o primeiro ordenamento geral da educação brasileira”.
3. A ideologia desenvolvimentista que clamava pela modernidade consolida a abertura do Instituto

Tecnológico da Aeronáutica (ITA), em 1947, o qual estabeleceu diversas inovações pertinentes à prática do ensino superior, a saber, a não ocupação de cátedras vitalícias e o estímulo à investigação e à pesquisa.

4. As preocupações militares de promover pesquisa científica e tecnológica com vetores da segurança e desenvolvimento contribuíram para a criação do Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq), em 1951. A princípio, a força motriz do CNPq era movida pela pesquisa nuclear.
5. Em 1962, foram aprovados os estatutos da Fundação Universidade de Brasília, nascendo assim a mais moderna universidade brasileira, a qual tinha como objetivo inédito e primário a “formação de cidadãos empenhados na busca de soluções democráticas perante os diversos problemas de cunho social, econômicos e políticos”.

Segundo Sampaio (2000, p. 51), dos 21 estabelecimentos isolados que foram criados entre 1951 e 1961, apenas quatro eram confessionais (três instituições católicas e uma evangélica). Sendo assim, um dos aspectos marcantes desse período, que é de capital importância para a compreensão dos fenômenos ligados ao objeto da presente pesquisa, é a abertura da primeira universidade de cunho confessional protestante no Brasil, a Universidade Mackenzie, que foi aberta em 1952. O pesquisador presbiteriano Osvaldo Hack (2002, p. 212) assim descreve esse momento:

Somente após a Era Vargas e a redemocratização do Brasil, em 1945, a influência norte-americana deixou de pesar sobre o Mackenzie. Agora liberto, poderia caminhar na busca de seu tão almejado sonho: criar uma universidade cristã de tradição presbiteriana. As faculdades criadas no período da redemocratização e da expansão livre do ensino universitário foram molas mestras para a impulsão definitiva. Encaminhada a documentação exigida por lei, o Conselho de Educação aprovou o Estatuto da universidade Mackenzie em dezembro de 1951. Com o decreto nº 30.511, de 7 de fevereiro de 1952, atingiu-se o objetivo maior perseguido desde 1885 pelos fundadores e pioneiros, a criação da Universidade Mackenzie.

De acordo com o boletim comemorativo dos 126 anos do Mackenzie, Lobello (1997, p. 96) aborda o contexto social da época analisando que:

O início dos anos 50 trazia novas esperanças para o Brasil. O país atingira os 50 milhões de habitantes e, embora ainda fosse uma nação tipicamente rural — dois terços da população vivia no campo — , a indústria e o comércio ganhavam cada vez mais força. Novamente na presidência da República a partir de 1951, dessa vez eleito pelo povo, Getúlio Vargas incentivou uma política de desenvolvimento industrial. No mesmo ano o ministro da Fazenda Horácio Lafer anunciou um plano quinquenal no valor de um bilhão de dólares, destinados a investimentos nos setores de indústria de base, transporte e energia. Esse momento de crescimento coincidiu com o período de expansão do

Mackenzie que, nos últimos anos, ganhara novas escolas superiores — todas reunidas, a partir de 1952, em uma única instituição, a Universidade Mackenzie.

Funcionando com quatro faculdades — Engenharia, Arquitetura, Ciências Econômicas e Filosofia, Ciências e Letras —, o Mackenzie visualizava o momento em que se tornaria em universidade. Segundo Lobello (1997, p. 99), em 1951 teve início a elaboração de seus estatutos, que acabaram aprovados no Natal de 1951. No dia 7 de fevereiro de 1952, o presidente Getúlio Vargas, pelo decreto nº 30.511, autorizou a criação da Universidade Mackenzie, sendo seu primeiro reitor o engenheiro Henrique Pegado.

170 Ao comentar o sentido e tendências da expansão do ensino superior brasileiro deste período, Teixeira (2005, p. 214) observa que:

A marcha da expansão do ensino superior é constante e crescente, mas a partir de 1945 acelera-se, vindo após 1960 a dar um verdadeiro salto, instituindo-se nos últimos sete anos 13 unidades federais, quatro universidades privadas católicas, três universidades privadas leigas, uma universidade estadual e 255 unidades docentes novas, compreendendo estabelecimentos isolados e novas unidades congregadas em universidades, além das já existentes nas novas universidades.

Ao concluir os fatos marcantes desse período, Sampaio (2000, p. 52) menciona alguns detalhes auxiliares que projetam luz para uma compreensão mais apurada quanto ao referido período:

Em suma, o que se verifica no período de 1940-1960 são respostas do sistema de ensino superior às transformações pelas quais passava o País. Enquanto a população do Brasil passou de 41,2 milhões para 70,1 milhões, registrando crescimento de 70%, as matrículas aumentaram em mais de três vezes no período. No intervalo de seis anos, entre 1954 e 1960, as matrículas do setor privado passaram a representar 44,3% do total. Não houve no período políticas específicas para a área. Tratava-se antes de ajustamento entre a demanda crescente dos setores médios urbanos, produto do processo de desenvolvimento industrial [...] em um modelo de ensino superior que, longe de ser único, já estava processando sua própria heterogeneidade.

O ENSINO SUPERIOR NO PERÍODO DA DITADURA MILITAR (1964-1985)

Em face às significativas mudanças estruturais e das novas demandas observadas no país na referida década, o ensino superior brasileiro inicia um período de considerável expansão de sua capacidade principalmente no setor privado. É nesse período que o governo federal passa a analisar esse assunto mais detidamente. Como resultado, é promulgada a Lei nº 5.540/68, que surge para impulsionar o processo de organização e consolidação do sistema de ensino superior brasileiro. Vale aqui ressaltar que é dentro desse contexto histórico que está delimitada a gênese do ensino superior adventista no Brasil.

De fato, as diversas mudanças socioeconômicas sofridas pelo país no pós-guerra, tais como: a industrialização, a urbanização,

o êxodo rural, a migração interna, o *boom* dos meios de comunicação, a mobilidade social, a internacionalização da economia, e outros fatores de menor importância, mas também relevantes para a modernização nacional, exerceram um forte impacto sobre os alicerces da educação, a qual passou a experimentar um processo de rápidas transformações.

Ao estabelecer um quadro contextual quanto às realidades socioeducacionais vivenciadas no país durante esse período, em sua obra *ABC da Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, Souza (1993, p. 37) analisa que

a população de 7 a 14 anos, notadamente nos estados do Sul/Sudeste, invadiu as escolas e obrigou os governos a promoverem programas de emergência nos setores da construção escolar e da preparação de professores. A explosão de matrículas no ensino primário repercutiria, anos mais tarde, na demanda pelos cursos ginasiais, que tiveram um crescimento geométrico entre os anos 50 e 60. Essa reação em cadeia chegaria, logo, aos graus colegiais e, passando por eles, atingiria em cheio o ensino superior. Se em 1963 apenas 13 em cada mil alunos matriculados na 1ª série primária conseguiam chegar à universidade, já em 1973 esse número cresceria para 63, obrigando uma expansão de matrículas no 3º grau de ensino, de 278.295, em 1968 para 836.469, em 1973. Um crescimento de praticamente 300% em apenas cinco anos!

Entretanto, a despeito de tais necessidades, quando entra em vigor a Lei nº 4.024/61, seu enunciado referente ao ensino

superior já apresentava certas discrepâncias quanto às realidades vigentes. Souza (1993, p. 38) apresenta diversas incoerências:

A necessidade de se criarem novos cursos, tendo em vista os reclamos da nova sociedade e da nova economia; o acesso restrito aos cursos existentes, mediante os concursos vestibulares eliminatórios; o *numerus clausus* das vagas das universidades; o ensino estratificado nas lições de catedráticos ronceiros; a falta de acesso da universidade às novas tecnologias ocorrentes no mercado; os protestos coléricos dos alunos excedentes, aprovados em vestibular, mas sem possibilidade de matrícula, por falta de vagas; a estrutura ossificada e sem flexibilidade dos cursos superiores tradicionais; o aval dado pelo Poder Público ao setor privado para expandir anarquicamente vagas nesse grau de ensino; a inexistência de professores qualificados e atualizados, em contingentes capazes de assegurar a eficiência do ensino e da pesquisa; e muito mais, surgiam como interfaces negativas de uma crise que parecia prenunciar o caos.

173

Dentro dessa perspectiva, foram tomadas algumas medidas paliativas emergenciais através da Lei nº 4.881-A, de 6 de dezembro de 1965, que apontava para o Estatuto do Magistério Superior, e a Lei 5.465, de 3 de julho de 1968, que regulava o número de vagas no ensino. Era necessária a realização de uma reforma efetiva no ensino superior objetivando seu enquadramento perante as novas realidades brasileiras.

É nesse ínterim que se propõe um acordo para o estabelecimento de um grupo misto de estudos, constituído por educadores brasileiros e norte-americanos, a Equipe de Assessoria ao

Planejamento do Ensino Superior (Eapes), o qual ficou conhecido como Acordo MEC-USAID, assinado em 23 de junho de 1965. Tal acordo tinha as seguintes finalidades: (a) a elaboração de uma série de planos exequíveis para ampliação e a reestruturação do sistema nacional de ensino superior; (b) a criação de um quadro de técnicos em planejamento educacional brasileiro; e (c) a contratação pela USAID de cinco assessores educacionais americanos para trabalhar com o grupo de brasileiros durante um período de 24 meses.

Essa comissão se ocupou em efetuar numerosos estudos sobre diversas áreas de capital importância para a educação brasileira, tais como: as relações entre educação e desenvolvimento; conexões entre cultura geral e cultura profissional; recursos para a educação e trajetória histórica do ensino superior brasileiro. Além disso, segundo Souza (1993, p. 39), esse grupo de trabalho aprofundou as discussões sobre o que seria necessário para redesenhar um novo ensino superior para o Brasil, a saber:

1. As Fundações como forma jurídica das universidades.
2. O mercado de trabalho para os profissionais de nível superior.
3. As relações entre universidade e o ensino superior.
4. O acesso ao ensino superior e o alcance dos concursos vestibulares.
5. A pertinência dos currículos-padrão para cada curso.

6. A instituição do sistema departamental.
7. A instituição da pós-graduação e suas modalidades *lato e stricto sensu*.
8. As difíceis relações entre o Poder Público, Universidade e Empresas.
9. Problemas outros relativos à estrutura e ao funcionamento da universidade e dos Institutos Isolados.

A partir dos estudos efetuados por essa comissão, o governo federal apontou uma equipe conhecida como Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU), a qual deveria se apropriar das pesquisas do grupo MEC-USAID para elaborar o anteprojeto da reforma do ensino superior.

Após a conclusão do anteprojeto, ele é enviado ao Congresso Nacional acrescido de cinco propostas complementares que abordavam: modificações no estatuto do magistério superior federal; criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação; instituições de incentivos fiscais para o desenvolvimento da educação; instituição de um adicional sobre o imposto de renda a ser utilizado no financiamento de pesquisas relevantes para a tecnologia nacional; e modificações na destinação do Fundo Especial da Loteria Federal.

E assim, no dia 28 de novembro de 1968, em meio a uma forte manifestação estudantil que se posicionava contra o regime militar e contra o Acordo MEC-USAID, o Congresso Nacional aprovou o projeto, transformando-o na Lei

nº 5.540 no dia 28 de novembro de 1968, a qual estabelece as normas de organização e funcionamento do ensino superior, originando assim a segunda Lei de Diretrizes e Bases da história da educação brasileira, com teor específico à regulamentação do ensino superior.

Dentre as inúmeras medidas adotadas pela Reforma Universitária promulgada pela Lei nº 5.540, podem ser destacadas as seguintes determinações:

1. A introdução de cursos superiores de curta duração.
2. A extinção do regime de cátedras.
3. A contratação de professores pela legislação trabalhista.
4. A criação de um corpo de professores com tempo integral.
5. A incrementação dos cursos de pós-graduação.
6. O fortalecimento da função extensão.
7. A adoção do vestibular classificatório.
8. A substituição do currículo seriado pelo sistema de créditos.
9. O reforço do poder executivo de escolher reitores.
10. O reforço ao poder do Conselho Federal de Educação.

Ao resumir os principais pontos dessa nova lei, Souza (1993, p. 44) apresenta cinco aspectos determinantes quanto à aceitação, aplicação e repercussão dela dentro do contexto histórico, acadêmico e social, a saber:

1. Que suas proposições eram tão avançadas para o momento vivido pelo país em 1968, e em relação à organização tradicional desse grau de ensino, que foi impossível ao sistema absorver, no curto prazo, tudo o que a reforma recomendou.
2. Que a falta de ampla participação da comunidade acadêmica nas discussões da reforma, que foi sempre trabalhada intramuros, como algo esotérico, por pequenos grupos de especialistas, acarretou a má vontade geral de professores, administradores e alunos em relação às suas proposições.
3. Que a participação dos professores americanos, propiciada pelo acordo MEC-USAID, na elaboração dos documentos e estudos, que preludiam a reforma, criou forte animosidade da opinião pública contra a lei, aprovada num momento em que a “mídia”, a intelectualidade e a classe estudantil atribuíam o golpe de estado de 1964 à ingerência dos Estados Unidos nos negócios internos da nação.
4. Que a insistência dos reformadores em valorizar os princípios da legalidade, da racionalidade, da

economicidade à formulação das soluções para o ensino superior inspiradas na ótica das teorias do capital humano, e do tecnicismo organizacional, e tão caras ao regime militar, criou tais disparidades em relação à cultura administrativa e pedagógica então vigente no ensino superior brasileiro, que a reforma surgiu e se manteve como um corpo estranho no cenário universitário do Brasil.

5. Que a imposição dos novos padrões, feita de cima para baixo, bem ao estilo do regime revolucionário de 1964, enfraqueceu o vigor reformista de tal modo, que mesmo naqueles pontos em que havia uma certa convergência de opiniões quanto à oportunidade, a reforma não conseguiu vingar e nem conseguiu se revestir daquele caráter de mudança ativa que só existe quando os seus agentes conscientemente dela participam.

A despeito de todas as observações contrárias que foram levantadas pelos opositores à reforma proposta pela Lei nº 5.540/68, é justo reconhecer seu valor e significado para o processo de sistematização e consolidação do ensino superior brasileiro.

Em seu livro *O discurso da reforma universitária*, Sofia Lerche Vieira (1982, p. 17) afirma que a década de 1960 constituiu um período fértil em termos de propostas de reestruturação para o ensino superior no Brasil. Para Nascimento (1980, p. 140),

a Reforma Universitária provocou grande abalo na estrutura tradicional do ensino superior brasileiro. Movimentou todas as universidades brasileiras que, junto com as escolas isoladas, participam do grande debate sobre a estrutura do ensino superior. A década de 60 será sempre lembrada como a década da reforma, e a década de 70 como a de sua implantação.

Desta maneira, ao concluir esta análise quanto ao desenvolvimento histórico da educação superior brasileira, com o enfoque, desde o Brasil Império até a década de 1960, vale mencionar o comentário feito por Anísio Teixeira (1968, p. 21-82) ao escrever para a *Revista do Ensino Brasileiro*, onde estrutura a seguinte sequência:

179

1. Para uma visão global da expansão do ensino superior, devemos acompanhá-la a partir de 1808, data da transmigração da corte portuguesa para o Brasil, quando foi criada a Escola de Cirurgia e Medicina da Bahia, primeira escola superior brasileira. Até 1890, data da proclamação da República, foram fundados mais 13 estabelecimentos de ensino superior. Eram, pois, 14 as escolas superiores do começo da República.

2. De 1890 a 1930, quando se deu a queda de chamada República Velha, foram criados 72 estabelecimentos de ensino superior, elevando-se o total a 86.

3. De 1930 a 1945 (data da restauração democrática e do sufrágio universal e secreto), foram criados 95 novos estabelecimentos ou unidades escolares de ensino superior, elevando-se o total geral a 181. Nesse período foram também criadas as universidades.

4. De 1945 a 1960, foram criados 223 novos estabelecimentos de ensino, passando o número deles a ser 404.

5. Entre 1960 e 1967, “nesses últimos sete anos (metade do período anterior) foram criados 265 estabelecimentos novos, elevando-se o total a 671”. Isto em 1967, porque hoje o número é muito maior. Entre 1930 e 1967, o número de estabelecimentos sobe de 86 a 671, ou seja, mais de 7 vezes em 37 anos. A matrícula em 1930, de 14.000, sobe para 180.000 em 1966 e mais de 200.000 em 1967, ou seja, mais de 14 vezes.

6. O processo de expansão do ensino superior é constante e crescente, mas a partir de 1945, acelera-se, vindo após 1960 a dar um verdadeiro salto, fundando-se, nos últimos sete anos, 13 universidades federais, quatro universidades privadas católicas, três universidades privadas leigas, uma universidade estadual e 255 unidades docentes novas, compreendendo estabelecimentos isolados e novas unidades congregadas, além dos já existentes nas novas universidades.

A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO NO CONTEXTO DA REFORMA UNIVERSITÁRIA

Ao comentar sobre os fatores que contribuíram para o surgimento do ensino superior privado na década de 1960 no Brasil, Martins (1989, p. 13-15) afirma que:

O aparecimento do “novo” ensino privado representa o resultado de uma combinação de fatores complexos, entre os quais deve-se destacar, num primeiro momento, as modificações ocorridas no campo político, no ano de 1964, bem como a sua incidência na elaboração de uma política educacional. [...] O movimento político militar de 1964 e os governos subsequentes ligados a ele objetivaram criar condições institucionais para escolher favoravelmente e incentivar os investimentos estrangeiros e o estreitamento de laços com os centros hegemônicos do capitalismo internacional. [...] O sistema educacional, em sua visão, deveria preparar, de forma inadiável, pessoal qualificado para atender às exigências do desenvolvimento do país, nos termos em que este estava sendo definido.

181

Sendo assim, face às significativas mudanças estruturais e das novas demandas observadas no país na década de 1960, o ensino superior brasileiro inicia um período de considerável expansão de sua capacidade principalmente no setor privado. Segundo Cupertino (1978, p. 19),

aproveitando-se das facilidades para a criação de novos cursos superiores, bem como para o aumento das vagas nos cursos existentes, o ensino superior brasileiro cresceu espantosamente. Em 1950, o número de universitários no Brasil era de 44 mil, em 1960 esse número cresceu para 74 mil, registrando um aumento de 68%, e em 1970 esse número foi para 541 mil, registrando um aumento de 631%.

Na concepção de Silva Jr. e Sguissardi (1999, p. 179), o ensino superior privado desse período é assim analisado:

A partir da década de 60, com claro apoio do Estado, o Ensino Superior Brasileiro expandiu-se intensa e rapidamente, de modo especial na esfera privada. A expansão concretizou-se mediante a entrada dos empresários (da educação do 1º e 2º graus, especialmente) para este nível de ensino. Este movimento empresarial na esfera da educação assumiu grandes dimensões, tornando-se um empreendimento considerável no ramo da prestação de serviços.

182

No estado de São Paulo, no período de 1966 a 1971, o crescimento do ensino superior seguiu os seguintes percentuais, a saber: (a) federal — 29,38%; (b) estadual — 63,63%; (c) municipal — 261,73%; (d) particular — 330,08% e, (e) no geral — 151,89%. De fato, o crescimento do número de vagas nesse período foi muito expressivo. Para Oliveira (1983, p. 48):

Essas facilidades são medidas adotadas pelo Estado, tentando diminuir as pressões dos interessados por mais vagas no ensino superior. Não optando por maior investimento neste grau de

ensino, o Estado facilitou o crescimento do ensino privado, não aumentando com isto suas despesas bem como mantendo a aparência do acesso democrático ao ensino superior. Afinal, pode-se ingenuamente pensar que só não se estuda quem não quer, uma vez que as vagas são oferecidas em número cada vez maior.

Ao discorrer sobre a responsabilidade do Estado sobre o ensino superior e as inclinações predominantes das propostas de um dos principais membros desse grupo, o professor Rudolph Atcon, Sguissardi (1985, p. 69) afirma que

o modelo do professor Atcon respondia a uma das tendências do regime pós-64, a da privatização do ensino ou da desobrigação do Estado, em termos financeiros, com a educação superior, mas contrariava a tendência à centralização do poder e ao controle político da educação.

183

Durante esse período, os menores índices de matrículas são observados nos estabelecimentos federais (54,36%) e estaduais (128,96%); já nos particulares (407,94%) e municipais (447,64%), há um significativo crescimento.

No período do estabelecimento da Reforma surgem dois modelos que vão caracterizar a consolidação do ensino superior brasileiro. Na visão de Silva Jr. e Sguissardi (1999, p. 183):

Duas formas de privatização são postas em prática: a direta, pelo implemento e subvenção, com dinheiro público, à criação mais ou menos indiscriminada de instituições de ensino superior privadas; a indireta, através da criação de

fundações de direito público ou privado, numa tentativa de o Estado desobrigar-se, do ponto de vista econômico-financeiro, da manutenção do Ensino Superior e aumentar seu poder de intervenção nos termos citados.

Ao ponderar sobre o desenvolvimento e inserção do ensino superior privado desse período, Martins (1988, p. 37) efetua uma análise detida observando que:

Os proprietários das escolas e colégios, percebendo a evolução crescente das matrículas nos estabelecimentos públicos, no ensino elementar e secundário e, ao mesmo tempo, a existência de uma demanda reprimida no ensino superior, assim como uma atitude favorável, por parte dos governantes de então, à entrada da iniciativa privada para neutralizar a questão dos “excedentes”, passaram a transferir parte de seus investimentos para a abertura de novas instituições — em sua grande maioria das faculdades isoladas que iriam penetrar no campo educacional. O Conselho Federal de Educação (CFE) manteve uma atitude propícia aos pedidos de criação dos cursos endereçados pelas instituições, provindos majoritariamente da iniciativa privada não confessional. Apenas para se ter uma referência da atitude daquele organismo, deve-se assinalar que, entre 1968 e 1972, foram encaminhados ao CFE 938 pedidos de novos cursos, sendo que 759 destes obtiveram respostas positivas. Grande parte destas instituições, que receberam autorização para atuar no ensino superior, passaria a desenvolver suas atividades nas mesmas instalações físicas onde funcionavam as escolas de

segundo grau — em boa medida se encontrava na gênese do aparecimento deste “novo” ensino privado.

É dentro desse panorama e contexto histórico da educação brasileira que a IASD vai estabelecer seu primeiro curso superior, no ano de 1968. A Faculdade Adventista de Enfermagem (FAE) estabelece seu primeiro curso superior, Enfermagem, o qual terá seu histórico melhor analisado no transcurso do próximo capítulo.

A ABERTURA DA SEGUNDA UNIVERSIDADE PROTESTANTE NO BRASIL — UNIMEP (1975)

Ao discorrermos sobre as origens do projeto universitário metodista no Brasil, é importante ressaltar que as origens do metodismo estão imbricadas à educação. Em meados do século 18, um grupo de alunos universitários europeus decidiu estudar a Bíblia de uma forma metódica. De acordo com o periódico *Expositor Cristão* (1951, p. 5):

Os fundadores do metodismo foram homens formados por uma universidade. Amavam o estudo e conheciam por experiência o valor da instrução. Mesmo antes de constituída a primeira capela, edificaram eles uma escola em Kigswood, destinada aos filhos dos mineiros.

Em sua obra *Hegemonia norte-americana e educação protestante no Brasil*, o historiador das confissões protestantes Peri Mesquida (1994, p. 108) aponta a gênese orgânica oficial do sistema educacional metodista notando que:

Foi, contudo, a partir de 1820 quando a Conferência Geral decidiu que as conferências anuais fundassem instituições de ensino, e particularmente, com o advento da época do homem comum, inauguram pela eleição de Andrew Jackson à presidência, que teve início a Cruzada Metodista de Educação. De 1830 a 1870, os metodistas fundaram mais de 200 instituições escolares, entre elas 34 estabelecimentos universitários.

De acordo com Schulz (2003, p. 49), o berço da missão metódica se deu num contexto de ativismo educacional. A ação educativa fazia parte da obra e estratégia missionária. José G. Salvador (1951, p. 5), escrevendo para o *Expositor Cristão*, afirmou que o trabalho educativo acompanha a obra missionária. Evangelizar e educar tornaram-se objetivos quase indistintos no metodismo.

186

O impulso concepcional quanto ao estabelecimento de sua universidade no Brasil subjaz à própria visão sustentada pelos missionários metodistas que vieram em missão para o Brasil. Citando várias fontes históricas do metodismo em território brasileiro, Almiro Schulz (2003, p. 51-52), em sua pesquisa sobre a universidade protestante no Brasil, apresenta diversas situações em que a Igreja Metodista revelou sua intenção de estabelecer uma universidade desde as duas últimas décadas do século 19:

“A Igreja Metodista está manifestando seu interesse na causa da educação. E nosso desejo e nossa esperança é que o Colégio Granbery prospere na sua alta missão e na providência de Deus, que torne-se a primeira universidade metodista do Brasil” (Livro de Atas da Diretoria do Instituto Granbery, 1890).

“No meu ideal a respeito de nosso colégio cada vez mais proponho para a ideia e convicção de fazer uma instituição como era a Universidade de Wittenberg nas primeiras épocas da Reforma. Quero dizer, um centro de influências fortes, positivas, francas e agressivas pelo evangelho, cada vez mais arranjando nossos alunos na razão e justiça de nossa causa e mostrando-lhes pela clara luz da verdade o erro e perigo em que vivem” (Livro de Atas da Diretoria do Instituto Granbery, 1896-1897).

“A diretoria aprovou a ideia apresentada de uma grande reunião em Juiz de Fora e a consagração da pedra angular da futura universidade Metodista do Brasil. [...]” (Livro de Atas da Diretoria do Instituto Granbery, 1901).

187

Por intermédio da universidade, a Igreja Metodista tentava alcançar uma meta que não visasse apenas o proselitismo, mas uma cultura cristã, com seus valores e sua ética. Ao comentar os propósitos da universidade metodista, Boaventura (1997, p. 146) lembra que, com a verdade já supostamente alcançada, a universidade deveria ser uma ponta de lança da igreja, missionária e atuante como ela, instrumento vigoroso de divulgação do pensamento cristão. Em meados da década de 1940, o periódico *O Expositor* (18 out. 1945, p. 5) menciona o objetivo da universidade metodista da seguinte forma:

A universidade evangélica se dedicará à preparação de profissionais de erudição e de caráter cristão para o bem da pátria e da humanidade. Será preocupação constante

da universidade a de preparar a mocidade de hoje para as responsabilidades de amanhã, pois o futuro da nossa pátria depende da educação moral e profissional dos jovens de hoje. Com este fim em vista, a universidade procurará desenvolver nos estudantes mentes disciplinadas, caracteres honestos e corpos fortes: preparação indispensável para os trabalhos árduos da vida em nossos dias. Na consecução deste elevado fim, reconhecemos que, por essenciais que sejam os edifícios adequados e o equipamento moderno, muito mais importante ainda é a qualidade do corpo docente que ocupará as cadeiras universitárias. Este deverá ser composto de homens não somente à altura das suas responsabilidades intelectuais, como também imbuídos de ideais elevados e de convicções cristãs: professores que terão como alvo não somente o desenvolvimento da vida intelectual e da perícia técnica dos estudantes, como a realização, dentro do possível, do ideal cristão de bem servir. É uma verdade irrefutável que uma universidade é tão eficaz quanto ao seu corpo de professores.

A despeito de as aspirações quanto ao estabelecimento da universidade metodista estarem ligadas ao século 19, sua concretização veio a ocorrer somente em meados da década de 1970. Nessa época a Igreja Metodista se valeu do impulso dado pelo governo brasileiro ao sistema privado de ensino para estabelecer sua primeira universidade. Na visão de Boaventura (1991), no fluxo de sua história, os líderes da Igreja Metodista exerceram uma relação de proximidade com os representantes do governo federal brasileiro. Quanto a isso ele afirmou que

os metodistas sempre demonstraram grande flexibilidade histórica, adaptaram-se ao Estado e até aderiram aos diferentes estilos de governo, como a oligarquia, a República Velha, o populismo e o militarismo tecnocrático pós-64, e o fizeram em nome da obediência e do respeito às autoridades constituídas.

Ao analisar alguns detalhes sobre a abertura da Unimep, Silva Jr. (1992, p. 175) observa que o processo iniciado no ano de 1972 é concluído em 1975 quando, em outubro, o CFE emite parecer favorável ao reconhecimento da universidade e, em dezembro, o presidente da República faz publicar seu decreto no Diário Oficial da União, o qual determinava:

Filha do Instituto Educacional Piracicabano, a Unimep nasceu em 10 de outubro de 1975, quando o Conselho Federal de Educação, pelo parecer 4027/75, da lavra do Conselheiro José Barreto Filho, reconheceu a Universidade. Pelo decreto 76.860, de 17 de dezembro de 1975, o Presidente da República Gen. Ernesto Geisel homologou a decisão do CFE.

189

O ENSINO SUPERIOR NA NOVA REPÚBLICA (1985-1999)

Em face às inúmeras crises vivenciadas pelo Brasil durante a década de 1980, tal período passou a ser chamado de “a década perdida”. De acordo com Elias Boaventura (2006), foi uma década vazia, e importante pelo que não aconteceu. Após 21 anos de ditadura, no dia anterior à sua posse como presidente do Brasil, Tancredo Neves,

recém-eleito, é internado para ser submetido a uma cirurgia, e em 21 de abril vem a falecer. Tal fato promoveu uma profunda comoção e frustração no povo brasileiro, pois naquele instante Tancredo representava uma espécie de “salvador da pátria”.

Em seu lugar assume José Sarney, que propõe um pacto nacional que tinha como objetivo assegurar-lhe uma base política necessária ao processo de transição para a democracia, mas não logrou êxito. Um dos grandes desafios enfrentados em seu governo foi o controle inflacionário, o qual motivou a elaboração do “Plano Cruzado”, que fora apresentado à nação em 27 de fevereiro de 1986.

Um dos mais importantes acontecimentos dessa década ocorreu 20 meses após o início do novo governo: a promulgação da Nova Constituição Brasileira em 5 de outubro de 1988, a qual, segundo Moreira (1997, p. 43), buscava regulamentar alguns temas importantes para a nação brasileira:

Devolve os poderes do legislativo, deu-lhe novas atribuições em matéria de política econômico-financeira, orçamento, política nuclear. Criou também novos direitos individuais, coletivos e sociais, em particular direitos trabalhistas, mas não escapou a críticas, feitas pelo próprio Sarney, que dizia em seus discursos ser o Brasil “inegociável” com a vigência de certos dispositivos constitucionais.

Em 1989, os desafios se intensificam perante os problemas econômicos, o que resulta numa espiral inflacionária. Tal quadro faz com que o governo lance o Plano Verão, que traz consigo uma nova moeda, o cruzado novo. Foi nesse contexto de tensão e medo quanto à hiperinflação que se

realizou a primeira eleição presidencial direta após 29 anos, em 15 de novembro de 1989, a qual apontou Fernando Collor de Mello como novo presidente.

Logo no início de seu governo, em 15 de março de 1990, Collor baixa o mais drástico pacote econômico da história do país, o “Empréstimo Compulsório”, o qual, segundo seus assessores, visava erradicar a inflação. Tal plano bloqueava dois terços do dinheiro circulante no país. Lamentavelmente, o plano não deu resultados, e foi substituído por um novo plano em janeiro de 1991.

Em 1992, o povo brasileiro atravessa um duro momento de sua história, após inúmeras denúncias contra o então presidente Collor, acusado de envolvimento com um esquema de corrupção. Após a instituição de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI), que comprovou a procedência das acusações contra o presidente, deu-se início ao processo de *impeachment* de Collor.

Em seu lugar assume o seu vice, Itamar Franco, o qual durante seu governo lança o Plano Real, uma peça arquitetada pelo então ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso, e seus assessores. O plano, que ganhou adesão popular, levou Fernando Henrique Cardoso à presidência da República com uma larga vantagem sobre seus oponentes nas eleições de 1994.

É notório observar que a educação superior brasileira desse período enfrentou os mesmos desafios já mencionados. O crescimento observado na taxa de desenvolvimento na década de 1970 passa a decair na década de 1980, chegando a apresentar uma taxa negativa. Em termos de atendimento à demanda social e econômica, o Brasil estava em desigualdade em relação à

maioria das nações, incluindo aquelas em desenvolvimento. Ao apresentar uma análise comparada, Braga (*apud* Moreira, 1997, p. 44) descreve que:

Enquanto se registrava no Brasil o montante de 11 estudantes universitários por mil habitantes, a Venezuela atingiu 21; a Argentina, 20; os Estados Unidos, 55; o Canadá, 39; e a Europa, em média 22. A nossa demanda por vagas no ensino superior cresceu, de 4/1, em 1968, para 10/1, nas regiões Norte e Nordeste, no final dos anos 80, evidenciando significativa carência.

192

Ao analisar o marco situacional que caracteriza a educação superior brasileira na mudança de período do Regime Militar para a Nova República, observa-se uma transferência de poder dos militares para os civis, o qual resulta num novo ciclo de sua história. Desta forma, pode-se destacar que, 17 anos após a promulgação da lei da Reforma Universitária (Lei nº 5.540/68), em 1985, a Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior elaborou um relatório que revelava o contexto da educação superior brasileira. De acordo com o relatório citado por Moreira (1997, p. 42):

A lei da reforma universitária de 1968 supunha que todo o ensino do país deveria se organizar na forma de universidades que teriam todas as estruturas semelhantes, com seus departamentos, sistema de crédito e colegiados de curso, e combinariam de forma indissolúvel o ensino, a pesquisa e a extensão. Quase 20 anos depois constata-se que a maior parte dos estudantes se encontra em instituições isoladas e privadas; que as antigas faculdades

ainda subsistem; que os novos formatos organizacionais nem sempre funcionam como esperado; que a pesquisa se distribui de maneira extremamente desigual pelo país; e que a extensão é muitas vezes inexistente.

Essa comissão, constituída por Sarney, tinha como propósito avaliar o quadro situacional da educação superior brasileira e elaborar propostas para viabilizarem o seu desenvolvimento. O diagnóstico final foi apresentado no período de seis meses, o qual revelava os seguintes desafios a serem sanados — Relatório da Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior (1985, p. 1):

- ◆ Professores mal remunerados.
- ◆ Carência de equipamentos, laboratórios e bibliotecas.
- ◆ Deficiência na formação profissional dos alunos.
- ◆ Descontinuidade das pesquisas.
- ◆ Discriminação social no acesso às universidades.
- ◆ Sistemas antidemocráticos de administração e escolha dos quadros diligentes.
- ◆ Crise financeira e pedagógica do ensino privado.
- ◆ Excesso de controles burocráticos nas universidades públicas.
- ◆ Pouca clareza na prevalência do sistema de mérito na seleção e promoção de professores.

O relatório elaborado pela comissão ainda revelava que as universidades estavam desatualizadas no que diz respeito ao preparo de seus alunos em face aos desafios futuros, que

são, a saber: (a) fortalecimento da pesquisa científica; (b) formação polivalente e de alto nível; (c) superação do formalismo vazio dos currículos; (d) adoção de novos conceitos e concepção de ensino; (e) estabelecimento do pluralismo de estruturas organizacionais; (f) conteúdos curriculares; e (g) requisitos de cursos.

A ABERTURA DA TERCEIRA UNIVERSIDADE PROTESTANTE NO BRASIL – ULBRA (1988)

Martinho Lutero foi também um fiel defensor da educação como ferramenta para o conhecimento e propagação dos valores cristãos. Em parceria com Melanchton e Spalatin, reformou o currículo da Universidade de Wittenberg, com base numa concepção de universidade pública confessional. Lutero pretendia uma educação pública sob responsabilidade do Estado, porém, cristã. De acordo com Beck (*apud* Schulz, 2003), sua proposta de universidade foi mais religiosa, mas não se restringiu apenas à questão religiosa, pois, ao indicar a observação direta da natureza, identifica a incorporação de propostas humanistas e abre “espaço” para o progresso da ciência.

Em face à herança deixada por Lutero aos seus seguidores, o estabelecimento da universidade luterana no Brasil veio a se concretizar somente 88 anos após a chegada dos primeiros missionários no país. De fato, a ideia quanto à fundação da universidade luterana remonta à década de 1970. De acordo com a obra *As origens da Universidade Luterana no Brasil*, organizada pelo professor luterano Nestor Beck (1994, p. 46):

A ideia de fundar uma universidade luterana era antiga. Na Assembleia Geral Extraordinária de 13 de agosto de 1972, o então presidente da Igreja Evangélica Luterana do Brasil, pastor Elmer Reimnitz, que havia sido pastor da Comunidade Evangélica Luterana de São Paulo (CELSP) de 1954 a 1962, apresentou à Comunidade um plano de criação de diversas faculdades, que resultariam em uma universidade luterana. Este empreendimento seria uma ação conjunta entre Igreja Evangélica Luterana do Brasil (IELB) e CELSP. Embora tenha encontrado receptividade, a ideia não foi levada adiante. Reaparece mais tarde com a tentativa de estabelecer uma fundação, Fundação Evangélica Luterana São Paulo (Felusp). Em janeiro de 1988, o presidente da República, senhor José Sarney, autorizou pelo Decreto nº 95.623 a criação da Universidade Luterana do Brasil, a partir das Faculdades Canoenses, pela via da autorização.

195

O ENSINO SUPERIOR PRIVADO NAS DÉCADAS DE 1980 E 1990

Em sua tese *Ensino superior no Brasil: o setor privado*, Helena Sampaio (2000, p. 122) aborda alguns fatores que permearam a conjuntura deste período afirmando que:

Com a redemocratização do país em meados dos anos 80 e, com ela, a reorganização da sociedade civil, o tema ensino superior e o papel do estado em relação a esse nível

educacional volta a ser discutido tanto nas próprias agências do Estado ligadas ao desenvolvimento do ensino superior como nos diferentes grupos de interesse — ligados ao setor público e ao privado. O ano de 1985 pode ser considerado um marco para o reinício da fase modeladora do Estado brasileiro em relação ao ensino superior, mesmo considerando que a nova Constituição, com seus princípios disciplinadores para a educação nacional, só tenha sido promulgada em 1988 e que a nova arquitetura legal para o ensino superior, sob diversos aspectos, ainda esteja em fase de elaboração.

Ao comentarem a projeção do sistema de educação superior no Brasil após a Reforma Universitária, Silva Jr. e Sguissardi (1999, p. 177-178) observam que:

196

A história do Ensino Superior no Brasil, pós Reforma Universitária de 1968, mostra-o, à primeira vista, como um projeto articulado e necessário à implantação e manutenção do modelo socioeconômico adotado pelos governos militar-autoritários. A nova fase do desenvolvimento capitalista no país, diante de suas próprias demandas econômicas e sociais, indicava, sob muitos aspectos, a necessidade da ampliação do acesso ao ensino de 3º Grau. [...] A Reforma Universitária de 1968 possibilitou uma mudança na forma de ascensão social da classe média. [...] O ensino superior tornou-se uma relevante estratégia de reprodução e ampliação da classe média, importante mercado consumidor no modelo do desenvolvimento econômico associado ao capital internacional e fonte de legitimidade do regime militar-autoritário.

Sendo assim, a expansão desse nível de educação, com ênfase no setor privado, possibilitou à classe média uma via de ascensão social. Na década de 1970, o ensino superior privado expandiu-se sobremaneira, tornando-se um empreendimento considerável na prestação de serviços. Entretanto, com o surgimento de um grande número de instituições privadas, passa a existir um excedente de vagas, o que acarreta num processo de reorganização do sistema no país.

Em face a essa realidade, o governo brasileiro propõe novas medidas que visavam conter a expansão deste segmento. Por meio de decretos e instrumentos de avaliação, as entidades governamentais buscaram estabelecer um padrão de qualidade para a educação superior. Ao discorrer sobre esse processo, Fonseca (*apud* SILVA JR.; SGUISSARDI, 1999, p. 191) menciona que:

[...] no final da década de 1970, as mudanças ocorridas na economia, que geraram grave quadro inflacionário e agravaram a crise de desemprego, vão contribuir para um certo desaquecimento da expansão do ensino superior e para a sua revisão crítica, da perspectiva qualitativa, por vários segmentos da sociedade civil. O próprio governo, pressionado, envolve-se na discussão do tema “qualidade de ensino”, como uma forma de dar respostas às constantes críticas das associações de profissionais, da universidade pública e de segmentos da classe média que se sentiam desprotegidos com a perda da relevância do título acadêmico.

Ao analisar as tendências de mercado quanto ao desenvolvimento da educação superior no Brasil na década de 1980,

Sampaio (2000, p. 5), em seu artigo “Trajetória e tendências recentes do setor privado de ensino superior no Brasil”, analisa:

Os anos 80 pareciam promissores para o setor privado. Com efeito, entre 1975 e 1980, o número de suas matrículas quase triplicou, atingindo 63,9% do total. Entre 1980 e 1985, entretanto, ocorreu uma reversão da tendência de crescimento continuado, indicando diminuição no número absoluto e na participação relativa das matrículas do setor privado no conjunto do sistema de ensino superior. A partir de 1985, constata-se a alternância entre períodos de estabilidade e de redução do número de matrículas do setor privado e de sua participação relativa no sistema de ensino superior.

198

Discorrendo sobre o mesmo período, Silva Jr. e Sguissardi (1999, p. 192) relatam que:

A educação superior brasileira, nesse momento, encontrava-se em estado de extrema instabilidade e fragilidade. A sociedade brasileira redemocratizava-se e exigia reformulações nesse nível de ensino, que se encontrava despreparado para tais ajustes em face da forma como seu processo de expansão se fez.

Fazendo uma análise comparativa quanto à oscilação no percentual de matrículas nas duas décadas, Sampaio (2000) observa que, se no período entre 1975 e 1980 as matrículas no setor privado ainda apresentaram uma taxa de crescimento da ordem de 200,0%, no quinquênio seguinte a taxa foi negativa e, entre 1990 e 1994, ela não chegou a atingir 1,0% (SAMPAIO, 2000).

Ao final de 1994, a educação superior brasileira contava com 851 estabelecimentos de ensino, sendo 633, ou seja, 74% desse total, pertencendo ao setor privado, e 637 deles eram instituições isoladas, que somadas a 87 federações e faculdades integradas, agrupavam 85% do total de estabelecimentos.

No início da Nova República, a maioria dos estudantes do país estudava em estabelecimentos isolados de ensino, sejam eles públicos ou privados. Durante o período analisado percebe-se um crescimento do número de universidades tanto públicas quanto privadas, assim como as federações e faculdades integradas. Esse fenômeno não é observado com os demais estabelecimentos isolados. As instituições de cunho administrativo público incluindo as federais, estaduais e municipais revelaram um decréscimo contínuo, enquanto que as particulares aumentaram de 548, em 1985, para 582, em 1990, caindo até 1994, para 490. Entretanto, pode-se observar que nos três anos o número de estabelecimentos particulares manteve-se com uma média percentual de 75% do total das instituições de educação superior no Brasil.

Segundo Sampaio (2000), no período entre 1985 e 1996, somente os estabelecimentos privados associados à ABMES introduziram 894 novos cursos no mercado de ensino superior. Esse total corresponde a 106 diferentes carreiras de nível superior.

Outro importante aspecto a ser mencionado nesse período ocorre a partir da parte final da década de 1980, quando irrompe um impulso entre as instituições de ensino privado de natureza isolada para transformarem suas unidades em universidades particulares. Com efeito, no período entre 1985 e 1996, o número de universidades privadas no Brasil quase quadruplicou, o que,

segundo Sampaio (2000), contrasta com o número inexpressivo de universidades privadas, sobretudo não confessionais, no período de auge da expansão do ensino privado. Em 1996, elas somavam 76, sendo maioria no total das universidades brasileiras.

Ao discorrer sobre as categorias de cursos criados neste período entre os anos de 1985 e 1996, Sampaio (2000, p. 96), destaca dois tipos de cursos:

Os *cursos fundantes* vinculam-se à instalação de um novo estabelecimento de ensino superior. Em geral, fazem parte de uma estratégia de expansão do setor privado, por desconcentração regional e/ou interiorização dos estabelecimentos de ensino superior. [...] Os *cursos de ampliação*, como o nome diz, são estratégias institucionais dos estabelecimentos particulares, já consolidados, para expandir sua oferta de ensino superior no mercado. [...] Surgem, fundamentalmente, em situações de mercado mais competitivas, em que a relação oferta/demanda de ensino superior tende a ser mais equilibrada. Nesses contextos, as instituições, mediante a ampliação diversificada da oferta de cursos, têm por objetivo atrair a clientela que, em termos quantitativos, já está, ao menos teoricamente, suficientemente atendida.

Discorrendo sobre as principais características dos cursos oferecidos pelo setor privado de ensino superior nesta época, Schwartzman (1988) diz que tais cursos possuem uma concentração em algumas poucas carreiras, em geral na área de ciências sociais aplicadas. Dentre os cursos mais procurados para abertura, podem ser mencionados os seguintes: Processamento de

Dados, Ciências Contábeis, Direito e Administração. Nesse período, a educação superior privada alcançou um nível de crescimento muito elevado, ao passo que a educação superior pública enfrentou um pequeno decréscimo durante o período.

O ENSINO SUPERIOR NO GOVERNO DE FERNANDO HENRIQUE CARDOSO COM ÊNFASE NO PERÍODO DE 1994-1999

Analisando os anos iniciais do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), o professor Luiz Antônio Cunha (2003), titular da cadeira de História da Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), analisa que:

A proposta de governo do candidato FHC para seu primeiro mandato (CARDOSO, 1994) foi elaborada por uma equipe coordenada pelo economista Paulo Renato Souza, ex-secretário da Educação do Estado de São Paulo, ex-reitor da Universidade Estadual de Campinas, naquele momento, técnico do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Vitorioso o candidato e empossado FHC na Presidência da República, Paulo Renato Souza foi nomeado ministro da Educação, cargo que ocupou de 1995 a 2002, vale dizer, durante os dois mandatos do presidente.

É importante ressaltar que dentro do arcabouço ideológico sustentado por Fernando Henrique Cardoso e seus estrategistas de governo, a educação seria uma ferramenta prioritária dentro do novo estilo de desenvolvimento sustentado pela nova gestão governamental. Na concepção de seus mentores, o sistema

educacional deveria exercer um papel preponderante quanto ao desenvolvimento econômico do país.

Tal modelo deveria começar com a universidade, que, por sua vocação científica e tecnológica, estabeleceria os fundamentos para garantir a qualidade do ensino básico, secundário e técnico, assim como aumentar a qualificação geral da população. Para se conseguir isso, a proposta afirmava a necessidade de se estabelecer uma parceria entre o setor privado e o governo, entre universidade e indústria, tanto na gestão quanto no financiamento do sistema brasileiro de desenvolvimento científico e tecnológico (CUNHA, 2003).

Para tanto, alguns dispositivos foram criados pelo MEC para acompanhar o andamento da educação superior no País, dentre os quais se destacam o sistema de avaliação institucional e o "provão". Esses dispositivos foram elaborados a partir da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, que altera os dispositivos da primeira LDB (Lei nº 4.024/1961), com destaque para a criação do Exame Nacional de Cursos — o provão — e dá providências para o funcionamento do Conselho Nacional de Educação, criado para substituir o então Conselho Federal de Educação.

De acordo com os termos da Lei, o MEC “fará realizar avaliações periódicas das instituições e dos cursos de nível superior, fazendo uso de procedimentos e critérios abrangentes dos diversos fatores que determinam a qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão” (*caput* do Art. 3º). Ao comentar o disposto de avaliação institucional, Minto (2005, p. 155) observa que um

importante braço do sistema de avaliação, cujo objetivo era complementar o “provão” no processo de classificação das IES [Instituições de Educação Superior], era a *Avaliação das*

Condições de Ensino dos cursos de graduação, regulamentada pelo Decreto nº 2.026/1996 (inciso III do Art. 1º e Art. 6º) e iniciada em 1997. A ACE, antes denominada Avaliação das Condições de Oferta (ACO), segundo a definição do Inep, é um procedimento utilizado “para o reconhecimento ou renovação de reconhecimento dos cursos de graduação representando uma medida necessária para a emissão de diplomas”, que “passou a ser realizada de forma periódica com o objetivo de cumprir a determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Superior, a fim de garantir a qualidade do ensino oferecido pelas Instituições de Educação Superior”. O procedimento inclui o preenchimento de um formulário eletrônico pelas IES, o que possibilita a análise prévia da situação dos cursos, pelos avaliadores, seguida da verificação *in loco*.

203

Entretanto, um dos dispositivos que mais repercutiu no cenário do sistema foi o “provão”, que se tornou o carro-chefe de propaganda do MEC e do governo federal. Segundo o próprio ministro da Educação, “provão” é o que “dá mais ibope” (*Folha de S.Paulo*, 21 out. 2001). Tal assunto obteve grande exposição na mídia e, a despeito de inúmeros protestos e da resistência promovida, sobretudo pelo movimento estudantil, nos primeiros anos do exame, acabou generalizando-se com certa facilidade e tornando-se numa espécie de vitrine do projeto de governo para a educação.

Tal sistema foi iniciado em julho de 1996 e, abrangendo apenas quatro cursos, a realização do Exame Nacional de Cursos foi crescendo progressivamente, chegando em 2002 a abranger um total de 24 áreas de graduação, 5.030 cursos e 395.955 estudantes inscritos para o exame (MEC, 2002, p. 31). Números que

o MEC sempre divulgou como forma de mostrar a sua política de “controle” do ensino e da qualidade das IES, gabando-se do “crescimento” do número de cursos avaliados, muito embora o termo *nacional* já indicasse, naturalmente, que o Exame abrangeria cada vez mais cursos, chegando à totalidade, conforme previa o texto da Lei N° 9.131/1995.

Ao encerrarmos este subtópico, efetuiremos um breve balanço quanto à educação superior brasileira durante o período de 1994 a 1999 no governo de Fernando Henrique Cardoso. Em primeira instância, podemos verificar que a privatização das instituições foi acelerada no período em análise. Como vimos acima, o número de instituições privadas aumentou consideravelmente, em especial na categoria universidades e na dos centros universitários, o que resultou na ampliação do alunado abrangido pelo setor. Tal crescimento fez-se com a complacência governamental diante da qualidade insuficiente do ensino ministrado nas instituições privadas e até mesmo com o benefício do credenciamento acadêmico e do crédito financeiro (CUNHA, 2003).

Podemos afirmar que houve uma explosão do setor privado. Segundo dados do Inep/MEC, elaborados e apresentados em matéria da revista *Veja*, em 20 de dezembro de 2000, (p. 98-99), somente no estado de São Paulo, entre os anos de 1998 e 2000, foi criada em média, uma IES privada a cada 7 dias. A despeito da grande quantidade de vagas disponíveis, ainda assim esse sistema não foi capaz de suprir as necessidades da população brasileira.

O crescimento no número de instituições trouxe como resultado um intrigante paradoxo. O cenário do sistema superior de educação se depara com o fenômeno da “sobra de vagas”. Tal

realidade é observada em ambas as dependências administrativas, pública e privada. De acordo com o Jornal *O Estado de S. Paulo*, de 26 de junho de 1999 (p. A13), o Censo do Ensino Superior de 1998 apontava uma “sobra” de 124.678 vagas não preenchidas, com destaque para os cursos de licenciatura, responsáveis por 39.863 dessas vagas. Tal “ociosidade” é mais evidente no setor privado, cuja expansão em números absolutos foi bem maior nos anos 90.

Em entrevista ao jornal *Folha de S. Paulo* em 23 de julho de 2001 (p. A6), Maria Helena Guimarães de Castro, ex-conselheira do CNE, buscou justificar seu afastamento apontando:

Tem havido um crescimento desmesurado do sistema privado de ensino superior, que está ameaçando a credibilidade do sistema no seu conjunto, principalmente porque desequilibra a proporção público e privado. O crescimento do ensino particular está sendo, em boa parte, governado pelo mercado, pelo processo de lucro, e isso é perigoso para o sistema. Há a necessidade de um empenho mais eficaz do ministério no sentido de evitar o abuso de autonomia que está ocorrendo por parte de algumas universidades privadas, que ganham autonomia e estão criando dezenas de cursos ilegais.

205

Ao comentar a expansão da educação superior desse período, Minto (2005) declara:

Grande parte do processo de expansão do ensino superior se deu de forma a reafirmar a chamada diversificação da oferta e das modalidades de ensino, possibilidade aberta

a partir do Decreto nº 2.306/1997, com o qual permitiu-se a criação de IES diferenciadas, com objetivos distintos e voltadas para um público também distinto e, supostamente, demandante de um tipo de ensino mais rápido, ágil, voltado para fácil alocação da força de trabalho no mercado, sem preocupação “acadêmica”.

Em palestra apresentada a duas associações nacionais pertencentes ao ramo de educação privada, Associação Nacional das Universidades Particulares (Anup) e Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior (ABMES), Maria Helena Guimarães de Castro (13 mar. 2001) apresenta os números da educação superior nacional nos quais se observam as diferenças numéricas entre os setores público e privado. Em 1980, havia 882 IES, e, em 1995, eram 894 (crescimento de apenas 1,4% em 15 anos); em 2000, já havia 1.280 IES no País (crescimento de 43,2% do número de instituições em cinco anos);

Ao comentar a nova conjuntura ideada pelos governos federais para o Brasil a partir do início da década de 1990, em face ao quadro situacional da educação superior vigente nesse período, Silva Jr. e Sguissardi (1999, p. 230) resumiram esse período afirmando que

[...] a conjuntura atual no Brasil constitui-se em um processo de transição. Esse processo, que Collor insistia em nominar como a “inserção do Brasil na modernidade”, objetiva a entrada do Brasil na nova ordem mundial, isto é, a produção de um novo projeto político para o país alinhado às orientações da presente forma de organização do capitalismo. [...] Tal mudança [...] significa transformações em variadas esferas de atividades:

na base produtiva, na organização macro e microeconômica, na política e na cultura. Ainda, na articulação de tais esferas, transformações na produção de um novo *ser social*, o que implica, parafraseando Gramsci, um novo jeito de sentir, ver e pensar o mundo, ou seja, a produção de um novo homem, para um novo momento histórico do capitalismo.

A partir de uma visão mais ajustada às transformações tecnológicas que passaram a dominar o mundo a partir da década de 1990, podemos concluir que o governo de Fernando Henrique Cardoso tentou ajustar a educação superior brasileira a essa realidade, fazendo com que um novo modelo de sistema fosse implantado. Suas iniciativas resultaram num crescimento desmedido do setor privado, o que num certo sentido desmoralizou o sistema, permitindo a abertura de centenas de instituições e cursos que não estavam qualificados para o funcionamento adequado. Desta forma, foi objeto de inúmeras críticas por parte dos órgãos técnicos do setor.

A DINÂMICA DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR ADVENTISTA NO BRASIL

A historiografia das denominações de confissão protestante no Brasil revela que a educação exerceu um papel importante no seu desenvolvimento, em especial nas instituições de origem norte-americana. Desde a inserção do protestantismo no Brasil, além da evangelização e fundação de igrejas, a educação tem se apresentado como um elemento estratégico para a implantação e consolidação de novos níveis de expansão denominacional.

Em sua fase embrionária, grande parte das denominações protestantes estabeleceram escolas de nível fundamental e médio. Entretanto, Schulz (1999, p. 5) declara que

no seu projeto educacional, já estava o ideal de universidades, e ainda no final do século 19 e início do 20, foram tomadas as primeiras iniciativas que, na sua maioria, não tiveram êxito; nascendo e renascendo no transcurso da história educacional brasileira.

Tais fenômenos podem ser observados também no desenvolvimento da história educacional da IASD no Brasil. De acordo com Stencel (2000), por ocasião da última década do século 19, período que assinalou os primórdios da IASD, a liderança da denominação pensava em estabelecer instituições educacionais preparatórias, a fim de servirem como suporte no desenvolvimento da confissão adventista no Brasil.

O valor e a importância dados pelos pioneiros da IASD à educação cristã podem ser observados nas palavras do escritor da denominação João Rabello (1990, p. 63) em sua obra *John Boehm: educador pioneiro*, o qual declara que:

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.

Ao comentar o espírito predominante nesse período, Perez e Amaral (in: TIMM, 2004, p. 121) declaram que:

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 frequentavam 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.

211

Entretanto, os ideais sustentados pelos pioneiros do movimento da IASD no Brasil quanto à educação superior se consumaram apenas a partir da segunda década do século 20, com a fundação do Seminário da Conferência União Brasileira dos Adventistas do Sétimo Dia (1915), que se tornou conhecido como “Seminário Adventista”.

A real tardança quanto ao estabelecimento de uma instituição superior pode ser explicada a partir da necessidade de professores qualificados que estivessem dispostos a serem missionários no Brasil. Tal concepção pode ser comprovada a partir

do texto publicado na revista *Review and Herald* de 4 de janeiro de 1898, no qual Stauffer repreendeu os líderes da denominação nos Estados Unidos pelo apoio apenas parcial quanto ao projeto de enviar professores para atender à demanda do território brasileiro. De acordo com Stauffer, havia vagas disponíveis para professores missionários, mas não havia quem as ocupasse.

A admoestação feita por Stauffer surgiu em resposta a um membro da IASD nos Estados Unidos, que lhe perguntara em carta se ainda havia campo para professores no Brasil. Stauffer percebeu que por trás dessa pergunta ocultava-se um discurso corrente entre os norte-americanos de que, segundo Moon (1898), o Brasil possuía tudo o que era necessário na escola de Curitiba (Colégio Internacional). Após revelar os pedidos não atendidos para satisfazer as necessidades brasileiras desde 1894, Stauffer vai direto ao ponto e pergunta em tom desafiador onde estavam os missionários voluntários para o ensino de língua alemã.

Com o crescente avanço do adventismo durante as primeiras décadas do século 20, surge o interesse por parte dos líderes e da membresia quanto ao estabelecimento de uma instituição preparatória que operasse dentro do contexto social brasileiro e da língua *mater*, a qual era pouco falada entre os pioneiros da IASD, considerando que a maior parte de seus fundadores eram alemães. Sendo assim, com a abertura do Seminário Adventista no Brasil, a demanda por novos obreiros começa a ser suprida lentamente no território nacional.

De acordo com a coletânea institucional *A Colina* (1985), tal instituição recebeu diversos nomes, a saber:

1915 — Collegio Missionário da Conferencia União-Brasileira dos Adventistas do Sétimo Dia;

1918 — Seminário da Conferencia União-Brasileira dos Adventistas do Sétimo Dia/Seminário da União;

1919 — Seminário Adventista;

1923 — Colégio Adventista;

1940 — Seminário Adventista;

1941 — Colégio Adventista;

1942 — Colégio Adventista Brasileiro;

1961 — Instituto Adventista de Ensino.

213

Embora historicamente o Seminário seja considerado uma instituição de nível superior para a denominação adventista, seu primeiro curso oferecido foi Teologia, o qual, segundo legislação educacional brasileira, não era reconhecido como tal até o início do século 21.

PRIMEIROS IMPULSOS E INICIATIVAS OFICIAIS PARA A CONSECUÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR ADVENTISTA NO BRASIL

O sonho quanto à expansão da educação superior e a possível criação de um futuro centro de estudos superiores foi acalentado por alguns educadores brasileiros que escreveram a história da educação adventista neste país. Até a década de 1940, tal segmento foi praticamente liderado por

missionários norte-americanos, os quais imprimiram suas marcas de forma intensa.

Entretanto, os primeiros impulsos surgiram somente a partir da década de 1940, quando o professor Renato Emir Oberg, que exercia a função de diretor do departamento de Educação da União Sul-Brasileira da IASD, vendo as prementes necessidades quanto ao desenvolvimento da denominação, passa a alimentar o desejo de fazer algo pelo crescimento do Colégio Adventista Brasileiro, pois, em seu pensamento, a IASD deveria formar sua juventude para enfrentar os desafios que a sociedade lhe impunha (OBERG, 2004). Desta forma, Oberg insistiu muito com a liderança da USB para que fossem efetivados novos esforços e investimentos que viessem promover a expansão da educação adventista em direção ao nível superior.

214

Porém, a liderança da União Sul-Brasileira 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 conseqüentemente das igrejas da denominação.

De acordo com Oberg (2004), 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 deveria possuir apenas

um único centro de formação educacional ao qual todos os jovens pudessem ser encaminhados para a obtenção de seus cursos.

Desta forma, 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 deveria manifestar sua posição concernente ao desenvolvimento educacional no país. Para tanto, foi convidado o pastor Steen Emil Marius Rasmunssen, um professor dinamarquês que ocupava a função de diretor adjunto do departamento de Educação da Associação Geral da IASD. Segundo Oberg (2004), Rasmunssen veio ao Brasil para defender e veicular em caráter oficial as determinações sustentadas pelas entidades superiores da Associação Geral. 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: (1) o Colégio Adventista Campineiro, em Hortolândia (SP), que já possuía um terreno; (2) o Colégio Adventista de Taquara (RS); e (3) o Colégio Adventista de Curitiba (PR).

Ao receber Rasmunssen em São Paulo, Oberg (2004) pôs em evidência as 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. Nesse diálogo, Oberg revelou todas as suas ideias 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 Estados Unidos e perguntou:

Quantos colégios de segundo grau existem ao redor da instituição? Rasmunssen disse: “Uma meia dúzia.” “Muito bem”, disse Oberg. “E por que ao redor do nosso colégio não pode haver outras instituições?” Na sala onde conversávamos 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.” Em face aos argumentos, Rasmunssen, a partir daquele instante, compreendeu as necessidades do Brasil, e disse: “Não precisa falar mais nada. Pode deixar comigo.”

216 Sendo assim, no concílio da União Sul-Brasileira o professor Rasmunssen efetuou um discurso completamente contrário àquele esperado pela liderança. Em suas palavras, defendeu que o Brasil deveria seguir os passos percorridos pela educação adventista nos Estados Unidos. Após seu discurso, todo o grupo foi favorável a prosseguir com os planos expansivos quanto à educação adventista em território brasileiro.

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 nessa área, com o 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.

Sendo assim, ao final do concílio, Oberg solicitou à administração do Colégio Adventista Brasileiro 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 o propósito de atuar como professores nos futuros cursos superiores que seriam eventualmente abertos pela denominação no Brasil. Segundo Gorski (2000), nessa oportunidade foram indicados os alunos Mário Roque, Orlando Ritter, Arthur Dassow e Nevil Gorski. Dos quatro alunos, apenas Ritter e Gorski prosseguiram com o projeto.

Ao ingressarem na Universidade de São Paulo, tais professores experimentaram o impacto da cosmovisão predominante no campus. E assim, a partir daquele momento, passaram a refletir várias vezes sobre a importância de a IASD possuir sua própria instituição de nível superior.

No início da década de 1940, o professor Oberg (2004) já alimentava o sonho e a aspiração de se fundar a futura universidade adventista no Brasil; entretanto, como um ex-aluno da Universidade de São Paulo, percebia uma imensa distância entre as duas realidades no que tange à formação do conhecimento e, sobretudo, quanto ao diálogo e integração desses saberes dentro da própria denominação.

Ao se avaliar os aspectos relacionados ao apoio por parte da liderança da IASD, Oberg destaca que uma peça chave para o avanço da educação adventista no Brasil nas décadas de 1940 e 1950 foi o pastor Rodolpho Belz, que sempre tinha sido um admirador e apoiador dos projetos relacionados à educação adventista no Brasil.

Na ocasião, a IASD possuía uma relação muito saudável com o governo brasileiro, o qual externava sua admiração pelos

projetos conduzidos pela igreja no território nacional, principalmente no que tange ao seu sistema de assistência social e hospitalar. Em meados da década de 1960, sob a gestão do marechal Humberto de Alencar Castello Branco, décimo oitavo presidente do governo republicano (1964-1967), a IASD possuía um representante na Câmara dos Deputados, membro da igreja de Curitiba (PR). Tratava-se do Dr. Luiz Sérgio Losso.

Tal deputado procurou a liderança da IASD a fim de propor a abertura do curso de medicina, considerando que, na época, o governo brasileiro estava com forte interesse que a IASD oferecesse esse curso. Losso teria informado aos líderes da denominação que estava tudo encaminhado, era necessário apenas que a IASD concordasse e promulgasse a licença a fim de se obter o registro junto ao Ministério da Educação (MEC). O plano apresentado por Losso resumia-se à construção de um hospital-escola na mata do então Colégio Adventista Brasileiro para o início do programa. Entretanto, com toda a liderança presente, não houve qualquer reação por parte deles, o que, de acordo com Oberg (2004), significava um não liquidado.

218

A ABERTURA DO PRIMEIRO CURSO SUPERIOR ADVENTISTA NO BRASIL

A instalação do primeiro curso superior da IASD no Brasil é o resultado da inter-relação de múltiplas conjunturas inseridas no âmbito da política de educação nacional, além de fatores circunscritos aos interesses da própria denominação. Dentro da estrutura de funcionamento orgânico do ensino superior privado referente à década de 1960, a IASD abriu a faculdade de Enfermagem, que se tornou o primeiro curso superior adventista no Brasil.

Opostamente à reforma educacional de 1931, a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 não mais sustentava que o sistema de ensino superior estivesse atrelado às instituições universitárias. Conforme o tít. X, cap. I, art. 67, da *Coletânea de legislação básica* (MEC, s.d); o ensino superior seria ministrado em estabelecimentos agrupados ou não em universidades, com a cooperação de institutos de pesquisa e centros de treinamento profissional.

Ao escrever para a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Anísio Teixeira (1968, p. 21-22) assim descreveu o estado do desenvolvimento da educação superior privada daquele período:

A educação superior passou a ser algo de uniforme e homogênea, que se expande como se expande a escola primária. O fato de a Lei de Diretrizes e Bases estabelecer a liberdade da iniciativa particular de ministrar ensino em todos os graus, assegurando aos estabelecimentos privados, legalmente autorizados, o reconhecimento para todos os fins dos estudos neles realizados veio a dar grande impulso ao ensino particular, por um lado, atraído pela procura social da educação e, por outro, incentivados pela sanção pública generosamente estendida ao ensino privado sem outra exigência que a da autorização legal.

219

Ao tentar identificar a natureza dos diversos cursos superiores privados desta época, Sampaio (1999, p. 60) pergunta:

Que tipo de estabelecimentos e cursos estavam sendo criados nesse período no setor privado? Os dados estatísticos do MEC mostram tendências muito gerais do processo de 1960 e 1970: deu-se mediante a multiplicação de instituições

de pequeno porte, muitas das quais resultantes da transformação de antigas escolas secundárias.

A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO ESTADO DE SÃO PAULO NA DÉCADA DE 1960

Ao efetuar uma análise situacional sobre o processo de desenvolvimento do ensino superior na América Latina e Brasil, com especificidade ao estado de São Paulo no período da década de 1960, Pastore (1972, p. 7) afirma que:

A década de 60 tem apresentado inúmeras modificações nos componentes econômicos e sociais das sociedades latino-americanas. Uma das modificações mais definidas diz respeito ao fenômeno da “explosão educacional” que vem ocorrendo em vários países em desenvolvimento na América Latina. O Brasil vem experimentando nesta década uma multiplicação singular de instituições de ensino e de matrículas nos diferentes níveis de escolarização.

Se, de um lado, a multiplicação de instituições e matrículas foi um fator de atenuação dos problemas sociais decorrentes da escassez de faculdades, de outro, uma série de problemas de difícil elucidação começa a surgir. Tais problemas vão desde a proporcionalidade das oportunidades nos vários ramos profissionais até a duração dos cursos, a localização geográfica das faculdades e a pertinências da expansão ocorrida em face das demandas da sociedade brasileira.

O fenômeno da “explosão educacional” parece atingir de perto o estado de São Paulo. Neste estado havia cerca de 12.000 estudantes universitários em 1950; em 1960, esse número aproximava-se de 26.000. A partir de 1960 as matrículas em ensino superior tiveram um grande aumento sendo que, em 1968, quase no fim da década, estimava-se em cerca de 85.000 o número de estudantes universitários no estado de São Paulo.

De acordo com Pastore (1972, p. 15), nesta década, cerca de 80% dos estabelecimentos de ensino superior do Estado de São Paulo não pertenciam a nenhuma universidade. Eram escolas autônomas que funcionavam isoladamente sem contato com instituições afins e, portanto, onde a tarefa do mestre e aluno se limita em entrar e sair da sala de aula. Além disso, 67% dos estabelecimentos eram particulares, 20% estaduais, 12% municipais e 1% federais.

221

A SITUAÇÃO DO SETOR DE ENFERMAGEM EM RELAÇÃO AOS CURSOS SUPERIORES DESSA ÁREA NO ESTADO DE SÃO PAULO EM 1968

Ao efetuar um comentário analítico sobre a condição situacional do setor de enfermagem no que tange à abertura e oferta de cursos superiores de Enfermagem no estado de São Paulo, Pastore (1972, p. 81) analisa que:

O setor de enfermagem constitui um outro setor crítico dentro do ramo das escolas ligadas à saúde. Dos 85.000

estudantes universitários de São Paulo, apenas 367 estavam cursando as escolas de enfermagem em 1968, o que vale dizer 0,4%. A quase totalidade dos alunos (363) eram moças. Das sete escolas existentes no estado, cinco foram criadas entre 1931 e 1960 e duas são mais recentes, isto é, criadas após 1960. Das sete escolas, cinco são particulares e duas subvencionadas diretamente pelo governo do estado.

Na tentativa de encontrar uma explicação à pequena procura pelo curso de Enfermagem, Pastore (1972, p. 83-84) demonstra a procura por essa área de atuação reportando-se ao passado não muito distante da década de 1960:

222

Entre 1940 e 1955, as escolas de enfermagem estiveram quase vazias; o número máximo de alunos alcançado naquele período foi de 21. De 1960 em diante, verificou-se um incremento razoável, embora, em termos absolutos, seja ainda pequeno. As matrículas passaram de 63 em 1960 para 109 em 1965 e 142 em 1968.

O lento crescimento das matrículas em enfermagem se explica mais por razões ligadas ao mercado de trabalho do que por deficiências das escolas. Embora seja grande a necessidade de pessoal auxiliar de medicina, como é o caso dos enfermeiros, há vários anos que os hospitais vem adotando o procedimento *in service training*, utilizando atendentes como candidatas a enfermeiras. [...] Hospitais e cirurgiões costumam argumentar ainda que, dada

a inadequação curricular das escolas de enfermagem, é mais eficiente e mais barato treinar pessoal nas tarefas diárias dos hospitais.

Nessa época, raramente se encontrava enfermeiras com formação superior nos hospitais de São Paulo. Embora houvesse a exigência legal de enfermeira no quadro dos hospitais, muitas manobras eram efetuadas para evitar a contratação e, atender a média salarial da classe. Muitos hospitais contratavam um profissional formado apenas para assinar a documentação exigida, autorizando legalmente o funcionamento do hospital.

Em face à situação do setor profissional de enfermagem em relação à estrutura do curso superior no estado de São Paulo nesse período, Pastore (1972, p. 86) conclui:

Enfim, a baixa procura pelos cursos e profissionais de enfermagem, a precariedade de instalações e equipamento das escolas e [a] desvitalização progressiva do corpo docente são os sintomas de um ramo decadente e em crise. Se levarmos em conta que uma preparação teórica ampla é elemento de fundamental importância para o profissional que tem por responsabilidade tomar decisões e executar diversas tarefas ligadas à manutenção e recuperação da saúde, compete às autoridades interferir simultaneamente no lado do mercado e no lado das escolas no sentido de quebrar o círculo vicioso do sistema que não quer o enfermeiro que a universidade forma e da universidade que não melhora porque o mercado não demanda.

ABERTURA DO PRIMEIRO CURSO SUPERIOR ADVENTISTA NO BRASIL — A FACULDADE ADVENTISTA DE ENFERMAGEM

No contexto mencionado, pode-se indagar: por que a IASD teria decidido abrir a faculdade de Enfermagem como o seu primeiro curso superior no Brasil? Quais foram os motivos propulsores dessa decisão? Iniciativas para a fundação de uma Faculdade Adventista de Enfermagem no Brasil nasceram no Instituto Adventista de Ensino (IAE) por orientação da Associação Geral da IASD já a partir da década de 1940.

Inicialmente, 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. Esse prédio é o atual edifício de aulas onde hoje funciona a Escola Fundamental do Centro Universitário Adventista de São Paulo, campus São Paulo.

Considerando que o Colégio Adventista Brasileiro não poderia oferecer o curso de 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 às alunas adventistas”. E assim, em 1943, iniciou-se o curso nas dependências da Casa de Saúde, hoje Hospital Adventista São Paulo. Foram matriculados seis alunos na primeira turma, dentre os quais Maria Kudzielicz. Dois anos depois, em 1945, foi celebrada a formatura

daqueles que ficaram conhecidos como “os primeiros adventistas formados em enfermagem no Brasil”.

Com o passar dos anos, o segmento médico-missionário adventista começou a avançar rapidamente em todo o território nacional. Surgiram os hospitais Silvestre, na cidade do Rio de Janeiro (1949), Hospital do Pênfigo, em Campo Grande (1952), e Hospital de Belém, no estado do Pará (1953). Para suprir as emergentes necessidades, a administração da IASD chegou à conclusão de que seria necessário preparar enfermeiros com uma filosofia cristã adventista para que trabalhassem nesses hospitais.

Porém, passaram-se cerca de 19 anos para que esse sonho se concretizasse. Foi quando em 1964, o Dr. Edgard Berger, então diretor do Hospital Silvestre, solicitou à Divisão Sul-Americana da IASD que enviasse enfermeiros adventistas para cursarem seus estudos de pós-graduação, visando o preparo do corpo docente para a abertura da Faculdade Adventista de Enfermagem.

Nessa época foi formada uma comissão que se encarregou de analisar os diversos locais onde poderia ser instalada a Faculdade de Enfermagem. A comissão era composta das seguintes pessoas: “Dr. Edgard Berger, Alice Peixoto e membros das Uniões Brasileiras e Divisão Sul-Americana da IASD”. Esse grupo se reuniu pela primeira vez no dia 19 de maio de 1964. Após muitos estudos, foi finalmente designado o IAE para sediar o curso. Em 1965, sob a liderança de Jairo Araújo, então diretor do IAE, foram articulados os primeiros planos para a execução desse tão sonhado projeto.

Um aspecto determinante para a implantação desse curso ocorreu em setembro de 1965, quando o IAE efetuou o chamado de Maria Kudzielicz para iniciar a elaboração do processo burocrático a fim de ser apresentado junto ao MEC. No ano seguinte,

em 1966, fora chamada também outra enfermeira, Ana Maria de Luca Oliveira, que, em companhia de Kudzielicz, iniciam seus estudos de pós-graduação na Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo (USP).

Após quatro anos de intenso trabalho, superação de obstáculos e graças à ajuda e orientação de amigos influentes, tais como o deputado federal Ulisses Guimarães e o reverendo José Borges Santos, no dia 30 de maio de 1968, foi autorizado o funcionamento da faculdade de Enfermagem através do decreto nº 62.800, expedido pelo Conselho Federal de Educação na pessoa do Ministro da Educação e Cultura, Tarso Dutra.

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 Faculdade Adventista de Enfermagem abriu trinta vagas, porém apenas 13 candidatos se inscreveram e foram aprovados. 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, fora realizado o segundo exame vestibular, com a inscrição de 24 candidatos, o que resultou, entre matrículas e desistências, um total de 27 alunos para compor a primeira turma de enfermeiros da Faculdade Adventista de Enfermagem.

Após o período do vestibular e matrículas, no dia 2 de março de 1969, foi realizada no Salão de Atos do IAE a aula magna da Faculdade Adventista de Enfermagem. O discurso de abertura do curso foi proferido pelo Dr. Ulisses Guimarães, que foi um dos principais apoiadores do projeto. O então diretor do IAE, Nevil Gorski, assim descreveu a amizade do referido deputado com a instituição: “O Dr. Ulisses Guimarães sempre teve interesse em

nos ajudar para a oficialização do curso de enfermagem junto às autoridades governamentais” (informação verbal).¹

Um fato importante a ser observado nesse processo foi o auxílio que o próprio ministro da Educação, Jarbas Passarinho, propiciou para a instalação da Faculdade Adventista de Enfermagem. 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 a conclusão integral do projeto.

Nessa oportunidade, o diretor geral do IAE, Nevil Gorski, fez uma visita ao Ministério de Educação e Cultura a fim de apresentar um pedido. Fora entregue um ofício solicitando uma verba para auxiliar na construção do prédio oficial da faculdade. No dia seguinte, um telegrama fora enviado avisando que haviam conseguido a verba junto ao governo federal. Sobre o aporte financeiro do governo federal às instituições de ensino superior privadas deste período, Brandão (1997, p. 41) declara 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.

Sendo assim, pode-se afirmar que a IASD foi beneficiada pelas conjunturas contextuais das reformas propostas pelo sistema

¹ Entrevista concedida a Renato Stencil em 8 ago. 2000.

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.

A Faculdade Adventista de Enfermagem, desde os seus primórdios até dezembro de 1999, havia graduado 1.707 enfermeiros, com habilitação em Enfermagem de Saúde Pública, Enfermagem Geral e Licenciatura em Enfermagem. Em 2006, contava com 299 alunos matriculados nas quatro séries do curso, e com um corpo docente de 42 professores que atendiam à regência teórico-prática das disciplinas do ciclo básico e profissionalizante incluindo a supervisão dos estágios. Ao longo de sua existência a Faculdade Adventista de Enfermagem teve como diretores as seguintes pessoas:

1969-1970: Filomena Spera;

1970-1977: Maria Kudzielicz;

1978-1982: Liliana Felcher Daniel;

1983-1996: Francinete de Lima Oliveira;

1997-1998: Elisabete Regina Araújo de Oliveira;

1999: Denise Kuntze.²

² A informação refere-se ao período estudado nesta obra, que se encerra em 1999 (N. dos E.)

A ABERTURA DA FACULDADE ADVENTISTA DE PEDAGOGIA

A ideia quanto à criação da Faculdade Adventista de Pedagogia surgiu a partir da pessoa do pastor Nevil Gorski, então diretor do IAE. Para organizá-la e dirigi-la, foi convidado o missionário americano Dr. Hampton Eugene Walker, que já estava trabalhando há 20 anos em terras brasileiras. Nesta época exercia a função de diretor do departamento de Jovens da União Norte-Brasileira da IASD. A razão pela qual fora escolhido é que era o único obreiro que possuía o título de doutor em educação no Brasil naquele período.

De acordo com Gorski (2000), dois fatores foram determinantes no processo de abertura da faculdade de Educação:

O primeiro deu-se a partir do instante em que a Faculdade de Enfermagem fora reconhecida pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), isso produziu uma certa motivação em prosseguir avante. O segundo fator foi um fenômeno centrífugo, ou seja, o corpo de professores e obreiros da instituição, apercebendo-se do rápido crescimento do sistema educacional adventista, sonhou com a criação de um curso superior que pudesse preparar professores e líderes educacionais para trabalharem em nossas escolas.

Entre os anos de 1971 e 1972, o curso de Pedagogia funcionou ligado à Faculdade Adventista de Teologia, pois o processo para o seu funcionamento ainda não havia sido aprovado pelo MEC. Segundo Helena Garcia (informação verbal, 2000), aluna da primeira turma do curso,

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, atual Unisa.

230 Através do decreto nº 72.610, de 14 de agosto de 1973, que fora publicado no Diário Oficial do dia 15 de agosto de 1973, a Faculdade Adventista de Educação recebeu a autorização para funcionar legalmente. Esse decreto foi assinado pelo presidente da República, Emílio G. Médici, e pelo ministro da Educação, Dr. Jarbas Passarinho. O decreto concedia licença para as habilitações de Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Administração de 1º e 2º Graus.

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. Fora publicado um edital para a realização do vestibular no jornal *Folha de S.Paulo* do dia 18 de agosto de 1973. No dia 21 de agosto de 1973, dos 32 candidatos, 27 foram aprovados, havendo posteriormente uma segunda chamada para outros quatro alunos.

Um importante fato ocorreu no dia 20 de agosto de 1973, às 20 horas, quando foi realizada a primeira reunião congregacional no prédio central do IAE. Nessa reunião, presidida por Nevil Gorski, foram escolhidos os primeiros chefes de departamento da Faculdade Adventista de Educação:

- ◆ Prof. Gérson Pires de Araújo — Fundamentos da Educação e Civismo;
- ◆ Profa. Maria do Carmo Rabello — Didática e Prática de Ensino;
- ◆ Prof. Orlando Rubem Ritter — Administração Escolar;
- ◆ Dr. Belisário Marques de Andrade — Psicologia da Educação;
- ◆ Prof. Neander Calvin Harder — Línguas.

Em 1973, o corpo docente era composto de 15 professores. As primeiras matrículas registradas acusavam um total de 36 alunos, dos quais houve três desistências e outros 20 alunos trancaram suas matrículas. Portanto, a primeira turma de Pedagogia era composta de apenas 13 alunos, e a cerimônia de formatura dessa turma ocorreu no dia 26 de junho de 1977. Esse evento contou com a presença da Dra. Eurides Brito da Silva, que na época era membro do Conselho Federal de Educação e estava representando o MEC. Sob o lema “Por Modelo o Grande Mestre”, 10 alunas receberam seu diploma de graduação.

Até 2006, a Faculdade Adventista de Educação havia formado 1.252 alunos, nos dois campi do Instituto Adventista de Ensino e nesse período ela foi dirigida pelos seguintes professores:

- ◆ Dr. Hampton Eugene Walker: agosto de 1973 a julho de 1978;
- ◆ Orlando Rubem Ritter: agosto de 1978 a dezembro de 1994;
- ◆ Dr. Admir J. Arrais de Matos: janeiro de 1995 a dezembro 1997;
- ◆ Nair E. Ebling: janeiro de 1997 em diante.

PLANIFICAÇÃO DOCUMENTAL QUANTO À IMPLANTAÇÃO DA UNIVERSIDADE ADVENTISTA NO BRASIL

A abertura dos cursos de Enfermagem e Pedagogia desencadeou um novo impulso entre a liderança do IAE, a qual passou a promover inúmeras reuniões de planejamento visando a consumação do tão almejado sonho quanto ao estabelecimento da universidade adventista do Brasil. No início da década de 1970, ocorreram várias reuniões sob a direção do pastor Nevil Gorski, as quais visavam analisar e sondar as reais possibilidades sustentadas pela IASD.

232

Nessa época entra em cena um personagem importante para a 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 professor Roberto César de Azevedo. Como professor de biologia do ensino médio do IAE, Azevedo sempre se interessara 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. Nesse documento Azevedo (1972, p. 19) apresenta algumas informações relevantes para aquela ocasião destacando que:

O Brasil é segundo 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 à futura Escola de Medicina.

No início da década de 1970, a IASD possuía um adventista para cada 610 habitantes no Brasil e um adventista para cada 1.460 habitantes no mundo. Com base numa análise comparativa entre as igrejas protestantes, a IASD aparece em sétimo lugar em número de membros no país. Na concepção de Azevedo (1973, p. 11), a educação deveria ser um dos elementos mais importantes quanto à expansão do adventismo no Brasil.

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. Predominaram as seguintes escolhas: na área de Ciências Humanas, Educação (31%), Filosofia (11%), Administração (4%) e Teologia (4%); na área de Ciências Biológicas, Enfermagem (10%) e Biologia (10%); e, na área de Ciências Exatas, Matemática (4%) e Engenharia (3%).

Até meados de 1973, a IASD, por intermédio do IAE, já havia conseguido a aprovação de dois cursos superiores junto

ao MEC, Enfermagem e Pedagogia. 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.

Segundo Gorski, um dos momentos mais importantes no processo de implantação, planificação e desenvolvimento da educação superior adventista no Brasil ocorreu

no ano de 1973, quando o pastor Roger Wilcox, na época presidente da Divisão Sul-Americana da IASD, solicitou ao diretor do IAE, pastor Nevil Gorski, para que elaborasse um plano de desenvolvimento e expansão bi-decenal, ou seja, para vinte anos. (informação verbal)³

234

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, lançado em 30 de outubro de 1973, denominado *Esboço geral de planejamento, 1973-1993*. O grupo era composto pelas 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 ideia, 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

³ Entrevista concedida a Renato Stencil em 8 ago. 2000.

recomendava que o plano fosse encaminhado para apreciação junto ao Conselho de Educação da União Sul-Brasileira da IASD e à administração da União Sul-Brasileira e da Divisão Sul-Brasileira (informação verbal).⁴

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, a qual foi determinada para o ano de 1980.

Esse 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.

Um outro aspecto fundamental para a consecução do projeto foi um planejamento detalhado quanto ao preparo de professores especializados, nos níveis de graduação e pós-graduação em vinte áreas específicas do conhecimento humano. Vale ressaltar que a comissão que formulou esse plano possuía a conscientização quanto ao valor e importância do preparo de professores para o estabelecimento da futura universidade adventista. Entretanto, o grupo reconhecia também que a aplicação do plano de bolsas demandaria um esforço colossal, pois os recursos eram limitados nas instituições educacionais, o que resultava na dependência e auxílio por parte da administração da igreja. Ao reconhecer os desafios quanto à aplicabilidade do plano de bolsas, Gorski (1973, p. 8) nota que:

⁴ Entrevista concedida a Renato Stencil em 8 ago. 2000.

Inicialmente, talvez este plano possa parecer demasiadamente pesado e impossível de ser levado avante, mas se considerarmos que o futuro da igreja, dos jovens e das nossas escolas está em jogo, devemos correr o risco de não sermos os culpados de mais retardamento. Devemos considerar, outrossim, que certo número de bolsas já vem sendo dado anualmente por parte do próprio IAE, dos campos e da [União Sul-Brasileira] sem um objetivo definido quanto às áreas de estudo. Cremos ter chegado a hora de concentrar uma atenção maior em cursos de pós-graduação, sem abandonarmos por completo os auxílios para graduação. Assim procedendo redimiremos parcialmente o passado.

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 a importância estratégica do estabelecimento de uma universidade para o avanço da IASD em território brasileiro. É importante observar que o primeiro impulso ideológico quanto ao estabelecimento do *Esboço geral de planejamento, 1973-1993* veio com o pastor Roger Wilcox, que nessa época exercia a função de presidente da Divisão Sul-Americana da IASD, com sede em Brasília (DF). Ele era norte-americano e, por experiência, já possuía conhecimento e convicção quanto à importância da educação superior no processo de desenvolvimento da igreja numa área geográfica. Ao descrever a visão de Wilcox, Erich Olm (2003) afirmou que “ele era um visionário, não vivia o presente, estava sempre se remetendo ao futuro. Para ele, o futuro da IASD estava na educação”.

Ponderando sobre a percepção educacional de Wilcox, Schmidt afirmou que

ele era apenas um pastor, mas possuía uma perspectiva ampla quanto à necessidade de se construir uma Universidade. Ao perceber o grande potencial do país, logo teve a visão de que a Universidade seria o órgão formador e provedor de todos os obreiros e servidores da IASD (informação verbal).⁵

Segundo Gorski (informação verbal), naquele período, Wilcox costumava usar uma frase muito interessante sobre a importância dos mestres e doutores quanto ao estabelecimento dos cursos superiores: “Irmãos, essa gente com *degree* [titulação] é difícil, mas precisamos deles.”⁶

Com o advento do plano bi-decenal, passa a haver um grande estímulo por parte da liderança da instituição, entre anos de 1973 e 1975, rumo à abertura de novos cursos superiores. Nesse período, foram elaborados processos de pelo menos três cursos: “Administração, Música e Nutrição, este último inacabado.” A elaboração desses processos foi encabeçada por Nevil Gorski, tendo como auxiliares os professores Alejo Pizarro (Administração), Flávio Garcia (Música) e Esther Huerta (Nutrição).

Ainda em 1973, o professor Roberto Azevedo deixa o magistério no IAE para liderar o departamento de Educação da União Sul-Brasileira, cargo que exerceu até o ano de 1985. Ao assumir o departamento, Azevedo elaborou um plano decenal de educação compreendendo os anos de 1975 a 1984. Esse plano foi chamado *Projeto Educação*, o

⁵ Entrevista concedida a Renato Stencil em 24 ago. 2000.

⁶ Entrevista concedida a Renato Stencil em 8 ago. 2000.

qual, segundo Azevedo (1974, p. 3), era resultante do desdobramento e da atualização dos seguintes estudos anteriores; os planos *Estratégia*, de fevereiro de 1972, *Projeto São Paulo*, de maio de 1972, e o *Projeto Brasil*, de junho de 1973. O *Projeto Educação* visava agendar dados, compilar, analisar e sintetizar informações visando uma projeção futura da educação nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste, que, na época, eram parte integrante da União Sul-Brasileira da IASD.

No capítulo 3 desse documento, aparece o item intitulado, “O nível superior” (AZEVEDO, 1974, p. 59), onde encontra-se uma planificação estruturada e cronologicamente traçada visando à expansão universitária adventista do Brasil. O conteúdo desse capítulo é de fato uma ampliação do plano de desenvolvimento e expansão da educação superior adventista que havia sido elaborado inicialmente pelo pastor Nevil e sua equipe em 1973. Resumidamente, o *Projeto Educação* de Azevedo (1974, p. 59-60) visava à consecução dos seguintes objetivos para o nível superior:

238

- a. Construir a curto-prazo vários edifícios (no IAE-SP) a fim de possibilitar o aparecimento de mais cursos superiores.
- b. Construir um novo prédio para o Setor de Comunicações abrangendo uma biblioteca para 50 mil volumes; um estúdio para televisão e filmagem; um laboratório de línguas com salas especiais para projeções e produção de material audiovisual.
- c. Edificar um novo conservatório musical.

- d. Ampliar o setor industrial da Superbom [fábrica de alimentos] a fim de possibilitar e assegurar trabalho para mais alunos.
- e. Preparar um corpo docente universitário. Na época, quase duas dezenas de professores já estavam fazendo suas pesquisas no Brasil e no exterior, e logo deveriam voltar para reforçar o quadro docente.
- f. Concretizar o sonho da Universidade Adventista do Brasil (UAB) até 1980.

Entretanto, em meados de 1975, aconteceram dois episódios inusitados. Primeiramente, o pastor Roger Wilcox aposentou-se, sendo então substituído pelo pastor Enoch de Oliveira, o qual se tornou o primeiro líder brasileiro a assumir a presidência da Divisão Sul-Americana, instância máxima administrativa da IASD para o território sul-americano. Em segundo lugar, na assembleia da Associação Geral da IASD, em Viena, o pastor Nevil Gorski foi indicado para assumir o departamento de Educação da Divisão Sul-Americana, tendo assim que deixar a direção do IAE. Definitivamente, esses dois fatos contribuíram de forma direta para que houvesse uma desaceleração e conseqüente mudança de rumos quanto ao desenvolvimento e execução do processo de expansão universitária adventista no Brasil em meados da década de 1970.

Dessa forma, com as saídas de Nevil e Wilcox, o professor Azevedo passa a exercer um papel preponderante quanto ao andamento e execução do *Esboço geral de planejamento, 1973-1993*, considerando que no exercício de sua função ele contava com o acesso e apoio da liderança administrativa da IASD no país. Sendo assim, ao assumir seu novo posto, com base nos planos anteriores, Azevedo estabeleceu um novo planejamento, que foi intitulado *Plano decenal 74/84 — USB*. Parte do plano era dedicada à expansão dos cursos superiores da IASD no Brasil. Em princípio, Azevedo (1974, p. 40) elegeu as seguintes metas:

Alvos gerais:

240

1. Implantar a Universidade Adventista do Brasil, oferecendo a cada ano novas Faculdades do interesse da Organização, após prudente estudo de sua viabilidade.
2. Implantar o nível de Mestrado para a Faculdade Adventista de Teologia.
3. Que cada professor que leciona em nossas escolas ou institutos, complete em uma instituição adventista de nível superior, um curso de pelo menos um ano de duração.
4. Estabelecer com a devida prudência, casas para os estudantes universitários adventistas que têm que estudar em instituições não adventistas, tanto em edifícios próprios como alugados.

5. Oferecer bolsas de estudos em nível de graduação na proporção mínima de 1 para cada 1.000 membros, sendo que no mínimo 50% será na área de licenciatura para formar professores.
6. Oferecer bolsas de pós-graduação na proporção de 1 bolsa para cada 10.000 membros, sendo 80% para formar o pessoal docente das Faculdades.

Reconhecendo como essencial a arquitetura de um plano de expansão, Azevedo (1974, p. 41) expressou realisticamente que o desafio era imenso; portanto, seria necessário um grande esforço conjunto para a consecução do projeto. Com tal plano em mãos, o professor Azevedo decidiu apresentá-lo aos líderes da IASD. Em dezembro de 1975, numa Comissão Administrativa da União Sul-Brasileira, o plano foi detalhado publicamente pela primeira vez. De acordo com Holbert Schmidt (informação verbal), então tesoureiro da União:

Ao ele [Azevedo] expor os detalhes do projeto, houve uma reação muito grande e conturbada. Entre os membros presentes, havia pessoas que eram favoráveis e outras contra. Muitos achavam que aquele projeto era uma utopia e que o professor Azevedo era um visionário. Segundo a concepção da grande maioria, a IASD não teria condições de manter uma universidade com todos os cursos superiores que se pretendiam abrir. Se o número de cursos a serem abertos não fosse tão grande, incluindo principalmente o curso de Medicina, que foi o que mais assustou aos componentes da mesa, dado ao seu custo

de manutenção, provavelmente as administrações da IASD teriam incentivado a abertura de alguns cursos.⁷

Nessa época, poucos administradores que votavam e que se assentavam às mesas para decidirem sobre o destino dos projetos tinham uma visão educacional sistêmica e bem estruturada. Conforme Schmidt (informação verbal), muitos indagavam: “Para quê abrir uma universidade?” Dessa maneira, esse projeto não foi levado à votação.⁸

Um aspecto relevante que podemos observar na história da IASD no Brasil é a constante tensão entre os personagens que estavam ligados ao segmento evangelístico e aqueles que atuavam no ramo da educação. Em muitos períodos do seu desenvolvimento histórico, a liderança da IASD teve que se deparar com aquilo que Schulz (2003, p. 135) denomina “binômio educação/evangelização”, e, ao fazê-lo, surge a pergunta: “Qual é o método mais eficaz e prioritário para o cumprimento da missão cristã: educação ou evangelismo?” Ao efetuarmos uma análise criteriosa sobre o assunto, podemos concluir que o pêndulo da IASD tem oscilado de forma mais acentuada para o lado do evangelismo.

Ao examinar o fluxo dos fenômenos ocorridos nesse período, pode-se observar uma divergência ideológica quanto à forma de aplicação dos recursos da IASD entre os dois grupos mencionados, 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 esse

⁷ Entrevista concedida a Renato Stencil em 24 ago. 2000.

⁸ Entrevista concedida a Renato Stencil em 24 ago. 2000.

projeto, e isso gerou alguma insegurança em grande parte dos membros da comissão. Referindo-se àqueles tempos, Schmidt (informação verbal) afirmou: “A situação econômica não era crítica, mas o momento não era fácil.”⁹

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). Nessa época, de acordo com a conselheira do CFE Eurides Brito da Silva (informação verbal), 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.¹⁰

Em suas análises, o secretário do IAE, professor Wandyr Pires de Araújo (1979, p. 3), interpretou esse fenômeno explicitando os fatores que contribuíram para o fechamento do CFE em 1974. Ao fazê-lo, Araújo lança no cenário denominacional um novo componente que explicará em parte a prorrogação e o arrefecimento do processo de expansão universitária adventista no Brasil em meados da década de 1970. Em seu texto, argumenta que:

Em 1964, existiam no Brasil 144 mil estudantes em cursos superiores. Uma média de 18 universitários para 10 mil habitantes (a população nacional era estimada em 80 milhões). Existia portanto, 5,5% da população em nível superior. O

⁹ Entrevista concedida a Renato Stencil em 24 ago. 2000.

¹⁰ Entrevista concedida a Renato Stencil em 06 jul. 2003.

Brasil possuía até 1964 uma taxa de crescimento do ensino superior sobre o aumento da população numa ordem de 8% a 9%. [...] Com a reforma de 1966 e 1968, que possibilitou a rápida expansão do ensino superior, verificaram-se nos anos subsequentes espantosas taxas de crescimento anual, chegando em 1971 até a taxa superior a 30%. Nos anos recentes, como era de se esperar, pelas providências tomadas, a taxa decresceu novamente, chegando em 1977 dentro de uma faixa de normalidade, a 8%.

A evolução do crescimento da educação superior brasileira pode ser melhor compreendida a partir de uma análise abrangendo um período de 13 anos. Nessa época o aumento populacional brasileiro atingia a taxa de 2,5% ao ano, e a taxa de crescimento do ensino superior atingia índices 3,2 vezes acima do crescimento demográfico. De acordo com Araújo (1979, p. 4-5):

Estes fatos mostraram ao Conselho Federal a necessidade de uma política nacional definida a partir do momento em que as taxas de escolarização revelaram estar atingindo um estágio satisfatório de educação superior em termos quantitativos. O Conselho Federal de Educação, conscientizado do problema e preocupado com o contexto geral, estabeleceu novos critérios para a abertura de Escolas Superiores a partir de 1972 com o Parecer 1.430/72 propondo exigências mais rigorosas para a autorização de novos cursos. Com o parecer nº 4.082/74 do CFE, foram adotados procedimentos mais restritivos à acolhida de novos pedidos de autorização

[...] e vetado por completo, por três anos, a tramitação de qualquer pedido da região Sudeste do Brasil.

Nessa ocasião, de acordo com levantamentos efetuados pelo Departamento de Estudos Universitários (DAU), órgão ligado ao MEC, na região Sudeste do país, principalmente no estado de São Paulo, começava a ocorrer o fenômeno inverso àquele que impulsionou a expansão universitária no país. O mercado de vagas no ensino superior passa a enfrentar o problema da capacidade ociosa, o que levou o CFE a promulgar o parecer de 1974.

Desta forma, pode-se concluir que o fechamento do CFE em 1974 quanto à acolhida de novos processos para a abertura de cursos superiores, fez com que os mentores do plano de expansão universitária adventista reavaliassem suas ações a fim de aferir os instrumentos que permitiriam descobrir as estratégias a serem aplicadas quanto ao futuro da educação superior adventista no Brasil.

Sendo assim, é necessário destacar a ocorrência de quatro componentes que exerceram um forte impacto quanto aos rumos da educação superior adventista brasileira em meados da década de 1970 em face à implementação do *Esboço geral de planejamento, 1973-1993*. Tais aspectos contribuíram de uma forma decisiva para o atraso e conseqüente postergação do processo. Tais componentes são: (1) o fechamento do Conselho Federal de Educação em 1974, que vetou a possibilidade de aceitação de novos processos visando à abertura de cursos superiores, sobretudo para região Sudeste; (2) a aposentadoria do pastor Roger Wilcox, da Divisão Sul-Americana; (3) a saída de Nevil Gorski da direção do IAE para o departamento de

Educação da Divisão Sul-Americana, em Brasília; e (4) a rejeição do *Plano decenal 75-84* elaborado por Roberto Azevedo pela maioria dos líderes da União Sul-Brasileira.

Referindo-se a esse período, Azevedo (informação verbal) menciona que, a partir daquele momento, ele começa a direcionar o foco de suas atenções para um outro sério problema que estava afetando gravemente a educação adventista no país.¹¹ Em consequência da promulgação da nova lei de nº 5.692/71, houve uma mudança drástica no sistema de ensino fundamental brasileiro. No documento intitulado *Panorama educacional da Divisão Sul-Americana*, Azevedo (1992, p. 38) declara que a igreja se deparou com a necessidade de rever o seu sistema educacional. A crise chamou a atenção da igreja, que assumiu o desafio e a transformou numa oportunidade para fazer o que era necessário.

246

A quase totalidade das escolas adventistas oferecia apenas o nível primário e funcionava no fundo das igrejas. Agora, com a nova lei, as escolas de primeiro grau deveriam ter oito anos de ensino, terreno próprio e uma estrutura adequada para a educação. E o governo foi muito exigente quanto à observância desses requisitos. De acordo com Azevedo (2005, p. 49), como resultado dessa lei, cerca de 101 escolas adventistas (-29,6%) foram fechadas no Brasil, com uma diminuição de 1.452 alunos (perda de 8,2%).

Com base nessa realidade, Azevedo muda o foco de suas ações, passando agora a visitar as escolas adventistas do nível básico em todos os territórios circunscritos à União Sul-Brasileira

¹¹ Entrevista concedida a Renato Stencil em 28 ago. 2000.

(Mato Grosso, Goiás, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul), chegando a viajar cerca de 60 mil quilômetros por ano. Suas visitas tinham por finalidade prestar consultoria aos diretores e educadores desses estabelecimentos a fim de que pudessem suplantar as novas exigências estipuladas pelo governo federal brasileiro. Ao comentar esse delicado momento, Azevedo (informação verbal) afirmou: “Ou a escola expande ou morre.” Segundo ele, essa era a tônica que imperava naquela época.¹²

OLI PINTO ASSUME A DIREÇÃO DO IAE

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 Sr. Pedro, que era arquiteto, bateu na porta de seu escritório a fim de lhe propor a compra do terreno do Instituto Adventista de Ensino, Campus São Paulo (IAE-SP). De acordo com Gorski (informação verbal), a proposta efetuada inicialmente era de U\$ 24.000.000,00.¹³

De acordo com Oli Pinto (informação verbal), naquela mesma semana, uma representação oficial do grupo empresarial Lubeca S/A, liderada pelo Sr. Fausto Pena, foi até sua sala 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 um oportunidade para

¹² Entrevista concedida a Renato Stencil em 28 ago. 2000.

¹³ Entrevista concedida a Renato Stencil em 08 ago. 2000.

que a IASD pudesse efetivar a mudança do IAE para uma nova localidade.¹⁴

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. Após a primeira proposta oficial do grupo, Oli Pinto (2000) 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.

248

De acordo com o professor Oli (informação verbal), o assunto tomou certo vulto dentro da própria organização, o que gerou uma mobilização por parte da liderança da IASD mundial e nacional. Diversas reuniões foram conduzidas para estudar as propostas feitas pelo grupo Lubeca. Representantes da Associação Geral, da Divisão Sul-Americana, da União Sul-Brasileira, do IAE e da Associação Paulistana se apropriaram do assunto a fim de tomarem uma decisão final. Nessa época, a notícia da

¹⁴ Entrevista concedida a Renato Stencil em 13 nov. 2006.

negociação entre o grupo Lubeca e a IASD visando a compra do IAE e da fábrica de alimentos Superbom chegou a ser publicada pela *Review and Herald*, revista oficial da IASD nos Estados Unidos, em 16 de setembro 1976. As ideias avançaram bastante na direção de se concretizar o negócio, e o assunto chegou a ser aprovado pela União Sul-Brasileira, pela Divisão Sul-Americana e pela Associação Geral.¹⁵

O professor Oli Pinto, recém-empossado diretor do IAE, diz que “a análise da proposta teve marchas e contramarchas, tanto de um lado como de outro”. 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. Desta forma, todas as atenções começam a ser direcionadas mais intensamente para a possível mudança do campus do IAE para uma outra localidade que ainda haveria de ser definida (informação verbal).¹⁶

Em dezembro de 1977, o professor 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 ideias que haviam sido lançadas inicialmente em 1973 pelo pastor Nevil, e posteriormente desdobradas no *Plano decenal* em 1974, começam a mudar de rumo. Ao comentar a real lentidão no processo de abertura dos novos cursos, Azevedo (1977, p. 156) disse:

Se nos basearmos apenas nos cursos existentes, não poderemos esperar grande possibilidade de crescimento. Com efeito, no caso da Faculdade de Teologia e Enfermagem,

¹⁵ Entrevista concedida a Renato Stencil em 13 nov. 2006.

¹⁶ Entrevista concedida a Renato Stencil em 13 nov. 2006.

chegamos quase ao limite máximo. Portanto, a saída é uma expansão de novos cursos de interesse da organização. A juventude adventista espera uma maior diversidade de opções no nível superior.

Naquele período, o Sistema Educacional Adventista de primeiro e segundo graus estava progredindo rapidamente. O número de alunos que concluíam o primeiro grau aumentava a cada ano, e a IASD precisava agora analisar o assunto com muita cautela. No último capítulo desse documento, Azevedo (1977, p. 157) faz uma análise quanto à necessidade de ampliar o leque de opções para a juventude adventista. Ele afirmou que “a explosão do 1º Grau, que está criando uma situação crítica para o 2º Grau, atingindo o ápice em 1980, trará no seu bojo a necessidade de mais opções para os cursos superiores. Por volta de 1983, o ‘pico’ da vaga humana estará batendo à porta dos cursos superiores”.

250

Entretanto, 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. Em relação aos novos cursos, o plano sugeria que “até 1981 fosse possível a criação de apenas três novos cursos superiores”. A seguir, apresentamos uma síntese do *Plano Educação — 81*:

- ◆ Adquirir nova área para a expansão dos cursos superiores do IAE, elaborar o Plano Piloto definitivo da nova escola e iniciar as novas construções.
- ◆ Elaborar o Plano Piloto para a Fazenda Riacho Grande, em Jucituba, e implantar ali um internato.

- ◆ Após adquirir a nova área, elaborar o Plano Piloto definitivo para o IAE-SP.
- ◆ Dar 10 bolsas de estudo por ano, ao nível de pós-graduação (mestrado ou doutorado) para professores do IAE.
- ◆ Dar 20 bolsas de estudo por ano, em nível de graduação, para os futuros professores da escola, selecionados dentre os melhores alunos.
- ◆ Introduzir novos cursos superiores de interesse da organização, de modo progressivo e constante.

WALTER BOGER É CHAMADO PARA SER O NOVO DIRETOR DO IAE

Em maio de 1978, foi indicado pela liderança da IASD o nome de Walter Boger para assumir a direção do IAE. Ao comentar a reação de Boger em face ao recebimento do chamado, sua esposa Ruth Myriam Boger (informação verbal) afirmou que, “a princípio, ele relutou com o chamado, pois considerava o IAE uma Meca do saber e, assim, se auto indagava: ‘O que um pastor poderá fazer em prol de uma instituição educacional?’” Em outras palavras, Boger sentia-se incapaz para assumir esse novo desafio, considerando que sua experiência educacional como pastor era praticamente inexpressiva, pois até ali havia trabalhado apenas em uma escola, o Instituto Adventista Cruzeiro do Sul (Iacs), localizado em Taquara (RS), como preceptor por dois anos. Porém, após muitas reflexões, ele aceitou o chamado.¹⁷

¹⁷ Entrevista concedida a Renato Stencil em 29 ago. 2000.

No momento em que conversava com a liderança da IASD sobre as expectativas e rumos da instituição, “foi-lhe solicitado que uma de suas principais tarefas seria procurar um novo local para que o IAE pudesse se instalar” (Ruth Boger, informação verbal).¹⁸ Ao receber essa incumbência, o pastor Boger coloca esse item na lista de prioridades de sua gestão. Naquela data, a Associação Geral da IASD havia passado à liderança do IAE recomendações categóricas quanto à localização ideal para o estabelecimento das instituições.

Em face ao decreto nº 15.877, de 11 maio de 1979, que determinava a desapropriação da fazenda do IAE-SP, o recém-empossado diretor do IAE, pastor Walter Boger, escreve uma carta em 7 de junho de 1979 solicitando ao professor Wandyr Araújo, na época professor da Faculdade Adventista de Pedagogia, para efetuar um estudo detalhado, num prazo de 90 dias, sobre a situação do sistema educacional no campus do IAE-SP.

O conteúdo da carta aludia à tarefa de inadiável importância para o IAE quanto à preparação de um relatório escrito, o qual deveria abranger três itens majoritários:

1. Levantar informações junto ao MEC, tentando num diálogo com o maior número possível de conselheiros do CFE e de outras autoridades, a possibilidade de abertura de novas escolas superiores: (a) aqui no IAE; (b) no interior de São Paulo; (c) em outros estados. Quais? Por exemplo, em Goiás.

¹⁸ Entrevista concedida a Renato Stencil em 29 ago. 2000.

2. Fazer levantamento na capital e em municípios vizinhos, tentando localizar escolas superiores autorizadas, que por qualquer razão estejam à venda ou que se possa chegar a isto mediante estudos e negociações. (a) Com preferência cursos para a formação de professores de 1º e 2º Graus nas áreas de: Ciências Naturais, Física, Química, Matemática, Letras e Ciências Sociais. (b) Em segundo plano, uma escola de Administração de Empresas ou Economia ou Ciências Contábeis.

3. Entrar em contato com os diretores de educação das Uniões, dos Campos locais e das Instituições de Ensino Adventistas do Brasil, solicitando informações para cadastrar professores adventistas nas áreas acima citadas, para orientar ao IAE na preparação do pessoal.

253

Após um período de estudos intensos, em 1º de novembro de 1979, Araújo entregou ao diretor do IAE um documento composto de dois volumes: *Ensino Superior*, contendo 168 páginas, e *Segundo Grau*, contendo 78 páginas. Tal documento foi intitulado, *IAE — visão analítica à luz de postulados legais e denominacionais*.

De acordo com a introdução do referido documento, o estudo é composto por informações, coletas, análises, ponderações quanto aos Decretos, Pareceres, Resoluções e indicações que norteiam a política educacional brasileira vigente na época. As abordagens e projeções efetuadas por Araújo foram elaboradas

a partir de uma concepção consoante à filosofia da educação adventista. Para a elaboração do estudo, Araújo passou a frequentar o Conselho Federal de Educação a fim de levantar dados, analisar documentos e entrevistar membros e assessores desse órgão a fim de obter uma concepção mais apurada quanto às políticas de expansão do ensino superior brasileiro.

Entretanto, antes de apresentar suas sugestões ao IAE, Araújo (1979, p. 96-97) advoga que, pela ausência de um planejamento sistemático da instituição quanto ao desenvolvimento da educação superior, “é impossível orientar como fazer quando ainda não está definido o que fazer”. Após inúmeras conversas e entrevistas com os conselheiros do CFE, Araújo constata que

[...] aquilo que somos e o que podemos vir a ser, cabe algumas considerações sobre planejamento. Diversas vezes temos interrompido nossa linha de pensamento, quando nos deparamos com encruzilhadas. Quando não temos bem definido quais são nossos objetivos, ficamos suspensos sem poder decidir. Ao tomarmos qualquer decisão teremos que respeitar as várias exigências legais bem como as exigências sociais, econômicas e religiosas de nossa filosofia adventista de educação. A planificação ou planejamento não é apenas uma simples técnica de elaboração de planos, mas é antes de tudo um processo social no qual devem ser considerados todos aqueles segmentos do sistema proposto, tais como: o econômico, social, religioso e o educacional. Lembraríamos ainda que o planejamento educacional e a estrutura administrativa por si só jamais contribuirá para o desenvolvimento sem uma eficiente administração que

possa garantir a exequibilidade das medidas propostas. Portanto, a própria estrutura administrativa deverá ser composta por elementos que acompanhem e apoiem o desenvolvimento dos planos educacionais propostos.

Ao tratar do quesito “material humano”, Araújo (1979, p. 97) expõe algumas ideias a partir das interpretações obtidas junto aos membros do CFE, afirmando que:

Ao tratarmos do planejamento para novos cursos, temos que definir quais cursos vamos implantar, e conseqüentemente lançar mãos à obra na qualificação dos recursos humanos. [...] Ao tratar com mentes juvenis em qualquer nível e grau de ensino, deverão os professores desenvolver mentes capazes de assumir uma atitude crítica diante do mundo e do universo, e como tal desenvolver uma atitude de liderança consciente de seu papel e de sua missão na sociedade. Sistemas de avaliação de metas cumpridas de autoavaliação de material humano deverão ser implantados. A responsabilidade inicial cabe aos chefes de Departamentos, que, quando idôneos, e assim sempre considerados pelo Conselho Federal, se organizam, estabelecem objetivos, procuram metas, e demonstram interesse em desenvolver e aprimorar o conhecimento. Aos diretores cabe fomentar o planejamento e o desenvolvimento através dos conselhos departamentais, concedendo aberturas legais e previstas para a ordenação e redistribuição

de aspectos básicos à evolução dos projetos e ao desenvolvimento. A atualização do material humano dentro dos planos previstos exigidos pelo Conselho Federal deve ser ponto alto da coordenação acadêmica e didática dos Cursos Superiores.

Após discorrer sobre os temas supracitados, com base em sua pesquisa, Araújo (1979, p. 98-99) apresentou um quadro prospectivo com a distribuição dos cursos superiores e suas habilitações em quatro áreas basilares do conhecimento humano:

1. Centro de Saúde

- a. Cursos: Enfermagem, Nutrição, Fisioterapia, Fonoaudiologia e outros.
- b. Habilitações: Enfermagem (Licenciatura, Médico-cirúrgica, Obstetrícia, Pediatria, Saúde Pública, Psiquiatria e Geriatria).

2. Centro de Religião

- a. Cursos: Teologia e outros.
- b. Habilitações: Capelania, Música, Administração, Economia, Imprensa, Instrutor Bíblico.

3. Centro de Educação

- a. Cursos: Pedagogia
- b. Habilitações: Pedagogia (Administração Escolar 1º e 2º Graus, Supervisão Escolar, Orientação

- Educacional, Inspeção Escolar, Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau).
- c. Áreas a serem abertas: Letras, Estudos Sociais, Ciências e Comunicação e Expressão.
 - d. Habilitações das novas áreas: Letras (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira); Estudos Sociais (Moral e Cívica, História, Geografia, Organização Social e Política Brasileira); Ciências (Química, Física, Matemática e Biologia); Comunicação e Expressão (Educação Artística — Música, Desenho e Artes Plásticas; e Educação Física).
4. Centro de Administração Econômica
- a. Cursos: Economia, Administração de Empresas e Ciências Contábeis.

Ao concluir, Araújo (1979, p. 127) apresenta algumas considerações, sugestões e recomendações gerais quanto aos destinos da educação superior adventista no Brasil. Em seu relatório apresenta:

1. Considerando que:
 - 1.1 — Após a reforma universitária e principalmente nestes dois últimos anos, o Conselho Federal de Educação estabeleceu parâmetros mais exigentes para a autorização de novos cursos.
 - 1.2 — O aumento da população adventista traz consigo uma faixa etária enorme de jovens pelos quais a organização muito se interessa, visando à formação harmônica de seus caracteres.

1.3 — A necessidade e a situação até agora de fato da desapropriação do IAE.

1.4 — Não há perspectiva de abertura de mais cursos superiores.

1. Sugerimos que:

1.1 — Embora já esteja avançado o tempo, tentar recuperar o que for possível, envidando esforços no sentido de planejar, investir e diminuir a lacuna que mais e mais se abre entre a população adventista, pronta para o estudo, e a obrigação da [sic] organização prover aos jovens a Educação Cristã, abrindo mais cursos superiores.

258

2. Considerando que:

2.1 — Planos de sondagem de locais para a abertura de mais cursos superiores são levados avante sem prejuízo, ou necessidade expressa de realização imediata.

2. Sugerimos que:

2.1 — Se estabeleça [sic] uma comissão para procurar lugares para instituições educacionais a nível superior de acordo com o método sugerido nesta contribuição sob o título Transferência de locação.

3. Considerando que:

3.1 — Dentre os pontos críticos levantados, há aspectos bastante limitados do ponto de vista de recursos humanos para a expansão do ensino, nas duas faixas,

2º grau e superior, mormente nos cursos oficiais de educação e enfermagem.

3. Sugerimos que:

3.1 — Mais esforços sejam envidados no sentido de suprir esta lacuna existente, estimulando e facilitando a liberação das atividades normais dos docentes, num sistema de rodízio, para que todos tenham a oportunidade de se desenvolver e especializar.

3.2 — Uma vez existente, ou tomado o quadro docente de uma determinada área, seja estabelecido um cronograma de oportunidades para que todos possam, num determinado período, elevar o seu nível de conhecimentos.

259

Face às implicações salientadas no estudo de Araújo quanto à carência de um planejamento institucional, pode-se concluir que, nessa ocasião, os rumos do projeto de expansão universitária adventista dependiam essencialmente da elaboração de um plano diretor sólido e consistente, o qual fosse parte integrante de um processo contínuo e que estivesse organicamente integrado ao plano de desenvolvimento ideológico global da mantenedora (IASD).

Após um período de três anos, com base nos estudos efetuados por Araújo, a mesa administrativa da União Sul-Brasileira, sob o voto nº 82-028, solicitou à direção do IAE para que elaborasse um plano para a abertura de novos cursos superiores no período de 1983 a 1993. O IAE determina encaminhar à União Sul-Brasileira o seguinte plano de expansão universitária

para o período vigente entre os anos de 1983 e 1993. Esta se tornaria a primeira investida por parte da instituição quanto ao desenvolvimento da educação superior na década de 1980. De acordo com as Atas do Conselho Deliberativo do IAE de 15 de março de 1983, tal plano estipulava as seguintes etapas:

1. Faculdades, cursos e habilitações

1.1 Faculdade Adventista de Letras: Curso de Letras; Habilitações (Português e Literatura da Língua Portuguesa); Português e Inglês e respectivas literaturas; Ensino Religioso do 1º Grau.

1.2 Faculdade Adventista de Ciências: Curso de Ciências; Habilitações: Geral em Ciência do 1º Grau; Matemática; Biologia; Ensino Religioso do 1º Grau.

1.3 Faculdade Adventista de Música: Curso de Graduação em Música; Licenciatura em Música; Habilitação em Instrumento; Habilitação em Canto.

2. Cronograma de tempo (Resoluções 16/77, 18/77)

2.1 — Curso de Letras: Habilitações

Julho 83: Carta consulta

Novembro 83: Processo de Autorização

Janeiro 86: Processo de Reconhecimento

2.2 — Curso de Ciências: Habilitação Geral em Ciências do 1º Grau e Habilitação em Matemática

Julho 86: Carta consulta

Janeiro 87: Processo de Autorização

Janeiro 89: Processo de Reconhecimento

2.3 — Curso de Ciências: Habilitação em Ciências

Julho 89: Carta consulta

Janeiro 90: Processo de Autorização

Janeiro 92: Processo de Reconhecimento

2.4 — Curso de Graduação em Música

Julho 92: Carta consulta

Janeiro 93: Processo de Autorização

Janeiro 95: Processo de Reconhecimento

COMPRA DO NOVO IAE E ELABORAÇÃO DO PLANO DIRETOR

De acordo com o administrador adventista André M. Pasi-
ni (in: TIMM, 1999, p. 8), na época em que a propriedade do IAE
fora adquirida em 1914,

a área de 120 hectares ficava numa região rural, em densa flo-
resta, a 23 quilômetros do centro de São Paulo e a 8 quilômetros
da pequena cidade de Santo Amaro. A área e a localização pres-
tavam-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 cres-
cia 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.
A partir da década de 1970, a diretoria do IAE sentia que a situa-
ção se tornava ano a ano mais insuportável e esboçavam-se os
primeiros movimentos concretos para materializar a mudança.

Em 1983, um grupo de líderes da IASD iniciou uma aventurosa jornada em busca de um terreno onde seria construído o novo campus do IAE. De acordo com Pasini (in: TIMM, 1999, p. 10-11), estima-se que perto de 70 diferentes propriedades foram vistoriadas no estado de São Paulo pela diretoria do IAE num espaço de dois meses.

Tal grupo deveria tomar a decisão pela escolha da nova área com base no conteúdo e princípios defendidos pelo documento intitulado *Mudar o IAE*, o qual fora escrito pelos líderes do IAE-SP com a finalidade de apresentar razões e argumentos advogando a transferência do campus para um outro local. As ideias expostas nesse documento estavam em comum acordo com a filosofia da educação cristã adventista, conforme apresentada nos escritos de White e sustentadas pelo documento A801 da Associação Geral da IASD.

262

A seguir apresentamos um breve resumo quanto às principais ideias sustentadas nesse documento:

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 nos 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, LS, 1984, p. 409-410).
- c. Que os planos para as novas instituições sejam tão modestos e econômicos quanto possível.

2. Recomendações de Ellen G. White

- a. Influência da natureza — “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, 1984, 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, 2003, p. 212).

3. Influência dos arredores

- 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, Ed, 2003, 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 casas” (WHITE, p. 322).

264

4. Combinar sanatório e escola

- 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, 1975, p. 264).

5. Grandes extensões de terra e agricultura

- 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, 1975, p. 278).

A partir do decreto oficial de nº 18.891, de 21 de julho 1983, que promulgava a desapropriação parcial dos terrenos do IAE e da Superbom, e com o recebimento da indenização pela prefeitura do município de São Paulo no valor de 3.090.575.611 de cruzeiros, cerca de 4.300.000 de dólares, o grupo de líderes apresenta aquela que seria a melhor proposta para a futura construção do novo campus do IAE, a Fazenda Lagoa Bonita, localizada no município de Engenheiro Coelho (SP). Por fim, sob a orientação de especialistas na área de agronomia e demais áreas pertinentes, no dia 13 de setembro de 1983, os representantes dos órgãos superiores da IASD decidem unanimemente pela aquisição da Fazenda Lagoa Bonita.

Com base nos estudos efetuados por Wandyr Araújo, o IAE, em consonância com a administração da IASD, amparados pelo Voto 83-068 do Conselho Deliberativo do IAE, determina a formação de uma comissão com o propósito de estabelecer o Plano Diretor do Novo IAE. Tal comissão era formada por 23 profissionais, em sua maioria pastores, educadores, engenheiros e arquitetos.

Tal comissão tinha como meta e desafio elaborar um projeto que fosse elegante, simples, sóbrio, econômico na construção e na manutenção e também funcional. De acordo com o documento *Novo IAE: uma proposta*, essa comissão se reuniu entre os dias 31 de outubro e 2 de novembro de 1983 para arquitetar as primeiras estratégias.

Seis meses após o início dos estudos do Plano Diretor, em 17 de junho de 1984, com a presença de líderes eclesiásticos e políticos do estado de São Paulo, foi lançada a pedra fundamental do novo campus do IAE. Na placa de lançamento encontram-se os seguintes dizeres: “Nesta colina, pela graça de Deus, será edificada a Universidade Adventista do Brasil, para a educação e salvação dos jovens e engrandecimento da pátria.”

Em janeiro de 1985, sob a liderança de Walter Boger, o Plano Diretor do Novo IAE foi concluído e lançado à liderança da IASD em uma versão impressa contendo 57 páginas. Tal plano contou com a colaboração de 15 pessoas ligadas à União Sul-Brasileira e ao IAE. A parte básica do plano foi elaborada por um grupo de arquitetos, engenheiros, educadores e administradores, liderados pelo Dr. Edward A. Streeter, diretor do laboratório de Planejamento de Facilidades da Andrews University. Segundo Boger (1985, p. 35),

três dias de discussões e estudos em grupos, fizeram nascer todos os conceitos, a filosofia, o relacionamento de espaços, o partido arquitetônico, as distâncias e a locação das diversas facilidades educacionais bem como o plano viário básico e a qualidade de vida que se deseja oferecer aos usuários.

Dentre os muitos itens, o plano apresentava um breve histórico do IAE, seus fins e objetivos, a filosofia educacional adventista, os detalhes da desapropriação e as novas opções universitárias com o respectivo mercado de alunos. Quanto à expansão universitária adventista, o Plano Diretor (BOGER, 1985, p. 33) menciona que:

O ensino de terceiro grau no Brasil é totalmente regido e controlado pelo Ministério de Educação e Cultura, através de um dos seus órgãos — o Conselho Federal de Educação. Com muito esforço, foram acrescentadas ao Seminário duas opções universitárias para os jovens adventistas brasileiros — Enfermagem, em 1969, e Pedagogia, em 1973. Recentemente o Conselho Federal de Educação reformulou os critérios para a abertura de novos cursos superiores e estamos esperançosos de a médio prazo podermos oferecer aos nossos jovens mais algumas opções universitárias.

Segundo Boger (1985, p. 33-34), o documento preconizava a abertura de dois grupos de novos cursos superiores: (1) curto prazo: Letras, Ciências, Música, Administração e Ciências Contábeis e (2) médio prazo: Estudos Sociais, Serviço Social, Ciências Domésticas, Educação Física, Fisioterapia e Nutrição. Entretanto, no quadro onde aparece o plano de expansão universitário, encontra-se a seguinte observação: “Este é um plano dinâmico, sujeito a alterações que necessidades futuras sugerirem.” Tal afirmação insere no projeto algumas variáveis nas conjunturas extra e intra-denominacionais que, dentro dos contextos social, político e econômico vivenciados no país, refletem uma certa plasticidade quanto ao referido plano.

Um importante aspecto que merece destaque no Plano Diretor é a análise feita quanto à situação social vivenciada no país em meados da década de 1980 em relação ao crescimento do número de membros da IASD. De acordo com o Plano Diretor (BOGER, 1985, p. 34):

Vivemos em um país de explosão populacional. A IASD chegará rapidamente (1986) a 400.000 membros batizados no

Brasil. Considerando que 60% destes são jovens, temos um mercado de alunos assegurado. Além deste aspecto puramente estatístico, devemos considerar o sistema educacional adventista como um todo. Temos atualmente no Brasil 410 escolas fundamentais, com 63.000 alunos. Estas, por seu turno, abastecem as escolas de segundo grau com e sem internato, que já sobem a 15 com uma matrícula de 3.105. E estas inspiram os seus usuários a continuarem no sistema. Uma vez havendo mais opções universitárias, certamente teremos milhares de jovens em nossas faculdades.

Em face à grandeza do desafio, na última parte do documento (BOGER, 1985, p. 56), seus organizadores apresentam uma reflexão em forma de apelo aos líderes da IASD quanto à concretização das propostas sustentadas pelo Plano Diretor afirmando que

a expectativa do que estamos iniciando hoje é quase sobre-humana. A expectativa de Deus para com uma obra como esta é de excelência. A expectativa da Igreja Adventista do 7º Dia é o máximo. A expectativa das autoridades constituídas e da comunidade é de ajuda significativa na difícil solução dos problemas que afligem a sociedade. Estas expectativas, todas altamente desafiadoras, somente serão plenamente atingidas com a conjugação de esforços das autoridades constituídas, da IASD, da comunidade, sob a sempre segura e indispensável bênção divina.

Após o lançamento desse plano, em fevereiro de 1985, Boger vai para a Andrews University a fim de ingressar no programa

de mestrado em Administração Escolar a fim de preparar-se melhor para conduzir os planos quanto ao estabelecimento do chamado “Novo IAE”.

ROBERTO AZEVEDO ASSUME A DIREÇÃO DO IAE-SP

Em 9 de janeiro de 1985, sob o voto 85-001, o professor Roberto César de Azevedo é chamado para assumir a direção do IAE-SP. Nessa mesma comissão foi votado (Voto 85 — 002) o nome de Walter Boger para ser o diretor do Novo IAE.

Ao iniciar sua nova função, Azevedo começa a ser interrogado por diversas pessoas quanto à mudança completa do IAE-SP para o Novo IAE. De acordo com o então diretor acadêmico do IAE, professor José Iran Miguel (informação verbal), nessa ocasião houve uma pressão da comunidade, igrejas e líderes das três Associações adventistas da capital paulista. Alguns indagavam: “O que vamos fazer? Não podemos ir para o outro campus, vamos ficar sem o ensino superior.”¹⁹

Desta forma, o professor Azevedo solicitou ao professor José Iran Miguel que fizesse um levantamento minucioso sobre quantos alunos eram internos, externos, bolsistas, regulares, quantas igrejas haviam sido construídas ao redor do IAE-SP e finalmente quantos membros adventistas havia. Esse assunto foi discutido longamente e até de uma forma um tanto acalorada, pois havia diferentes pontos de vista.

¹⁹ Entrevista concedida a Renato Stencil em 09 ago. 2000.

O tema suscitou muitas ponderações, pois na época havia cerca de 90 igrejas num raio de 10 quilômetros ao redor da escola, e o IAE-SP era visto por todos como um centro de formação acadêmica. Ao descrever esse momento, o professor Iran Miguel (informação verbal) afirmou: “Na minha visão, creio que se naquela ocasião houvesse uma mudança completa dos cursos superiores, como estava previsto, os prejuízos seriam maiores que os benefícios.”²⁰

Em 12 de março, na segunda reunião do Conselho Deliberativo do ano de 1985, sob o voto 85-033, é nomeada mais uma comissão designada a estudar e planejar as questões relacionadas à educação superior adventista. Tal grupo foi denominado “Comissão — Novos Cursos Superiores”, que era composta pelas seguintes pessoas: Roberto César de Azevedo (presidente), Renato Gross (coordenador geral), tendo Wandyr Pires de Araújo e José Iran Miguel como auxiliares.

Logo a seguir, em 23 de abril de 1985, são eleitos pelo Conselho Deliberativo do IAE os professores José Iran Miguel e Admir Josafá Arrais de Matos a fim de coordenarem a elaboração dos processos para a criação dos cursos de Letras e Ciências, respectivamente. No mesmo ano, em 20 de agosto de 1985, são nomeados outros coordenadores para a elaboração de quatro novos cursos, a saber:

- ◆ Estudos Sociais: Edmir de Oliveira;
- ◆ Ciências Contábeis: André Pasini;

²⁰ Entrevista concedida a Renato Stencil em 09 ago. 2000.

- ◆ Educação Artística: Williams S. Costa Jr. (Educação Artística, Desenho e Música);
- ◆ Artes Práticas: Wandyr Pires de Araújo (Técnicas Comerciais, Técnicas Agrícolas, Artes Industriais, Educação Para o Lar).

Entendendo a necessidade e importância quanto à formação de professores em nível de pós-graduação, com base no plano acima exposto, a direção do IAE, através do voto 85-065, de 20 de agosto de 1985, do Conselho Deliberativo decide encaminhar um pedido especial à Divisão Sul-Americana solicitando suporte financeiro a fim de preparar novos professores. O aporte financeiro para a execução desse desígnio seria rateado da seguinte maneira: Divisão Sul-Americana — 50%; União Sul-Brasileira — 25% e Novo IAE — 25%. O voto determinava:

Considerando a grande necessidade de atender aos jovens de todo o Brasil, possibilitando aos mesmos [*sic*], mais opções de Cursos Superiores.

Considerando que o Brasil é o segundo país em número de adventistas.

Considerando que para se ampliar o número de Cursos Superiores são necessários recursos e uma programação de longo prazo.

Votado solicitar à DSA [Divisão Sul-Americana] 16 bolsas de estudos a nível de [*sic*] Mestrado e Doutorado, tendo em vista os futuros Cursos Superiores no Brasil.

Seriam oferecidas 16 bolsas no valor de U\$ 250 dólares mensais por professor, totalizando U\$ 4.000 dólares por mês, e o equivalente — U\$ 4.800 dólares anuais, nos próximos 5 anos. Estas bolsas seriam usadas para cobrir as despesas com as anuidades dos cursos superiores, aquisição de livros

e transporte. Além disto, seriam usadas para absorver os custos das aulas não dadas por estes professores, conforme o padrão de aulas dos cursos superiores.

As diversas aspirações alimentadas pelos grupos de líderes educacionais da IASD, desde o início da década de 1970, com o lançamento do *Esboço Geral de Planejamento 1973-1993i*, esbarraram no quesito “formação e titulação dos professores”. O sonho quanto à consecução do projeto de expansão universitária adventista no Brasil foi um ideal acalentado pela maioria; entretanto, em face aos números, conclui-se que o material humano qualificado não estava ainda disponível. De acordo com as atas do Conselho Deliberativo de 23 de junho de 1986, o IAE estava concedendo cerca de 38 bolsas de estudos a professores aos seus professores nos dois campi, sendo nove para graduação e 29 para pós-graduação.

272

Outro fator decisivo que retardou o avanço da educação superior adventista no Brasil nessa época foi a quantidade insuficiente de livros disponíveis na biblioteca do IAE para a abertura de novos cursos. Desta forma, nesse mesmo íterim, a liderança do IAE decide encaminhar à Divisão Sul-Americana um pedido voto 85-066 de auxílio para aquisição de livros.

AS PRIMEIRAS INICIATIVAS OFICIAIS DO IAE QUANTO À FORMAÇÃO DE DOIS *CAMPI*

Um dos mais importantes episódios que marcaram o desdobramento da história da educação superior adventista no Brasil ocorreu em meados 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:

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 Zentralstelle 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 Polo 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.

Ao comentar a mudança dos cursos do IAE-SP para o Novo IAE no ano de 1989, Euler Bahia (informação verbal) analisa que

houve um conflito entre o ideológico e o pragmático. O ideológico, ou ideal, para a IASD é de fato que o ensino superior fosse conduzido para o outro campus, mas o pragmático é que muitos pais de família que haviam se mudado para o campus do IAE São Paulo diziam: “Mas não é possível.” Outro argumento muito pesado era o de que a maior

comunidade adventista do mundo está nessa região, cerca de cem igrejas ao redor do campus. “Teremos que enviar nossos filhos para as universidades de fora?” Essa discussão dialética, entre o ideológico e o pragmático, embalava o debate, ora numa direção ora noutra. Esse fato gerou uma fonte de tensão entre dois grupos distintos que representavam as concepções de cada campus.²¹

Ao ser indagado sobre quais foram os componentes que exerceram influência em relação à não observância dos votos tomados pela União Sul-Brasileira e pelo IAE quanto à mudança definitiva dos cursos superiores, Bahia (informação verbal) destacou que foi uma soma dos fatores:

1. Na medida em que havia só uma administração tratando do assunto, a tendência é que essa administração conduzisse os fatos numa só direção.
2. No momento em que duas administrações estão estabelecidas, há a tendência de que haja no mínimo uma determinada zona de divergências, ou seja, divergências de possibilidades.
3. Aquela foi a época em que se apelou muito à sociedade brasileira às participações e às manifestações sociais. A própria IASD recebeu o impacto dessa concepção e, assim, passou a se manifestar. Os campos da região de São Paulo, ao imaginarem o fato de terem que formar seus servidores em outras

²¹ Entrevista concedida a Renato Stencil em 05 set. 2006.

instituições, ao perceberem que não haveria mais um espaço para eventos da IASD nas dependências do IAE, indagavam: “Vamos perder isso, não dá para rever esse voto?” A membresia começou a participar da discussão. Sendo assim, o voto foi reconsiderado para que as implicações fossem repensadas.²²

Nessa época foi solicitado ao IAE para que fizesse um levantamento com os jovens universitários da IASD que estudavam em diversas universidades em São Paulo que ofereciam alguma vantagem no que diz respeito ao sábado. A pesquisa era bastante simples:

1. Qual é a área de seu curso?
2. Por que você estuda nessa escola?
3. Se o IAE oferecesse o curso que você faz, você daria preferência para estudar no IAE?
4. Se esse mesmo curso for oferecido no campus de Artur Nogueira, você iria estudar lá?

A pesquisa apontou que 90% dos alunos universitários que não estudavam no IAE não o faziam por não haver opção de cursos noturnos. Além disso, 90% afirmaram que não poderiam estudar no campus do Novo IAE por motivos de trabalho e sustento.

²² Entrevista concedida a Renato Stencil em 05 set. 2006.

Sendo assim, o diretor geral do IAE, o professor Roberto Azevedo, em agosto de 1986, lança o *Plano Quinquenal* (1986-1990). Para contemplar as necessidades dos campi, foram elaborados dois volumes, um para cada campus. Com base nos estudos feitos pelos professores Euler Bahia e José Iran, logo na introdução do volume dedicado ao IAE-SP, Azevedo (1986, p. 3) afirma:

Após analisar questionários e ouvir centenas de sugestões dos nossos colegas, professores, amigos da escola, pessoal da União Sul-Brasileira (USB) e nossos estimados alunos, agrupamos os fatos e procuramos fazer um pequeno esboço quanto ao atual IAE. Sabemos que em cada cabeça há um plano [...], porém, estamos levantando a questão para iniciarmos as discussões sobre este tema. Esperamos que este roteiro sugestivo desperte para a necessidade urgente de definições em benefício da Educação Adventista neste país.

277

Desta forma, com base no voto 86-037, o plano apresentava publicamente a possibilidade quanto à permanência ou não do núcleo de cursos superiores na área de saúde no campus do IAE-SP. O *Plano Quinquenal* (1986-1990, p. 5) recomendava ainda: “Toda a prudência, e cuidado neste sentido, pois a existência de dois campi poderia ser vital para o surgimento de novos cursos superiores no Brasil.”

No que tange à expansão universitária, o *Plano Quinquenal* — IAE-SP (AZEVEDO, 1986, p. 6) recomendava o seguinte quanto à transferência dos cursos já existentes e abertura de novos cursos para o Novo IAE:

- ◆ Teologia: transferência em 1989;
- ◆ Educação: transferência em 1989;
- ◆ Letras: transferência em 1990;
- ◆ Ciências: transferência em 1990;
- ◆ Música: abertura em 1990;
- ◆ Administração e Ciências Contábeis: abertura em 1990;
- ◆ Artes Práticas: abertura em 1991;
- ◆ Estudos Sociais: abertura em 1992;
- ◆ Secretária Executiva: abertura em 1994;
- ◆ Comunicações: abertura em 1996;
- ◆ Educação Física: abertura em 1998;
- ◆ Biblioteconomia: Abertura em 2000.

278

Quanto à manutenção e abertura de novos cursos superiores no campus IAE-SP, o *Plano Quinquenal — IAE-SP* (AZEVEDO, 1986, p. 16) expunha o seguinte:

1. Ciências: abertura em 1987;
2. Enfermagem: permanece no IAE-SP;
3. Nutrição: abertura em 1990;
4. Fisioterapia: abertura em 1992.

Segundo o *Plano Quinquenal — Novo IAE* (AZEVEDO, 1986, p. 16), a escala progressiva das atividades para o Novo IAE obedecia ao seguinte planejamento:

- ◆ 1986: 1º Grau — implantação da 5ª série; 1º Grau — Supletivo (a partir do segundo semestre).

- ◆ 1987: 1º Grau — implantação da 6ª a 8ª séries; 1º Grau — Supletivo completo; 2º Grau — Supletivo iniciado.
- ◆ 1988: 1º Grau — completo; 2º Grau — completo (estudar futuramente as opções levando em conta o Iasp).
- ◆ 1989: 1º Grau — completo; 2º Grau — completo; 3º Grau — Teologia e Educação.
- ◆ 1990: 1º e 2º Graus — completos; 3º Grau — Letras, Ciências, Música, Administração e Ciências Contáreis.
- ◆ 1991: 3º Grau — Artes Práticas (Ciências Domésticas).
- ◆ 1992: 3º Grau — Estudos Sociais.
- ◆ 1994: 3º Grau — Secretariado Executivo Bilíngue.
- ◆ 1996: 3º Grau — Comunicações.
- ◆ 1998: 3º Grau — Educação Física.
- ◆ 2000: 3º Grau — Biblioteconomia.

Com base em seu conhecimento técnico em relação à burocracia educacional brasileira, em 8 de dezembro de 1987 o professor Wandyr Araújo elaborou um documento intitulado *Indicação das necessidades básicas e urgentes para o desenvolvimento da educação superior no IAE*. O teor de seu conteúdo versa sobre a tomada de consciência quanto aos requisitos necessários para o avanço da educação superior na instituição. Dois principais componentes são apresentados:

- a. O desenvolvimento científico — deve ser caracterizado por sua originalidade de trabalhos científicos e criatividade de pesquisas dentro de técnicas e raciocínios científicos comprovados e reconhecidos. Há uma

valorização e um reconhecimento especial quando os projetos envolvem benefícios à comunidade e à nação.

- b. O amadurecimento educacional — se caracteriza pela competência em um clima de homogeneidade formal, coerência sequencial e solidez estrutural do processo educativo e filosófico proposto e adotado pela mantenedora.

Nesse documento, Araújo acena para a possibilidade de se encaminhar uma carta-consulta para o CFE solicitando a criação de uma universidade. Em seu conteúdo ele declara que:

280

Para lograr êxito no desenvolvimento e amadurecimento educacional, devem ser estabelecidas, com a devida antecedência e a tempo, diretrizes e condições mínimas necessárias para iniciar-se em investigação clínica e experimental no campo científico e da educação, através dos seguintes temas e órgãos:

1. O ensino — A ordenação do ensino; a integração do conhecimento; a integração horizontal e vertical do ensino; o saber; a eficiência do ensino; a eficácia do ensino.
2. A pesquisa — Aprimoramento da técnica de pesquisa; novas técnicas de pesquisas; projetos de pesquisas; redação de pesquisas; publicação de pesquisas; campos de pesquisas; relatório de pesquisas.

3. A extensão — *lato sensu*; *stricto sensu*; especialização.
4. Planejamento educacional — O todo e as partes; planejamento e avaliação; sistemas educacionais.
5. A ação educacional — conselho de ensino; pesquisa e extensão; conselhos departamentais; departamentalização; integração de sistemas educacionais.
6. Educação especial — superdotados; infradotados.

ABERTURA DOS CURSOS DE LETRAS E CIÊNCIAS

281

Após 15 anos da data de abertura do último curso superior (Pedagogia), que fora aprovado no IAE-SP em 1973, 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, de acordo com Admir Arrais, ao escrever para os arquivos do Centro de Memória Adventista (4 set. 1990), “em dezembro do mesmo ano é autorizado o funcionamento do Curso de Ciências”.

De acordo com Euler Bahia (2006), uma peça chave no processo de aprovação para o curso de Ciências foi a influência do Sr. Lúcio Alves de Menezes, pai de um de seus ex-alunos do IASP da década de 1980, natural do estado do Maranhão, o qual era amigo do presidente em exercício José Sarney, e que se dispôs a efetuar um pedido pessoal para que o presidente pudesse intervir

e agilizar o processo de aprovação do referido curso. No período de duas semanas, o curso foi publicado no Diário Oficial.

Em face à abertura desses dois novos cursos superiores e ainda aspirando com o sonho do estabelecimento da universidade, o Conselho Deliberativo do IAE, em 5 de dezembro de 1988 vota a implantação da Editora Universitária Adventista. Segundo a liderança do IAE, tal órgão deveria exercer um papel determinante e estratégico na consecução dos ideais da educação superior adventista.

Pelo fato de grande parte dos professores estarem cursando programas de pós-graduação, de acordo com Daniel Bahia (informação verbal), o pensamento do corpo docente desse período quanto à consecução da universidade era bastante real. Muitos chegavam a pensar que a qualquer momento esse projeto eclodiria.²³

282

No ano seguinte, em 1990, são levados ao Conselho Federal de Educação, em Brasília, dois novos processos de autorização de curso superior, os quais foram protocolados no dia 5 de março de 1990. Eram eles Estudos Sociais e Administração.

IMPASSES IDEOLÓGICOS NO CAMINHO

Dentro do processo de desenvolvimento e expansão universitária da IASD, houve, em diversos momentos, impasses e divergências de opinião quanto aos direcionamentos e decisões que deveriam ser tomadas em face a alguns aspectos delicados da perspectiva macro-institucional.

²³ Entrevista concedida a Renato Stencil em 06 set. 2000.

Um desses impasses ocorreu no início da década de 1990, quando os líderes da educação dos dois campi determinaram a mudança dos cursos superiores do campus IAE-SP para o Instituto Adventista de Ensino, Campus Engenheiro Coelho (IAE-EC). A partir de um estudo encomendado pelo diretor do IAE-SP, Roberto Azevedo, que foi realizado em 1989, a administração do campus concluiu que a maioria dos alunos paulistanos não poderiam se mudar para o Novo IAE em função das questões de trabalho e finanças. Tais componentes fizeram com que a administração do campus reavaliasse o assunto com mais cautela.

A partir de então, dá-se início a um conflito ideológico que resultou numa tensão intrainstitucional entre os dois grupos de administradores que representavam os ideais e interesses dos dois campi. Desta forma, foi elaborado em 1990 um importante documento intitulado *Mudança dos cursos superiores do IAE — campus de Santo Amaro para Artur Nogueira*, o qual apresentava não apenas algumas diretrizes quanto à execução desse processo como também certos subsídios norteadores para o desenvolvimento do plano de expansão universitária.

Quanto à mudança dos cursos superiores, o CFE estabelecia regras definidas, as quais foram publicadas no documento que a seguir mencionamos:

A mudança de um curso universitário para um outro campus fora do município obedece praticamente aos mesmos critérios que são exigidos para a abertura de um novo curso. Após consultarmos ao Conselho Federal de Educação através da Cesu (Câmara de Ensino Superior), conselheiros

da mesma entidade, e outras pessoas ligadas ao Ensino Superior no País, constatamos que um processo de mudança prevê etapas significativas como estão arroladas nestas informações.

1. Etapas a serem seguidas no processo de mudança de um curso superior: 1.1. Carta consulta ao Conselho Federal de Educação; 1.2. Justificativa social e ou financeira que inviabilizou o funcionamento do(s) curso(s) arrolando outra(s) instituição(s) de curso superior que possa(m) dar continuidade ao ensino aqueles que não puderem se locomover para o novo campus; 1.3. Justificativa social da necessidade da população pré-universitária do município e adjacências onde está inserido o novo campus; 1.4. Levantamento das Instituições de ensino superior com seus respectivos cursos que servem o distrito geoeeducacional 1, averiguando se não existem cursos similares oferecidos por essas instituições; 1.5. Prova de capacitação financeira e administrativa da mantenedora para operar num novo campus; 1.6. Verificação *in loco* dos edifícios, salas de aula, laboratórios e bibliotecas para o funcionamento do(s) cursos) que será (serão) transferido(s); 1.7. Relação do corpo docente com a devida titulação, indicando os professores de tempo integral e parcial; 1.8. Não se muda curso não reconhecido (o reconhecimento deve ser realizado no local onde foi implantado o curso) a não ser por razões extremamente justificáveis, tais como: prédios sinistrados ou outras razões que comprometam a segurança da população educacional; 1.9. Outras.

Em relação ao plano estratégico quanto à mudança dos cursos, o documento previa o seguinte cronograma entre os anos de 1991 a 1997:

- ◆ 1991: Seminário Adventista Latino-Americano de Teologia (Salt); Centro de Pesquisas Ellen G. White; doutorado do Salt; se possível, Pedagogia;
- ◆ 1992: mestrado do Salt; Pedagogia;
- ◆ 1993: Letras; se possível, Ciências;
- ◆ 1994: Ciências; Educação;
- ◆ 1997: Administração; Artes.

O documento expressa também a preocupação dos líderes educacionais da IASD quanto à continuidade no processo de abertura de novos cursos superiores. Nessa época, o Governo Collor tentou passar aos brasileiros uma imagem expansionista, de um país que necessitava crescer em todas as suas instâncias, ou seja, seu desejo era de que o Brasil entrasse na era da modernidade. Esse discurso mobilizou diversos setores da sociedade a lançarem uma investida rumo ao crescimento.

De acordo com Gorski (informação verbal), a IASD entendia que aquele momento poderia trazer boas perspectivas para o avanço da educação superior no país. Sendo assim, os diversos setores da denominação se engajaram para a consecução de seus ideais.²⁴ No que tange à abertura de novos cursos superiores, o documento sustentava dois novos componentes ideológicos, ou seja, a ideia da união de três campi e a elaboração de um projeto para a abertura da universidade:

²⁴ Entrevista concedida a Renato Stencil em 08 ago. 2000.

Observar que, para acelerar a abertura de novos Cursos Superiores, necessitamos de *[sic]* ter mais unidades independentes. Cada unidade pode abrir dois cursos de cada vez. E correndo tudo favoravelmente leva quatro anos para iniciar o curso. Assim sendo, o ideal seria ter três unidades (IAE — Santo Amaro, IAE — Artur Nogueira e IAE — Iasp), entrando cada unidade com dois novos cursos a cada quatro anos, para abrir em quatro anos seis cursos. Outra opção é entrar com um projeto de Universidade, e mediante um projeto já definido ir implantando. Neste caso haveria necessidade de mais quatro cursos, provavelmente. Se apenas uma entidade abrir isto é provável que o tempo fosse de oito anos para concretizar o projeto.

286

O documento ainda expunha uma relação cronológica quanto à abertura de nove cursos superiores entre os anos de 1993 e 2009 nos três campi:

**TABELA 1. RELAÇÃO CRONOLÓGICA PARA
ABERTURA DE CURSOS SUPERIORES ENTRE 1988 E 2009**

Curso	Previsto	Real
Letras	1987	1988
Ciências	1987	1989
Administração	1990	1997
Nutrição	Após 1990	2000
Artes (Música)	1990	1993
Ciências Domésticas	1991	1997
Estudos Sociais	1992	1997
Fisioterapia (Iasp)	1992	1993

Secretária Executiva	1994	2004
Comunicações	1996	2009
Educação Física (Iasp)	1998	1993
Biblioteconomia	2000	2004

O documento determinava também algumas iniciativas por parte da instituição quanto a outros componentes essenciais para a execução do processo, por exemplo:

- ♦ Bolsas de Pós-Graduação — Para abrir qualquer um destes cursos, os professores devem ter a titulação de Doutorado ou pelo menos Mestrado, em áreas que cubram o currículo do Curso. Em média calculamos 20 bolsas para cada curso pretendido. A responsabilidade financeira das bolsas deve ser cuidadosamente estudada e definida nesta reunião. É perfeitamente visível o atraso. Se tomarmos trabalhos anteriores, fica evidenciada nossa extrema morosidade na abertura de Cursos Superiores. Levamos 60 anos para abrir dois cursos oficiais, nosso programa de respaldo à Pós-Graduação foi, de modo geral, muito limitado, e quanto aos futuros Cursos a serem abertos estamos efetivamente oferecendo apenas: oito bolsas de Pós-Graduação. Sugerimos que se amplie o número de bolsas para 40 (30 IAE — Sto. Amaro e 10 IAE — Artur Nogueira), e que a partir de 1991, todas sejam de responsabilidade do Novo IAE.

- ♦ Biblioteca — Para abertura dos diversos cursos deveremos ter em média 5.000 volumes da respectiva

área. A responsabilidade financeira deve ficar definida nesta reunião. Quanto à Biblioteca, um esforço gigantesco foi feito para tentar ampliar em 4[.000] a 5.000 livros por ano. Mas não temos mais recursos para manter este patamar com recursos apenas do IAE Santo Amaro, nos dois casos. A partir de 1991, todas as aquisições de livros dos Cursos Superiores serão de responsabilidade do Novo IAE, sendo adquiridos no mínimo 4.000 livros por ano.

PRIMEIRA TENTATIVA OFICIAL DA IASD PARA A ABERTURA DE SUA UNIVERSIDADE NO BRASIL JUNTO AOS ÓRGÃOS GOVERNAMENTAIS

288

Até 1991, dezoito anos haviam se passado desde que a primeira semente fora lançada pelo próprio Gorski em 1973. Ao passo que nessa 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 Divisão Sul-Americana, recebia constantes observações dos educadores desses campos, que indagavam: “De que forma o Brasil, sendo o país mais desenvolvido da Divisão Sul-Americana, ainda não tem sua universidade?” (Nevil Gorski, informação verbal).²⁵

²⁵ Entrevista concedida a Renato Stencil em 08 ago. 2000.

Tais fatos impulsionaram um grupo de educadores dos dois campi a tomarem uma decisão. Liderados por Gorski, recém chegado da Divisão Sul-Americana 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 desse estudo foi transformado em um documento intitulado *Universidade Adventista do Brasil — observações gerais*.

Os resultados obtidos nesse estudo foram apresentados em forma de uma proposta ao Conselho Sul-Americano de Educação (Cosame), no dia 6 de julho de 1991, que na ocasião se reuniu na Sala de Dietética da Faculdade Adventista de Enfermagem do IAE-SP. De acordo com Nevil (informação verbal), “o documento apresentado era composto de uma análise das condições acadêmicas e de estrutura física mantidas pelos três campi, a saber, Artur Nogueira, São Paulo e Hortolândia, para a possível criação da Universidade Adventista do Brasil”.²⁶ Em consulta às exigências do CFE, Gorski apresentou aos membros do Cosame que era necessário atender aos seguintes requisitos mínimos para a criação de uma universidade no início da década de 1990:

1. Abranger o chamado universo do saber através de Cursos que integrem as seguintes áreas: a) Ciências Sociais, Administração, Ciências Econômicas; b) Ciências Humanas: Letras, Pedagogia; c) Ciências Biológicas: Biologia e Ciências Naturais; d) Saúde: Enfermagem, Medicina,

²⁶ Entrevista concedida a Renato Stencil em 08 ago. 2000.

Fisioterapia, Educação Física; e) Exatas: Matemática, Engenharia; f) Artes Plásticas, Música.

2. Pesquisa: A pesquisa deve ser o fator de maior relevância na elaboração de um projeto para a criação de uma Universidade. Portanto deve ser montado um programa ambicioso que envolva as principais áreas que comporão a universidade.
3. Corpo docente: O corpo docente deve ser bem preparado. E indispensável que haja um significativo número de professores com o título de doutor e outros que estejam em programa de doutoramento. Requer-se também que um número expressivo do corpo docente seja de período integral.
4. Publicações: Dá-se bastante valor à produção escrita de uma instituição que almeja transformar-se em universidade.
5. Pós-graduação e extensão: Toda instituição que pleiteia transformar-se em Universidade deve engajar-se em programas de Pós-Graduação e Extensão Cultural.

De acordo com o texto do documento *Universidade Adventista do Brasil — observações gerais* (1991, p. 1), seu conteúdo apontava para uma necessidade imediata quanto à abertura de uma universidade adventista no Brasil:

Reconhecendo a urgência de providências para solucionar o desafio angustiante dos nossos jovens que enfrentam problemas com o sábado, com filosofias não aprovadas por Deus, com a falta de opções em nossa rede de ensino superior, propusemos ao Conselho de Educação da DSA a realização de estudos sobre a criação de uma universidade tricampi, para acelerar o oferecimento de novos cursos e oportunidades aos nossos jovens.

Para que esse plano pudesse ser concretizado, foi formada uma comissão composta por cinco pessoas: Nevil Gorski, Admir Arrais, José Iran Miguel, Paulo Azevedo e Irineu Rosales. Inicialmente, o projeto implicava a utilização de três campi: IAE-EC, IAE-SP e Iasp. Um dos principais propósitos para a criação da universidade estava fundamentado na ideia de que a IASD deveria atender às necessidades provenientes dos níveis fundamental e médio, que, na época, contava com 430 escolas e institutos, totalizando cerca de 120 mil alunos.

O documento (1991, p. 5) apresentava ainda três objetivos básicos para a criação da universidade, os quais foram expostos da seguinte maneira:

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.

A elaboração desse documento se deu a partir de uma pesquisa cujo formulário de consulta foi encaminhado a todas as escolas adventistas de ensino médio no Brasil. Comentando essa consulta, Gorski (1991) ressaltou que:

Embora não tenhamos recebido resposta de todos, podemos ter uma ideia representativa das aspirações dos nossos jovens em função de suas três primeiras opções. Aproximadamente 650 alunos do 3º ano do 2º grau, do IAE-SP; Iasp; IAE-AN; IAP; IABC; IAENE; IPAE; IAAI e Edessa responderam e os cursos mais procurados foram os seguintes.

O documento apresentava ainda outras informações relevantes para a composição dessa carta consulta. Na ocasião em que tal carta foi enviada para o CFE, os números indicadores dos cursos superiores do IAE-SP eram os seguintes:

1. Número de candidatos e vagas no concurso vestibular nos três últimos anos para os cursos superiores do IAE foram:
 - a. 1990: 483 candidatos — 340 vagas;
 - b. 1991: 581 candidatos — 340 vagas;
 - c. 1992: 530 candidatos — 340 vagas.

2. O total de alunos concluintes no 3º grau nos três últimos anos:
 - a. 1989: 158 alunos;
 - b. 1990: 146 alunos;

c. 1991: 149 alunos.

3. Em 1992, estavam matriculados no 3º grau:

- a. Seminário de Teologia — 292;
- b. Faculdade de Enfermagem — 207;
- c. Curso de Pedagogia — 310;
- d. Curso de Letras — 109;
- e. Curso de Ciências — 47.

Total: 965 alunos.

O plano incluía ainda uma análise estratégica dividida em quatro fases que detalhava o estabelecimento de novos cursos superiores que deveriam formar o núcleo mínimo para o estabelecimento da universidade. Tal estudo foi extraído do documento *Mudança dos cursos superiores do IAE — campus de Santo Amaro para Artur Nogueira*, de 1990. O plano para a expansão dos cursos estava distribuído por local de funcionamento, data do processo e data provável do início dos cursos.

293

**TABELA 2. QUATRO FASES DO PLANO DE EXPANSÃO
UNIVERSITÁRIA ENTRE OS ANOS DE 1993 E 2013.**

	Local de funcionamento	Data do processo	Data provável do início
Fase 1			
Administração	IAE-SP	1990	1993-1997
Artes	IAE-SP	1990	1993-1997

	Local de funcionamento	Data do processo	Data provável do início
Educação Física	Iasp	1990	1993-1997
Fisioterapia	Iasp	1990	1993-1997
Fase 2			
Estudos Sociais (História)	Novo IAE	1994	1997
Secretariado Executivo Bilíngue	Novo IAE	1998	2001
Processamento de Dados	Novo IAE	1994	1997
Engenharia Civil	Novo IAE	1998	2001
Fase 3			
Comunicações	Novo IAE	2002	2005
Biblioteconomia	Novo IAE	2002	2005
Artes Plásticas	Novo IAE	2006	2009
Nutrição	Novo IAE	2006	2009
Medicina	Novo IAE	2010	2013
Fase 4 — Outros cursos prováveis — analisar. Se a hipótese do Iasp não se confirmar, acrescentar mais anos, ou seja, 2008. Como observamos, a persistir o quadro atual do processo será lentíssimo, e aí está incluída a possibilidade de o Iasp entrar imediatamente com a solicitação oficial neste ano, para a abertura dos cursos de Educação Física e Fisioterapia.			

Fonte: Mudança dos cursos superiores do IAE — campus de Santo Amaro para Engenheiro Coelho (1990).

Segundo Gorski (1992), por ocasião da remessa da carta consulta ao CFE, o IAE contava com mais de 200 professores nos três campi, dos quais 34 estavam recebendo bolsas em nível de graduação e 32 em nível de pós-graduação,

considerando que a maioria dos professores atuava em tempo integral. Quanto ao acervo, o IAE possuía em suas três bibliotecas cerca 80 mil volumes e 800 assinaturas de periódicos para o apoio ao ensino e pesquisa.

Com vistas à consecução desse ideal, 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 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 do 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 seu irmão, o presidente Fernando Collor de Mello.

A partir daí, inicia-se uma sucessão de eventos conturbados que culminam com o afastamento do presidente no dia 2 de outubro de 1992. Ao comentar aquele instante, José Iran Miguel (2000), 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.”

Para o lugar de Fernando Collor, assume em caráter definitivo o vice-presidente Itamar Franco, no dia 29 dezembro de 1992. Ao ele assumir, 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.

A despeito da situação crítica pela qual o país estava atravessando, a IASD decidiu prosseguir lutando em busca do sonhado ideal. Nessa ocasião, com base no espírito de urgência quanto à

implantação de novos cursos para a concretização da universidade, o Conselho Deliberativo do IAE-SP autoriza a Diretoria Executiva do IAE, através do voto 92-013, a preparar e encaminhar ao CFE processos de abertura e implantação das seguintes faculdade e cursos a serem oferecidos no campus IAE-SP através de diferentes mantenedoras e solicitando às organizações superiores denominacionais o estudo e aprovação de cada projeto:

1. Faculdade Adventista de Processamento de Dados
Curso Superior de Processamento de Dados
Mantenedora: IAE

2. Faculdade Adventista de Artes
Curso de Educação Artística — Licenciatura em Música
Mantenedora: IAE

3. Faculdade Adventista de Psicologia
Cursos: Bacharelato e Licenciatura em Psicologia —
Formação de Psicólogo
Mantenedora: Associação Paulista

4. Faculdade Adventista de Nutrição
Curso Superior de Nutrição
Mantenedora: Associação Paranaense

5. Faculdade Adventista de Fisioterapia
Curso Superior de Fisioterapia
Mantenedora: Associação Paranaense

Como se pode observar, 1992 foi um ano repleto de decisões quanto aos rumos e destinos da educação superior adventista no Brasil. No dia 13 de julho, foi votado (Voto 92-014) numa reunião do Conselho Deliberativo do IAE-EC nomear quatro grupos de trabalho para planejar e arquitetar a estruturação objetivando o estabelecimento da universidade adventista. Os grupos seriam divididos em quatro áreas diferentes, a saber: (1) concepção e perfil da universidade; (2) estatutos e regimentos; (3) organização curricular; e (4) planejamento econômico-financeiro e da infraestrutura.

Nessa mesma reunião, sob o voto nº 92-024, a Diretoria Acadêmica é autorizada a encaminhar quatro processos de abertura de novos cursos: (1) Comunicação Social, (2) Agronomia, (3) Biblioteconomia e (4) Secretariado Executivo Bilíngue. E ainda, um dos últimos itens a serem votados nesse dia foi a autorização para que a Diretoria Acadêmica elaborasse o projeto do programa de mestrado em Educação para abertura no ano de 1994.

Ao final desse ano, em 7 de dezembro de 1992, o Conselho Deliberativo do IAE, sob o voto 92-058, designa a formação de um grupo de estudos, que foi nomeado *Comissão “Especial de Análise do Anteprojeto da Universidade Adventista do Brasil”*. Tal comissão analisaria o anteprojeto de forma completa, preparando-o para ser apresentado até julho de 1993. De acordo com as atas do Conselho Deliberativo (1992, p. 24), essa comissão era integrada pelos seguintes elementos:

- ♦ Todos os membros do Conselho Deliberativo denominacional do IAE-SP;

- ◆ Todos os membros do Conselho Deliberativo denominacional do IAE-EC;
- ◆ Presidente e diretor de Educação da União Este Brasileira;
- ◆ Presidente da União Norte Brasileira;
- ◆ Diretor-geral do Instituto Adventista de Ensino do Nordeste (Iaene);
- ◆ Diretor-geral e diretor acadêmico do Iasp;
- ◆ Professor Hélio Serafino;
- ◆ Professor Luiz Cietto;
- ◆ Dr. Ruy C. Vieira.

Uma importante decisão foi tomada em dezembro de 1992, sob o voto 92-060, quando o pastor Homero L. dos Reis foi nomeado vice-diretor geral para expansão universitária do IAE nos dois campi. Em face ao direcionamento temático dessa pesquisa, a seguir citaremos algumas das atribuições a serem exercidas nesta função:

- A. Encarregar-se de acompanhar e apressar o andamento dos seguintes processos já encaminhados ao Conselho Federal de Educação.
1. Processo de reconhecimento dos Cursos de Letras e Ciências.
 2. Processo de abertura dos Cursos de Administração e Estudos Sociais solicitados para o campus Engenheiro Coelho.

3. Processos de abertura dos Cursos de Processamento de Dados, Psicologia e Artes solicitado para o campus Santo Amaro.
4. Processo de abertura do Curso de Educação Física para o campus Iasp.
5. Processo de planificação do Curso de Ciências para desdobramento em Licenciatura Plena para Biologia e Matemática.
6. Processo — carta consulta sobre abertura da Universidade Adventista do Brasil.

300

- B. Preparar, com a colaboração de um grupo de trabalho a ser nomeado, o anteprojeto da Universidade Adventista do Brasil, que deve ser apresentado à Comissão especial de análise do anteprojeto em julho de 1993.
- C. Preparar o projeto de Pós-Graduação *Lato Sensu* ou Mestrado, para quaisquer das Instituições do grupo que formará a Universidade.
- D. Manter os contatos necessários com autoridades de ensino e denominacionais a fim de buscar informações, orientação e documentação necessária para a elaboração de anteprojeto e respectivo processo a ser encaminhado ao Conselho Federal.

- E. Fazer levantamentos de dados e pesquisas que possibilitem a justificação do projeto.
- F. Elaborar um prospecto conjunto dos dois campi do IAE dando especial atenção aos Cursos Superiores atualmente oferecidos.

Em virtude do fechamento do Conselho Federal de Educação, a IASD não pôde avançar rapidamente como era previsto. Ao comentar aquele momento, Homero Reis (informação verbal) afirmou: “É como se nós estivéssemos com as mãos amarradas, não podíamos fazer nada, apenas esperar a reabertura do Conselho.”²⁷

Ao final do ano de 1995, de acordo com a carta enviada por Gorski em 15 de dezembro ao gabinete do MEC, entre os anos de 1992 a 1995, a IASD possuía treze processos que estavam tramitando no CFE. A Carta consulta para a abertura da universidade adventista e os processos de abertura incluíam os seguintes cursos superiores: Administração (1990), Estudos Sociais (1990), Tecnologia em Processamento de Dados (1992), Psicologia (1992), Educação Artística (1992), Habilitação em Inglês (1993), Fisioterapia (1993), Tradutor e Intérprete (1993), Secretariado Executivo Bilíngue (1993), Nutrição (1993), Educação Física (1993) e Comunicação Social (1994). Nessa carta, Gorski solicita o desarquivamento dos treze processos relacionados acima. Vale lembrar que por ocasião da extinção do CFE, cerca de 6 mil processos de todas as regiões do Brasil foram arquivados.

²⁷ Entrevista concedida a Renato Stencil em 05 set. 2000.

Mesmo com todos esses obstáculos, a IASD não deixou de persistir pela consecução da universidade. Na p. 19 do *Boletim informativo, Educação Sul-Americana*, ano 16, nº 25, de 1995, Roberto Azevedo já preconizava uma investida junto à presidência, vice-presidência da República, ministro da Educação, autoridades do ensino e demais líderes do governo para que fosse criada a universidade adventista. Pode-se observar que nesse momento havia uma grande expectativa entre determinados segmentos da IASD quanto à consumação do processo de abertura da universidade adventista.

De acordo com o informativo *Edufax — notícias educacionais*, ano 4, nº 16, Azevedo (1996, p. 1), um fator decisivo contribuiu para a abertura de novos cursos superiores na IASD. O dia 4 de julho de 1996, quando Paulo Renato de Souza, ministro da Educação do Brasil, compareceu à cerimônia de hasteamento da bandeira nacional no campori da União Central Brasileira, e em seguida participou de uma proveitosa reunião com os líderes da educação adventista, que estavam acompanhados pelos pastores Jonas Pinho e Siloé Almeida.

Nessa audiência, que durou aproximadamente 40 minutos, Roberto Azevedo fez uma apresentação dos objetivos e extensão mundial da área educacional adventista. Focalizou também o Centenário da Educação Adventista e o grande desafio da abertura de mais de 20 novos cursos superiores no Brasil e o projeto da futura universidade. Em seguida, de acordo com Roberto Azevedo (informação verbal), o pastor Paulo C. Azevedo, diretor de educação da União Central Brasileira, e líderes do IAE-EC, IAE-SP e Iasp expuseram seus planos e convidaram o ministro para uma futura visita às instituições. Cremos que novas e amplas possibilidades foram

abertas para os cursos superiores para a IASD no Brasil. Além dos personagens já citados, estiveram representando a educação superior adventista as seguintes pessoas: pastores Nevil Gorski, Walter Boger e Irineu Rosales e o Dr. Rui C. Vieira.²⁸

Nessa época, a maioria dos processos que foram desarquivados estavam sendo reelaborados em consonância com as novas exigências do Conselho Nacional de Educação. De acordo com Edílson Valiante (informação verbal), os processos do IAE-SP foram preparados sob a coordenação dos professores José Iran e Hélio Serafino e do pastor Homero Reis. Já os processos do IAE-EC foram organizados sob a coordenação dos professores Admir Arrais, Edilson Valiante e André Pasini e equipe de professores do ensino superior.²⁹

OS IMPACTOS DA NOVA LEI DE DIRETRIZES E BASES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR ADVENTISTA NO BRASIL

303

Em seu estudo “Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90”, o professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Luis F. Dourado (2002) observa que só é possível compreender as políticas educacionais para o nível superior conforme sustentadas pela Lei de Diretrizes e Bases, LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, analisando os vários instrumentos e mecanismos que preconizam a reforma desse nível de ensino e de sua relação orgânica com o processo de reforma de Estado em curso no Brasil.

²⁸ Entrevista concedida a Renato Stencil em 28 ago. 2000.

²⁹ Entrevista concedida a Renato Stencil em 07 set. 2000.

O texto da LDB, referência básica para a educação nacional, incorporou, ao longo de sua tramitação, vários dispositivos referentes à educação superior, objeto de projetos de lei e de decretos, de reforma constitucional, que reformavam *por dentro* a educação superior no Brasil, muitos deles frutos de embates desenvolvidos ao longo dos anos 80. Esse controvertido desdobramento das diretrizes para a educação nacional e sua adequação às medidas do Ministério da Educação (MEC) levaram à caracterização da LDB como uma *lei minimalista*. A análise das políticas para a educação superior, portanto, só pode ser entendida com a compreensão dos vários instrumentos e mecanismos que preconizam a reforma desse nível de ensino e de sua relação orgânica com o processo de reforma de Estado em curso no Brasil. A LDB, entendida como lei complementar que regulamenta as diretrizes e bases para a educação nacional, foi promulgada sob a égide da Constituição Federal de 1988, que trouxe consigo um conjunto de dispositivos no capítulo da educação, destacando-se a gratuidade no ensino público em todos os níveis, a gestão democrática da escola pública, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na educação universitária, a autonomia das universidades, entre outros, e foi precedida por edição de leis, de decretos e de portarias que a nortearam (DOURADO, 2002).

Ao tratar das políticas da educação superior brasileira a partir de 1995, o ministro da Educação Paulo Renato de Souza (2000) estabeleceu seis metas prioritárias que deveriam pautar sua gestão: expansão, diversificação, avaliação, supervisão, qualificação e modernização. Segundo Minto (2005), esses

princípios norteariam uma política voltada para a superação de um “atraso secular”.

Ao avaliar as tendências que dominaram o pensamento do governo de Fernando Henrique Cardoso, é possível verificar através de documentos nacionais e internacionais as fortes influências da cosmovisão neoliberal. Alguns documentos oficiais produzidos são fundamentais para perceber com maior precisão os princípios gerais que orientaram as decisões políticas do governo na área da educação superior nos anos 90, sendo estes determinantes para a compreensão da gênese e das prioridades que pautaram tais políticas.

A seguir, apresentamos brevemente as premissas estabelecidas por três desses documentos. O primeiro deles é intitulado *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (BIRD/Banco Mundial, 1995, p. 4), o qual estabeleceu as seguintes premissas:

- ◆ Fomentar a maior diversificação das instituições, incluindo o desenvolvimento de instituições privadas “menos onerosas” e “mais atrativas para os alunos” satisfazendo a “demanda social”.
- ◆ Proporcionar incentivos para que as instituições públicas diversifiquem as fontes de financiamento, por exemplo, a participação de estudantes nos gastos e a estreita vinculação entre financiamento fiscal e resultados.
- ◆ Redefinir a função do governo no ensino superior.
- ◆ Adotar políticas que estejam destinadas a outorgar prioridade aos objetivos de qualidade e equidade.

O segundo documento trata de um *Planejamento político-estratégico 1995/1998* (MEC, 1995, p. 26), o qual incorpora as premissas do Banco Mundial para a educação brasileira.

1. Transformar as relações do poder público com as instituições de ensino: substituir os controles meramente burocráticos por processos de avaliação da qualidade dos serviços oferecidos e da relação custo-benefício; estabelecer exigências de padrões mínimos de eficiência e eficácia no uso dos serviços públicos; descentralizar o sistema, atribuindo maior autonomia às instituições de ensino.
2. Expandir o sistema de ensino superior público através da otimização dos recursos disponíveis e da diversificação do atendimento, valorizando alternativas institucionais aos modelos existentes.
3. Reconhecer a diversidade e heterogeneidade do sistema, formulando políticas diversificadas que atendam às peculiaridades dos diferentes setores do ensino público e privado.

O terceiro e último documento que apresentamos trata-se de uma peça elaborada a partir de uma pesquisa a pedido da Unesco, o qual foi produzido por um grupo de educadores, de caráter mais geral, ou seja, um grupo de especialistas de todo o mundo sob a coordenação de Jacques Delors. O resultado de três anos de trabalho (1993-1996) ficou conhecido como *Relatório Delors* (DELORS, 1996),

e estabeleceu aquelas que seriam as principais diretrizes defendidas pela Unesco para as reformas educacionais em todo o mundo.

Ao comentar o teor desse relatório, Minto (2005, p. 171) comenta que o documento revela alguns nexos entre a educação superior utilitarista e o fenômeno da “globalização”:

Com base num diagnóstico acerca da situação mundial, das perspectivas de uma sociedade “globalizada”, das relações de interdependência entre as nações, das mazelas sociais do mundo contemporâneo e as inúmeras e complexas formas assumidas por este processo, os “relatores” pretenderam discurrir sobre as questões referentes à educação e à formação necessárias para os novos tempos, para enfrentar os desafios trazidos nesta nova conjuntura, enfim, sobre o conjunto de conhecimentos que serão imprescindíveis para a humanidade. Assim, há inúmeras “tensões” a serem resolvidas e é nesse sentido que o papel da educação é pensado: não só em sua função estratégica para superar tais tensões, mas também para solucionar os desafios que a própria educação terá que enfrentar no século XXI. No caso do ensino superior — um dos destaques do *Relatório Delors* —, defende-se a adoção de uma visão já consagrada, de cunho utilitarista: a da educação enquanto motor do desenvolvimento econômico, locus da produção e da transmissão dos conhecimentos necessários à sociedade e à economia e, por isso, um dos polos da “educação ao longo da vida”.

307

Em seu relatório, Delors sintetiza algumas diretrizes que, em linhas gerais, se assemelham às defendidas pelo Banco

Mundial e reproduzidas pelo MEC. Em suma, de acordo com Minto (2005, p. 153), tais semelhanças são:

1. A defesa dos pilares da diferenciação institucional e da diversificação do ensino (flexibilização), viabilizando a quebra do “modelo único” de ensino superior, com a proliferação, sobretudo, dos cursos de formação rápida e do ensino a distância.
2. O diagnóstico das dificuldades de investir em educação e a necessidade de buscar saídas, principalmente nas parcerias com o setor privado.
3. A concepção de autonomia aplicada à universidade, de modo que esta ultrapasse o *confronto entre a lógica do serviço público e a do mercado de trabalho*, adequando-se às formas de financiamento misto (público e privado).

308

É nesse contexto que 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. Quanto à organização das instituições superiores de educação, o artigo 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.

309

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.

§ 1º Fica estendida aos centros universitários credenciados autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior, assim como remanejar ou ampliar vagas nos cursos existentes.

Com a promulgação desse decreto, novos horizontes se abriram para as instituições que mantinham institutos isolados de educação superior no país. Desta forma, diversas instituições educacionais da IASD começaram a manifestar seus interesses junto aos órgãos superiores da denominação, para a abertura de novos cursos superiores em seus campi.

Uma data histórica que não pode ser esquecida no plano de expansão universitário da IASD é o dia 29 de maio de 1996, quando, segundo Gross (in: TIMM, 1999, p. 31), 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-EC e sete novos cursos para o IAE-SP. Nesse dia, todos os processos foram agrupados e colocados sobre uma mesa na sala D-12 do prédio do ensino superior do IAE-EC. Os professores e diretores se posicionaram em círculo e de mãos dadas foram proferidas duas orações ao Senhor, feitas pelos pastores Wichert e Boger, a fim de que sua vontade fosse soberana quanto à aprovação. De acordo com o informativo semanal do IAE-EC, *Flamboyant*, de 31 de maio de 1996), os cursos pretendidos pelos dois campi eram os seguintes:

1. IAE-SP: Administração, Educação Física, Fisioterapia, Nutrição, Pedagogia, Processamento de Dados e Psicologia.
2. IAE-EC: 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 ao crescente impulso revelado pelas instituições educacionais adventistas quanto à abertura de novos cursos superiores, no dia 24 de abril de 1997, o Conselho Regional de Educação do Brasil (CREB), órgão da Divisão Sul-Americana, se reuniu para analisar a emergente demanda, criar alguns parâmetros e estabelecer certos procedimentos regulatórios para a abertura de novos cursos superiores na denominação.

Nessa reunião, foram convidados a Dra. Eurides Brito da Silva e o Dr. Ruy C. Vieira, ambos membros da IASD e ex-conselheiros do CFE. De acordo com as atas do Conselho Sul-Americano de Educação (1995-1999, p. 18), a Dra. Eurides apresentou vários aspectos da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, enquanto o Dr. Ruy teceu também diversas considerações acerca dos projetos de novos cursos de nível superior.

Sendo assim, sob o voto CREB-97-03, “Ensino superior e universitário”, foram determinados os seguintes parâmetros quanto à abertura de novos cursos superiores pelas instituições educacionais da IASD no Brasil:

1. Procedimentos para abertura do nível superior/universitário, ou novos cursos de pós-graduação, Mestrado ou Doutorado. Os planos para a abertura destes novos cursos devem ser feitos com muita antecedência (dois a três anos, pelo menos), para evitar problemas e fazer um planejamento inadequado.

- a. O diretor da Instituição Superior, em contato com o Departamental de Educação da União, participam *[sic]* do estudo do assunto em profundidade através de uma comissão interna, a qual preparará um relatório que será apresentado na Mesa Administrativa da referida Instituição, usando formulário próprio para isto. De preferência o estudo deve ser feito até março.
- b. Este relatório será apreciado pelo Conselho de Educação e pela Mesa Administrativa da União, no primeiro semestre, com dois anos de antecedência. Se for aprovado (o relatório) e estando de acordo, solicitará por voto que o Cosame da DSA avalie a solicitação enviando sete cópias do projeto para a DSA. [...] Por favor, não tomar o voto na União sem o relatório por escrito.
- c. Uma comissão de no máximo sete membros da Divisão examinará o relatório. Se for aprovado, solicitará por voto do Cosame uma comissão do Depto. de Educação da AG [Associação Geral].
- d. A comissão de Estudos, sob a coordenação do Depto. de Educação da AG, a qual será apresentada o relatório final, aprovará ou não o pedido.

As universidades, instituições de nível superior, mesmo tendo autonomia universitária, bem como as uniões, deverão

tomar a atenção para encaminhar estes pedidos via organização com o tempo necessário a fim de evitar aborrecimentos e mal entendidos. Sugerimos que cada Universidade, Instituição de nível superior ou colégio que deseja estabelecer um novo curso de nível superior ou mestrado ou doutorado, deva seguir estes passos regularmente, fazendo planos com cinco a dez anos de antecedência.

2. Restringir planos a nível de [sic] internato.
3. Antes de apresentar qualquer proposta oficial ao MEC, fazer estudos cuidadosos da viabilidade financeira e possibilidade de alunos.
4. Planos de novos cursos — O conselho de educação das Uniões formulará planos para até cinco anos, antes de avaliar e antes de enviar ao MEC.
5. Evitar superposição de cursos — Consultar antes.
6. Cursos superiores — Brasil — existentes e propostas ao MEC.

313

A EDUCAÇÃO SUPERIOR EM OUTRAS INSTITUIÇÕES ADVENTISTAS NO BRASIL

Paralelamente à expansão dos novos cursos superiores do Unasp, líderes de outras instituições educacionais adventistas

tomaram a iniciativa para abrirem novos cursos superiores em diversas localidades geográficas de nosso país. A seguir apresentamos os planos de expansão universitária dessas instituições até o ano de 1999.

INSTITUTO ADVENTISTA DE SÃO PAULO (IASP)

Em 1988, surgiu um sonho no coração dos líderes educacionais do Iasp, situado na cidade de Hortolândia-SP. Naquela época, a diretoria tinha o desejo de abrir os seguintes cursos: Direito, Educação Física, Jornalismo e Fisioterapia. Em 1992, a pedido do IAE e com o apoio da Divisão Sul-Americana, o Iasp foi chamado para reunir todos os seus esforços para a abertura dos cursos de Fisioterapia e Educação Física, sendo que as duas instituições, IAE e Iasp, planejaram juntas ambos os projetos. Nessa época, a ideia era abrir uma universidade tricampi, IAE-SP, IAE-EC e Iasp.

Entretanto, em 1993, o IASP concluiu que o curso de Fisioterapia era inviável, pois os custos exigidos para a manutenção estavam além de suas possibilidades. Era necessária a construção e compra de equipamentos para vários laboratórios. Desta forma, ficou determinado que o IAE-SP iria abrir o curso de Fisioterapia, pois contava com melhores condições, visto ter o curso de Enfermagem já funcionando. Sendo assim, o Iasp deveria intensificar seus esforços para oferecer o curso de Educação Física.

Em 1995, o IAE removeu o apoio que estava dando ao Iasp, bem como a União Central Brasileira, removendo, assim, o direito ou permissão do Iasp para abrir cursos superiores. De acordo com documento preparado pela diretoria do Iasp para composição do texto do III Simpósio da Memória Adventista no Brasil, “o sonho tinha que ser

adiado”. Porém, ao final do mesmo ano, a União Central Brasileira permitiu que o Iasp continuasse suas investidas em relação à abertura do ensino superior. Nesse mesmo documento, em 1996, “o Iasp pediu à UCB [União Central Brasileira] autorização para a abertura de outros cursos: Ciências da Computação, Jornalismo e Direito. Em resposta, o Iasp poderia continuar trabalhando em prol dos cursos superiores, mas com algumas alterações: Ciência da Computação, História, Pedagogia, além de Educação Física”. No ano seguinte, o Iasp encaminhou dois projetos ao MEC: Pedagogia e Educação Física.

Quando o Conselho Nacional de Educação completou 50 anos, em fevereiro de 1999, tal órgão concedeu a autorização para o funcionamento do curso de Pedagogia, com habilitações em Administração Escolar e Orientação Educacional, a ser ministrada pela Faculdade Adventista de Educação e Ciências Humanas (FAECH). Em 1999, foi iniciada a primeira turma de Pedagogia, com 85 alunos. Em agosto do referido ano, a União Central Brasileira mudou o status da instituição passando-a para o “status de faculdade”, tendo a União Central Brasileira como mantenedora.

Em 28 de julho de 1999, o Conselho Nacional de Educação conferiu ao Iasp autorização para o funcionamento do curso de Educação Física, bacharelado e licenciatura plena, ministrado pela Faculdade Adventista de Educação Física (FAEF). Em 2000, iniciou-se a primeira turma, que contava com 57 alunos, e o curso de Pedagogia com 134.

INSTITUTO ADVENTISTA DE ENSINO DO NORDESTE (IAENE)

Localizado na cidade de Cachoeira, estado da Bahia, entre os anos de 1995 e 1996, surgiu no Iaene o sonho quanto

à implantação dos cursos superiores. Diversas pessoas idealizaram e trabalharam de forma decisiva para a concretização deste ideal: o propulsor e mentor foi o pastor Helder Roger Cavalcante, na época presidente da União Nordeste Brasileira da IASD, em parceria com o pastor Clóvis Ferreira Bunzen Junior, o pastor Paulo Roberto de Carvalho Mendonça, Orlando Gomes Ferreira e Joel Gonsioroski, todos servidores do Iaene.

A Faculdade Adventista de Administração do Nordeste foi autorizada pela portaria n.º 223, de 6 de março de 1998, publicada no Diário Oficial em 10 de março de 1998. Por outro lado, a Faculdade Adventista de Fisioterapia teve sua autorização efetuada pela portaria n.º 1.297, de 23 de novembro de 1998, publicada no Diário Oficial em 24 de novembro de 1998. Por fim, a Faculdade Adventista de Educação do Nordeste, com habilitação em administração e supervisão escolar, foi autorizada pela portaria n.º 1.404, de 22 de dezembro de 1998, publicada no Diário Oficial em 24 de dezembro de 1998.

316

INSTITUTO ADVENTISTA DE ENSINO DE MINAS GERAIS (IAEMG)

Situado na região rural do município de Lavras, estado de Minas Gerais, o IAEMG também acalentou o desejo de abertura de cursos superiores. De acordo com o professor Elias F. Germanowicz, foram três realidades que contribuíram para a implementação do ensino superior no IAEMG: (1) ao visualizar o grande potencial de crescimento da IASD no Brasil, os líderes da obra educacional dessa região trabalharam pela possibilidade de se abrir uma instituição de nível superior; (2) a empresa Golden Crosss, tendo como presidente

o Dr. Milton Afonso, estava disponibilizando recursos financeiros para a concretização deste ideal; (3) o governo federal deu abertura para expansão universitária.

O primeiro curso superior a ser autorizado pelo MEC foi o de Ciências Contábeis, através da portaria de nº 1.463, de 23 de dezembro de 1998, a qual autorizava o funcionamento do curso, a ser ministrado pela Faculdade Adventista de Ciências Contábeis de Minas Gerais, na cidade de Lavras, Estado de Minas Gerais, mantida pelo Instituto Adventista de Educação e Assistência Social Este Brasileira, com sede na cidade de Niterói, estado do Rio de Janeiro.

Seis meses após a autorização do primeiro curso, por meio da portaria de nº 1.159, de 28 de julho de 1999, do Ministério da Educação, foi autorizado o funcionamento do curso de Administração, bacharelado, com habilitação em Administração de Empresas, a ser ministrado pela Faculdade Adventista de Administração de Minas Gerais. Ambos os cursos iniciaram seus programas no mês de fevereiro de 2000.

317

O PLANO DE ABERTURA DO CENTRO UNIVERSITÁRIO ADVENTISTA DE SÃO PAULO (UNASP)

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, entendeu que aquela seria

a melhor alternativa no momento; entretanto, a aspiração quanto ao sonho do estabelecimento da universidade permaneceria vivo na denominação. Sendo assim, sob o Voto 97-037, de 16 de junho de 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 de abril 1997 da Presidência da República. Votado autorizar a Diretoria do IAE-SP a preparar em conjunto com a Diretoria do IAE-Ct [Engenheiro Coelho] a documentação necessária para cadastrar no MEC as duas instituições como Centro Universitário — Bi Campi.

Dois anos após a remessa do pedido de autorização para a abertura de 21 novos cursos nos dois campi do IAE, agora em 1998 o MEC começa aprovar os primeiros processos. Os primeiros cursos a serem abertos foram: no campus São Paulo, Fisioterapia e Nutrição; e, no campus Engenheiro Coelho, Educação Artística, Tradutor e Intérprete, Letras-Inglês, Administração e Engenharia Civil.

Neste mesmo ano, no dia 8 de maio de 1998, foi dada a entrada e protocolado junto ao Ministério da Educação o processo para transformar os cursos superiores do IAE em centro universitário. De acordo com as atas do Conselho Deliberativo do IAE, após quatorze meses o processo foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação no dia 10 de agosto de 1999.

Considerando a necessidade de uma liderança inicial para coordenar as atividades do centro universitário e de conformidade com o estatuto do centro, foram escolhidos os seguintes nomes, conforme as atas de 26 de agosto de 1999, Voto 99-077 e Voto 99-078:

Votado nomear Nevil Gorski, diretor presidente do IAE e secretário de seu Conselho Deliberativo como diretor *ad hoc*

do Centro, até sua organização definitiva. Votado constituir um núcleo predecessor de organização do Centro a fim de fazer estudos, consultas, calendário e sugestões referentes à implantação do Centro, apresentando-os a este Conselho tão logo estejam concluídos. O Núcleo predecessor estará assim constituído: presidente: Nevil Gorski, diretor *ad hoc* do Centro; membros: André Pasini e Paulo Azevedo, representantes da UCB [União Central Brasileira] e do Conselho Deliberativo; Daniel Pereira Baía (IAE-C2 [Engenheiro Coelho]) e José Iran Miguel (IAE-C1 [São Paulo]), representantes do IAE.

Finalmente, podemos afirmar que a coroação de todo esse processo de expansão universitária da IASD se deu no dia 9 de setembro de 1999. Segundo o relato de Gross (1999, p. 32), o 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.

De acordo com José Iran Miguel (informação verbal), com base no “novo estatuto do Centro Universitário Adventista, no dia 1º de junho de 2000, na Reunião do Conselho Deliberativo do IAE, foi votada a definição do quadro diretor na seguinte forma”.³⁰

- a. Reitor: pastor Nevil Gorski;
- b. Pró-reitor administrativo:
pastor Lauro M. Grellmann;
- c. Pró-reitor acadêmico: professor José Iran Miguel;
- d. Pró-reitor do Campus São Paulo: professor Euler Pereira Bahia;
- e. Pró-reitor do Campus Engenheiro Coelho: professor Daniel Baia.

³⁰ Entrevista concedida a Renato Stencil em 09 ago. 2000.

De acordo com o relatório do pró-reitor acadêmico, em 1999, o “Centro Universitário Adventista de São Paulo contava com 170 professores atuando no nível superior, os quais possuíam a seguinte titulação”:

- a. 18 doutores — 10,52%;
- b. 60 mestres — 35,08%;
- c. 60 especialistas — 35,08%;
- d. 32 graduados — 18,71%.

Conforme com os dados obtidos junto à Diretoria Acadêmica e Secretarias do Centro Universitário Adventista em 11 de setembro de 2000, até o início do segundo semestre de 2000, o Unasp tinha matriculado nos dois campi 1.997 alunos nos programas de graduação e 496 alunos nos programas de pós-graduação, totalizando 2.393 alunos. Dos primórdios do centro universitário até o ano de 1999, se formaram nos dois campi 5.579 alunos no nível superior, os quais se diplomaram nos seguintes cursos:

- ◆ Teologia (graduação): 2.087 alunos;
- ◆ Mestrado em Teologia: 234;
- ◆ Doutorado em Teologia: 2;
- ◆ Educação: 1.707;
- ◆ Mestrado em Educação: 11;
- ◆ Educação Física: 1.252;
- ◆ Ciências: 149;
- ◆ Letras: 137.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociologia, teorizada originalmente por Karl Mannheim, revela os caminhos necessários para a origem dos fenômenos sociais. Desta maneira, ao buscarmos desvendar os aspectos pertinentes à gênese, consolidação e desenvolvimento da IASD nos Estados Unidos e no Brasil, buscamos primeiramente elucidar os fatores que orbitam a conjuntura sociocultural e que justificam sua própria existência. Nesse sentido, podemos observar que em cada etapa da história humana existe um sentido geral, um perfil

peculiar, uma espécie de “espírito do tempo”, que lhe confere uma identidade e molda as estruturas sociais, políticas, econômicas, o modo de vida cotidiana e a própria maneira de se pensar.

Ao escrever a história da educação superior adventista no Brasil, podemos examinar os diversos períodos que marcaram sua origem e evolução e os principais fatores que interagiram no fluxo de seu desenvolvimento. Sendo assim, por intermédio de uma concepção analítico-sintética, produto do exame conjunto do conteúdo desta obra, o pesquisador desenvolverá neste capítulo 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 é pretensão desta última seção 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 necessário que sejam delineadas algumas ponderações conclusivas.

Desta forma, as perguntas que retomamos neste instante são as que aparecem formuladas na introdução da pesquisa: (1) Quais foram os fatores gerativos intradenominacionais que contribuíram para a abertura do sistema de educação superior da IASD no território brasileiro? e (2) Quais foram os motivos demarcatórios extra denominacionais que atuaram como agentes promotores ou inibidores no processo de consolidação do sistema de educação superior da IASD no Brasil?

Conforme o conteúdo da pesquisa, podemos assinalar a existência de diversos componentes que exerceram uma decisiva

influência quanto ao estabelecimento da educação superior adventista no Brasil. A princípio, vale lembrar a importância e a visão dos primeiros educadores brasileiros da IASD, que a partir da década de 1940, em face ao crescente número de jovens da denominação que eram formados no então Colégio Adventista Brasileiro, começaram a sonhar com o estabelecimento de uma instituição superior que pudesse formar os alunos 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 União Sul-Brasileira, 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 Universidade de São Paulo, a fim de que no futuro pudessem formar o quadro docente dos primeiros cursos superiores da IASD no Brasil.

Vale notar que Oberg enfrentou inúmeros desafios, considerando que nesse período havia grandes restrições de cunho ideológico no seio da própria liderança da IASD, bem como entre a membresia quanto à remessa de professores às universidades seculares. Entretanto, ele não desistiu de lutar pelos sonhos e ideais alimentados em seu interior. Consequentemente, a IASD como um todo passou a considerar tal assunto como uma “possibilidade” a ser concretizada.

No entanto, as sementes lançadas em meados da década de 1940 entraram em estado latente, vindo a germinar quase trinta anos depois, quando a denominação decide abrir seu primeiro curso superior no país. Em princípio, essa real tardança se deve

ao fato de que a liderança e a membresia da IASD foram aceitando aos poucos a aplicação da ideia quanto ao estabelecimento de um curso superior. Tal postura retardou consideravelmente a dinâmica de expansão da educação superior da IASD no Brasil.

Somente em meados da década de 1960 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 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 “desmedido” a esse setor da educação brasileira.

324

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 pastor Roger Wilcox, um grupo de educadores do Instituto Adventista de Ensino (IAE) prepara pela primeira vez um plano oficial de expansão universitária, no qual encontramos uma previsão cronológica quanto à abertura de vinte cursos, incluindo a futura universidade adventista (1980).

Entretanto, a partir de 1973, de acordo com o professor Hélio Serafino (informação verbal), 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.¹

Para o professor Orlando Ritter (informação verbal), “Saúde, Educação e Teologia (curar, educar e salvar) eram tidas pelos líderes da IASD como a tríplice ênfase do ministério de Cristo aqui na Terra”.² Desta forma, pode-se concluir que a IASD pensava em já estar cumprindo sua missão no que tange ao preparo e formação dos futuros servidores. Com base nessa realidade, Serafino (informação verbal) afirmou que “por muito tempo a IASD esteve fora da corrida social do momento, que era chamada a corrida universitária”.³ Esse fato se torna evidente a partir de uma análise mais detida na evolução histórica da educação superior adventista no Brasil.

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 (informação verbal), diretor acadêmico do Unasp-SP afirmou: “A IASD perdeu os anos de ouro para poder entrar nos anos de ferro e bronze”.⁴ Foi nesse período que, segundo Schulz (2003), “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”.

Uma outra lacuna inerte que ficou para a história no plano de expansão universitária da IASD no Brasil foi o período entre os

¹ Entrevista concedida a Renato Stencil em 07 set. 2000.

² Entrevista concedida a Renato Stencil em 10 set. 2000.

³ Entrevista concedida a Renato Stencil em 07 set. 2000.

⁴ Entrevista concedida a Renato Stencil em 09 ago. 2000.

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 25 anos, em que a IASD não conseguiu abrir novos cursos superiores desde que seu primeiro plano oficial ter sido lançado.

A partir desse quadro podemos levantar duas indagações: (a) Por que a IASD não conseguiu implementar seu projeto de expansão universitária conforme planejado desde 1973? Além disso, (b) por que a IASD não obteve êxito quanto à abertura de sua universidade?

Em dezembro de 1975, pouco antes de seguir para Brasília a fim de assumir sua nova função, o pastor Nevil Gorski apresentou ao Conselho Deliberativo do IAE um pequeno relatório das atividades que haviam sido realizadas em sua gestão. Nesse documento, Gorski (informação verbal) reitera que “o Conselho do IAE deveria, e com urgência, determinar para que fossem feitos estudos mais pormenorizados tendo em vista a possibilidade de alcançarmos a execução da universidade adventista do Brasil por volta dos anos de 1979 e 1980. Porém, reconheço que isso significa suor, sacrifício, dinheiro e dedicação”.⁵

Nessa oportunidade, o pastor Gorski (informação verbal) alimentou o sonho no coração daqueles servidores quando relatou um episódio que ocorrera havia três semanas, ainda no mês de novembro do referido ano, por ocasião de sua visita à Andrews University (EUA):

Há três semanas, estando na Andrews, ouvimos a Dra. Euides Brito, membro de nossa igreja e do Conselho Federal de Educação, quando de sua passagem para receber o título

⁵ Entrevista concedida a Renato Stencil em 08 ago. 2000.

de doutora *honoris causa* que lhe foi atribuída pela Andrews University. Falando a várias dezenas de elementos representantes da Divisão Sul-Americana, lançou um desafio para que em breve tenhamos a universidade adventista do Brasil. Disse ela: “Durante o meu mandato como conselheira espero assinar o termo de autorização da Universidade Adventista do Brasil.” Um forte “amém” se fez ouvir. Porém, esse tão almejado sonho ainda não se concretizou.⁶

Ao analisar o documento preparado por Araújo (1979), podemos observar que a existência de um planejamento quanto à expansão universitária adventista “dependia essencialmente da elaboração de um plano diretor sólido e consistente, o qual fosse parte integrante de um processo contínuo e que estivesse organicamente integrado ao plano de desenvolvimento ideológico global da mantenedora [IASD]”. De fato, o plano de expansão universitária foi uma prioridade apenas nas instâncias acadêmicas da denominação, ou seja, os órgãos superiores não o consideraram como uma primazia.

Ao ser indagado sobre os motivos que impediram a concretização do sonho da Universidade Adventista no Brasil, o pastor Ruy Nagel (informação verbal), presidente da Divisão Sul-Americana, 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

⁶ Entrevista concedida a Renato Stencil em 08 ago. 2000.

termos uma universidade. A hora em que nós nos propusermos a termos uma universidade, começamos a ter as faculdades todas. Então acho que o que faltou para nós foi um objetivo comum. Um olhava para uma direção, outro para cá; se nós todos tivéssemos tido o mesmo foco, nós teríamos a universidade.⁷

Vale ressaltar ainda que na década de 1970 havia dois representantes adventistas que eram membros do Conselho Federal de Educação, a saber, a Dra. Eurides Brito da Silva e o Dr. Ruy Carlos de Camargo Vieira. A Dra. Eurides exerceu a função de conselheira por dois mandatos, 1974 a 1980 e 1980 a 1986, e entre os anos de 1986 a 1990 exerceu a função de secretária geral do CFE.

328

Em um depoimento concedido pela Dra. Eurides (2003), ao fazer menção sobre a abertura da universidade adventista, ela observou que:

Ao participar das mesas administrativas da Divisão Sul-Americana da IASD e da União Sul-Brasileira, eu 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.

Ao tentar identificar o principal fator que atuou como um agente inibidor no processo, Eurides Brito da Silva (informação verbal) analisa que o assunto quanto a expansão universitária

⁷ Entrevista concedida a Renato Stencil em 07 jul. 2003.

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. Desta forma, ela apresentou sua opinião a respeito do referido assunto, expondo:

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 [Divisão Sul-Americana]. 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 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.⁸

329

Ao ser questionado sobre as reais possibilidades quanto à criação da Universidade Adventista no Brasil ainda na

⁸ Entrevista concedida a Renato Stencil em 06 set. 2003.

década de 1970, o Dr. Ruy Vieira (informação verbal), 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: “Acredito que faltou vontade política para a IASD. Eu vi que se investiu na [Universidade] Metodista e 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.”⁹

Um outro aspecto que deve ser mencionado neste momento é a questão relacionada à formação de docentes. Em entrevista concedida pela Dra. Eurides (informação verbal), ao ser interrogada quanto a esse quesito como sendo um agente inibidor no processo de criação da Universidade Adventista do Brasil 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.¹⁰

⁹ Entrevista concedida a Renato Stencil em 07 set. 2003.

¹⁰ Entrevista concedida a Renato Stencil em 06 set. 2003.

Ao tecer um comentário quanto ao planejamento e importância da formação docente na consumação da universidade adventista, o professor Bahia (informação verbal) observou que,

se a IASD tivesse preparado um grupo de professores doutores na década de 1960, nos anos 1980 teríamos uma universidade. Mas alguém poderia dizer: “Mas nós fizemos isso.” Fizemos isso na área de Teologia, e fizemos muito bem, e continuamos a fazer, mas nas demais áreas, isso não aconteceu.¹¹

Ao ser perguntado sobre quais foram os fatores que atuaram como agentes inibidores para a consumação da universidade adventista no Brasil, o reitor do Centro Universitário Adventista de São Paulo, professor Euler Pereira Bahia (informação verbal) apresentou os seguintes aspectos:

1. O assunto não foi prioridade, não mereceu uma atenção por parte de quem deve cuidar e de quem valoriza. Uma questão é prioridade quando entra na pauta da agenda e está permanentemente em discussão. A Universidade Adventista do Brasil esteve longe de ser uma prioridade.
2. Não tivemos uma massa crítica de docentes e educadores capaz de convencer (vencer juntos) o estabelecimento do processo. Podemos contar nos dedos os indivíduos que lideraram esse processo.

¹¹ Entrevista concedida a Renato Stencil em 05 set. 2006.

3. A IASD no Brasil sofre do espírito do retardo. No Brasil as coisas acontecem sempre de forma atrasada, retardada. Embora o Brasil tenha mais de 500 anos, a primeira instituição adventista de ensino superior não tem 90 anos. Notamos que tal fenômeno afetou a IASD. De fato, a IASD tem uma característica, ela nunca caminha na vanguarda dos acontecimentos históricos.
4. Em ordem menor de importância, está a legislação, as barreiras burocráticas e os custos.
5. Houve um plano, mas não houve um planejamento. O planejamento prevê além daquilo que se quer realizar, o como será realizado, passo a passo.¹²

332

Sob um olhar mais apurado, é possível verificar a existência de várias iniciativas intermitentes que foram conduzidas por educadores da IASD quanto à abertura de cursos superiores durante sua evolução histórica. É visível observar algumas incongruências de planificação, ou seja, o projeto avança por impulsos, ora caminha para um lado ora para o outro. Não se detecta a existência de um fio condutor que vai norteando o desenrolar dos projetos. Por não se tratar de algo prioritário, durante esse período a IASD não constituiu um grupo de indivíduos que fosse revestido de autoridade para implementar os ideais sustentados pela denominação.

Em 1991, foi tomada a iniciativa para a abertura da universidade adventista, o que levou a liderança da IASD a encaminhar

¹² Entrevista concedida a Renato Stencil em 05 set. 2006.

uma carta consulta ao MEC apresentando os ideais, aspirações e justificativas da denominação para se obter este feito. Um outro momento que exemplifica tais iniciativas refere-se ao número vultuoso de pedidos encaminhados pela IASD ao MEC em 1996, ao todo 24 processos. Ao comentar esse acontecimento, o professor Bahia (informação verbal) definiu tal iniciativa como

[...] a explosão de um anseio pouco consequente. Na ocasião, havia muito mais emoção na elaboração deste projeto, do que razão. Imaginava-se teoricamente, que se esses programas fossem abertos nós teríamos estrutura, docentes e discentes. Na minha maneira de ver, houve um equívoco. Conquanto houvesse o potencial discente, não possuíamos o potencial docente e muito menos o estrutural.¹³

333

Ao efetuar uma análise reflexiva sobre o espírito imediatista e aventureiro observado em várias etapas durante a implementação dos planos de expansão universitária da IASD, Bahia (informação verbal), admitiu que:

Somos muito fracos em planejamento sério. Em outras palavras, muitas vezes premiamos o amadorismo e o imediatismo. Alguém diz: “Isso dá para fazer?” “Claro que dá para fazer.” Mas a que preço, a que custo, quem paga a conta? Penso que as lições que já sofremos, os custos que temos pago, já dão conta de que não há mais espaço para essas aventuras.¹⁴

¹³ Entrevista concedida a Renato Stencil em 05 set. 2006.

¹⁴ Entrevista concedida a Renato Stencil em 05 set. 2006.

Por outro lado, Bahia (informação verbal) também pontuou que a IASD passa por um processo de maturação quanto à observância de certos componentes que são essenciais para a elaboração, planificação e gestão de seus projetos.

É claro que a IASD como um todo também vai se amadurecendo na sua estrutura de gestão, vai se aperfeiçoando com a participação de um número maior de pessoas no processo decisório. Gente que tem conhecimento de causa, profissionais, isso vai requintando o processo de condução dos destinos, vai melhorando a qualidade e a *performance* do processo de gestão. Então, hoje, quando se vai fazer um projeto, se faz um projeto com um pouco mais de pés no chão. Inclui-se uma avaliação de custos, avaliação de impacto, pesquisa de mercado, com a perspectiva de que o investimento em tempo, dinheiro ou quaisquer outros recursos vai compensar, atingindo assim a finalidade proposta e aos objetivos da própria IASD. Isso ocorre com maior frequência hoje do que no passado. Hoje, ao estabelecer um plano educacional, as pessoas querem saber sobre a legislação, quais são os entraves, as tendências que se desenham a nível mundial, regional e local.¹⁵

334

Ao comentar o valor da educação para a IASD no Brasil e, ao vislumbrar o futuro da educação superior adventista no Brasil, quando perguntado sobre a importância da abertura de uma universidade para a sua consolidação missiológica no país, Ruy Nagel (informação verbal) analisa:

¹⁵ Entrevista concedida a Renato Stencil em 05 set. 2006.

A educação é fundamental no programa da igreja. Ela é fundamental no sentido de preparar gente para a terminação da obra. Ela desempenha um papel de muita relevância porque se você não tiver pessoas preparadas, com uma formação acadêmica e religiosa, você não vai terminar a obra nunca. A igreja requer cada vez mais gente preparada para serem os seus líderes, seus dirigentes. Então, acredito que, se há uma obra importante, é a obra educacional porque ela é quem ajuda na formação dos futuros líderes da igreja e os prepara para isso. Então, ela desempenha um papel de muita importância, muita relevância; por isso é que a igreja, seja direta ou indiretamente, está relacionada com toda a estrutura educacional da América do Sul. Sem ela, nós não preparamos as pessoas.

335

Não sei se temos que buscar o sonho de uma universidade, ou se o título de centro universitário já nos ajuda bastante, pelo menos com as informações que tenho. São poucas as coisas, os direitos que têm uma universidade, que um centro universitário não tem. Então, pelo conhecimento que eu tenho, acredito que hoje, com o centro universitário, temos uma grande coisa. Evidentemente se amanhã pudéssemos ter uma universidade, seria uma graduação maior, mas acho que a igreja espera que no futuro tenhamos uma universidade plena. Penso que a seu tempo será necessário que tenhamos uma universidade plena. Vai chegar o tempo em que nós teremos a necessidade porque o centro universitário, apesar de ter muitas prerrogativas, não alcança o status que a universidade tem, e a igreja, com sua estrutura

e desenvolvimento, vai requerer no futuro uma universidade. Então vamos continuar trabalhando para termos uma universidade plena no seu sentido geral.¹⁶

Ao ser indagado sobre quão distantes estamos da concretização do sonho da universidade adventista brasileira, Bahia (informação verbal) afirmou:

Hoje nós estamos a meio caminho andado, criando as pré-condições para a universidade. As pré-condições criadas até aqui para a expansão do ensino superior desaguaram naquilo que conhecemos como Centro Universitário Adventista de São Paulo. O Unasp será o instrumento que gerará as pré-condições para a universidade. Nos próximos anos, estaremos elaborando um planejamento estratégico para o caminho da universidade, de acordo com a legislação vigente. Estaremos vislumbrando os programas de *stricto sensu*; pensamos que a Teologia será a primeira, depois a área de saúde e depois um terceiro programa. Queremos começar com três programas de *stricto sensu*, para depois entrarmos com o pedido da universidade.¹⁷

336

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,

¹⁶ Entrevista concedida a Renato Stencil em 07 jul. 2003.

¹⁷ Entrevista concedida a Renato Stencil em 05 set. 2006.

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 esse 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” a buscar a consolidação desse tão almejado sonho. Muitas dessas iniciativas não se consumaram por vários fatores que ora desejamos apresentar:

1. A visão de que o ambiente da universidade era perigoso para os jovens adventistas, sustentada pela liderança e membresia da IASD até o início da década de 1970, agiu como um elemento inibidor, retardando, assim o processo.
2. Logo no início da década de 1970, a visão da liderança denominacional se restringia apenas às três áreas exercidas no ministério de Cristo — saúde, educação e teologia (curar, educar e salvar). Com isso, a liderança da IASD se acomodou.
3. Em face à consciência escatológica predominante na estrutura de raciocínio dos adventistas, muitos indagavam: “Para quê construirmos uma universidade se Jesus está prestes a voltar?”

4. Muitos educadores buscaram concretizar esse sonho, porém não receberam o respaldo daqueles que estavam ocupando posições de liderança e desta forma acabaram lutando sozinhos.
5. A ideia da criação da Universidade Adventista do Brasil não chegou a ser um consenso entre todos os segmentos da IASD no Brasil, principalmente nas instâncias superiores. Havia divergências ideológicas sobre o assunto.

Minha expectativa como pesquisador é que esta obra, fruto de minha tese de doutorado, 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 educação superior adventista subsídios para um exercício reflexivo perante a temática em pauta. Tal contribuição objetiva também prover alguns elementos que poderão auxiliar a IASD na construção e aferição dos instrumentos para a elaboração de outros projetos para a abertura de novos cursos a fim de que num futuro não muito distante possamos concretizar o sonho da universidade adventista no Brasil.

REFERÊNCIAS

AHLSTROM, S. **A religious history of the American people**. New Haven: Yale University Press, 1972.

AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1997.

AZEVEDO, R. C. **Estratégia: dados confidenciais**. São Paulo: Gráfica do Instituto Adventista de Ensino, 1972.

AZEVEDO, R. C. **Projeto educação: plano decenal de educação da União Sul-Brasileira (USB)**. São Paulo: Gráfica do Instituto Adventista de Ensino, 1974.

AZEVEDO, R. C. **Plano educação - 81:** plano quinquenal de educação da Unisul (71-81). São Paulo: Gráfica do Instituto Adventista de Ensino, 1977.

AZEVEDO, R. C. **Plano quinquenal - 1986-1990.** São Paulo, SP: Gráfica do Instituto Adventista de Ensino, 1986.

AZEVEDO, R. C. **Plano Brasil 2010:** plano decenal de educação da Divisão Sul-Americana. Engenheiro Coelho: Imprensa Universitária Adventista, 2003.

AZEVEDO, R. C. **Plano universidades 2020.** Brasília: Divisão Sul-Americana, 2005.

BARBANTI, M. L. S. H. **Escolas americanas de confissão protestante na Província de São Paulo:** um estudo de suas origens. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1977.

BASBAUM, L. **História sincera da República:** De 1889 a 1930. São Paulo, SP: Editora Alfa Omega, 1991.

BECK, N. L. J. (Org.). **As origens da Universidade Luterana do Brasil.** Canoas: Editora da Ulbra, 1994.

BOAVENTURA, E. **Universidade e Estado no Brasil.** Piracicaba: Editora da Unimep, 1989.

BOAVENTURA, E. **Reflexões sobre o papel dos metodistas no ensino superior brasileiro.** Piracicaba, SP: Editora da Unimep, 1989.

BOAVENTURA, E. **Educação metodista no Brasil: origem e ideologia.** Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1978.

BOAVENTURA, E. Confessionalidade metodista. Piracicaba: *Revista do Cogeime*, v. 1, n. 1, p. 37-50, 1991.

BOGER, W. **Plano diretor do Novo IAE — Instituto Adventista de Ensino:** plano diretor do novo campus universitário. São Paulo, SP: Gráfica do Instituto Adventista de Ensino, 1985.

BONINO, J. M. **Rostros del protestantismo latinoamericano.** Buenos Aires: Nueva Creación, 1995.

BORGES., M. **A chegada do adventismo ao Brasil**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2001.

BRAGA, E.; GRUBB, K. G. **The Republic of Brazil**. Londres: World Dominion Press, 1932.

BRANDÃO, J. E. 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.

BURNS, E. B. **History of Brazil**. Nova York: Columbia University Press, 1993.

BUTLER, J. M.; NUMBERS, R. L. **The disappointed: Millerism and millenarism in nineteenth century**. Bloomington: Indiana University Press, 1987.

CADWALLADER, E. M. **Filosofia básica de la educación adventista**. Villa Libertador San Martín, Argentina: Centro de Investigación White, 1993, 1995, 1996. 3 v.

CADWALLADER, E. **A history of S. D. A education**. Payson: Leaves of Autumn, 1975.

CLARK, J. L. **Religious movements, intellectual movements, social movements**. Nashville: Southern Publishing Association, 1968. 3 v.

CARDOSO, L. de S. A Formação do Protestantismo de missão no Brasil – Evangelizar e Educar. In: **7º Simpósio Internacional “Processo Civilizador: história, Civilização e Educação”** mar. 2003.

CARR, E. H. **O que é história**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CASTRO, M. H. G. **Avaliação da educação superior: novos rumos em 2001**. Brasília: ANUP; ABMES, 2001.

CAVALCANTI, H.B. **O Projeto Missionário Protestante no Brasil do Século 19: Comparando a Experiência Presbiteriana e Batista**. Revista de Estudos da Religião - REVER. Pós-Graduação em Ciências da Religião – PUC – SP, 2001. Disponível em: <<https://bit.ly/31SU5Po>>.

COMENIUS, J.A. **Didática Magna**, 1638.

COSTA, H. M. P. **A influência da Constituição de 1824 na implantação do protestantismo no Brasil.** Dissertação (mestrado em Ciências da Religião). Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 1999.

CROSS, W. R. **The burned-over district: the social and intellectual history of enthusiastic religion in Western New York, 1800-1850.** Ithaca: Cornell University Press, 1950.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã: o ensino superior da Colônia à Era Vargas.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira e Eduções UFC, 1986.

CUNHA, L. A. **A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil.** Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1985.

CUNHA, L. A. **A universidade crítica: o ensino superior na República Populista.** Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves, 1989.

342 CUNHA, L. A. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T. **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CUNHA, L. A. O ensino superior no octênio FHC. Educação & Sociedade. Campinas, SP: **Veículo de publicações da Faculdade de Educação da UNICAMP**, Vol.24, nº 82, Abr. 2003, Piracicaba, SP. Disponível em: <https://bit.ly/2Z8fiZz>. 2003.

CUPERTINO, F. **Educação, um problema social: uma radiografia do ensino no Brasil.** Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1978.

DAMSTEEGT, P. G. **Foundations of the Seventh-day Adventist message and mission.** Grand Rapids: Eerdmans, 1977.

DOAN, R. A. **The Miller heresy, millennialism, and american culture.** Philadelphia: Temple University Press, 1987.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, 2002.

DURHAM, E.; SCHWARTZMAN, S. **Avaliação do ensino superior.** São Paulo, SP.: Edusp, 1992.

- ELIADE, M.A. **An encyclopedia of religion**. Nova York: Macmillan, 1987.
- FÁVERO, O. **A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. Campinas: Editora Autores Associados, 2000.
- FAUSTO, B. **História do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.
- FROOM, L. E. **Movement of destiny**. Washington, D.C.: Review and Herald, 1971.
- FROOM, L. E. **The prophetic faith of our fathers: the historical development of prophetic interpretation**. Washington, D.C.: Review and Herald, 1950-1954. 4 v.
- GOLDMAN, F. P. **Os pioneiros americanos no Brasil**. São Paulo: Livraria Pioneira. 1972.
- GAUSTAD, E. S. (Ed.). **The rise of adventism: religion and society in mid-nineteenth century America**. Nova York: Harper & Row, 1974.
- GOMES, A. M. de A. **Espírito protestante, educação e negócios: a contribuição da Escola de Engenharia do Mackenzie College para a formação da mentalidade do empresariado industrial em São Paulo entre 1870 a 1914**. Tese (doutorado em Ciências da Religião). Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 1999.
- GORSKI, N. **Esboço geral de planejamento, 1973-1993**. São Paulo: Gráfica do Instituto Adventista de Ensino, 1973.
- GREENLEAF, F. **The Seventh-day Adventist Church in Latin America and the Caribbean**. Berrien Springs: Andrews University Press, 1992.
- GREENLEAF, F. **In passion for the world: a history of Seventh-day Adventist education**. Nampa: Pacific Press, 2005.
- GROSS, R. **Colégio Internacional de Curitiba**. Rio de Janeiro, RJ: Collins Editora, 1996.
- HACK O. H. **Protestantismo e educação brasileira**. São Paulo: Cultura Cristã, 2000.
- HACK O. H. **Mackenzie College e o ensino superior brasileiro: uma proposta de universidade**. São Paulo: Editora Mackenzie, 2002.

HANDY R. T. **A Christian America**: Protestant hopes and historical realities. Nova York: Oxford University Press, 1971.

HOBBSAWN, E. J. **A era das revoluções, 1789-1848**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

HOBBSAWN, E. J. **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

HOSOKAWA, E. **Da colina, “rumo ao mar”**: Colégio Adventista Brasileiro — Santo Amaro, 1915-1947. Dissertação (mestrado em História). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

JARDILINO, J. R. L.. Educação e protestantismo brasileiro: reflexões e hipóteses. In: SOUZA, B. M.; MARTINO, L. M. S. (Org.). **Sociologia da Religião e Mudança Social**. São Paulo: Paulus, 2004, p. 80-105.

JOHNSON, P. **A history of the American people**. Nova York: HarperCollins, 1997.

344

JUDD, W. E. William Miller: disappointed prophet. In: BUTLER, J. M.; NUMBERS, R. L. **The disappointed**: Millerism and Millenarism in nineteenth century. Bloomington: Indiana University Press, 1987.

KNIGHT, G. R. **Breve história dos adventistas do sétimo dia**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2000.

KNIGHT, G. R. Oberlin College and Adventist educational reforms. **Adventist Heritage**: a journal of adventist history, n. 1, v. 8, mar-jun. 1983. Loma Linda University, CA: 1983a.

KNIGHT, G. R. **Early Adventist educators**. Berrien Springs: Andrews University Press, 1983b.

KNIGHT, G. R. **Myths in Adventism**. Hagerstown: Review and Herald, 1985.

KNIGHT, G. R. **The fat lady and the kingdom**. Boise: Pacific Press, 1995.

KNIGHT, G. R. **The dynamics of educational expansion**: a lesson from Adventist history. **Journal of Adventist Education**, abr.-mai. 1990.

KNIGHT, G. R. **1844 and the rise of Sabbatarian Adventism**. Hagerstown: Review and Herald, 1994.

KNIGHT, G. R. **Millennial fever and the end of the world**. Boise: Pacific Press, 1993.

KNIGHT, G. R. The aims of adventist education in historical perspective. **Journal of Research on Christian Education**, v. 10, p. 195-225, 2001.

LAMBETH, M. A. P. **Ellen Gould White: educadora do século dezanove** — com especial ênfase sobre suas considerações na área da disciplina escolar. Dissertação (mestrado em Ciência Sociais). Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, São Paulo, 1985.

LAND, G. (Ed.). **Adventism in America: a history**. Grand Rapids: Eerdmans, 1986.

LAND, G. (Ed.). **The world of Ellen White**. Hagerstown: Review and Herald, 1987.

LATOURETTE, K. S. **A history of the expansion of Christianity**. Nova York: Harper & Brothers, 1937.

LÉONARD, E. G. **O protestantismo brasileiro: estudo de eclesiologia e história social**. São Paulo: Aste; Juerp, 1981.

345

LOBELLO, M. (Ed.). **Mackenzie, 126 anos de ensino: valores acima do tempo**. São Paulo: Instituto Presbiteriano Mackenzie, 1997.

LOPES, E. M. T. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LOPES, S. M. P. **As instituições de ensino no metodismo: fatores de sua criação**. Tese (doutorado em Educação) Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2000.

LOUREIRO, M. A. S. (org.). **História das universidades**. São Paulo: Estrela Alfa Editora, s.d.

MANNHEIM, K. **Ideologia e utopia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

MANNHEIN, K.; STEWART, W. A. C. **Introdução à sociologia da educação**. São Paulo: Cultrix; Editora da Universidade de São Paulo, 1974.

MARTINS, C. B. (Org.). **O ensino superior brasileiro: transformações e perspectivas**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MARTINS, C. B. **Ensino superior brasileiro: transformações e perspectivas**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1998.

MATOS, A. S. **The life and thought of Erasmo Braga, a Brazilian Protestant leader**. Dissertação de Mestrado (Teologia). Boston University School of Theology, Boston, 1996.

MAXWELL, C.M. **An exegetical and historical examination of the beginning and ending of the 1260 days of prophecy with special attention given to A.D. 538 and 1798 as initial and terminal dates** - Dissertação de mestrado (Seminário Teológico Adventista), Andrews University, 1951.

MENDONÇA, A. G. **O celeste porvir: a inserção do protestantismo no Brasil**. São Paulo: Paulinas, 1995.

MENDONÇA, A. G.; VELASQUES FILHO, P. **Introdução ao protestantismo no Brasil**. São Paulo: Loyola, 1990.

MESQUIDA, P. **Hegemonia norte-americana e educação protestante no Brasil**. Juiz de Fora: EDUFJF; São Bernardo do Campo: Editeo, 1994.

346

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Uma nova política para a educação superior brasileira: comissão nacional para reformulação da educação superior - relatório final**. Brasília: 1985.

MINTO, L. W. **O público e o privado nas reformas do ensino superior brasileiro: do golpe de 1964 aos anos 90**. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

MOREIRA, D.A. (Org.). **Didática do Ensino Superior: tendências e técnicas**. São Paulo: Pioneira, 1997

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2001.

NASCIMENTO, J. do. **O sistema pedagógico confessional metodista**. Tese Doutoral. Fundação Escola de Sociologia e Política, São Paulo, 1980.

NETTO, A. F. N. **História do instituto metodista Granberry**. Faculdade Metodista Granberry, Juiz de Fora, s.d. Disponível em: <<http://bit.ly/371x2HR>>.

NISKIER, A. **Educação brasileira (500 anos de história)**. São Paulo: Melhoramentos, 1989.

OLIVEIRA, A. M. C. **O destino (não) manifesto: os imigrantes norte-americanos no Brasil**. São Paulo: União Cultural Brasil-Estados Unidos, 1995.

OLIVEIRA, C. **Análise crítica de uma experiência universitária: o caso da Universidade Metodista de Piracicaba**. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1983.

OLIVEIRA FILHO, J. J. **A obra e a mensagem: representações simbólicas e organização burocrática na Igreja Adventista do Sétimo Dia**. Tese (doutorado em Sociologia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1973.

OLIVEN, A. C. **A paroquialização do ensino superior: classe média e sistema educacional no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1990.

OLSEN, M. E. **Origin and progress of Seventh-day Adventists**. Takoma Park: Review and Herald, 1932.

PASTORE, José. **O ensino superior em São Paulo: aspectos quantitativos e qualitativos de sua experiência**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972.

PEVERINI, H. J. **En las huellas de la Providencia**. Buenos Aires: ACES, 1988.

PETRONE, M. T. S. **O imigrante e a pequena propriedade**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

PFEFFER, L. **Church, State, and freedom**. Boston, MA: Beacon Press, 1967.

POPPER, K. **A sociedade aberta**. São Paulo: Edusp, 1974.

PRESTES FILHO, U. F. **O indígena e a mensagem do segundo advento: missionários adventistas e povos indígenas na primeira metade do século XX**. Tese (doutorado em História). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

RABELLO, J. **John Boehm: educador e pioneiro**. São Paulo: Instituto Adventista de Ensino, 1990.

RAMALHO, J. P. **Prática educativa e sociedade: um estudo de sociologia da educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

RIBEIRO, B. **Igreja evangélica e República brasileira (1889-1930)**. São Paulo: Semeador, 1991.

RIBEIRO, B. **Protestantismo e cultura brasileira**. São Paulo: Casa Editora Presbiteriana, 1981.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo, SP.: Companhia das Letras, 2000.

REILY, D. **A história documental do protestantismo no Brasil**. São Paulo: Aste, 1984.

ROWE, D.L. **Thunder and trumpets: Millerites and dissenting religion In Upstate New York, 1800-1850**. Chico: Scholars' Press, 1985.

SAMPAIO, H. **Ensino superior no Brasil: o setor privado**. São Paulo: Editora Hucitec; Fapesp, 2000.

SANDEEN, E. R. **The roots of fundamentalism**. Grand Rapids: Baker, 1978.

348 SCHULZ, A. **Educação superior protestante no Brasil**. Engenheiro Coelho: Imprensa Univeristária Adventista, 2003.

SCHÜNEMANN, H. E. S. **O tempo do fim: uma história social da Igreja Adventista do Sétimo Dia no Brasil**. Tese (doutorado em Ciências da Religião). Universidade São Paulo, São Bernardo do Campo, 2002.

SCHWARZ, R. W. **Light bearers to the remnant**. Washington, D.C.: Pacific Press, 1979.

SCHWARZ, R. W.; GREENLEAF, F. **Light bearers: a history of the Seventh-day Adventist Church**. Washington, D.C.: Pacific Press, 2000.

SCHWARTZMAN J.; SCHWARTZMAN, S. **O ensino superior privado como setor econômico**. Trabalho realizado por solicitação do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), 2002.

SCHULZ, A. **Projeto de Universidade Protestante no Brasil**. Tese Doutoral, defendida no Programa de PósGraduação em Educação da UNIMEP, Piracicaba – SP, 1999.

Seventh-Day Adventist encyclopedia. Hagerstown: Review and Herald, 1996. (volumes).

SGUISSARDI, V. A crise do poder na UFSCar: descaminhos de um modelo? **Educação e sociedade**, São Carlos, v.8, n. 21, p. 53-83: Universidade Federal de São Carlos, 1985.

SGUISSARDI, V. **Universidade fundação e autoritarismo o caso da UFSCar, São Paulo:** Estação Liberdade. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1993.

SGUISSARDI, V. (Org.). **Educação superior:** velhos e novos desafios. São Paulo: Editora Xamã, 2000.

SILVA Jr., J.; SGUISSARDI, V. **Novas faces do ensino superior no Brasil:** reforma do Estado e mudança na produção. Bragança Paulista: CPAPH-FAN, EDUSF, 1999.

SILVA JR., J. **Formação da Universidade Metodista de Piracicaba:** um estudo histórico sobre a administração universitária. Tese (doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

SILVA, M. **Pedagogia adventista, modernidade e pós-modernidade.** Tese (doutorado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2001.

SOUZA. B. M.; MARTINO L. M. (Orgs.). **Sociologia da religião e mudança social:** católicos, protestantes e novos movimentos religiosos no Brasil. São Paulo, SP: Paulus, 2004.

SOUZA, P. N. P. **LDB e ensino superior:** estrutura e funcionamento. São Paulo: Pioneira, 1997.

SOUZA, P. N. P. **ABC da Lei de Diretrizes e Bases da educação.** São Paulo: Loyola, 1993.

STENCEL, R. A Educação de Nível Superior Adventista no Brasil. In: **III Simpósio da Memória Adventista no Brasil.** Centro Universitário Adventista de São Paulo, Setembro de 2000. São Paulo, 2000.

STENCEL, R. A educação adventista de nível superior no Brasil. In: TIMM, A. R. (Org.) **A educação adventista no Brasil: uma breve história**. Engenheiro Coelho: Unaspres, 2004.

STENCEL, R. **Ellen White e a filosofia educacional adventista**. Engenheiro Coelho: Unaspres, 2004.

STENCEL, R. **História da educação superior adventista: Brasil, 1969 a 1999**. Tese (doutorado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

TEIXEIRA, A. **Educação no Brasil**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1976.

TEIXEIRA, A. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

TEIXEIRA, A. **A educação e a crise brasileira**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

TIMM, A. R. **O santuário e as três mensagens angélicas: fatores integrativos no desenvolvimento das doutrinas adventistas**. Engenheiro Coelho: Imprensa Universitária Adventista, 2000.

350

TIMM, A. R. (Org.). **A educação adventista no Brasil: uma breve história**. Engenheiro Coelho: Imprensa Universitária Adventista, 2004.

TIMM, A. R. (Org.). **Instituto Adventista de Ensino, Campus 2: 15 anos de história**. Engenheiro Coelho: Imprensa Universitária Adventista, 1999.

TOBIAS, J.A. **História da Educação Brasileira**. São Paulo, SP: IBRASA, 1985

TOCQUEVILLE, A. **A democracia na América**. São Paulo: Abril Cultural, 1985. (Coleção Os Pensadores).

TYLER, A. F. **Freedom's ferment: phases of American social history from the Colonial period to the outbreak of the Civil War**. Minneapolis: The University of Minnesota Press, 1944.

VANDE VERE, E. K. **The wisdom seekers**. Nashville: Southern Publishing Association, 1972.

VASSELAI, C. **As universidades confessionais no Ensino superior brasileiro: identidades, contradições e desafios**. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

VIEIRA, R. C. C. **Vida e obra de Guilherme Stein Jr.:** raízes da Igreja Adventista do Sétimo Dia no Brasil. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 1995.

VIEIRA, R. C. C. **Centenário da educação adventista no Brasil (1896-1996):** destacando a contribuição de um pioneiro. Brasília: Divisão Sul-Americana da Igreja Adventista do Sétimo Dia, 1996.

VIEIRA, S. L. **O discurso da reforma universitária.** Fortaleza: Editora Universidade do Ceará, 1982.

WEILER, A. A história eclesial ou autocompreensão da Igreja. *Concilium*, nº 7, 1971.

WHITE, E. G. **Educação.** Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2003.

WHITE, E. G. **Conselhos aos professores, pais e estudantes.** Santo André: Casa Publicadora Brasileira, 1975a.

WHITE, E. G. **Fundamentos da educação cristã.** Santo André: Casa Publicadora Brasileira, 1975b.

WHITE, E. G. **Conselhos sobre educação.** Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 1975c.

WHITE, E. G. **Lar sem sombras.** Santo André: Casa Publicadora Brasileira, 1984.

WILLEMS, E. **Followers of the new faith.** Nashville, TN: Vanderbilt University Press. 1967.

WILSON, B. **Magic and the millenium:** a sociological study of religious movements of Protestant among tribal and third world peoples. Nova York: Harper & Row, 1973.