

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A EDUCAÇÃO CONFSSIONAL FACE AO PRINCÍPIO  
DA LAICIDADE: UMA ANÁLISE DA PEDAGOGIA  
ADVENTISTA EM BELO HORIZONTE

Daniel Antunes Ataidés

Belo Horizonte  
2011

Daniel Antunes Ataides

A EDUCAÇÃO CONFSSIONAL FACE AO PRINCÍPIO DA  
LAICIDADE: UMA ANÁLISE DA PEDAGOGIA  
ADVENTISTA EM BELO HORIZONTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação

Programa de Pós-graduação em Educação:  
Conhecimento e Inclusão Social

Linha de pesquisa: Educação Escolar:  
Instituições, Sujeitos e Currículo

Orientador: Prof. Dr. João Valdir Alves de Souza

Belo Horizonte  
2011

A862e  
T      Ataides, Daniel Antunes,  
          A educação confessional face ao princípio da laicidade :  
          uma análise da pedagogia adventista em Belo Horizonte / Daniel  
          Antunes Ataides. - UFMG/FaE, 2011.  
          114 f., enc,

          Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas  
          Gerais, Faculdade de Educação.  
          Orientador : João Valdir Alves de Souza.  
          Bibliografia : f. 108-110.  
          Apêndices : f. 111-114.

          1. Educação -- Teses. 2. Ensino religioso -- Teses. 3.  
          Leigos (Religião) -- Teses. 4. Educação e Estado -- Teses.  
          I. Título. II. Souza, João Valdir Alves de. III. Universidade  
          Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 268

**Catlogação da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG**

Daniel Antunes Ataides

**A EDUCAÇÃO CONFSSIONAL FACE AO PRINCÍPIO DA  
LAICIDADE: UMA ANÁLISE DA PEDAGOGIA ADVENTISTA  
EM BELO HORIZONTE**

Dissertação defendida e aprovada em 30 de agosto de 2011, pela banca examinadora  
composta pelos seguintes professores:

---

Prof. Dr. João Valdir Alves de Souza – Orientador - UFMG

---

Prof. Dr. Irlen Antônio Gonçalves – CEFET/MG

---

Prof. Dr. Cláudio Marques Nogueira - UFMG

À minha esposa Lenice e à minha filha  
Ana Clara, que são as pessoas que me  
são mais próximas no momento e  
compartilham minha busca intelectual.

## **Agradecimentos**

Ao meu orientador João Valdir, que sempre se dispôs a me orientar de acordo com as minhas condições e sempre esteve disponível com toda a sua experiência.

Aos professores das disciplinas cursadas, os quais contribuíram grandemente para a composição deste trabalho.

Ao Programa de pós-graduação da FAE.

Aos funcionários da secretaria da pós que sempre foram solícitos às minhas solicitações, algumas vezes absurdas e sempre mostraram interesse a que eu não sofresse perdas.

Ao colégio Adventista de Belo Horizonte, sua direção, seus professores e funcionários que abriram as portas para esta pesquisa desde quando ela ainda era uma intenção. Destaque para o diretor Irismar Prado e à sua sucessora Cristina Neiva que abriram as portas do colégio. Destaque também para a Professora Francilene e o Pastor Julimar que aceitaram conviver com a minha presença em suas aulas.

À BHTRANS que era minha empregadora durante a maior parte do tempo do curso. De modo especial a Gerência de Atendimento ao Usuário - GEATU, na pessoa da gerente Paula Ferraz e do supervisor Luiz Gomes que sempre abriram concessões e algumas vezes compraram brigas para que eu não deixasse de seguir no curso, mesmo sabendo que não me tinham por inteiro.

Aos amigos da BHTRANS, de quem várias vezes aluguei os ouvidos para falar desta pesquisa e eles participaram deste projeto com seu companheirismo e sua admiração.

À Escola Municipal Agenor Alves de Carvalho, onde leciono atualmente e que me faz sentir um educador e desejar mais aprender sobre esta arte que é educar.

Aos meus pais que, em sua simplicidade, alimentam expectativas quanto aos rumos da minha carreira e aos resultados do “muito estudar”, pois sei que sempre me desejaram somente o bem.

Aos meus irmãos e cunhados que são minha família e demonstram satisfação por todas as minhas conquistas.

Aos amigos em geral, que são um incentivo redobrado para a busca de coisas boas para a vida. Esta conquista é uma delas.

À minha esposa Lenice que cobrou de mim dedicação a este trabalho, mesmo sabendo que isto significava momentos de ausência no lar e restrições à companhia.

À minha filha Ana Clara que, de dentro da barriga da mãe, já está aprendendo a conviver com frases do tipo “papai agora não pode”.

A Deus, Criador, Mantenedor e a fonte de inspiração e por dar sentido ao sucesso e superação do fracasso. Esteve e está ao meu lado em toda empreitada, além de permitir que eu O conheça.

## RESUMO

A dissertação de mestrado sob o título em epígrafe aborda a educação confessional oferecida no Brasil por grupos protestantes, a exemplo da rede adventista de educação. O advento da República rompe com o caráter oficial de uma religião de Estado e favorece a presença de grupos protestantes que se igualam em relação a todos os credos, o que se aplica ao exercício das redes privadas na educação formal. A pesquisa se apoiou nas teorias de Durkheim por suas posições em favor da laicidade do Estado e da educação, embora considere a Religião como importante categoria de análise e a instituição religiosa como importante aspecto histórico na construção de um projeto de educação escolar. A pesquisa se dividiu em duas partes: pesquisa documental e pesquisa de campo. A pesquisa documental teve como objetivo situar a educação confessional no contexto da laicidade do Estado e conhecer os *adventistas do sétimo dia* como grupo religioso e como agentes no campo da educação escolar. A pesquisa de campo procurou estabelecer uma ligação entre o conteúdo encontrado nos documentos e a prática pedagógica, assim como o cotidiano escolar, percebido nas observações realizadas no estabelecimento de ensino. Para isto, foi escolhido o *Colégio Adventista de Belo Horizonte*, o CABH, maior estabelecimento da rede em Belo Horizonte. Observações na sala de aula e no cotidiano escolar, questionários para resposta voluntária e entrevistas semi-estruturadas foram procedimentos adotados para a coleta de dados. Reconhecendo a laicidade do Estado e do ensino como uma construção em processo e a religião como uma presença marcante na história do Estado e da educação, a pesquisa ofereceu interessantes perspectivas de análise das formas de interação entre as instituições envolvidas, considerando aspectos tais como: currículo, relação família e escola, conceito de qualidade e representações sobre educação pública. Como o Estado tem a tutela da educação, além de empreender a educação escolar pública, estabelece também as regras para o funcionamento da educação oferecida por redes privadas. A supostas e eventuais interferências de uma instituição sobre a outra constituem o principal tema em questão.

Palavras-chave: Confessional, laico, instituições.

## ABSTRACT

The master's dissertation under the title in epigraph addresses the confessional education provided in Brazil by protestant groups, like the Adventist educational system. The advent of Republic breaks with the official character of a state religion and favors the presence of protestant groups that equate in relation to all other faiths, what applies to the exercise of the private systems at the formal education. The research is supported on Durkheim's theories due to his position in favor of the secularism of State of the education, even though he considers Religion as an important analysis category and the religious institution as an important historical aspect for the construction of a project of school education. The study is divided in two parts: documentary research and field research. The documentary research had as objective to situate confessional education on the context of the State laicity and get to know the *seventh day Adventists* as a religious group and as agents in the field of school education. The field research sought to establish a bound between the content found in the documents and the pedagogical practice, as well as the school routine, perceived in the observations carried out in the educational institution. For such, we chose the *Colégio Adventista de Belo Horizonte, - CABH [Adventist College of Belo Horizonte, in the state of Minas Gerais, Brazil]*, the largest institution of the system in Belo Horizonte. Observations at the class at of the school routine, questionnaires for voluntary answer and semi-structured interviews were the procedures adopted for data collection. Acknowledging the State and teaching laicity as a construction in process and religion as a outstanding presence at the State and education history, the research provided interesting perspectives of analysis of the interaction forms between the institutions involved, taking into consideration aspects as: curricula, school-family relationship, quality concept and representations son public education system. As the State has the guardianship of education, besides undertaking the public school education, also establishes the rules for the functioning of the education offered by private systems. The supposed and eventual mismanagements of an institution upon the other constitute the mail theme in question.

Key-words: Confessional, laic, institutions.

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
REFERENCIAL TEÓRICO .....	12
OBJETIVOS .....	14
CAMINHOS DA PESQUISA .....	14
ESTRUTURA.....	16
<b>CAPÍTULO 1: REPÚBLICA, LAICIDADE E EDUCAÇÃO .....</b>	<b>178</b>
1.1 - A CONSTRUÇÃO DA LAICIDADE DO ESTADO .....	19
1.1.1 - <i>Discussão semântica</i> .....	21
1.1.2 - <i>A República e a laicidade do Estado</i> .....	27
1.1.3 - <i>A República e a laicidade da educação</i> .....	31
1.2 - A LAICIDADE COMO PROJETO .....	36
<b>CAPÍTULO 2: O ADVENTISMO NO MUNDO E NO BRASIL .....</b>	<b>4343</b>
2.1 - A ORIGEM DOS ADVENTISTAS NO MUNDO .....	45
2.2 - A ORIGEM DO SISTEMA EDUCACIONAL ADVENTISTA.....	49
2.3 - A CHEGADA DO ADVENTISMO NO BRASIL.....	54
2.3.1 - <i>O cenário religioso: católicos e protestantes</i> .....	55
2.3.2 - <i>Os adventistas e a questão da laicidade</i> .....	58
2.4 - A PEDAGOGIA DE ELLEN G. WHITE .....	62
2.4.1 - <i>A base e o propósito da educação em White</i> .....	62
2.4.2 - <i>Princípios educativos de Ellen G. White</i> .....	65
2.5 - A PEDAGOGIA ADVENTISTA NA ATUALIDADE .....	67
2.5.1 - <i>A compreensão do ser humano</i> .....	67
2.5.2 - <i>Epistemologia</i> .....	68
2.5.3 - <i>Axiologia</i> .....	69
2.5.4 - <i>A pedagogia adventista em síntese</i> .....	70
<b>CAPÍTULO 3: O COLÉGIO ADVENTISTA DE BELO HORIZONTE .....</b>	<b>71</b>
3.1 - APRESENTANDO O CABH .....	72
3.1.1 - <i>História</i> .....	73
3.1.2 - <i>O CABH como estabelecimento de ensino</i> .....	74
3.2 - O CURRÍCULO DO CABH .....	76
3.2.1 - <i>Disciplina de Ciências: o currículo prescrito</i> .....	78
3.2.2 - <i>Disciplina de Ciências: o currículo em ação</i> .....	82
3.2.3 - <i>O conhecimento científico e conhecimento religioso</i> .....	84
3.2.4 - <i>Educação Religiosa: uma disciplina</i> .....	87
3.2.5 - <i>Eventos e programações</i> .....	91
3.3 - AS FAMÍLIAS E SUAS ESCOLHAS.....	97
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>104</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>108</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>111</b>

## INTRODUÇÃO

Apresento esta dissertação de mestrado como resultado da pesquisa que teve como meta entender a educação escolar confessional, particularmente a educação oferecida pela rede adventista de ensino, no contexto em que a República do Brasil propõe a laicidade do Estado e, conseqüentemente, do ensino, desde a Constituição de 1891, a primeira da República dos Estados Unidos do Brasil.

O objeto da pesquisa é a pedagogia adventista, sua proposta de ensino e seus desdobramentos no cotidiano escolar, seu currículo e as formas específicas de condução da prática educativa. Tem como foco a análise dos processos educativos, estabelecendo relações entre a filosofia adventista de educação, suas propostas, seu currículo formal estabelecido em documentos, com o cotidiano escolar, a prática e a vivência escolar.

O foco desta pesquisa está direcionado para as experiências vividas dentro do estabelecimento de ensino ou diretamente relacionadas a ele. Esse estabelecimento ou essa rede de ensino é confessional, adjetivo que estabelece e pressupõe uma ideologia, uma “confissão”. Contudo, opera em um Estado que advoga o princípio da laicidade e, por suas atribuições, atua na educação formal de duas maneiras: patrocinando uma rede de ensino composto pelas escolas públicas e fiscalizando a educação oferecida pelas redes privadas. A pesquisa se posiciona no campo da educação escolar, delimitando assim o objeto de pesquisa. Essa delimitação é importante pela necessidade de se distinguir a educação escolar que acontece nos estabelecimentos de ensino e a educação religiosa que acontece no âmbito da igreja e no lar. Esta última poderia ser tema e objeto de outra pesquisa. Não será tema deste trabalho.

A natureza do princípio da laicidade almejado pelo Brasil Republicano é um assunto a ser discutido neste trabalho. Em linhas gerais, significa “tendência do homem a conseguir, com respeito à esfera religiosa, uma autonomia na realização de suas atividades (econômicas e sociais, políticas, culturais) que gozam de fins, leis e métodos próprios.” (PORTO & SCHLESINGER, 1995, p. 2331). Não elimina a prática religiosa de seus cidadãos, mas propaga a não interferência do Estado em assuntos religiosos e a não interferência da religião nos assuntos do Estado. É na articulação desses conceitos que este trabalho se estruturou.

A motivação da pesquisa surgiu durante o curso de graduação em Pedagogia, a partir de um incômodo ao sentir que, no desejo de aderirem ao projeto da educação laica,

alguns confundem o Estado laico com o Estado ateu e, por esta razão, nutrem preconceito em relação à educação confessional. Por esta razão, achei oportuno construir o objeto de pesquisa começando pela monografia de conclusão do curso em 2007.

Pesquisando bancos de teses e dissertações, anais de congressos e sites de busca em geral, encontrei artigos que abrem precedente para a realização de um volume maior de pesquisas sobre a educação confessional, tornando o assunto relevante. Cito como exemplo o artigo de Manoel Alves, doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Paris, intitulado “A histórica contribuição do ensino privado no Brasil”<sup>1</sup>, publicado no primeiro quadrimestre de 2009. A ênfase de Alves está no ensino privado e a sua importância histórica para a educação nacional. Outras pesquisas se dedicam aos embates históricos causados pela introdução do protestantismo no Brasil. Entre estes merece destaque o trabalho de Viviane Ribeiro e Geraldo Inácio Filho, da Universidade Federal de Uberlândia, “Protestantismo, liberalismo, maçonaria e a educação no Brasil na segunda metade do século XIX”<sup>2</sup>. São trabalhos que apresentam diversas facetas deste tema que é amplo.

Visto que os trabalhos citados apresentam diferentes enfoques procurei contribuir com o a temática, desenvolvendo uma pesquisa que pudesse trazer a lume um caso da atualidade em que a educação confessional se desenvolve no contexto histórico e sociológico proposto. Entendo que as instituições de educação confessional podem apresentar princípios diversos, mas existe um elemento que as une: a associação do princípio religioso com as necessidades práticas da educação na atualidade. O nível de comprometimento com um ou outro aspecto pode variar, mas deve haver semelhança entre elas.

Em contato com os autores clássicos da sociologia da educação, autores como Marx, Weber e Durkheim, escrevi uma monografia sob esse referencial (ATAIDES, 2007, p. 3). Constatei então a presença de várias redes confessionais em Belo Horizonte, tanto católicas quanto protestantes. Entre estas, encontra-se representada a rede adventista de educação, tal como é apresentado neste trabalho. Submetida à análise segundo o referencial teórico daquele trabalho, a educação adventista foi reconhecida como uma instituição comprometida com os valores, tendo como principal deles a formação do caráter, assunto que, na ocasião, julguei acomodado à teoria de Durkheim (Cf. De Benedicto e Lindquist. Cit. em: ATAIDES, 2007, p. 28); pensada sob um ponto de vista diferente do materialismo, mas igualmente preocupada com a questão das injustiças sociais, à semelhança do Marxismo

---

<sup>1</sup> Disponível em [www.revistaseletronicas.pucrs.br](http://www.revistaseletronicas.pucrs.br). Acesso em 10 de julho de 2010.

<sup>2</sup> Disponível em [www.sbhe.org.br](http://www.sbhe.org.br). Acesso em 24 de fevereiro de 2011.

(ATAIDES, 2007, p. 31); finalmente, reprodutora de valores próprios da organização religiosa que responde por ela, conforme a teoria de Weber (Cf. ATAIDES, 2007, p. 34).

A monografia sugere a continuidade da pesquisa, partindo do entendimento de que, cada modalidade de ensino, segundo sua orientação laica ou confessional, deve manter a coerência com os objetivos a que se destinam, afirmando seus postulados. (ATAIDES, 2007, p. 38, 39). O processo de seleção para o mestrado contribuiu para amadurecer o meu interesse pelo tema da educação confessional desenvolvida no contexto de um Estado laico por formação e por aspiração, resultando na pesquisa e na produção deste texto.

## **Referencial teórico**

A pesquisa se apoiou nas teorias de Durkheim pelo fato de focar a educação escolar e envolver concepções pedagógicas que encontram nesse pensador uma referência.

Durkheim reconhece a histórica contribuição da Igreja cristã à educação escolar, no sentido de dar unicidade ao ensino. (DURKHEIM, 2002, p. 31, 32). Segundo ele, o sistema de crenças do Cristianismo serviria de modelo para a formação moral, um modo de pensar e de agir. Defende, porém, que estes elementos do Cristianismo devem ser buscados, não com os fins confessionais, mas para constituir a moral laica. (DURKHEIM, 2002, p. 35, 36).

Em *A evolução pedagógica*, Durkheim faz uma leitura do processo de laicização de laicização do ensino. Segundo Durkheim, a civilização cristã se viu atraída para o estudo do homem e desprezou o estudo do mundo exterior. Argumenta que, enquanto, na filosofia grega, o mundo é sagrado e divino, sendo o homem de pouco valor, para o cristianismo, o homem é sagrado e as coisas do mundo exterior são profanas (Cf. DURKHEIM, 2002, p. 263).

Durkheim acredita que as ciências da natureza teriam merecido importância no mundo cristão ocidental a partir da necessidade de se ensinar às crianças um conhecimento que as preparasse para a vida real. A necessidade desses conhecimentos estaria no sentido de que as crianças, futuros adultos, teriam que escolher sua profissão, vindo a necessitar desses conhecimentos. Foi então que as ciências da natureza passaram a despertar interesse pedagógico (Cf. DURKHEIM, 2002, p. 266). Neste processo, ainda segundo Durkheim, o protestantismo favoreceu uma concepção mais secular do ensino. Fazendo uma leitura das posições de Lutero e Melancton, vê no pensamento desses reformadores uma visão favorável ao preparo dos estudantes para que os homens pudessem governar bem o país e as mulheres

pudessem criar seus filhos. A reforma protestante teria então aberto caminho para a difusão da nova pedagogia diferente do humanismo no mundo ocidental. (Cf. DURKHEIM, 2002, p. 267). Em toda esta dissertação o leitor perceberá que esta questão é fundamental para a estrutura do trabalho. Um dos pontos em discussão é exatamente este: como um estabelecimento ligado a uma rede protestante articula o conhecimento religioso e o conhecimento secular, o que irá refletir exatamente no campo das ciências naturais, para o qual existe um ideal proposto pelo Estado que é laico e a rede de ensino em questão apóia esta condição.

Uma vez que o contexto sócio-histórico se situa em ambiente republicano, Durkheim é também uma referência. “Durkheim é um pensador da III República francesa. Ele está sintonizado com o processo de secularização da cultura e deseja que as instituições do Estado se tornem independentes (autônomas) face ao elemento religioso. Daí sua campanha pela escola laica.” (SOUZA, 2007, p. 2). Porém, deixa claro sua opção metodológica de não “fazer da ciência uma máquina de guerra contra a religião”. (DURKHEIM, 1989, p. 30). Buscando coerência com esta postura metodológica e epistemológica, toma a religião como importante categoria de análise e a estuda como fato social, construção do pensamento coletivo (DURKHEIM, 1989, p. 125), que traz consigo um sistema de crenças e valores que determinam a consciência coletiva. Sabemos, entretanto, que, como um militante da laicidade, por adesão ao projeto político-pedagógico da Terceira República da França, Durkheim “tinha especial interesse em suscitar e em desenvolver uma moral laica que fosse definitivamente autônoma frente à Religião. A escola representava neste projeto ao mesmo tempo um desafio considerável e um meio eficaz de difusão, uma vez que era precisamente a instituição principal de socialização das jovens gerações”. (BAUDELLOT, 1991, p. 30).

Esta pesquisa buscou conceber elementos da educação confessional cristã que permanecem vivos em uma rede de ensino que afirma o compromisso com a moral cristã e, por outro lado, de que maneiras esta rede, representada por um de seus estabelecimentos, concilia o lado cristão com o lado cidadão, isto é, com o cumprimento dos ideais do Estado laico. Este esforço pode afetar o currículo, incluindo todas as práticas escolares e pode afetar a relação entre as famílias e a escola, pois são as famílias que normalmente determinam o estabelecimento de ensino onde seus filhos receberão a educação formal.

## Objetivos

Ao elaborar o projeto, estabeleci como objetivo geral da pesquisa analisar a pedagogia adventista face ao princípio da laicidade estabelecida pelo Estado Republicano e seus desdobramentos no cotidiano escolar.

A pesquisa apontava, ainda, como objetivos específicos: realizar uma discussão sobre a relação entre educação laica e educação confessional, mediante fontes secundárias; analisar o currículo desenvolvido no *Colégio Adventista de Belo Horizonte*, a fim de compreender a relação entre o currículo formal e o currículo realmente praticado no cotidiano da escola; e compreender os motivos que levam famílias não adventistas a matricularem seus filhos em um estabelecimento de ensino adventista.

## Caminhos da pesquisa

Uma vez constituído o tema de pesquisa e a escolha da rede adventista de ensino como objeto, busquei um conhecimento formal dos *adventistas do sétimo dia* como grupo religioso. Busquei esse conhecimento nas fontes oferecidas pelos próprios adventistas, considerando ser um modo honesto de discorrer sobre eles. Existe pouco material fora do que é oferecido pelos próprios adventistas. As fontes eventualmente encontradas são comentários de outros religiosos sobre a parte religiosa, sem importância para o interesse da pesquisa. Não tive em momento algum a intenção de questionar a validade da fé adventista. Por isto, abandonei esse material e me servi dos livros e do material disponível na Internet em sites oficiais.

O primeiro procedimento de pesquisa foi ler o pensamento adventista, tanto da igreja quanto da rede de ensino. Esse movimento foi importante para entender que as propostas pedagógicas estão inteiramente relacionadas às suas concepções religiosas. É a partir delas que pude identificar a presença do elemento confessional quando fui ao estabelecimento.

Reiterando o que escrevi parágrafos antes, essa exploração inicial do pensamento adventista contou com material produzido pelos próprios adventistas. A razão da escolha é a abundância de material publicado pelos próprios adventistas sobre sua história e seus ensinamentos, publicados pela sua editora principal, a Casa Publicadora Brasileira, localizada em Tatuí, São Paulo ou na editora do UNASP - Centro Universitário Adventista de São Paulo. Abundância de material dentro do adventismo e escassez de material fora do domínio

adventista. Nessa leitura percebi um destaque conferido à obra de Ellen G. White, personagem de imensa relevância na história do movimento adventista e no processo de formação do seu sistema educacional. (Cf. SCWARZ e GREENLEAF, 2009, p 120).

Após esta pesquisa bibliográfica e documental, a fase seguinte foi a pesquisa de campo, realizada no *Colégio Adventista de Belo Horizonte*. A pesquisa não teve como propósito analisar as manifestações individuais de modo isolado. Mesmo quando houve abordagem de sujeitos, indivíduos, tal abordagem esteve a serviço da pesquisa em torno do fato social investigado, que é a instituição escolar, a qual, na condição de objeto de pesquisa, seria analisada na sua relação com outras instituições, tais como a religião e o Estado, focalizando as influências de uma sobre a(s) outra(s).

A observação ocorreu através da presença programada nas salas de aula do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental, correspondente às idades de 11 a 14 anos. A escolha destas turmas teve uma razão estratégica. Nas séries iniciais, o aluno está sendo apresentado à cultura escrita, ao conhecimento escolar. No Ensino Médio o aluno está mais ocupado com o seu futuro profissional, vestibular e outras questões que ultrapassam a dimensão educativa e se voltam mais para uma instrução específica. Este é o motivo da opção pelo terceiro ciclo do Ensino Fundamental. As visitas regulares ao estabelecimento foram realizadas no segundo semestre de 2010, após a aprovação do projeto de pesquisa no Comitê de Ética da Pesquisa (COEP/UFMG). Começou em setembro de 2010 e esta etapa durou até o final do mês de dezembro. Nesta etapa, realizei visitas regulares ao estabelecimento, anotando as observações em um caderno de campo. Presenciei eventos, à semelhança das capelas, eventos semanais em que as turmas se reúnem em um espaço destinado a assuntos de enriquecimento social, com ênfase religiosa. Tive a oportunidade de observar o cotidiano escolar e as relações desenvolvidas no dia a dia.

O ponto alto da observação foi a frequência às aulas de Ciências e Educação Religiosa. Tendo obtido junto à secretaria do colégio os horários das aulas, programei assistir a três aulas de ciências, supondo encontrar elementos conflitantes, considerando a visão criacionista do mundo e da vida defendida pela rede e os parâmetros curriculares estabelecidos pelo Estado. Programei assistência também a uma aula de Ensino Religioso em cada turma, na qual procurei observar elementos tais como: obrigatoriedade ou não obrigatoriedade de assistência às aulas; o tipo de conteúdo trabalhado nessas aulas; a forma como se procura motivar os alunos; comprometimento do professor, demonstrado na maneira como as aulas são ministradas; receptividade dos alunos; participação dos alunos pertencentes ou não pertencentes à denominação.

Finda a etapa de observação, enviei aos responsáveis, através dos próprios alunos, um questionário de 15 questões referentes ao nível sócio econômico, filiação religiosa e o modo como avaliam a escola. Ao final, o questionário perguntava se o consulente estaria disposto a marcar entrevista. Dentre os que se dispuseram, selecionei os interlocutores e realizei entrevistas semi-estruturadas. Esperava obter uma participação mais ampla nos questionários. Para surpresa, não obtive respostas tão numerosas. Dos 120 questionários, apenas 28 foram devolvidos. Por esta razão, consegui realizar somente três entrevistas. Isto porque, ao contatar os sete interlocutores que inicialmente aceitavam a entrevista, alguns não foram localizados e outros desistiram.

Conforme exigência da universidade quanto à abordagem de sujeitos, foi necessário deixar explícito o caráter voluntário da participação. Os interlocutores que responderam foram os que de fato se prontificaram. Por isso, a amostra tem validade e representa ambos os grupos, o de famílias adventistas e o de famílias não adventistas. De igual modo, os entrevistados, poucos que foram, responderam por livre vontade, visto usufruírem do privilégio do anonimato e da livre vontade de expressar o pensamento. Este foi o principal critério na seleção dos entrevistados: a disposição e a disponibilidade de participar.

## **Estrutura**

Este trabalho se divide em três capítulos, seguidos de uma conclusão. No primeiro capítulo, empenho-me em estabelecer uma discussão sobre a educação laica e confessional no Brasil, desde a Independência em 1822, mas com realce especial ao período republicano. Um reflexo do desenvolvimento do princípio da laicidade no Brasil posterior à independência e, especialmente, no período republicano é o modo como as constituições tratam a questão religiosa, o que me leva a perguntar se o que houve desde a Constituição de 1891 foi uma evolução ou um retrocesso. A questão semântica envolvendo as palavras *leigo* e *laico*, normalmente entendidas como sinônimas, não é somente grafia de palavras. É fruto da compreensão do Estado como uma esfera separada da Igreja, que é a organização da vida religiosa em uma instituição formal.

No segundo capítulo procuro caracterizar os *adventistas do sétimo dia* como um grupo religioso e como uma rede de educação que se instalou no Brasil após o início da República. Esta exposição passa pelo conteúdo da fé adventista e de alguns de seus ensinamentos que poderiam interferir na pedagogia de sua rede de ensino.

O terceiro capítulo mostra o estabelecimento de ensino, o *Colégio Adventista de Belo Horizonte - CABH*. Com base em pesquisa documental e presencial, procuro definir o currículo da escola e levantar as suas características gerais. Também nesse capítulo, espero poder apresentar dados que favoreçam a avaliação das impressões das famílias dos estudantes.

Espero que este trabalho reflita a pesquisa realizada com a máxima dedicação possível, buscando dar uma participação neste debate que é amplo e cujo assunto não se esgotaria em uma pesquisa de mestrado. Bom será se o leitor, após o contato com esta dissertação, deseje investigar para estabelecer um julgamento das considerações apresentadas aqui. São impressões de alguém que se sentiu convidado ao debate e resolveu tomar seu lugar à mesa, junto com todos que se propuserem a debater.

## CAPÍTULO 1: REPÚBLICA, LAICIDADE E EDUCAÇÃO

Neste capítulo, recorto um aspecto explicitado no título: “face ao princípio da laicidade”. Este princípio evoca a primeira instituição envolvida em toda a problemática: o Estado. Como instituição, o Estado se enquadra na definição de fato social elaborada por Durkheim: “estruturas sociais que agem de modo externo ao indivíduo e que sobre ele exercem coerção” (DURKHEIM, 1977, p. 2). Afinal, conforme será demonstrado, qualquer indivíduo ou organização está sujeito à sua regulação, em qualquer esfera de atuação, e isso não seria diferente no que diz respeito à educação escolar. Este capítulo busca atender a um dos objetivos específicos mostrados na introdução deste que é “realizar uma discussão sobre a relação entre educação laica e educação confessional”.

Neste capítulo, procuro me ocupar especialmente da reivindicação da laicidade pelo Estado republicano e suas implicações na educação escolar. Incluí uma discussão semântica dos termos envolvidos na discussão sobre a qualidade de “*leigo*” ou “*laico*”. Essa discussão estará assentada nos princípios constitucionais, visto ser a Constituição a maior Lei de um Estado. Sendo Lei maior, em todas as suas formulações, pode-se dizer que somente ela poderá submeter alguém a algo, seja no aspecto negativo ou positivo.

Ao trabalhar com as constituições, não ignoro o fato de que cada uma reflete um momento histórico e que estão sujeitas ao seu contexto de produção e ao modo como o legislativo a produziu. Especialmente no Brasil, houve constituições promulgadas de modo legal, mas em situações que fugiam ao critério da legalidade. É o caso da Constituição de 1937, que atendia a interesses políticos de pessoas que desejavam o poder ou perpetuarem-se nele (Cf. SILVA, 1995, p. 83, 84). A justificativa apresentada em seu preâmbulo faz referência a “fatores de desordem, resultantes da crescente a gravação dos dissídios partidários”<sup>3</sup>. Esta é a justificativa apresentada para a dissolução da Câmara e do Senado e uma promulgação cujas características mais se assemelham a uma outorga (IBIDEM). É também o caso da Constituição de 1967 que teve o seu texto recomendado pelo governo e então aprovado pelo congresso, agregando características da carta de 1937 (Cf. SILVA, 1995, p. 87).

Este capítulo procura também analisar alguns elementos da relação entre o Estado brasileiro e a questão religiosa e o modo como essa relação tem implicações na organização dos sistemas de ensino. Assim como o Estado, a religião também é um fato social que tem um

---

<sup>3</sup> Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em 21/03/2011.

poder regulador da ordem social, ainda que essa regulação entre, por vezes, em conflito com a do Estado, o que gera tensões quando um ou outro reivindica para si a tarefa da regulação. Aqui vamos tratar do modo como essa tensão se manifesta quando o que está em jogo é a reivindicação da laicidade.

### 1.1 - A construção da laicidade do Estado

Neste tópico pretendo abordar o desenvolvimento do princípio da laicidade do Estado e, conseqüentemente, da educação como uma construção social no âmbito na história da República no Brasil.

Tenho como meta com esta discussão atingir um dos objetivos específicos estabelecidos no projeto de pesquisa que é “realizar uma discussão sobre a relação entre educação laica e educação confessional, mediante fontes secundárias”. Esta relação entre um modelo de educação e o outro envolve as políticas de Estado que podem eventualmente favorecer ou dificultar a presença de determinados grupos atuando na educação formal, como o grupo religioso tomado por referência neste trabalho, os *adventistas do sétimo dia*. Obviamente, este objetivo específico está vinculado ao objetivo geral do projeto que é “analisar a pedagogia adventista face ao princípio da laicidade estabelecida pelo Estado Republicano e seus desdobramentos no cotidiano escolar”. Esta é a razão da pesquisa: refletir sobre a relação entre Estado e Igreja na regulação da educação escolar e analisar o modo como essa regulação é observada numa instituição escolar específica.

Como é possível existirem estabelecimentos como o *Colégio Adventista de Belo Horizonte*, o CABH, atuando livremente na educação em uma República que se constituiu como Estado leigo e, ao longo de sua história, manteve a pretensão de ser um Estado laico no sentido mais pleno? Esta pergunta se reveste de maior sentido quando analiso o perfil do CABH apontado na pesquisa, conforme os registros das observações realizadas durante a coleta de dados. As observações que serão apresentadas neste trabalho evidenciam a natureza confessional do estabelecimento.

Quando digo que a República “manteve a pretensão de ser um Estado laico no sentido mais pleno”, tenho em mente o aspecto semântico das palavras “*leigo*” e “*laico*”, como será discutido mais adiante. Por outro lado, o mérito de o Estado Brasileiro ser ou não ser laico é um tema complexo e necessita ser tratado de vários ângulos. Embora não seja a única questão relevante para tratar da relação entre Estado e Igreja, trago a lume a questão da laicidade na intenção de contextualizar a educação confessional e os possíveis dilemas vividos

na história da República. Uma das mais visíveis constatações é que a laicidade do Estado supõe liberdade religiosa, e cada religião isoladamente tomada tem prerrogativas não apenas para exercer livre e publicamente seus cultos, mas também constituir rede escolar formal.

Neste trabalho, o CABH representa não somente a rede adventista de educação, mas também as diversas redes de ensino protestantes. Conforme será demonstrado, o CABH é confessional, não pelo simples fato de trazer a inscrição “adventista” na sua fachada e nos seus documentos e, sim, pelo seu comprometimento com os ensinamentos da denominação que lhe empresta o nome. As observações realizadas no estabelecimento e que serão apresentadas neste trabalho revelam um cotidiano planejado segundo os princípios da rede adventista de educação, bem como da *Igreja Adventista do Sétimo Dia*.

É exatamente este o objeto e o problema de pesquisa. Uma vez que o Estado aspira à laicidade, enquanto o estabelecimento de ensino é uma escola confessional protestante, esta não pode funcionar sem que o Estado lhe conceda a autorização e valide os certificados emitidos por ela. Por sua vez, o Estado não pode ser omissivo em relação ao ensino oferecido pelas instituições privadas, sejam elas empresas ou instituições filantrópicas.

No que se refere à educação escolar, o Estado assume um duplo papel: primeiro como educador. A República herdou o ideal revolucionário segundo o qual a educação é considerada “dever do Estado e direito do cidadão”. (SOUZA, 2007, p. 157 a 158). No papel de educador, deve promover uma educação que reflita suas características peculiares. Para um Estado laico deve haver uma educação pública laica. Contudo, conforme pode ser lido em Durkheim, a tarefas de abrir escolas e as oferecer à sociedade podem ser consideradas apenas um dos aspectos da atribuição do Estado em relação à educação (DURKHEIM, 1982, p. 47). A responsabilidade do Estado ultrapassa esta atribuição. O Estado não deve monopolizar a educação, mas também não deve se omitir face à iniciativa privada, quando esta se propõe a empreender educação formal no território de sua abrangência. Para Durkheim, essa atuação da iniciativa privada é admissível e desejável, desde que submetida à regulação e à fiscalização do Estado (DURKHEIM, 1982, p. 48).

Admitindo-se a participação das organizações privadas na tarefa da educação formal (Conforme a LDB, artigo 3º, incisos V e VI<sup>4</sup>) entra em cena a outra instituição envolvida neste problema de pesquisa: a Igreja, que personaliza a religião. Neste trabalho, a *Igreja Adventista do Sétimo Dia* é tomada como representante do conjunto das denominações protestantes. Como será demonstrado no capítulo 2, a *Igreja Adventista do Sétimo Dia* propõe

---

<sup>4</sup> Disponível em [www.ufrpe.br](http://www.ufrpe.br). Acesso em 26/06/2011

uma prática pedagógica oriunda da sua constituição como organização religiosa, atribuindo à intervenção sobrenatural a origem de seu projeto pedagógico.

A chegada desse grupo religioso ao Brasil coincide com o início da história da República. Existem registros de outros grupos religiosos protestantes como os luteranos, os quais envidaram esforços no sentido de promover a docência como marca identitária. Para estes, a fé era um traço da identidade alemã (Cf. MEYER, 2000, p. 18). É curioso notar que o adventismo entrou no Brasil através das colônias alemãs, como será visto no capítulo 2. Desde então, mantém uma rede de educação que confessa os seus objetivos e, conforme dados obtidos na pesquisa, literalmente “prega” e “confessa” os ensinamentos da Igreja. A identificação “adventista” nas escolas dessa rede, conforme percebido nas observações e nas representações das famílias, ultrapassa o aspecto formal ou jurídico. Expressa o compromisso dos educadores e da rede com os postulados adventistas. O capítulo 2 oferece informações detalhadas sobre a história dos adventistas do sétimo dia e sobre a sua rede de educação, tanto a sua história geral quanto a sua história no Brasil.

Conforme citei anteriormente, Durkheim admite a atuação da iniciativa privada na educação formal, sob a fiscalização do Estado (DURKHEIM, 1982, p. 48). O dilema advindo dessa relação envolve a compreensão que normalmente se tem quanto ao que significa ser laico. O que é um Estado laico e uma educação laica? Como este princípio foi estabelecido no Brasil? Como evoluiu esta compreensão na história da República? Qual é a compreensão atual? Estas perguntas serão contempladas nas discussões dos parágrafos seguintes.

### **1.1.1 - Discussão semântica**

Nos registros históricos e, especialmente, na Constituição de 1891, bem como nas fontes literárias, percebo o emprego de dois adjetivos para referir-se à laicidade do Estado e da educação. A Constituição de 1891 usa o termo “*leigo*” para se referir ao ensino público. No entanto, é comum encontrar na literatura acadêmica sobre o tema em questão tanto o termo “*leigo*” quanto o termo “*laico*”, conduzindo à suposição de que as palavras sejam sinônimas.<sup>5</sup>

É bom lembrar que a laicidade do Estado no Brasil é uma característica que emergiu da República proclamada em novembro de 1889. A primeira Constituição da República foi promulgada em 1891. Visando organizar o aparato burocrático-institucional do Estado brasileiro, a Constituição estabeleceu a base da autoridade, da organização política e a

---

<sup>5</sup> Alfredo Bosi (BOSI, 1992, p. 300), por exemplo, usa o termo *leigo* em vez de *laico*.

adoção do regime federativo, transformando as províncias em estados autônomos, porém unidos pelos laços da República Federativa. Segundo José Afonso da Silva, foi uma Constituição com o conteúdo inspirado em grande parte na Constituição norte-americana, suíça e argentina, faltando vinculação com a realidade do país e, por esta razão, de pouca eficácia social. (Cf. SILVA, 1995, p. 80). Embora pudesse ser assim considerada, foi essa Constituição a primeira a postular o princípio da laicidade que viria a ser aperfeiçoado nas outras Constituições que a sucederam.

A discussão em torno do significado das palavras nasce do fato de o artigo 72, que trata da inviolabilidade dos direitos do cidadão, parágrafo 6º, empregar o termo “*leigo*” ao se referir ao ensino. Assim declara: “Será *leigo* o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”.<sup>6</sup>

A laicização dos processos formativos remete de imediato ao século XVIII, uma herança dos intelectuais do iluminismo (Cf. CAMBI, 1999, p. 325 a 327). Esse processo se relaciona a uma busca pela superação da visão teocêntrica pela visão racional e científica como instrumento de realização das utopias humanas (Cf. SOUZA, 2007, p. 179). Haveria alguma implicação no fato de a Constituição de 1891 empregar o termo “*leigo*” ao invés de “*laico*” para referir-se ao ensino a ser ministrado nas escolas públicas? Seria possível encontrar alguma diferença semântica entre uma e outra palavra?

O *Dicionário Brasileiro Globo* define *leigo* da seguinte forma: “*Adj; s. m.* Diz-se do que não tem ordens sacras; laical; (fig) estranho a um assunto; ignorante: *ser leigo em álgebra.*” (Cf. FERNANDES et al, 1995 itálicos originais). Entretanto, o verbete “*laico*” é definido da seguinte forma: “*Adj.* O mesmo que *leigo*; secular (por oposição a eclesiástico).” (Cf. FERNANDES et al, 1995 itálicos originais). É perceptível a tendência à aglutinação dos termos e ao tratamento deles como sinônimo. Na definição acima, “*leigo*” assume o mesmo significado de *laico*, que é a expressão do secular, oposto ao eclesiástico. Porém, o dicionário utilizado admite também o significado mais conhecido da palavra, referindo-se à pessoa que não é autoridade em uma área ou assunto.

O Observatório da Laicidade do Estado – OLE (órgão integrante do o Núcleo de Estudos de Políticas Públicas em Direitos Humanos – NEPP-DH, do Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFCH, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ e que reúne representantes de várias universidades) define “*leigo*” como o indivíduo que não tinha a preparação para as funções clericais, ou que não havia feito os votos que levavam ao

---

<sup>6</sup> Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em 21/03/2011. Itálico acrescentado.

sacerdócio. Entretanto, defende a substituição do termo “*leigo*” pelo termo “*laico*” ao referir-se à laicidade do Estado. “A expressão ‘Estado leigo’ foi abandonada em proveito de outra, mais apropriada, a de Estado laico. Atualmente, o adjetivo *leigo* é empregado para indicar a falta de qualificação específica de uma pessoa ou de um grupo de pessoas.”<sup>7</sup>

Parece-me ter ocorrido transformação semântica.<sup>8</sup> A palavra extrapolou o domínio religioso e passou a outros domínios. O emprego do adjetivo “*leigo*” para indicar uma pessoa desqualificada se volta para um contexto em que a vida religiosa organizava a sociedade. Para exercer o sacerdócio era preciso receber a devida qualificação e realizar os votos. Quem não o fazia era *leigo*. Resquícios dessa concepção permanecem no vocabulário eclesiástico. Para a Igreja Católica, “*leigo*” ainda identifica o indivíduo que não participa da hierarquia clerical, mesmo que tenha um conhecimento teológico ou de outra natureza que o habilite a desempenhar funções sacerdotais, mas não detém o título. “Cabe aos fiéis leigos animar as realidades temporais com um zelo cristão e comportar-se como artesãos da paz e da justiça”.<sup>9</sup>

Para que o termo “*leigo*” fosse abandonado em proveito do termo “*laico*”, como sustenta o OLE, seria necessário entender o modo como ocorreu a transformação semântica, acrescentando a “*leigo*” o sentido de “estranho a um assunto, ignorante”, o que tornou a palavra desgastada. O fiel “*leigo*” é supostamente ignorante em relação à teologia. Mas nem sempre foi assim. Historicamente, o Estado “*leigo*” é o Estado separado da Igreja, pois a palavra se refere também a “aqueles que não são clérigos ou, por extensão, que não exercem o rabinato no judaísmo ou o pastorado nas igrejas evangélicas” (PORTO & SCHLESINGER, 1995, p. 1568).

O Estado confessional, nos moldes do Brasil Imperial em todas as suas fases atuava como um grande clérigo, pois promovia a religião Católica Romana de várias formas: estabelecendo-a como a religião oficial, responsabilizando-se pelo pagamento do clero e proibindo a divulgação de crenças contrárias aos dogmas católicos, entre outras ações.<sup>10</sup> A República rompeu com a supremacia da Igreja Católica, negando em sua primeira Constituição a obrigatoriedade do seu chefe de Estado e dos seus representantes de jurar lealdade à Igreja Católica Romana, como deveria fazer o Imperador, o príncipe herdeiro e os conselheiros do Estado durante o Império, segundo reza a Constituição de 1824, artigos 5º,

---

<sup>7</sup> Disponível em [www.nepp-dh.ufrj.br/olewww.nepp-dh.ufrj.br/ole](http://www.nepp-dh.ufrj.br/olewww.nepp-dh.ufrj.br/ole). Acesso em 12 de agosto de 2010.

<sup>8</sup> Quando há deslocamento de sentido, tendo ou não a palavra perdido seu significado original, ocorre transformação semântica, como defende Roberta Freitas em “Criação lexical – a produtividade da neologia semântica na fala do brasileiro” - Disponível em [www.unioeste.br](http://www.unioeste.br) - acesso em 19/06/2011.

<sup>9</sup> Catecismo católico, disponível em [www.catecismo-az.tripod.com](http://www.catecismo-az.tripod.com). Acesso em 05/05/2011.

<sup>10</sup> Disponível em [www.nepp-dh.ufrj.br/olewww.nepp-dh.ufrj.br/ole](http://www.nepp-dh.ufrj.br/olewww.nepp-dh.ufrj.br/ole). Acesso em 12 de agosto de 2010.

103, 106 e 141.<sup>11</sup> Por sua vez, a Constituição de 1891, artigo 11, item 2º, proíbe o Estado de “estabelecer, subvencionar ou embaraçar o exercício de cultos religiosos”.<sup>12</sup> Naquela ocasião, o Estado tornou-se *leigo* porque se divorciou da *Igreja Católica Apostólica Romana*, deixando assim de atuar como um clérigo.

O artigo 72, parágrafo 6º, da Constituição de 1891 que diz: “Será *leigo* o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”<sup>13</sup> representa a intenção de promover uma educação escolar organizada pelo Estado como instituição autônoma e que não fosse cerceado pela Igreja, seja de forma direta ou indireta. Os constituintes reafirmavam assim o desejo de construir uma República fundamentada na liberdade e, conseqüentemente, um ensino público que apresentasse a mesma característica e garantisse a liberdade tanto científica quanto administrativa. (Cf. CURY, 2009. In: VAGO et all, 2009, p. 89).

Uma vez que o artigo 72 da Constituição de 1891 trata da inviolabilidade dos direitos do cidadão e das liberdades individuais, estabelece a lei como o único elemento coercitivo, capaz de obrigar ou impedir alguém de fazer algo.<sup>14</sup> Desta forma, o Estado deveria ser a única instituição com o poder de obrigar ou desobrigar o cidadão de qualquer prática. Parte dessa premissa o desejo de constituir um sistema educacional leigo, desvinculado da Igreja, totalmente público, que tivesse o poder de ilustrar os cidadãos, conscientizando-os de seus direitos e seu compromisso com a sociedade *laica*.

Se, durante o período imperial, a construção e a pacificação da nação, tendo como ênfase a instrução pública, se caracterizavam por uma forte presença da Igreja Católica com privilégios por parte do Império (Cf. GONDRA. In: VAGO et all, 2009, p. 54), a primeira Constituição da República expressa o seu desejo de laicidade, instituindo uma educação e um ensino público livre dessa dependência. Sendo o ensino *leigo*, era isto um passo para o tornar *laico* e, portanto, universal, num Estado de direito em que todos os credos são iguados e respeitados, porém, jamais cultuados ou favorecidos pela máquina estatal (Cf. CURY, 2009. In: VAGO et all, 2009, p. 91).

É plausível, portanto, entender que a substituição do termo “*leigo*” pelo termo “*laico*” não muda simplesmente a grafia e a sonoridade da palavra. Trata-se de uma mudança conceitual. Ultrapassa a separação Igreja/Estado. Para este conceito, seria apropriado o termo “*leigo*”. “*Laico*” é a expressão do secular, pressupõe a “tendência do homem a conseguir, com respeito à esfera religiosa, uma autonomia na realização de suas atividades (econômicas e

---

<sup>11</sup> Disponível em [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em 21/03/2011.

<sup>12</sup> Disponível em [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em 21/03/2011.

<sup>13</sup> Disponível em [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Itálico acrescentado. Acesso em 21/03/2011.

<sup>14</sup> Disponível em [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em 21/03/2011.

sociais, políticas, culturais) que gozam de fins, leis e métodos próprios.” (PORTO & SCHLESINGER, 1995, p. 2331).

A educação laica se volta para princípios laicos. Estes, segundo Durkheim, não representam uma ruptura com os princípios morais herdados do Cristianismo, mas uma mudança de foco no que se refere aos objetivos da educação. Defende que se deixe de perseguir fins confessionais em proveito dos fins laicos da educação. Em vez de educar o homem para torná-lo cristão, deve-se perseguir outro objetivo, embora os princípios do Cristianismo não sejam desprezíveis para a formação do homem, ou seja, resgatar no homem uma natureza “verdadeiramente humana” no seu pensar e agir (DURKHEIM, 2002, p. 36). O contexto desta passagem de *A evolução pedagógica* é o tema da conversão, marca do Cristianismo, o que Durkheim chama de movimento da alma numa direção que modifica as bases do homem, numa direção completamente nova, mudando-lhe as bases, as perspectivas (DURKHEIM, 2002, p. 35). Segundo Durkheim, o propósito da educação cristã é submeter a criança às influências que a conduzirão à decisão certa. Por esta razão, defende a apropriação desse princípio, não para os mesmos fins confessionais, mas para os fins da construção de uma moral laica que deve ultrapassar a simples acumulação de conhecimentos (Cf. DURKHEIM, 2002, p. 36). Esta é, na visão de Durkheim, a educação laica.

Com base nestas considerações entendo que a palavra “*leigo*”, encontrada no artigo 72 parágrafo 6º da constituição de 1891, requeira do Estado uma ruptura organizacional, institucional, isto é, que o Estado e a Igreja, seja ela qual for, se separem, buscando cada um, de forma autônoma, a conquista de seus objetivos. Esta ruptura pode nascer de um evento que pode ser a promulgação de uma Constituição. Esta não pode ser considerada apenas como “um sistema de normas jurídicas, escritas ou costumeiras, que regula a forma do Estado, a forma de seu governo, o modo de aquisição e o exercício do poder...” (Cf. SILVA, 1995, p. 42). Mas prefiro o sentido sociológico entendido por Fernando Lassalle: “*a soma dos fatores reais do poder que regem nesse país, sendo esta a constituição real e definitiva, não passando a constituição escrita de uma folha de papel.*” (Cit. por SILVA, 1995, p. 42. Itálicos originais do texto).

No momento em que a Constituição foi aprovada, o Estado Republicano se tornou *leigo*, desvinculando-se da *Igreja Católica Apostólica Romana* que, até então, era elemento constitutivo do Estado. Para que se tornasse *laico*, seria necessário que se construísse como tal mediante um distanciamento do compromisso religioso em busca da autonomia em questões políticas, sociais, jurídicas ou de quaisquer naturezas no que se refere às atribuições do Estado. (Cf. PORTO & SCHLESINGER, 1995, p. 2331).

A Constituição que tornou *leigo* o Estado brasileiro, até então confessional, separando as esferas política e religiosa, foi a mesma que proibiu o Estado de “estabelecer, subvencionar ou embaraçar o exercício de cultos religiosos”, conforme pode ser lido no artigo 11 parágrafo 2º.<sup>15</sup> Essa mesma Constituição lançou as bases para a laicidade do Estado quando, na redação do preceito agiu em dois sentidos: proibiu ao Estado promover a religião, mas também o proibiu de embaraçar o exercício de cultos religiosos. Este é o entendimento de um Estado *laico*, ou seja, um estado que, conforme a definição do OLE, “respeita todas as crenças religiosas, desde que não atentem contra a ordem pública, assim como respeita a não crença religiosa”.<sup>16</sup>

Difere significativamente do Estado ateu, que, segundo o OLE, “tenta suprimir toda e qualquer religião. Se não consegue proibi-la, completamente, dificulta ao máximo suas práticas, inibe sua difusão e desenvolve contínua e sistemática propaganda anti-religiosa”.<sup>17</sup> Enquanto o Estado *leigo* rompe o vínculo institucional, o Estado *laico* baseia a sua legitimidade na soberania popular. Isto também a Constituição de 1891 tentou fazer quando se proclamou em nome de “nós, os representantes do povo brasileiro, reunidos em Congresso Constituinte, para organizar um regime livre e democrático”.<sup>18</sup>

A lei se tornava o único motivo pelo qual alguém faria ou deixaria de fazer (artigo 72 parágrafo 1º). Conferia às igrejas o direito de “exercer pública e livremente o seu culto, associando-se para esse fim e adquirindo bens, observadas as disposições do direito comum” (parágrafo 3º). Estes e outros dispositivos tinham o potencial de favorecer um Estado *laico*, onde se tem liberdade religiosa ou não se tem religião. Enquanto o Estado *leigo* era um Estado sem religião oficial ou privilegiada, envolvendo uma ruptura, o Estado *laico* seria um Estado democrático, uma construção que não se daria em um único evento.

Lançado o alicerce para um Estado democrático, em que a soberania popular seria a base da legitimidade, a República nascente seria detentora do ideal de construção de um país favorável à liberdade do indivíduo. Os anos subsequentes contariam a história que haveria de se desenvolver. Esse desenvolvimento se poderia ver nas ações do Estado e especialmente no tratamento da educação.

---

<sup>15</sup> Disponível em [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em 21/03/2011.

<sup>16</sup> Disponível em [www.nepp-dh.ufrj.br/olewww.nepp-dh.ufrj.br/ole](http://www.nepp-dh.ufrj.br/olewww.nepp-dh.ufrj.br/ole). Acesso em 12 de agosto de 2010

<sup>17</sup> Disponível em [www.nepp-dh.ufrj.br/olewww.nepp-dh.ufrj.br/ole](http://www.nepp-dh.ufrj.br/olewww.nepp-dh.ufrj.br/ole). Acesso em 12 de agosto de 2010

<sup>18</sup> Disponível em [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em 21/03/2011.

### 1.1.2 - A República e a laicidade do Estado

Constituído e entendido como um Estado *leigo* com forte inclinação à laicidade no sentido mais amplo, o Brasil republicano assumiu o desafio de administrar a construção da nova concepção do Estado. A citação abaixo foi extraída do site do OLE e mostra alguns resultados práticos da aplicação do princípio da laicidade:

O primeiro resultado da laicidade é que o Estado torna-se imparcial em matéria de religião, seja nos conflitos ou nas alianças entre as organizações religiosas, seja na atuação dos não crentes. O Estado laico respeita, então, todas as crenças religiosas, desde que não atentem contra a ordem pública, assim como respeita a não crença religiosa. Ele não apóia nem dificulta a difusão das idéias religiosas nem das idéias contrárias à religião.<sup>19</sup>

O apontamento desses efeitos amplia a compreensão do que é um Estado *laico*. A ênfase está na liberdade do cidadão. Ao se falar em Estado *laico* o que está em jogo é uma construção ideológica a ser levada a efeito no contexto do Brasil Republicano. Neste item, desejo apresentar alguns elementos da história da República, ressaltando o tratamento dado pelas várias constituições à questão religiosa e à laicidade do Estado. Busquei o entendimento do processo que favoreceu ou não a convivência e a interação entre essas duas instituições, o Estado e a religião, esta última personalizada na Igreja<sup>20</sup>, instituições tão distintas em sua natureza constitutiva e organização interna.

Segundo o Observatório da Laicidade do Estado, a posição laica é “imparcial em matéria de religião, seja nos conflitos ou nas alianças entre as crenças religiosas, seja diante da atuação dos não crentes.” Esta é a razão da legitimidade do Estado laico na soberania popular, ao contrário do Estado confessional, que tem uma religião oficial a qual, juntamente com seu clero, goza de privilégios que interferem na organização do Estado e atenta contra a sua imparcialidade ou do Estado ateu que, por assumir uma postura contrária a toda e qualquer religião, dificultando ao máximo suas práticas,<sup>21</sup> perderia sua isenção perante os religiosos, visto pender pelo lado dos não religiosos.

Ao propagar a laicidade do Estado, os defensores da República buscavam transformá-la em uma “*res publica*” na devida acepção do termo. (Cf. CURY, 2010). A nova forma de governo seria oposta à monarquia que, durante a Idade Moderna, enveredou-se pelo caminho do absolutismo nos países europeus. A monarquia absolutista pressupõe a subordinação ao soberano, num processo em que política mercantilista, sistema colonial,

---

<sup>19</sup> Disponível em [www.nepp-dh.ufrj.br/olewww.nepp-dh.ufrj.br/ole](http://www.nepp-dh.ufrj.br/olewww.nepp-dh.ufrj.br/ole). Acesso em 12 de agosto de 2010.

<sup>20</sup> “Igreja” aqui tem o sentido genérico, referindo-se a qualquer igreja, católica ou protestante.

<sup>21</sup> Disponível em [www.nepp-dh.ufrj.br/olewww.nepp-dh.ufrj.br/ole](http://www.nepp-dh.ufrj.br/olewww.nepp-dh.ufrj.br/ole). Acesso em 12 de agosto de 2010.

Estado absolutista e intolerância cultural<sup>22</sup> caminham de mãos dadas. Esses são aspectos aos quais o Estado republicano se opõe, sob a proposta de produzir uma regulação assentada na “coisa pública”.

Começando pela Constituição do Império, perpassando todas as constituições da República até a Constituição de 1988, em vigor até o presente, é possível observar o modo como a regulação do Estado tratou a questão da laicidade e o rumo que essa temática tomou na história do Brasil, desde a sua independência em 1822.

Após a declaração da Independência em 07 de setembro de 1822, os estadistas brasileiros, oriundos em grande parte, de uma aristocracia rural formada nas grandes universidades européias, defrontavam-se com o desafio de promover a unidade nacional e assentar as bases daquilo que, na Europa, já começava a configurar a era dos direitos. O princípio do constitucionalismo, já fomentado no período do Reino Unido<sup>23</sup>, ganhava força (Cf. SILVA, 1995, p. 76).

Após a Declaração de independência do Brasil em 1822 e as idas e vindas da Assembléia Constituinte, resultando na sua dissolução<sup>24</sup>, a Constituição que entrou em vigência foi outorgada pelo Imperador em 1824, a qual lhe conferia poder absoluto através dos dispositivos do Poder Moderador. O Poder Moderador era privativamente exercido pelo Imperador que também chefiava o poder executivo nomeando e demitindo os ministros de Estado, além de interferir no legislativo nomeando os senadores e podendo dissolver a Câmara dos Deputados. (Cf. SILVA, 1995, p. 77). Curiosamente, o poder centralizado na mão do Imperador motivou as tentativas de criação da República desde o início do período imperial. Os republicanos lograram êxito em 1889 (Cf. SILVA, 1995, p. 78).

Ao declarar a *Igreja Católica Apostólica Romana* como oficial, conforme reza o artigo 5º, a Constituição de 1824 esboça uma idéia de continuidade em relação à situação vigente no período colonial e no período em que o Brasil se tornou Reino Unido a Portugal e Algarves. O Império não somente legitimou a religião oficial, mas também limitou a atuação dos outros credos aos cultos domésticos realizados em casas particulares designadas a esse fim, vedando-lhes a aparência de templo.<sup>25</sup>

---

<sup>22</sup> O Estado absolutista. Disponível em [www.culturabrasil.pro.br](http://www.culturabrasil.pro.br) - Acesso em 19.05.2011

<sup>23</sup> Relembra o período compreendido entre 1808 e 1822, quando em virtude da presença da família real portuguesa no Brasil, este foi elevado a Reino Unido a Portugal e Algarves. Foi um passo importante para a emancipação política do Brasil. Conforme informações disponíveis em [www.pmn.eb.mil.br](http://www.pmn.eb.mil.br). Acesso em 29/06/2011.

<sup>24</sup> Assembléia nomeada pelo Imperador Dom Pedro I e dissolvida por ele mesmo em virtude de desentendimentos, pois o Imperador não concordava com a limitação ao seu poder. Cf. Rainer Sousa em [www.mundoeducacao.uol.com.br](http://www.mundoeducacao.uol.com.br). Acesso em 29/06/2011.

<sup>25</sup> Disponível em [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em 21/03/2011.

Enquanto a Constituição de 1824 limitava a ação religiosa de grupos protestantes, a política de incentivo à imigração europeia por parte do Império provocava a vinda de vários grupos protestantes que se instalavam no Brasil (Cf. SANTANA, 2007, p. 36). Desta forma, tenho a impressão de que a limitada concessão encontrada no artigo 5º terminaria por servir de cunha para a expansão do protestantismo no Brasil.

Alguns princípios estabelecidos no início da República foram concebidos antes que fosse outorgada a Constituição de 1824 e motivaram alguns dos conflitos ocorridos durante todo o período imperial. Vitoriosas, as forças descentralizadoras que agiram durante todo esse tempo proclamaram a República. Caiu a centralização administrativa que ocorria no Império, quando as províncias não eram autônomas (SILVA, 1995 p. 78 a 79). A nação se estabeleceu como uma República federativa, o que viria a ser confirmado na Constituição, transformando as antigas províncias em estados (Constituição de 1891, artigos 1º e 2º).<sup>26</sup>

Minha ênfase à Constituição de 1891 se deve ao fato de essa Constituição ter estabelecido princípios que se repetiram nas outras constituições da República, ainda que com algumas variantes. Mesmo as constituições formuladas em regimes ditatoriais mantiveram princípios originalmente formulados na Constituição de 1891. Alguns destes princípios são a forma de governo (República Federativa) e o regime político (presidencialismo). A transferência do Distrito Federal para o Planalto Central, efetivada em 1961, já estava prevista na Constituição de 1891 e foi mantida nas constituições de 1934, 1937 e 1946. Embora seguisse o modelo de constituições de outros países e tivesse pouca afinidade com a realidade do país, gerando distorções entre os princípios normativos e as condições sociais (Cf. SILVA, 1995, p. 80), a Constituição de 1891 teve o mérito de lançar as bases para a organização do Brasil Republicano.

Entre os diversos princípios estabelecidos por essa Constituição, encontra-se o princípio da laicidade<sup>27</sup> que veda ao poder público “estabelecer, subvencionar ou embaraçar o exercício de cultos religiosos” (artigo 11, parágrafo 2º), mas concedendo aos cidadãos o direito de “exercer pública e livremente o seu culto, associando-se para esse fim e adquirindo bens” (Artigo 72, parágrafo 3º). Todavia pesquisando-se o radical “*relig*” em todas as constituições que a sucederam, é possível perceber que, entre as constituições da República, a de 1891 foi a que menos abordou o tema *religião*. Nas subsequentes, observa-se uma atenção maior ao tema.

---

<sup>26</sup> Disponível em [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em 21/03/2011

<sup>27</sup> Sempre que, doravante, for mencionado neste trabalho o princípio da laicidade, considere-se a conceituação apresentada no subtítulo Definição semântica deste tópico, entendendo que há diferença entre os termos “leigo” e “laico”, mas que ambos estão envolvidos na temática da laicidade do Estado.

O princípio da laicidade se expressa de várias maneiras na Constituição de 1891, até mesmo pela eventual omissão. Porém o aspecto mais determinante está na interdição ao Estado de professar de forma positiva ou negativa uma religião ou um credo. As constituições posteriores incorporaram demandas que, no presente, motivam alguns observadores a questionar se o Estado Brasileiro se mantém de fato como laico.<sup>28</sup> Silva reitera que as Constituições de 1946 e a vigente, de 1988, são as constituições que mais se preocuparam em diferenciar liberdade de crença e liberdade de consciência, tendo ambos como invioláveis (SILVA, 1995, p. 242).

Realmente, a Constituição de 1988 ampliou ambos os conceitos e bem assim a liberdade religiosa. Tanto é que, além de declarar inviolável a liberdade de consciência e de crença no artigo 5º, inciso VI, torna oficial o direito a tratamento diferenciado em situações de prestação de serviço militar, como se lê no artigo 143 parágrafo 1º. No inciso VIII do artigo 5º, a Constituição de 1988 estatui que “ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei”.<sup>29</sup> Contudo, mantém o preceito que estabelece a condição de um Estado *leigo*, ou seja, livre do compromisso legal com uma ou outra denominação religiosa, como se pode conferir no artigo 19, inciso I.<sup>30</sup>

Um bom exemplo da evolução do entendimento do princípio da laicidade entre as constituições é o direito de família e o conceito de casamento. A Constituição de 1891 reconhece somente o casamento civil, nos termos do artigo 72, já mencionado neste trabalho, parágrafo 4º.<sup>31</sup> As constituições de 1934 (artigo 146), 1946 (artigo 163) e 1967 (artigo 167) instituem o casamento civil, mas legitimam o casamento religioso, atribuindo-lhe efeito civil sob determinadas exigências legais.<sup>32</sup> A Constituição de 1937 não entra no mérito da questão. Apenas declara o casamento como o fator de reconhecimento legal da família.<sup>33</sup> A Constituição de 1988 não estabelece nenhuma restrição para o casamento religioso e reconhece nele um ato que pode ter efeito civil.<sup>34</sup> Esta é, portanto, uma demonstração do interesse do Estado em se manter laico em uma questão crucial: o direito de família.

---

<sup>28</sup> É o caso da minha recorrente menção ao OLE, pelo tema que motiva esse órgão. [www.nepp-dh.ufrj.br/ole](http://www.nepp-dh.ufrj.br/ole). Acesso em 12 de agosto de 2010.

<sup>29</sup> Disponível em [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Acesso em 22/03/2011

<sup>30</sup> Disponível em [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Acesso em 22/03/2011

<sup>31</sup> Disponível em [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em 21/03/2011

<sup>32</sup> Disponível em [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em 21/03/2011

<sup>33</sup> Disponível em [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em 21/03/2011

<sup>34</sup> Disponível em [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Acesso em 22/03/2011

Entendo que esse movimento não reflete nenhum tipo de conversão religiosa por parte do Estado, mas uma adequação à realidade dos cidadãos. Evidencia uma maior aproximação do espírito da República: é a “*res publica*” ou a “coisa pública”. A constituição de 1891 mudou a doutrina do Estado, antes confessional, agora *laico*. Primeiramente *leigo*, ao romper com a oficialidade da Igreja e, paulatinamente *laico*, entre avanços e retrocessos. Se antes, por força da Constituição de 1824, artigo 5º, as denominações não católicas não podiam se manifestar publicamente<sup>35</sup>, a partir da Constituição de 1891 adquiriram o direito à propriedade, como expressa o artigo 72, parágrafo 3º. Segundo Cury, tornou iguais a todos, independente de sua convicção religiosa (CURY, in VAGO et al, 2009, p. 96).

Mesmo entendendo que a sociedade é dinâmica e que um Estado laico não é o mesmo que um Estado ateu, isto é, não proclama como alienante a religião e não faz propaganda anti-religiosa, posso perceber que as constituições, inclusive a atual, mantiveram e mantêm alguns dos princípios que caracterizam a laicidade recebidos como herança da Constituição de 1891.

### **1.1.2 - A República e a laicidade da educação**

Se a Constituição de 1891 serve de referência para se estabelecer a base da laicidade do Estado, o mesmo pode-se dizer quanto à reivindicação da laicidade da educação no Brasil. A Constituição de 1824 parece não se interessar pelo mérito, se a educação deve ser laica ou confessional. Procurando pelas palavras “educação”, “ensino” e “escola”, não encontrei nenhuma menção ao tema. Somente a palavra “instrução” aparece no artigo 179, inciso XXXII.<sup>36</sup> Esse artigo trata dos direitos do cidadão e o inciso XXXII estabelece a gratuidade da instrução primária. Encontrei somente essa menção à educação escolar, principalmente à instrução primária. Isto não significa que a educação escolar tenha sido esquecida durante o Império.

Embora a Constituição do Império estabelecesse a gratuidade e não a obrigatoriedade da instrução primária, o dispositivo representava, segundo Faria Filho, uma tentativa das elites brasileiras de criar condições efetivas para que crianças de todas as classes sociais fossem escolarizadas (Cf. FARIA FILHO in VAGO et al, 2009, p 29). A publicação da lei que, em 1827, procura implementar o ensino mútuo segundo o método de Lancaster seria uma tentativa de se cumprir o estabelecido pela constituição. Essa lei definia o currículo

---

<sup>35</sup> Disponível em [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em 21/03/2011

<sup>36</sup> Disponível em [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em 21/03/2011

a ser desenvolvido, incluindo “os princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana” (Cf. FARIA FILHO in VAGO et al, 2009, p 31).

Parece que a confessionalidade do Estado no período monárquico era ponto pacífico na aprovação das leis, inclusive no que se refere à educação. Havia liberdade de profissão religiosa sob a condição de o cidadão respeitar a religião do Estado, conforme reza o artigo 179, inciso V. Mas, para todos os efeitos, o Estado possuía uma religião oficial estabelecida no artigo 5º e nas políticas e na Legislação educacionais deveria a religião ser divulgada por ação do Estado.

Isso muda significativamente com a República. Quando a Constituição de 1891, artigo 72, parágrafo 6º, estatui que seja leigo o ensino público, livre da tutela do que era antes a religião oficial do Estado, demonstra coerência com o parágrafo 3º do mesmo artigo que garante ao cidadão a liberdade de exercer seu culto. Mas o Estado não poderia “estabelecer, subvencionar ou embaraçar o exercício de cultos religiosos”, conforme o conteúdo do artigo 11, parágrafo 2.<sup>37</sup>

Ao propagar a condição de *leigo* para o ensino público, a Constituição parece atender as vozes que no final do Império já se manifestavam pelo ensino *laico* em benefício da boa ciência. Vozes como a do próprio imperador Dom Pedro II: “O ensino deve ser inteiramente secular [isto é, laico], com a exceção do religioso”. É importante lembrar que, de acordo com o comentário do Observatório da Laicidade do Estado, essa frase vinda do imperador, que tinha poderes sobre o clero, revela interesses culturais, científicos e tecnológicos.<sup>38</sup>

Muitas vezes se poderá observar neste trabalho uma ênfase à legislação e, especialmente, à legislação constitucional. Esta ênfase tem uma razão de ser. O modelo de República existente no Brasil foi inspirado na idéia revolucionária<sup>39</sup> de República, isto é, a *res publica* moderna. Uma das idéias propagadas pela Revolução<sup>40</sup> era a da educação como dever do Estado e direito do cidadão, que fosse capaz de convencer o cidadão de seus ideais de liberdade, igualdade e fraternidade. Por tudo isto, essa educação deveria ser pública e laica (Cf. SOUZA, 2007, p. 155 a 156).

Este modelo de República que aposta na educação como instrumento de mudança social é o modelo que o Brasil republicano buscou construir. Muito dessa aposta se deve à

---

<sup>37</sup> Disponível em [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em 21/03/2011

<sup>38</sup> Disponível em [www.nepp-dh.ufrj.br/olewww.nepp-dh.ufrj.br/ole](http://www.nepp-dh.ufrj.br/olewww.nepp-dh.ufrj.br/ole). Acesso em 12 de agosto de 2010.

<sup>39</sup> Neste trabalho, o adjetivo “*revolucionário*” e suas variações se referem normalmente às revoluções burguesas, especialmente à francesa. Caso o uso da palavra fuja à regra, será devidamente explicado.

<sup>40</sup> De igual modo, a palavra “Revolução”, neste trabalho, salvo as eventuais definições contextuais, será uma referência à evolução Francesa.

influência positivista, como bem analisam autores como Nagle (1977), Cury (2010) e Bosi (1992). A maneira como a República tratou a educação e a instrução está relacionada, segundo Jorge Nagle, à idéia de conquista da cidadania através da instrução e de superação do analfabetismo como forma de conquistar direitos. Também está ligada à superação de uma situação moral negativa que ameaçava a unidade nacional (NAGLE, 1977, p. 262). Alfredo Bosi escreve que “entre nós, quase tudo o que houve de sistemático em termos de Direito do Trabalho, portanto no plano do Estado, ou visando à sua intervenção, recebeu o selo positivista”. (BOSI, 1992, p. 296).

Tendo em vista os objetivos atribuídos à educação na primeira República, o Estado teve por meta tornar a educação algo público, estatal e laico. O atributo da laicidade aplicado à educação sempre esteve associado a outros atributos. A educação escolar, expressa em palavras como “ensino” e “instrução”, deveria ser laica ao mesmo tempo em que deveria ser pública. A busca por uma educação laica não ocorre por mero capricho. Não se trata de nenhuma aversão à religião.

Na Revolução havia o interesse, por parte da burguesia, de se tornar uma classe dirigente, visto ser ela detentora do poder econômico. Seu projeto deveria ser propagado e o instrumento para isto seria a educação escolar sob responsabilidade do Estado, único meio de legitimar-se socialmente e fazer face ao poder regulador da Igreja (SOUZA, 2007, p. 155). Esta educação escolar não poderia estar vinculada a qualquer filiação religiosa porque aos pensadores que representavam a nova classe no poder interessava lutar contra o domínio da Igreja Católica. Por isso, a educação escolar deveria ser estatal e *laica*.

A experiência da República no Brasil apresenta algumas semelhanças com a experiência revolucionária. Durante o Império, a máquina estatal era composta de vários mecanismos de centralização do poder nas mãos do Imperador: a subordinação das províncias e do poder de polícia ao poder central, a ampla influência do imperador sobre o legislativo e principalmente o poder moderador que subordinava as províncias e permitia outras intromissões (Cf. SILVA, 1995, p. 77).

O advento da República foi, em grande parte, resultado da ação de liberais que, durante todo o período monárquico, opuseram-se a essa centralização monárquica, propondo como alternativa o regime federalista (Cf. SILVA, 1995, p. 78). Acredita-se que a excessiva centralização do poder foi razão das insatisfações que conduziram o Brasil à Proclamação da República. Uma vez proclamada e estabelecida, a República se defrontou com a exclusão social causada pelo analfabetismo. Segundo Nagle, a temática da educação escolar, quando despontou no cenário da República, trazia a bordo a preocupação de combater a abstenção

eleitoral, uma vez que a Constituição de 1891, artigo 70, vedava aos analfabetos o direito do voto (NAGLE, 1977, p. 262).

Nagle afirma que, nos primeiros anos da República, o tema da educação não foi tratado com fervor. Porém, ainda na República Velha, em meados da década de 1910, sobreveio uma fase de entusiasmo pela educação, na qual a educação foi encarada como instrumento de combate à ignorância, formação do caráter e elemento capaz de motivar maior patriotismo (NAGLE, 1977, p. 261 a 263).

Esta forma de pensar a educação como instrumento de formação moral e de alargamento do sentimento patriótico sugere forte herança do positivismo. Como doutrina, o positivismo apresenta como principal ensinamento o “amor e reconhecimento pelos parentes, pelas instituições sociais, pela pátria, pelos antepassados e pelos grandes homes (sic)”.<sup>41</sup>

Analisando os primeiros 40 anos da República, Lourenço Filho enumera as tendências que se configuraram na educação brasileira e demonstra o rumo que tomou o pensamento pedagógico. Em seu diagnóstico, critica a ausência de um modelo de educação verdadeiramente brasileira em objetivo e conteúdo (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 21). Considerando tudo isto, ciente de que o desenvolvimento da educação nesse período foi de pouca expressão, não posso estranhar que a questão dos pressupostos pedagógicos, tais como da laicidade ou a confessionalidade do ensino, fosse pouco discutida, embora a Constituição de 1891, vigente na época, prescrevesse a condição de *leiga* para a educação escolar. É em Nagle que me apóio para lembrar que, na República Velha, não havia uma educação nacional. Sendo a instrução primária competência dos estados, estes se esforçavam para cumprir a tarefa da instrução primária. Não existia sequer um órgão do nível de um ministério para cuidar da educação, pois o Ministério da Educação somente seria criado em 1930 (Cf. NAGLE, 1977, p. 268).

Embora tenha sido o ponto de partida para a organização republicana do país, a Constituição de 1891 alimentou algumas distorções. O jogo político foi bastante afetado pela descentralização do poder que fortaleceu o poder dos governadores e o coronelismo, a despeito dos esquemas formais de organização previstos na Constituição (Cf. SILVA, 1995, p. 81 a 82).

Em meio às reviravoltas políticas experimentadas pelo Brasil entre 1930 e 1946, período em que houve três constituições, a temática da laicidade da educação esteve em pauta

---

<sup>41</sup> Informação disponível no portal da Igreja Positivista do Brasil. [www.igrejapositivistabrasil.org.br](http://www.igrejapositivistabrasil.org.br). Acesso em 05/07/2011.

quando se discutiu a implantação do ensino religioso nas escolas.<sup>42</sup> Este foi restabelecido inicialmente por decreto em 1931 e em texto constitucional em 1934. Desde então, todas as constituições subsequentes o mantiveram em meio a vozes discordantes.<sup>43</sup> As constituições de 1934, artigo 153<sup>44</sup>; de 1937, artigo 133<sup>45</sup> e de 1946, artigo 168, inciso V<sup>46</sup> trouxeram a ressalva de que “é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável”.

No entanto, comentários como o da professora e escritora Cecília Meireles denunciavam como erro a atitude do então presidente Getúlio Vargas em estabelecer por decreto o ensino religioso. Cecília Meireles evoca em seu comentário o próprio conceito da laicidade: “É justamente em atenção aos sentimentos de fraternidade universal que a escola moderna deve ser laica. Laica não quer dizer contrária a nenhuma religião, somente: neutra, isenta de preocupações dessa natureza”.<sup>47</sup> O deputado Guaraci Silveira, da Assembléia Constituinte em 1934, protestante, expressa a sua preocupação com a minoria protestante que, segundo ele, poderia vir a ser objeto de discriminação e humilhação.<sup>48</sup>

Cabe ainda considerar a preocupação dos signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932. O manifesto foi um documento cujo propósito era realizar a proposição de “servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social” (MENEZES e SANTOS, 2002).<sup>49</sup> Imbuídos dessa preocupação, os pioneiros dedicam, entre outros trechos, este parágrafo à questão da laicidade do ensino:

A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação são outros tantos princípios em que assenta a escola unificada e que decorrem tanto da subordinação à finalidade biológica da educação de todos os fins particulares e parciais (de classes, grupos ou crenças), como do reconhecimento do direito biológico que cada ser humano tem à educação. A laicidade, que coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, a pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas.<sup>50</sup>

<sup>42</sup> Sobre as tensões envolvendo o ensino religioso nas escolas públicas, ver Cury, 1993.

<sup>43</sup> Disponível em [www.nepp-dh.ufrj.br/olewww.nepp-dh.ufrj.br/ole](http://www.nepp-dh.ufrj.br/olewww.nepp-dh.ufrj.br/ole). Acesso em 12 de agosto de 2010.

<sup>44</sup> Disponível em [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em 21/03/2011.

<sup>45</sup> Disponível em [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em 21/03/2011.

<sup>46</sup> Disponível em [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em 21/03/2011.

<sup>47</sup> Disponível em [www.nepp-dh.ufrj.br/olewww.nepp-dh.ufrj.br/ole](http://www.nepp-dh.ufrj.br/olewww.nepp-dh.ufrj.br/ole). Acesso em 12 de agosto de 2010.

<sup>48</sup> Disponível em [www.nepp-dh.ufrj.br/olewww.nepp-dh.ufrj.br/ole](http://www.nepp-dh.ufrj.br/olewww.nepp-dh.ufrj.br/ole). Acesso em 12 de agosto de 2010.

<sup>49</sup> Disponível em [www.educabrasil.com.br](http://www.educabrasil.com.br). Acesso em 19 de julho de 2011.

<sup>50</sup> MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. Disponível em [www.dominiopublico.gov.br](http://www.dominiopublico.gov.br). Acesso em 19 de julho de 2011.07.2011

Observa-se uma retomada do pensamento revolucionário quanto à educação no contexto da República. A defesa de uma educação laica está relacionada aos outros atributos que ela deve ter: pública, gratuita, estatal e leiga. Quando o Estado brasileiro restitui na legislação e, especialmente, na legislação constitucional, o ensino religioso na escola pública, segue na contramão das vozes de grandes intelectuais da época.

Observa-se, no entanto, que nas constituições de 1967, artigo 168, inciso IV<sup>51</sup> e de 1988, artigo 210, parágrafo 1º<sup>52</sup> são excluídas as ressalvas contidas nas outras constituições: “... e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno...”. As críticas são no sentido da ambiguidade que essa situação oferece, pois, conforme o OLE, constitui retrocesso na consolidação da laicidade na educação, haja vista os últimos atos envolvendo o Estado do Brasil e a Santa Sé.<sup>53</sup>

Toda esta discussão está relacionada à atribuição do Estado como regulador tanto da própria rede escolar quanto da rede privada de ensino. A preocupação maior de todos é com a instrução pública que, desde a concepção desta pesquisa, ficou entendido que deveria mostrar coerência com a doutrina do Estado laico. Quanto à educação privada, em sua atribuição de legislar a respeito, a República mantém o princípio da liberdade, conforme previsto na Constituição de 1988, artigo 206, inciso II<sup>54</sup>, ratificado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a lei 9394 de 1996, conhecida como LDBEN, artigo 3º, incisos II, III e IV.<sup>55</sup> Toda a discussão travada até aqui não se preocupou com este princípio, uma vez que a preocupação maior vem se concentrando na educação pública.

## 1.2 - A laicidade como projeto

Após as considerações sobre a laicidade do Estado e a laicidade da educação na experiência anterior e atual do Brasil como nação independente e, especialmente, a partir da formação da República, imagino ser importante levantar alguns fatos relativos ao desenvolvimento deste princípio na história geral. Neste trabalho não há espaço para uma discussão exaustiva, mas cabe pontuar alguns fatos históricos inseridos na história social.

Para compreender a história do princípio da laicidade e como evoluiu a ponto de se tornar um projeto para a modernidade, recorro à história das civilizações e encontro nas

<sup>51</sup> Disponível em [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em 21/03/2011.

<sup>52</sup> Disponível em [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Acesso em 21/03/2011.

<sup>53</sup> Disponível em [www.nepp-dh.ufrj.br/olewww.nepp-dh.ufrj.br/ole](http://www.nepp-dh.ufrj.br/olewww.nepp-dh.ufrj.br/ole). Acesso em 12 de agosto de 2010. A Santa Sé constitui a face legal do Estado do Vaticano. O acordo entre o Brasil e a Santa Sé, que atribui novamente algumas prerrogativas ao catolicismo, tem sido visto como um retrocesso na questão da laicidade do Estado.

<sup>54</sup> Disponível em [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Acesso em 21/03/2011.

<sup>55</sup> Disponível em [www.ufrpe.br](http://www.ufrpe.br). Acesso em 26 de junho de 2011.

primeiras formas de organização do poder político uma referência bastante favorável ao Estado confessional. As civilizações e, posteriormente, os Estados primitivos, nada tinham de laico.

A civilização egípcia era politeísta. Ainda vivendo nos *nomos*<sup>56</sup>, os Egípcios criaram a sua religião politeísta, atribuindo o poder às forças da natureza, sobressaindo a crença no deus sol, o que viria a refletir na organização do Estado em que o próprio faraó instituiu o culto.<sup>57</sup> O mesmo se pode dizer da religião babilônica, da qual o registro bíblico dá conta. Herdeira de outros impérios, a Babilônia antiga instituiu o culto aos deuses, ao ponto de tiranos como Nabucodonosor punir algumas pessoas por não reverenciarem os seus deuses.<sup>58</sup> Tais formas de religião, ligadas à forma de organização da sociedade, enquadram-se na descrição apresentada por Durkheim em *As formas elementares de vida religiosa*, uma forma de expressar e representar a religiosidade do ser humano nas forças da natureza. Essa religiosidade organiza a vida em coletivo. (DURKHEIM, 1989, pp. 140-152). Naturalmente, não cabe discutir se nesta sociedade organizada dessa maneira existe a laicidade, pois é difícil saber se a organização social emerge da religião ou se ocorre o contrário.

Também na Roma antiga a religião e o Estado se alinhavam. Tanto é que os apóstolos Paulo e Pedro foram mortos por ordem do imperador Nero, em Roma, motivado por perseguição religiosa. Se existe alguma referência primitiva à liberdade religiosa, esta será encontrada na antiga Grécia, onde existiam os deuses, existiam as práticas religiosas, mas não havia um clero especializado. Os cidadãos tinham a liberdade de escolha.<sup>59</sup>

Quando recorro à história bíblica, encontro um Estado teocrático, confessional. As guerras aconteciam por motivação religiosa em que os deuses se desafiavam e os reis saíam em batalha sob a orientação de seus sacerdotes.<sup>60</sup> Vale lembrar que o povo hebreu, cuja

---

<sup>56</sup> Os *nomos* eram uma forma primitiva de organização dos povos em clãs, no Egito dos anos 5000 a 3200 a.c. Disponível em [www.historiadomundo.com.br](http://www.historiadomundo.com.br). Acesso em 20 de julho de 2011.

<sup>57</sup> A Religião Egípcia. Disponível em [www.miniweb.com.br](http://www.miniweb.com.br). Acesso em 20 de julho de 2011.

<sup>58</sup> No relato bíblico encontramos referência a hebreus que se recusaram a prestar culto, sob pena de serem punidos a custo da própria vida e por essa razão foram jogados em uma fornalha e serem posteriormente livrados da morte pelo Deus dos hebreus. O relato se encontra no livro de Daniel, capítulo 3.

<sup>59</sup> [www.wikipedia.org.br](http://www.wikipedia.org.br). Acesso em 20 de julho de 2011. Segundo o relato bíblico, Paulo discursou no Areópago, em Atenas, uma espécie de foro e discutiu a respeito da religiosidade dos atenienses. Houve reações diferentes à pregação de Paulo. Atos, capítulo 17 versículos 16 a 34.

<sup>60</sup> A emblemática batalha entre Davi e Golias, na qual Davi, um jovem franzino que mais tarde viria a se tornar o maior rei dos hebreus, enfrentou um campeão filisteu e o abateu com uma pedra atirada com uma funda mostra a motivação religiosa quando o filisteu o desafia e o amaldiçoa “pelos seus deuses” e Davi vai à luta “em nome do Senhor dos Exércitos” que o entregaria nas suas mãos. I Samuel, capítulo 17 versículos 41 a 52.

história permeia toda a narrativa bíblica, é reconhecido no relato como “propriedade exclusiva de Deus” e “nação santa”, conforme as palavras atribuídas ao próprio Deus.<sup>61</sup>

Contudo, no registro sagrado a que os cristãos chamam “Sagradas Escrituras” posso encontrar referências à liberdade religiosa, característica primordial da laicidade. No âmbito do indivíduo, Moisés, o maior legislador da história dos hebreus, aponta as opções de escolha.<sup>62</sup> O seu sucessor, Josué, também o faz, quando lhes propõe: “se vos parece mal servir ao Senhor, escolhei hoje a quem sirvais”.<sup>63</sup> São mostras da liberdade de escolha individual.

No plano institucional, encontro uma situação no Antigo Testamento e outra no Novo Testamento. No Antigo, prevalecem as palavras que o povo atribui ao Deus, quando este os escolhe como “nação santa”. No Novo Testamento, encontro uma situação em que a “nação santa” e o “povo peculiar” é descaracterizado. O “evangelho do Reino”, segundo o próprio Jesus, deve ser pregado “a todo o mundo”,<sup>64</sup> numa reivindicação de universalidade do Cristianismo. A própria palavra *catolikós* significa universal e expressa o modo como a Igreja católica reivindica para si o monopólio do sagrado. Contudo, os cristãos são exortados a respeitarem as autoridades.<sup>65</sup> Não posso deixar de mencionar a clássica declaração de Jesus Cristo quando questionado sobre o pagamento de impostos ao Império Romano: “Dai, pois, a César o que é de César e a Deus o que é de Deus”.<sup>66</sup> Observo neste caso a separação das duas instâncias, a civil e a religiosa. César representa a relação do cidadão com o poder civil, com o Estado. Deus representa a relação do homem com o divino, o sobrenatural.

Não defendo a Bíblia como um texto laico ou um tratado em favor da laicidade, este não é o seu escopo. Ao contrário, seu propósito é estabelecer as bases da fé cristã. Porém, é possível encontrar nela traços que podem ser aplicados ao Estado que aspira à laicidade: a liberdade religiosa e a separação das instâncias entre civil e religiosa.

Como venho elaborando ao longo de todo este capítulo, quando definido de maneira adequada, o princípio da laicidade não é antagônico à presença da religião ou da liberdade de culto. A supressão da liberdade de culto é uma característica do Estado ateu, para o qual “toda e qualquer religião é alienada e alienante, em termos sociais e/ou individuais”, devendo, portanto, ser combatida.<sup>67</sup> No outro extremo está o Estado confessional, que

<sup>61</sup> Êxodo, capítulo 19, versículos 5 e 6.

<sup>62</sup> Deuteronômio, capítulo 30 versículo 19.

<sup>63</sup> Josué, capítulo 24. Versículo 15.

<sup>64</sup> Evangelho segundo São Mateus, capítulo 24, versículo 14.

<sup>65</sup> Paulo reconhece como “procedentes de Deus” e, portanto, legítimas, as autoridades civis constituídas. (Romanos, capítulo 13 versículos 1 a 7).

<sup>66</sup> Evangelho segundo São Mateus, capítulo 22, versículo 21.

<sup>67</sup> Disponível em [www.nepp-dh.ufrj.br/olewww.nepp-dh.ufrj.br/ole](http://www.nepp-dh.ufrj.br/olewww.nepp-dh.ufrj.br/ole). Acesso em 12 de agosto de 2010.

estabelece como oficial uma religião, privilegiando seu clero e tornando o pertencimento àquela religião condição para assumir cargos públicos e desfrutar de outros direitos.<sup>68</sup> Afastando-se de uma ou outra postura, o Estado laico “respeita todas as crenças religiosas, desde que não atentem contra a ordem pública, assim como respeita a não crença religiosa”.<sup>69</sup>

Aplicado à educação, mais precisamente à instituição escolar e à ciência do ensino a que chamamos pedagogia, Durkheim resgata historicamente um terreno rico em contradições e buscas da sociedade e dos idealizadores da pedagogia por uma escola e uma pedagogia que tenha por intenção fazer convergir os interesses da sociedade. Em *A evolução pedagógica*, Durkheim reconhece o papel preponderante da Igreja Cristã na organização da instituição escolar e aponta para o movimento que, ao longo do tempo, transfere esse papel da Igreja para o Estado moderno. (Cf. DURKHEIM, 2002, p. 32).

Conforme Durkheim, a Igreja é devedora à cultura secular, assim como a cultura secular<sup>70</sup> o é à Igreja. (Cf. DURKHEIM, 2002, p.22 a 32). Esta dívida reside na necessidade, por parte da Igreja, de ensinar, propagar a sua fé, uma vez que, em sua concepção, o Cristianismo é muito mais do que uma religião de adestramento em práticas rituais e tradições. Demanda a assimilação de artigos de fé, a partilha de crenças, idéias e sentimentos. Por essa razão, a Igreja necessitava de conhecimentos de línguas, história, dialética, conhecimento do homem, entre outros necessários ao cumprimento de seus propósitos e encontraria estes elementos na cultura pagã, da qual ela iria se apropriar. (Cf. DURKHEIM, 2002, p. 29).<sup>71</sup> Por sua vez, a Igreja ofereceu uma contribuição às civilizações bárbaras e pagãs, a exemplo dos povos germânicos, povos jovens e pequenos, modestos e espiritualmente pobres, que encontraram na Igreja uma fé, um acolhimento, proporcionando-lhes certo conforto moral. (Cf. DURKHEIM, 2002, p. 27 e 28).

Ao introduzir-se nos meios bárbaros, introduzia, ao mesmo tempo essa mesma civilização da qual não podia desfazer-se, por mais que quisesse, e tornou-se assim a professora natural dos povos convertidos. Esses só pediam à nova

<sup>68</sup> Disponível em [www.nepp-dh.ufrj.br/olewww.nepp-dh.ufrj.br/ole](http://www.nepp-dh.ufrj.br/olewww.nepp-dh.ufrj.br/ole). Acesso em 12 de agosto de 2010

<sup>69</sup> Disponível em [www.nepp-dh.ufrj.br/olewww.nepp-dh.ufrj.br/ole](http://www.nepp-dh.ufrj.br/olewww.nepp-dh.ufrj.br/ole), Acesso em 12 de agosto de 2010.

<sup>70</sup> O termo secular é empregado para designar tudo o que é oposto ao sagrado, ao inviolável, ao que não pode ser discutido, mesmo fora da conotação explicitamente religiosa. (Definição do Observatório da Laicidade do Estado. Disponível em [www.nepp-dh.ufrj.br/olewww.nepp-dh.ufrj.br/ole](http://www.nepp-dh.ufrj.br/olewww.nepp-dh.ufrj.br/ole), Acesso em 12 de agosto de 2010.

<sup>71</sup> Há uma curiosidade nesta leitura do Cristianismo. Buscando a fonte de toda a filosofia cristã, a Bíblia, encontra-se um chamamento de um dos seus maiores expoentes, Paulo, a que os cristãos se ofereçam “em sacrifício vivo, santo e agradável a Deus, que é o (vosso) culto racional”. (A Bíblia Sagrada, carta de Paulo aos Romanos, capítulo 12 versículo 1) Alguns estudiosos acreditam que o texto bíblico citado tenha sido escrito por volta do ano 53 d.C. Segundo Champlin, “racional”, nesta passagem, tem o sentido de “espiritual”, que ultrapassa à dimensão puramente simbólica ou puramente moral, diferenciando assim o Cristianismo das outras religiões do tempo em que esta passagem foi escrita. (CHAMPLIM, 1995, p.809). Portanto, a leitura de Durkheim encontra apoio no texto bíblico e em alguns de seus intérpretes.

religião uma fé, um suporte moral, mas encontraram uma cultura como corolário dessa fé. (DURKHEIM, 2002, p. 28).

É possível identificar, com base nesta leitura, um processo de secularização do Cristianismo, por um lado e de cristianização do mundo bárbaro e pagão por outro. Se, por um lado, em busca das competências necessárias à manutenção e difusão de sua fé, a Igreja se viu forçada a receber elementos da cultura pagã, sofrendo a sua influência, por outro lado, ao acolherem a fé cristã em seu meio, os povos bárbaros e pagãos recebiam, além da fé, a cultura clássica romana que a Igreja representava, a exemplo do latim, sua língua oficial. (Cf. DURKHEIM, 2002, p. 28). Estas contradições revelam o início do processo de laicização do ensino que nasce, sem dúvida, confessional. É a Igreja a grande responsável por reunir em um mesmo espaço o ensino das diferentes disciplinas, formando um todo, superando a visão fragmentada do conhecimento que torna os conteúdos estranhos entre si, visto serem antes buscados em locais diferentes. Com a nova organização, ergue-se uma instituição na qual e através da qual esses conhecimentos estão ligados entre si, visando uma formação moral que, neste caso, era direcionada aos princípios da doutrina cristã (Cf. DURKHEIM, 2002, p. 31 a 32).

Essa nova organização escolar, pensada inicialmente pela Igreja cristã, tinha como meta a formação do cristão. No entanto, Durkheim reconhece que este princípio de conteúdos agrupados contribuindo para a formação serviu de base para a elaboração da meta de formação do homem moderno, do cidadão autônomo. As metas se secularizaram, mas o processo se mantém em suas bases. (DURKHEIM, 2002, p. 36). Neste resgate histórico, Durkheim atribui ao Cristianismo sua devida importância histórica ao instituir mosteiros e escolas, vindo esses estabelecimentos a se transformarem em instrumentos de difusão cultural, embora não fosse esse o seu objetivo. (Cf. DURKHEIM, 2002, p. 39 a 43)

Portanto, desse recorte da história da instituição escolar, posso compreender a interdependência que se criou entre a cultura cristã, oriunda da fé e a cultura secular, representada pelos elementos profanos que foram trazidos para o Cristianismo, motivando o processo de secularização, entendido neste contexto como a perda da força da religião como elemento de regulação social, mantendo, porém ou até mesmo aumentando sua força na dimensão íntima da vida dos indivíduos.<sup>72</sup>

O processo de laicização que se estendeu desde o período medieval, perpassando o período moderno, esteve relacionado à ampliação das fronteiras nacionais, motivada pelo

---

72 Conforme definição do Observatório da Laicidade do Estado. Disponível em [www.nepp-dh.ufrj.br/olewww.nepp-dh.ufrj.br/ole](http://www.nepp-dh.ufrj.br/olewww.nepp-dh.ufrj.br/ole), Acesso em 12 de agosto de 2010.

desenvolvimento do capitalismo e a emancipação do pensamento, motivada pelo desenvolvimento científico, em relação ao modelo religioso. (Cf. CAMBI, 1999, p. 323).

Nas revoluções burguesas ocorridas no final do século XVIII, destacando-se a Revolução Francesa, a educação e o ensino estiveram em evidência e serviram de arma para a revolução. Como classe revolucionária, a burguesia pretendia expandir seu projeto de sociedade. Mais do que classe dominante, que ela havia se tornado pela Revolução, ela pretendia ser classe dirigente. Daí seu projeto de uma escola da República, laica, direito do cidadão e dever do Estado, como forma de se desvencilhar do domínio cultural da Igreja. (Cf. SOUZA, 2007, p. 153). Como projeto, a educação e o ensino marcaram presença na constituição dos ideais revolucionários conhecidos pela tríade: liberdade, igualdade e fraternidade. Para isto, deveria ser laica e pública.

Observamos então a associação entre a laicidade do Estado e a laicidade na educação, pois a educação que incorpora os ideais revolucionários, além de laica, deve ser gratuitamente oferecida pelo Estado. A educação pretendida pelos revolucionários trazia a marca da evolução das concepções pedagógicas desde o período medieval até a época da Revolução. Era uma concepção emergente que contemplava o conhecimento das ciências de modo equilibrado. Durkheim denomina essa concepção como ensino utilitário. A divergência existente era se todas as ciências deveriam ser ensinadas, isto é, se o propósito era promover o conhecimento enciclopédico ou se deveriam privilegiar as escolhas do cidadão. (Cf. DURKHEIM, 2002, p. 275 a 278).

Se Durkheim reconhece a contribuição histórica do Cristianismo à educação escolar, por que então defender uma escola pública que seja laica? Porque a sociedade se secularizou e se diversificou muito internamente. A forma de aprendizado moral pode ser preservada, mas a sociedade deve convergir os seus interesses na educação, mantendo os princípios pedagógicos, mas alterando seus ideais. Os princípios defendidos pelo Cristianismo inspiraram os novos ideais de formação humana, com valores diferenciados. A uma solidariedade mecânica, centrada em elevada unificação moral, contrapôs-se uma solidariedade orgânica, expressão dos diversos meios morais característicos das sociedades modernas.

Em decorrência do reconhecimento dessa diversificação social, o projeto de escola pública é também o projeto de uma educação que possa preparar o aluno para exercer suas funções na sociedade, desenvolvendo nele as habilidades requeridas por essa diversificação. Nisto se aplica a definição das funções da educação por Durkheim: a função homogeneizadora e a função diferenciadora. Isto quer dizer que a educação pressupõe todo o

contexto social em que vive a geração que está sendo educada, considerando as diferentes situações contextuais nos quais se situam os educandos. Essa é a parte diversificada da educação à qual corresponde sua função diferenciadora. No entanto, toda educação se assenta sobre uma base comum, constituída pelo conjunto de idéias que estão presentes em toda sociedade. Esse é o núcleo comum da educação à qual corresponde sua função homogeneizadora. (Cf. DURKHEIM. In: PEREIRA e FORACCHI, 1982, p. 38 a 42).

Apoiando-me nesta concepção, entendo que a educação laica proporciona a base comum para o indivíduo se desenvolver como cidadão. São aspectos que não podem deixar de existir em qualquer educação. Como Durkheim enumera, aí se situa a importância de nossas diversas faculdades, a consciência sobre o direito e o dever, sobre a sociedade, o indivíduo, o progresso, etc. Não podendo o Estado desinteressar-se dela, submetendo toda a educação a sua regulação (Cf. DURKHEIM, 1978, p. 48), deve, portanto, legislar e prescrever esta base comum. Entendo que, atualmente, a República o faz através da sua Constituição, quando o artigo 206 enumera os princípios nos quais o ensino será ministrado e assim o faz a LDBEN.<sup>73</sup>

De igual modo, os parâmetros curriculares nacionais, que são referenciais norteadores para a Educação Básica, especialmente o Ensino Fundamental, são uma tentativa de dar unicidade à educação, sendo estes válidos em todo o território nacional. Eles expressam a ideia de que a educação nacional está organizada em um sistema. Mas por que “Parâmetros Curriculares Nacionais” e não “Currículo Nacional”?

Certamente não existe um “currículo nacional” exatamente por haver a liberdade de ensinar e divulgar o pensamento. Os parâmetros declaram-se como “referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular”. Seu alegado propósito é reforçar “a importância de que cada escola formule seu projeto educacional, compartilhado por toda a equipe, para que a melhoria da qualidade da educação resulte da co-responsabilidade entre todos os educadores”.<sup>74</sup> Ora, como poderiam as redes privadas de qualquer categoria dar o tom da educação praticada, caso houvesse um “currículo nacional”? Assim, o Estado cumpre seu papel elaborando os parâmetros como referenciais que devem ser observados em todo o território nacional quando se trata da elaboração do currículo. Quanto à parte diversificada, isso cabe à consideração aos elementos diferenciadores da ordem interna a cada sociedade. Um dos elementos dessa diferenciação é o que será tratado nos capítulos a seguir, ao se abordar um modo específico como se constituiu uma rede confessional de ensino.

---

<sup>73</sup> Lei 9394 de 1996. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em 27/01/2010.

<sup>74</sup> Disponível em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em 21 de julho de 2011.

## CAPÍTULO 2: O ADVENTISMO NO MUNDO E NO BRASIL

Considerando o objetivo geral deste trabalho, que é “analisar a pedagogia adventista face ao princípio da laicidade estabelecida pelo Estado Republicano e seus desdobramentos no cotidiano escolar”, busquei informações sobre este grupo religioso que, favorecido pelo Estado laico, mantém no país sua rede de ensino. Considero importante recorrer à história deste movimento religioso, com o fim de identificá-lo, visto que, à semelhança desta denominação, outras denominações protestantes estabeleceram no Brasil sua rede de ensino.

A posição laica, historicamente defendida pela República, permite que as denominações protestantes participem na tarefa da educação formal, desde que atendam às exigências da lei. A Constituição vigente, no artigo 206, estabelece os princípios nos quais se deve basear a educação nacional. O inciso III do referido artigo inclui “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”.<sup>75</sup> Quando o Estado permite essa coexistência de instituições públicas e privadas de ensino ele abre uma porta para a atuação tanto do mercado quanto de setores da sociedade civil de quaisquer naturezas, incluindo as organizações religiosas, as quais se beneficiam da igualdade conquistada no processo de instituição do Estado laico na fundação da República. O estado de Minas Gerais reconhece a presença de quatro grupos de escolas privadas em seu território: particulares (empresariais), filantrópicas, comunitárias e confessionais.<sup>76</sup> Tendo como princípio o “pluralismo de idéias e concepções pedagógicas”, as escolas confessionais<sup>77</sup> encontram ambiente propício para sua instalação.

Em Belo Horizonte, exemplo de capital estadual planejada segundo os ideais da República, encontram-se representadas diversas redes de ensino de filiação religiosa, tanto católicas quanto protestantes. São, ao todo, 25 escolas confessionais assim reconhecidas. As redes de ensino católicas são representadas em várias ordens monacais. Cito como exemplo os salesianos e os franciscanos, com suas respectivas instituições educacionais na capital mineira.<sup>78</sup> De igual modo, diversos estabelecimentos e redes de ensino mantidas por igrejas

---

<sup>75</sup> Disponível em: [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Acesso em 22/03/2011

<sup>76</sup> Informação obtida junto à Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais. (ATAIDES, 2007, p. 6)

<sup>77</sup> O termo *confessional*, com o qual venho operando neste trabalho, diz respeito ao que está vinculado a tudo o que diz respeito a uma confissão, doutrina ou crença religiosa. (Cf. PORTO & SCHLESINGER, 1995, p. 651).

<sup>78</sup> Os salesianos são uma sociedade religiosa fundada por Dom Bosco e aprovada por Roma em 1873. Estão representados em Belo Horizonte pela Escola Salesiana, localizada no Bairro Gameleira, região oeste de Belo Horizonte. Sua filosofia de educação se baseia na “Trilogia do Método Pedagógico de Dom Bosco: Religião, Razão, Carinho”. (ATAIDES, 2007, p. 10-11). Os franciscanos mantêm em Belo Horizonte o Colégio Santo Antônio, inaugurado em Belo Horizonte em 1950. Suas atividades pedagógicas são orientadas por um “Projeto

protestantes se fazem representar em Belo Horizonte. Entre esses vários grupos protestantes, cito os metodistas e os presbiterianos.<sup>79</sup>

A rede adventista de ensino, rede protestante<sup>80</sup> com mais de cem anos de presença no Brasil, possui três escolas de educação básica, sendo uma escola de Educação Infantil localizada no Bairro Santa Inês, na Região Leste da cidade, outra escola no Bairro Concórdia, que ensina até o 2º ciclo do Ensino Fundamental e o *Colégio Adventista de Belo Horizonte*, que oferece toda a Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Localiza-se no Bairro São Francisco, região noroeste de Belo Horizonte e é o objeto da pesquisa apresentada nesta dissertação.

A rede adventista de ensino é uma autêntica representante das redes confessionais que se instalaram no Brasil a partir da República. Por essa razão foi selecionada para a pesquisa. Esta rede é administrada pela *Igreja Adventista do Sétimo Dia* e defende os princípios dessa Igreja.

Para que o leitor compreenda os dados de pesquisa apresentados neste trabalho, será importante conhecer um pouco da história dos adventistas no mundo e no Brasil, bem como a sua filosofia de ensino. Nos tópicos que seguem, apresento algumas informações, lembrando que a história da rede adventista de ensino e a história da *Igreja Adventista do Sétimo Dia* estão entrelaçadas. Para reconhecermos o *Colégio Adventista de Belo Horizonte* como uma escola confessional, precisamos também entender o que, na verdade, está confessando. O que significa a designação “adventista”, presente na identificação de todas as escolas dessa rede e, bem assim, no CABH?

Este capítulo é resultado de pesquisa em registros históricos dos *adventistas do sétimo dia*, buscando conhecer as origens desse grupo religioso que há mais de um século atua

Político Pastoral Pedagógico: “Pastoral por comprometer-se com o ideal cristão-franciscano na formação das pessoas”. Localizado no Bairro Funcionários, área central de Belo Horizonte, o colégio é amplamente reconhecido pela qualidade do ensino que ministra.

<sup>79</sup> Os Metodistas e sua rede de ensino estão representados em Belo Horizonte pelo Colégio Metodista Izabela Hendrix, localizado no bairro Funcionários, área central da cidade. Fundado em 1904, oferece toda a Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. O Instituto Metodista Izabela Hendrix inclui uma instituição de Ensino Superior. Sua proposta pedagógica segue os princípios que norteiam a missão da Igreja Metodista, propondo um trabalho educacional que, segundo seus idealizadores, “contribua para a formação integral do aluno, de forma harmônica nos seus aspectos físico, emocional, social e cognitivo”. (ATAIDES, 2007, p. 10-11). Os presbiterianos, que atribuem diretamente a Calvino a sua fundação e rompem com o conceito católico da sucessão apostólica, acreditando-se alcançados pela graça e incluídos no grupo daqueles a quem Deus acolheu em seu pacto de graça através do seu filho Jesus Cristo, possuem escolas em sete cidades de Minas Gerais. Em Belo Horizonte, possuem o Colégio Presbiteriano de Belo Horizonte, localizado no Bairro Buritis, de classe média, na região oeste da cidade. Oferece a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental.

<sup>80</sup> Uma vez que a rede de ensino se confessa “adventista”, professa os ensinamentos da igreja do mesmo nome. Reconhece a Bíblia como fonte de verdade e como fonte válida de conhecimentos, como será demonstrado. No capítulo 3 serão demonstrados alguns aspectos da fé protestante evidenciados na prática pedagógica observada, como por exemplo, a crença na necessidade de arrependimento e da separação do mundo.

no cenário educacional do Brasil. Assim será possível conhecer também sobre o surgimento desse sistema educacional que atua no Brasil desde os primeiros anos da República. As informações foram encontradas em livros e artigos publicados pelas editoras dos adventistas no Brasil e artigos disponibilizados na *Internet*. Este breve levantamento histórico permitirá conhecer também a origem da pedagogia adventista, que se sustenta nos princípios religiosos da Igreja adventista.

Pode parecer ao leitor uma história unilateral e em alguns momentos o será de fato. Mas não poderia obter dados históricos desse movimento a não ser através das fontes que a própria igreja dispõe. À parte desse material, não há muito que pesquisar. O que pude encontrar são críticas que pertencem ao campo religioso criticando a denominação e suas doutrinas e este não é o tema deste trabalho. Por essa razão é que me apóio em fontes divulgadas pelos próprios adventistas através de suas editoras e no material encontrado na *Internet*.

Volto a esclarecer que notas de rodapé com explicações de alguns termos teológicos ou religiosos não têm o objetivo de defender ou de me posicionar em relação a esse ou aquele tema. O propósito dessas notas é simplesmente esclarecer para o leitor o significado de alguns termos e de algumas expressões encontradas tanto na pesquisa literária e documental quanto na coleta de dados.

## 2.1 - A origem dos adventistas no mundo

A despeito de sua origem denominacional<sup>81</sup> no século XIX, alguns autores situam os fundamentos históricos do adventismo em épocas que ultrapassam em muito a época da criação da Igreja.

Os *adventistas do sétimo dia* crêem que suas raízes na história remontam a tempos distantes. Retrocedem não apenas ao movimento milerita das décadas de 1830 e 1840, porém mais longe: a Wesley e aos movimentos evangélicos do século 18, aos grandes reformadores protestantes e a grupos dissidentes anteriores, como os lolardos e os valdenses. Remontam à primitiva Igreja Celta da Irlanda e Escócia, à igreja perseguida dos três primeiros séculos depois de Cristo, a Cristo e aos próprios apóstolos. Contudo, é óbvio que o adventismo moderno se desenvolveu no grande despertar adventista que ocorreu nos primeiros anos do século 19. (SCHWARZ e GREENLEAF, 2009, p. 13. Itálicos acrescentados.).

A citação acima reflete o sentido histórico e profético que os *adventistas do sétimo dia* atribuem à sua existência. Sua história imediata, relacionada ao despertar

---

<sup>81</sup> Denominacional: termo que se refere a tudo que está relacionado com a denominação, a organização adventista na qualidade de organização religiosa.

religioso ocorrido nos Estados Unidos da América na primeira metade do século XIX, constitui uma referência importante na explicação de sua origem. Todavia, a visão profética os remete aos tempos bíblicos e à história do Cristianismo, principalmente à Reforma Protestante.

*A Igreja Adventista do Sétimo Dia* é, antes de tudo, uma denominação protestante em que os fiéis acreditam na Bíblia como Palavra de Deus e fonte de verdade. Também acreditam que a salvação é um oferecimento de Cristo, alcançado pela fé, concedido a todos os que crêem. Estes ensinamentos constituem uma herança de reformadores como Lutero e Calvino, entre outros, que, rompendo com o conceito católico de salvação obtida por penitências e esforço pessoal, pregavam a justificação pela fé, como fez Lutero e a santificação pela fé, como pregava Calvino. (Cf. MAXWELL, 1982, pp. 114 a 115).

Entretanto, ao contrário do que se pode imaginar, o surgimento dos *adventistas do sétimo dia* no mundo não se deu num contexto de ruptura com outro movimento. Era, em seus primórdios, no século XIX, um movimento interdenominacional, reunindo cristãos de várias denominações: batistas, metodistas, congregacionalistas entre outros. O nome “*adventista*” expressa a crença no “advento”, o iminente retorno de Cristo à terra, motivação do surgimento desse grupo religioso que, mediante estudo das Escrituras Sagradas, a Bíblia, realizado pelos seus pioneiros, desenvolveu um conjunto de outras crenças que são aceitas pelos adventistas como “verdades”. O estabelecimento desse conjunto de crenças os conduziu ao processo de organização da igreja em 1863 e na criação da *Associação Geral dos Adventistas do Sétimo Dia*.<sup>82</sup>

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

O despertar religioso de que constituiu a primeira fase, do início da década de 1830 até o ano de 1844 coincide com um período de renovação no protestantismo. A

---

82 General Conference of Seventh-day Adventists: este é o órgão mundial de liderança dos *adventistas do sétimo dia*, com sede em Berren Springs, Maryland, EUA.

exemplo da experiência renovadora motivada pelos irmãos Wesley e demais fundadores do metodismo, as pessoas buscavam, dentro das denominações protestantes tradicionais, uma experiência de renovação espiritual, apelando para uma experiência religiosa mais emocional e pessoal. (Cf. SCHWARZ e GREENLEAF, 2009, p. 14). Dissidentes religiosos dentro do protestantismo fundavam seitas que tentavam reavivar o “espírito ascético”<sup>83</sup> do protestantismo, criando novas comunidades, algumas com breve duração e outras com vida mais longa.

É nesse tempo que se destaca a figura de Willian Miller, que no Brasil é conhecido como Guilherme Miller, estudioso leigo da Bíblia e pioneiro do movimento adventista. Nascido em Pittsfield, Massachusetts em 1782, Miller havia sido deísta<sup>84</sup> na juventude, mas posteriormente, sentiu-se motivado a estudar a Bíblia e suas conclusões o projetaram como o principal fundador do adventismo. Naquela ocasião, os seguidores do movimento milerita se convenceram de que o retorno de Cristo à terra seria por volta do ano de 1844. O evento esperado por eles não aconteceu da maneira como previram. Posteriormente, após sucessivos estudos, chegaram à conclusão de que nessa ocasião, houve um “acréscimo” na obra de Cristo a ser realizada no santuário que está no céu. Os *adventistas do sétimo dia* acreditam até o presente que o ano de 1844 demarca o fim da grande cadeia profética dos 2300 anos.<sup>85</sup> Entendem, portanto, que em 1844, Cristo passou a realizar a última etapa de sua obra no céu, uma obra de juízo investigativo.<sup>86</sup> (Cf. SCHEFFEL e LESSA, 2006, p. 17, 18). Depois de concluída essa tarefa de juízo, os *adventistas do sétimo dia* acreditam que ocorrerá o retorno de Cristo à terra, de modo pessoal, físico, visível e universal.<sup>87</sup>

Miller não foi um pregador solitário. Além de seus colaboradores, ele teve similares em outras partes do mundo: religiosos como Manuel de Lacunza na América do Sul, que foi um jesuíta natural do Chile e escreveu um livro sobre a vinda do Messias, que causou

---

<sup>83</sup> “Espírito ascético” é uma expressão utilizada por Weber para descrever a busca de uma experiência religiosa mais profunda dentro do protestantismo, semelhante ao metodismo, fundado por Wesley e outros no século XVIII. (WEBER, 1967, p. 65)

<sup>84</sup> Deísta: seguidor do *deísmo* que, segundo Maxwell, é uma filosofia inspirada em pensadores como David Hume, Thomas Paine e Voltaire que admite a existência de um Deus criador, mas questiona a ideia da revelação divina, nega os milagres e o elemento sobrenatural. (Cf. MAXWELL, 1982, p. 10)

<sup>85</sup> Dá-se o nome “cadeia profética” a uma profecia encontrada na Bíblia, no livro de Daniel, segundo a qual o advento ocorreria em 2300 dias. Os *adventistas do sétimo dia* adotam o historicismo como método de interpretação das profecias. O método pressupõe que, em profecia, um dia representa um ano e que os 2300 dias são na verdade 2300 anos, contados a partir de um decreto assinado na antiga Pérsia em 457 a.C. Este período de 2300 nos abarca recortes, razão para se dizer “cadeia profética”.

<sup>86</sup> Segundo os *adventistas do sétimo dia*, o juízo investigativo (julgamento investigativo) revela aos seres celestiais quem dentre os mortos dorme “em Cristo” e estão, portanto, habilitados a herdar a salvação, bem como, quem, dentre os vivos, encontra-se habilitado à salvação. (Cf. SCHEFFEL e LESSA, 2006, pp. 17, 18)

<sup>87</sup> O nome “Adventista” faz alusão a essa crença na segunda vinda de Cristo à terra, como a “bendita esperança” da igreja, palavras encontradas na Bíblia Sagrada, em Tito, capítulo 2 versículos 11 e 12. Nisto Cremos, p. 432.

reações diversas no meio sacerdotal católico; José Wolf, um judeu cristão que pregou na Europa; entre outros existem personagens que não eram religiosos de profissão (como Miller também não o era), mas que na mesma época e, segundo afirma a história, sem se conhecerem, tiveram o mesmo interesse pelo tema do retorno de Cristo, como é o caso de Guilherme Cunningham, um banqueiro inglês (MAXWELL, 1982, p. 39). Todavia, o movimento em torno do estudo e divulgação da crença no suposto retorno de Cristo à terra em 1844 obteve maior notoriedade nos Estados Unidos da América onde, segundo Schwarz e Greenleaf, o reavivamento experimentado em fins do século XVIII e início do século XIX promoveu a busca de uma experiência religiosa mais profunda, favorecendo interesse maior por novas verdades. (SCHWARZ e GREENLEAF, 2009, p. 14).

Sob a influência da pregação de Miller e de outros colaboradores, os seguidores, procedentes de diversas denominações protestantes, aguardaram o retorno de Cristo até outubro de 1844, fato que não ocorreu. Essa espera desapontada encerra a primeira fase da história do movimento adventista, dando início à segunda fase, que se estende de 1844 até 1863, celebrando-se nesta última data a organização dos adventistas como Igreja.

Nesta segunda fase da história, é registrado um período de intenso estudo, no qual as crenças defendidas pelos *adventistas do sétimo dia* se constituíram. Nesta fase foi formada entre os seguidores que, após 1844, seguiram com o movimento, a base da doutrina do sábado, característica marcante da fé e da prática adventista.<sup>88</sup>

Segundo Maxwell, nesse período houve crescimento no número de pessoas que acompanhavam o grupo, de maneira que este veio a adquirir unidade nas crenças e a conquistar adeptos em vários lugares dos Estados Unidos. Havia também a necessidade de uma organização central para credenciar e dar autenticidade aos líderes e pregadores, bem como responder pelas propriedades. Na década de 1850 havia uma editora de propriedade do grupo,<sup>89</sup> bem como vários templos que eram usados pelos membros, mas que, legalmente, não era propriedade do grupo. Havia também a necessidade de sustento dos ministros<sup>90</sup> para atuarem em tempo integral. Por todos esses motivos, embora houvesse resistência de pessoas ligadas ao movimento, em 1860 foram organizadas associações locais com o nome

---

<sup>88</sup> A doutrina do sábado explica o porquê do nome adventista “do sétimo dia”. Os *adventistas do sétimo dia* defendem que o quarto mandamento do decálogo requer a observância e santificação do sétimo dia da semana, o sábado, reservando-o para descanso. (Cf. SCHEFFEL e LESSA, 2006, p. 16)

<sup>89</sup> Desde o início da sua história, os adventistas do sétimo dia investem em publicação de literatura. A primeira editora foi adquirida na década de 1850. Atualmente existem diversas editoras adventistas em várias línguas no mundo. A Casa Publicadora Brasileira está localizada em Tatuí, São Paulo. A Casa Publicadora Sudamerica localiza-se em Buenos Aires e atende aos países sul-americanos de língua espanhola.

<sup>90</sup> No meio adventista os pastores são chamados de “ministros do evangelho”, embora, no dia a dia, são chamados “pastores”.

“*adventista do sétimo dia*” e, em maio de 1863, foi organizada a *Associação Geral dos Adventistas do Sétimo Dia*. (MAXWELL, 1982, pp 137 a 150).

A criação de um órgão mundial para centralizar a administração deste grupo religioso, dando legalidade a suas ações marcaria o fim da segunda fase da sua história. A terceira fase, de 1863 até o fim do século XIX e início do século XX, é caracterizada pelo crescimento institucional, especialmente em dois aspectos: o primeiro aspecto é o crescimento internacional, para além das fronteiras dos Estados Unidos. Em 1875 foi enviado o primeiro representante internacional para a Europa, sob a direção da liderança mundial. Em 1883, a igreja é considerada uma igreja mundial, publicando-se o primeiro *Yearbook Internacional*, uma publicação que informa essa situação. (In: SCHWARZ e GREENLEAF, 2009, p. 657). Assim, o movimento foi se expandindo, chegando inclusive ao Brasil em 1893, conforme abordarei ainda neste capítulo. Assim, esta fase é de expansão mundial, com a presença da Igreja em caráter oficial e institucional.

## **2.2 - A origem do sistema educacional adventista**

A história da formação da rede adventista de ensino não se desenrola senão após o incidente de 1844, quando os pioneiros vêem suas esperanças frustradas, Jesus não aparece nas nuvens do céu como esperavam para aquela data, resultando em uma cisão do grupo em três: os que abandonaram o movimento, perdendo completamente o estímulo religioso; os que acreditavam terem errado o cálculo da data, embora acreditassem estarem certos quanto ao evento a ocorrer (o retorno de Cristo à terra); por fim, o grupo que resolveu estudar à exaustão o assunto do ponto de vista bíblico e encontrou uma resposta à sua indagação (Cf. REBOK, 1993, p. 55). Este último grupo chegou à conclusão de que algo realmente ocorreu em 22 de outubro de 1844, porém no plano celestial, não no terrestre: o início da última obra de Cristo no céu antes de retornar à terra, o juízo investigativo, conforme nota explicativa já apresentada neste capítulo. Esse foi o grupo que deu origem à organização que viria a se formar posteriormente. É com o surgimento da organização, primeiramente informal e, posteriormente, legalizada, que nasce o sistema educacional adventista.

O sistema educacional adventista surgiu de uma preocupação com o preparo das crianças para a vida secular, preservadas, contudo, da exposição à zombaria provocada pelas suas crenças e da degradação moral que observavam nos alunos das escolas públicas nos Estados Unidos. (Cf. SCHWARZ e GREENLEAF, 2009, p. 116). Inicialmente houve resistência da parte dos primeiros adventistas, ainda na fase anterior, pois ao considerarem a

brevidade da volta de Cristo em que acreditavam, julgavam sem importância uma educação comum. Porém, a primeira escola paroquial surgiu em 1858, organizada pela igreja que ainda não dispunha de uma organização formal.

A história do sistema educacional adventista merece alguns destaques. Surge a partir de uma preocupação moral: para os adventistas era preciso preservar as crianças dos males a que estavam expostas em instituições públicas. Conforme Schwarz e Greenleaf, a resistência inicial em investir na criação de escolas está relacionada também a certa descrença na eficácia da escola pública, devido às influências consideradas como negativas pelos primeiros adventistas. Por esta razão, a prática pedagógica adventista começa com as escolas nos lares, que funcionaram por um breve período, esbarrando nas implicações financeiras, funcionando de maneira informal, sem uma direção central e não foram a princípio bem sucedidas. Mas apesar deste aparente insucesso, encontra-se aí o embrião do sistema. (Cf. SCHWARZ e GREENLEAF, 2009, p. 116).

Também é importante saber que desde o surgimento da primeira escola paroquial em 1858, todas as escolas que surgiram pertenceram diretamente à denominação, apesar das divergências quanto à necessidade de um sistema educacional. Sempre se pensou em uma escola coordenada por pessoas da própria organização e com recursos próprios, o que viria a refletir na sua organização posterior. Além de favorecerem o crescimento institucional, as escolas deveriam estar voltadas para a defesa de princípios defendidos pelos adventistas. Em 1872, quando o grupo religioso já era formalmente organizado e conhecido com o nome atual, *Igreja Adventista do Sétimo Dia*, foi criada a primeira escola que viesse a representar uma preocupação institucional com o ensino. A liderança denominacional tinha como interesse principal o preparo dos obreiros, concedendo-lhes ferramentas culturais: o conhecimento de línguas para uma igreja que desejava se expandir, mas o alcance desse objetivo demandava uma educação adequada para as crianças, desde o ensino primário. (Cf. SCHWARZ e GREENLEAF, 2009, p. 121).

Esta necessidade de instrumentalização dos obreiros, os pregadores do evangelho, entenda-se neste caso a “verdade presente”,<sup>91</sup> o evangelho eterno com a ênfase nos

---

<sup>91</sup> “Verdade presente”: termo historicamente usado pelos adventistas para identificar aspectos distintivos de sua doutrina. Embora se reconhecendo como protestantes por comungar com a doutrina da justificação pela fé e o princípio segundo o qual a Bíblia é o seu próprio intérprete, os adventistas possuem pontos doutrinários que os distinguem dos outros protestantes: a intercessão de Cristo no santuário celestial; a negação à idéia da imortalidade da alma, reconhecendo a Deus como o único imortal; a crença em um período de mil anos após o iminente retorno de Cristo, no qual a terra estará deserta e os salvos estarão no céu julgando os ímpios; a crença de que a santificação do dia de sábado é exigência para os cristãos; acrescente-se ainda os princípios de saúde, ensinando a abstinência de alimentos que considera como imundos e impróprios para a alimentação, conforme instrução bíblica..

ensinamentos tipicamente adventistas, relembra um fato retratado no capítulo anterior desta dissertação: a relação de dependência retratada por Durkheim entre a fé cristã e a cultura secular. Segundo Durkheim, a Igreja tem um objetivo e uma razão definida para a sua existência, da mesma maneira como o indivíduo cristão o tem: o dever de transmitir a Palavra de Deus, como é tratado o conteúdo da sua fé, ao mundo, convidando o mundo a conhecer e crer nessa palavra. Entretanto, para fazê-lo, a igreja precisou apoiar-se em uma cultura pagã e profana. Desse encontro, nasceu a gênese do que seria a escola. O ensino nasce confessional e se seculariza. Foi a Igreja cristã quem o tornou estrutura viva. (Cf. DURKHEIM, 2002, p 30, 31). No caso do sistema adventista de ensino, nota-se uma preocupação em fornecer à igreja recursos para se relacionar com as diversas culturas. Visto que a igreja aspirava ao crescimento e à expansão para as várias partes do mundo, era importante que seus obreiros tivessem conhecimento de línguas, fator indispensável para interação cultural.

Vale também ressaltar que, apesar de emergir em um momento de grande importância para o debate sociológico em torno da educação e da pedagogia, a pedagogia adventista nasceu do mesmo modo como surgiram os estabelecimentos de ensino da rede: a partir da percepção da necessidade por parte de líderes e membros.

Segundo Franco Cambi, o século XIX apresentou ao mundo pensadores que tornaram mais ideológico o debate em torno da educação. Esse embate ideológico expressava as novas grandes forças sociais que brotaram das revoluções burguesas. De um lado, o triunfo inicial da burguesia alavancou os ideais de uma educação liberal, que deveria promover a equalização social pelo amplo acesso à escola. Por outro lado, a emergência do ideal socialista expressava os interesses do proletariado nascente. Entre um e outro, várias outras expressões ideológicas reivindicaram para si a influência cultural pela via da educação escolar, como é o caso dos anarquistas, positivistas e religiosos de diversas filiações. Foi nesse contexto de embate cultural que emergiram as redes confessionais de ensino (Cf. CAMBI, 1999, p. 407). No entanto, a pedagogia adventista procura afirmar-se essencialmente em seus princípios e almeja apresentar-se como alternativa. Neste intuito é que, depois de mais de um século, procura se explicar de modo mais sistemático em “*Pedagogia adventista*”, obra publicada em 2004 (DE BENEDICTO e LINDQUIST, 2004).

A história da pedagogia adventista e do seu respectivo sistema educacional não conta com a participação de intelectuais dentro do movimento. A preocupação com a educação das crianças por parte dos pioneiros do adventismo se restringiu ao campo religioso, limitado por questões administrativas e financeiras. Houve, de um lado, a preocupação com o ensino das crianças e o aparelhamento cultural dos pregadores e, de outro lado, as implicações

econômicas, administrativas e financeiras. (Cf. SCHWARZ e GREENLEAF, 2009, p. 114 a 121). A pedagogia em si teve sua origem sob inspiração religiosa e carismática, merecendo destaque a figura de Ellen G. White.<sup>92</sup> (SCHWARZ e GREENLEAF, 2009, p. 120).

Ellen G. White é um nome que não pode ser menosprezado quando o assunto é a história do adventismo em seus diversos aspectos. Foi uma conselheira espiritual do movimento adventista e esteve presente na sua história desde o período anterior a 1844, nessa época, uma adolescente. Não foi uma intelectual e não era uma militante em qualquer área das ciências, assim como sua atuação no campo religioso não passou por formação teológica. No entanto, tornou-se uma figura de imensa relevância na história do adventismo e na história da *Igreja Adventista do Sétimo Dia*. Faleceu em 1915, aos 87 anos, mas encontra-se presente de modo constante no cotidiano adventista através de seus livros que constituem referência privilegiada para os fiéis em matéria de saúde, instrução escolar, educação doméstica, questões religiosas e temas gerais, sendo mais de 50 títulos traduzidos para o português. O conteúdo destes livros é citado pelos adventistas do sétimo dia como “Espírito de Profecia”.<sup>93</sup> Foi a partir de sua direção carismática que os adventistas do sétimo dia elaboraram a sua pedagogia, hoje editada com a participação de especialistas, mas anteriormente com apenas a liderança e a direção espiritual e religiosa.

A pedagogia idealizada por Ellen G. White, em resumo, atribui maior importância aos hábitos e princípios morais do professor do que às suas qualificações intelectuais. Defende a necessidade de salas cômodas e bem ventiladas como ambiente apropriado para o aprendizado. Propõe um programa educacional que combine o estudo e o labor físico, o aprendizado de artes industriais e agrícolas, preparando os jovens para “os deveres práticos da vida”. (Cf. SCHWARZ e GREENLEAF, 2009, p. 120).

Há, porém, um aspecto da pedagogia adventista na fase embrionária que desejo pontuar: a definição de papéis. Segundo seu “projeto pedagógico”, as mulheres jovens deveriam ser iniciadas nas artes domésticas enquanto os jovens que tivessem a vocação para

---

<sup>92</sup> Ellen G. White (1827-1915) está relacionada entre os pioneiros do movimento adventista. Escreveu mais de 50 livros, além de artigos, cartas e manuscritos isolados. Escreveu sobre saúde, educação, família, vida religiosa e temas diversos que compõem a vida social, física e religiosa. É autora de *Educação, Conselhos aos professores, pais e estudantes, A ciência do bom viver, Mente, caráter e personalidade, Orientação da criança*, entre outros.

<sup>93</sup> Para os adventistas do sétimo dia, a Bíblia ou as Sagradas Escrituras são a Palavra de Deus e “a infalível revelação de Sua vontade (...) o padrão de caráter, a prova de experiência. (LESSA, GUARDA e SCHEFFEL, editores, 2000, p. 14). É na Bíblia, portanto, que baseiam completamente as suas doutrinas. Entretanto, como um dos dons do Espírito Santo, reconhecem a presença do dom de profecia na pessoa, na vida e obra de Ellen G. White (1827-1915), como um auxílio na compreensão da Bíblia e como fonte de verdade, orientação e conforto. (IBIDEM, p. 290). Os adventistas acreditam serem verdadeiros seus relatos de visões e sonhos, bem como os relatos de experiências com a presença de anjos encontrados em seus livros.

serem pregadores deveriam obter a base completa para o ensino da Bíblia, que é o principal objeto de estudo dos pregadores. (Cf. SCHWARZ e GREENLEAF, 2009, p. 120).

Se, por um lado, estes aspectos realçam bem a motivação da iniciativa em se estabelecer uma rede de ensino, isto é, a visão missionária, o pensamento de expansão do movimento através da divulgação da mensagem, em outro aspecto existe uma curiosidade: o modo como é concebida a educação da mulher e o seu papel. Educar mulheres jovens nas artes domésticas equivale a atribuir a elas o papel de “rainha do lar”. Essa visão traz semelhanças com o positivismo. Cabe lembrar que, como doutrina, o positivismo surgiu no século XIX,<sup>94</sup> assim como o adventismo. O positivismo ensina que a mulher deve ser a rainha do lar e “o anjo tutelar de sua família”. Este é um ponto que, segundo Ismério, aproxima o positivismo do catolicismo, atribuindo à mulher a função de ser a guardiã da moral e do culto religioso. (Cf. ISMÉRIO, 2007).

Esta distinção do papel da mulher pode ser visto como o ponto de partida para a elaboração de um projeto pedagógico. Em alguns casos assemelha-se ao positivismo, doutrina emergente em sua época. Em sua formação intelectual autodidata, White tomou conhecimento das ideologias emergentes em sua época, segunda metade do século XIX, tanto é que, em seus escritos, menciona a existência de “grandes ensinadores” que, segundo ela, “tanto quanto são verdadeiros os seus ensinamentos, refletem os raios do sol da justiça” (WHITE, 1996, p. 14). Caberia uma pesquisa para conhecer os autores que ela teria lido. Há notícia de seu interesse pelas idéias de Horace Mann, educador norte-americano do século XIX<sup>95</sup>. Porém, somente uma visita à sua biblioteca poderia certificar o seu eventual contato com a literatura positivista<sup>96</sup>. Porém, é temerário afirmar o seu contato com o positivismo, apesar das semelhanças.

O currículo de White é um currículo totalmente ligado à sua experiência religiosa (Cf. REBOK, 1993, p. 56). Porém, os adventistas do sétimo dia atribuem ao seu testemunho, ensinamentos e influência o ponto de partida para a criação de sua rede de ensino que atualmente se acha representada em mais de 150 países, com aproximadamente um milhão e

---

<sup>94</sup> O surgimento do positivismo como doutrina no século XIX é informação confirmada pelo site da Igreja Positivista do Brasil. [www.igrejapositivistabrasil.org.br](http://www.igrejapositivistabrasil.org.br) - acesso em 25/01/2011

<sup>95</sup> Horace Mann (1796 - 1859) pregava a escola como instrumento para combater vícios morais, entre outras concepções. Conforme informação disponível em [www.nd.edurbarge](http://www.nd.edurbarge). Acesso em 25 de setembro de 2011.

<sup>96</sup> A última residência de Ellen G. White fica localizada em Santa Helena, Califórnia, EUA, onde está a sua biblioteca, muitos de seus pertences e manuscritos de seus escritos e é patrimônio da *Igreja Adventista do Sétimo Dia* mundial.

meio de alunos. No Brasil são mais de 300 unidades escolares que oferecem da Educação Básica à Pós-Graduação, além de 15 colégios em regime de internato.<sup>97</sup>

Segundo Schwarz e Greenleaf, entre os anos de 1863 e 1900 o adventismo experimentou crescimento em vários aspectos: crescimento doutrinário com a formulação de um corpo de crenças definido; crescimento institucional e organizacional com a formação das estruturas que viriam a servir de apoio aos propósitos agregados ao adventismo após a sua organização em 1863, tais como editoras e instituições médicas e avanço missionário, conforme classificam, que é a sua expansão tanto pelos Estados Unidos quanto em outras partes do mundo: Europa, Ásia, África, Austrália, países oceânicos e América do Sul, incluindo o Brasil (Cf. SCHWARZ e GREENLEAF, 2009, p. 189). No entanto, os autores ressaltam que o crescimento das instituições educacionais promovidas pela igreja foi visível e representou o compromisso da igreja com o progresso de sua instituição. No intuito de municiar os jovens para a pregação do evangelho e o sistema educacional existente na atualidade é o resultado da expansão desses estabelecimentos ocorrida no início do século XX.

### **2.3 - A chegada do adventismo no Brasil**

Organizado em 1863, nos Estados Unidos, o adventismo chegou ao Brasil primeiramente nas colônias alemãs. O primeiro contato com o adventismo no Brasil ocorreu no Vale de Itajaí, estado de Santa Catarina, em 1884, através de impressos que chegaram pelo Porto de Itajaí.

É importante lembrar que qualquer referência histórica que for usada para contar essa história estará permeada pela subjetividade de quem escreveu, uma vez que optei pela história contada pelos próprios adventistas. Neste ponto da história, sirvo-me largamente de um livro escrito pelo jornalista Michelson Borges, membro e servidor da igreja, concebido inicialmente como trabalho de conclusão do seu curso de jornalismo pela Universidade Federal de Santa Catarina, mas posteriormente adaptado para fins denominacionais e publicado pela editora dos adventistas no Brasil.

Quem lê a história percebe que a chegada do adventismo ao Brasil não se deu por um ato institucional. Ocorreu como consequência da expansão do adventismo pelo mundo, após a organização da igreja em 1863, por obra dos próprios fiéis em ação. As portas de entrada foram às colônias alemãs, onde começaram a circular os primeiros impressos que

---

<sup>97</sup> Dados obtidos no portal da educação adventista: [www.educacaoadventista.org.br](http://www.educacaoadventista.org.br) - acesso em 27/01/2011.

chegaram ao Brasil publicados em alemão. A imigração alemã para o Brasil favoreceu o recebimento do conteúdo religioso encontrado nas publicações adventistas que foram inicialmente enviadas de modo espontâneo por missionários adventistas que, em um navio, encontraram um fugitivo que havia saído do Vale de Itajaí e forneceu o contato. (Cf. BORGES, 2001, p. 48).

O fato de o adventismo encontrar essas portas de entrada no Brasil, as colônias alemãs, é significativo. Segundo Meyer, os alemães que migraram para o Brasil trouxeram, entre outras “bagagens culturais”, a religião luterana, que é uma religião protestante, além da língua alemã. (MEYER, 2000, p. 18 e 38). A literatura em língua alemã, recebida por pessoas com raízes protestantes, predispostas a possuírem a Bíblia, encontrou ambiente favorável à sua disseminação.

O primeiro registro de conversão ao adventismo de que se tem notícia é de 1890, quando Guilherme Belz começou a viver os princípios da fé adventista. A primeira *Igreja Adventista do Sétimo Dia* no Brasil foi organizada em 1895 em Gaspar Alto, Santa Catarina. (Cf. BORGES, 2001, p. 209-211). Também em Gaspar Alto foi fundada, em 1897, a primeira escola paroquial. Mas foi em 1903, com a transferência dessa escola para Taquaril, Rio Grande do Sul, que a rede adventista de ensino no Brasil começou a se expandir. (Cf. BORGES, 2001, p. 209-211). Esta escola deu origem ao Colégio Adventista Brasileiro (CAB), em São Paulo, fundado em 1915, que se tornou posteriormente o Instituto Adventista de Ensino (IAE), que atualmente é o Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP), contando com 3 campi em São Paulo, Engenheiro Coelho e Hortolândia.

### 2.3.1 - O cenário religioso: católicos e protestantes

Tanto a *Igreja Adventista do Sétimo Dia* quanto o sistema educacional adventista tiveram no Brasil o seu início de modo paralelo ao advento da República que, conforme apresentado no capítulo anterior, traz entre outras características o princípio da laicidade.

O cenário religioso do século XIX no Brasil foi praticamente tomado pelo confronto nem sempre pacífico entre catolicismo romano e protestantismo, embora surgissem nele outras manifestações religiosas que iriam, algumas delas, tornar-se significativas na República. (MENDONÇA, 2003, p. 146).<sup>98</sup>

A Constituição do Império, outorgada por Dom Pedro I em 1824, foi uma Constituição que se caracterizou pela centralização do poder. Este aspecto centralizador,

<sup>98</sup> República e pluralidade religiosa no Brasil. REVISTA USP, São Paulo, n.59, p. 144-163, setembro/novembro 2003. Disponível em: [www.usp.br](http://www.usp.br). Acesso em 18/02/2011.

segundo Silva, está relacionado à necessidade de se estabelecer a unidade nacional, que se faria através da subordinação das províncias ao poder central. (Cf. SILVA, 1995, p. 75, 76).

Evidenciando esse caráter centralizador da Constituição do Império, o Artigo 5º reza: “A Religião Catholica Apostolica Romana continuará a ser a Religião do Imperio. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto domestico, ou particular em casas para isso destinadas, sem fórmula (sic) alguma exterior do Templo”.

A Constituição mais longeva da história do Brasil independente estabelece uma tolerância dos diversos cultos e de profissão religiosa, porque não permite o estabelecimento de templos nem sua manifestação pública. Dessa forma, o imperador e o seu sucessor presumido deveriam jurar fidelidade à religião católica apostólica romana, devendo mantê-la como um dos componentes do padroado.<sup>99</sup>

A permissão de profissão religiosa propagada no referido artigo parece tímida diante da existência de uma religião oficial e das restrições que o próprio artigo 5º traz em sua letra. Entretanto, Jair Gomes de Santana, em sua dissertação de mestrado em Ciências da Religião pela UNICAMP, atribui um valor maior a essa tolerância. Sua argumentação apresenta uma igreja católica em situação desfavorável, por vários motivos: dependência financeira e administrativa em relação ao Estado; pobreza cultural motivada pela baixa qualificação do seu clero; influências liberais motivadas pelo rescaldo da Revolução Francesa e a presença de outras religiões, especialmente de correntes protestantes, muitas delas trazidas por imigrantes ingleses e de outros pontos da Europa. (SANTANA, 2007, p. 24 a 26).

Segundo outro autor, David Gueiros Vieira, os grupos protestantes existentes no Brasil no período do Império eram diversificados: luteranos, anglicanos, metodistas, congregacionais e presbiterianos. Tinham ideologias diferentes, mas algo em comum: faziam oposição ao catolicismo, que sofria com os problemas internos citados acima, e reivindicavam prerrogativas semelhantes às concedidas aos católicos. (Cf. VIEIRA, 1980. Cit. por MEDEIROS em “*A inserção do protestantismo no Brasil no século XIX: uma breve análise de duas teorias*”. Disponível em [www.ufrj.br](http://www.ufrj.br) - acesso em 07.01.2011).

---

<sup>99</sup> Segundo Carlos Roberto Jamil Cury, “O Padroado era uma instituição ibérica pela qual a Igreja Católica e as monarquias luso-hispânicas estabeleciam tratados e alianças entre si. Por ele, a permuta de favores consistia nos privilégios outorgados à Igreja, entre os quais o reconhecimento da religião católica como religião oficial, e em contrapartida, a Igreja atribuía à monarquia o poder de controlar e fiscalizar uma série de iniciativas (que, hierarquicamente falando, caberiam à própria instituição religiosa). Desse modo, até a nomeação dos bispos dependia da autoridade imperial e os clérigos seculares eram de fato funcionários públicos. O imperador provia cargos eclesiásticos em troca de pagamento das atividades eclesiásticas exercidas pelos clérigos. Por outro lado, uma série de cargos públicos (que, politicamente falando, caberiam à instituição política) tinham como pré-condição de investidura o juramento de fé. É nesse sentido que havia o juramento à fé católica exigido dos professores que assumissem cadeiras de ensino nos estabelecimentos oficiais.” (Cury, 1993, p. 22.)

A presença desses grupos protestantes tem relação direta com o processo de imigração europeia para o Brasil. A imigração ocorreu em virtude de condições políticas e econômicas reinantes na Europa. O Brasil tornou-se um destino para imigrantes por decisão política, começando no período de Reino Unido de Portugal e Algarves, com Dom João VI, continuando durante o império. Neste trabalho, a imigração alemã merece destaque pelas características dos imigrantes que chegam ao Brasil.

Segundo Meyer, a manutenção e a prática da religião protestante luterana pelos grupos alemães que colonizaram o Brasil se apresentam como fator de fortalecimento da identidade, não por serem todos os indivíduos protestantes luteranos, mas pela influência marcante da fé luterana como agente formador da identidade, fato que pode ser percebido na importância atribuída à formação de seus próprios docentes como meio de preservação cultural. (Cf. MEYER, 2000, p. 18). Este fato é relevante porque esses grupos foram porta de entrada para a pregação adventista que chegou ao Brasil através de literaturas publicadas em alemão endereçadas a indivíduos que viviam nas colônias alemãs em Santa Catarina, conhecedores da língua alemã e que possuíam a Bíblia, ainda que não tivessem o hábito de estudá-las de modo sistemático.

É possível perceber que, ao nomear a Igreja Católica como religião oficial do Império, a Constituição de 1824 teve o mérito de garantir uma maioria de professores católicos que, desejosos de manter seus privilégios sociais ou por uma questão de sobrevivência, mantinham aquilo a que Santana chama “catolicismo ostensivo”, uma religião formal praticada publicamente. (Cf. SANTANA, 2007, p. 25, 26). Contudo, havia na sociedade uma aceitação da presença protestante que se afirmou tanto pela luta travada em favor da conquista de espaço quanto pelas condições favoráveis ocasionadas pelo enfraquecimento do catolicismo. Desta forma, apesar da tolerância restrita, vedando aos protestantes o direito ao culto público, os grupos protestantes se estabeleceram no Brasil imperial, trazendo essa herança para o Brasil republicano.<sup>100</sup>

---

<sup>100</sup> Antônio Flávio Pierucci (2000) faz um conciso mapa da constituição do quadro religioso no Brasil. Ao destacar a liberdade de culto e outras liberdades (de associação, de reunião, de expressão coletiva, a livre concorrência entre as organizações religiosas) permitidas com a República ele diz: “Para as outras igrejas e religiões, assim como para a própria Igreja católica, que também se sentia cerceada e sufocada pelo controle estatal, o advento da República representou o começo de uma era de expansão organizacional sem precedentes.” (PIERUCCI, 2000, p. 283)

### 2.3.2 - Os adventistas e a questão da laicidade

A ocasião em que o adventismo chega ao Brasil coincide com o final do Império e o início da República. Vale ressaltar: o Brasil Império é um Estado declaradamente católico, conforme reza a sua Constituição, no Artigo 5º, e declara a Igreja Católica Apostólica Romana como oficial, permitindo a liberdade de profissão religiosa no domínio privado, sem a existência de templos. Por outro lado, o Brasil Republicano é um Estado cuja Constituição propaga a liberdade de culto em todas as suas formas, conforme o artigo 72, parágrafo 3, respeitando-se tão somente as restrições do direito comum.

Em *Curso de direito constitucional positivo*, José Afonso da Silva desdobra em três aspectos a liberdade religiosa: liberdade de crença, de culto e organização religiosa. (SILVA, 1995, p. 241). Em suas considerações, analisa que, no Império, não havia liberdade religiosa, uma vez que a Igreja Católica apostólica Romana era oficial e gozava de privilégios junto ao Império, ao tempo em que as outras denominações religiosas eram tão somente toleradas. (SILVA, 1995, p. 242, 243). A construção da liberdade religiosa no Brasil ocorreu e ocorre no contexto republicano, começando com a Constituição de 1891, que consolidou a separação entre a igreja e o Estado, processo iniciado antes, com o Decreto 119-A, de janeiro de 1890, lavrado por Ruy Barbosa. Ao se propagar a laicidade do Estado, passam a ser respeitadas todas as vocações religiosas. (SILVA, 1995, P. 244).

Conforme discutido no capítulo 1, o Estado brasileiro iniciou a construção da laicidade ao se declarar neutro em relação à filiação religiosa, isto é, ao romper os laços que mantinham vínculo com uma religião oficial. A partir da República não há uma religião oficial e sim um Estado de direito que favorece a todos os cidadãos e todas as religiões e credos, conferindo-lhes o direito de se reunirem, de se congregarem e se organizarem para os diversos fins, desde que respeitados os preceitos do direito comum. Contudo, a liberdade religiosa da qual o cidadão brasileiro desfruta atualmente evoluiu ao longo de toda a história da República. Um breve apanhado do que as constituições que sucederam a de 1891 trazem a respeito do tema me permite observar que a laicidade do Estado proclamada na Constituição de 1891 trouxe influência sobre as constituições posteriores.

A Constituição de 1934, que sucedeu a Constituição de 1891, mantém a liberdade religiosa e de consciência e, no artigo 113, alínea 5, assegura a plena liberdade de culto, bem como personalidade jurídica às organizações religiosas. A Constituição de 1937, concebida em um contexto ditatorial, trata a liberdade de culto em termos similares aos da Constituição de 1934. Na Constituição de 1946, o Artigo 141, parágrafo 8º, parece repetir os dizeres da

Constituição de 1937, Artigo 122, alínea 4 e da Constituição de 1934, artigo 113, alínea 5. Em todas elas, encontra-se a garantia da liberdade plena de culto, garantindo a personalidade jurídica às religiões, o que vem a garantir aos fiéis a expressão pública da fé em práticas rituais de natureza aberta.

A Constituição de 1967/1969 não é tão clara quanto à amplitude da liberdade religiosa, embora também assegure no artigo 150, parágrafo 6º, a liberdade de culto com as devidas limitações típicas de um Estado laico. Não entra nos pormenores em que entram as suas antecessoras. A tradição de tratar a liberdade religiosa como liberdade de culto e de crença foi retomada na Constituição de 1988, como é feito no artigo 5º, inciso VI que, além de assegurar a liberdade de consciência e de crença, bem como o livre exercício dos cultos religiosos, traz expressa também a garantia de proteção aos locais de culto e suas liturgias.

Conforme demonstrado em tópicos anteriores, o desenvolvimento da história do adventismo no Brasil se desenvolve no contexto republicano, do Estado laico. O preceito constitucional que assegura a liberdade de consciência e de culto favorece aos adventistas em suas especificidades. Exemplo seria a questão da guarda do sábado. Frequentemente os adventistas se deparam com o conflito entre o exercício de seus direitos e suas convicções religiosas. Concursos públicos, frequência a aulas, provas e exames, como houve no passado a questão das eleições. Em todas essas circunstâncias, os adventistas têm encontrado apoio na Constituição quando, a exemplo da Constituição de 1988, no artigo 5º inciso VIII garante que “ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei”.

Tomando como exemplo a situação mencionada, posso submetê-la hipoteticamente ao crivo do Estado nas três configurações consideradas: Estado ateu, Estado confessional e Estado laico. O Estado ateu, segundo a definição do glossário do Observatório da Laicidade do Estado é aquele que “proclama que toda e qualquer religião é alienada e alienante, em termos sociais e/ou individuais.”<sup>101</sup> Portanto, o Estado ateu não está interessado em favorecer a nenhum cidadão que evoque a sua crença religiosa para pleitear qualquer direito. Certamente, na situação descrita acima, em que a observância do sábado é motivo de conflito entre o cidadão e o Estado, o Estado ateu prevaleceria sobre o princípio religioso, anulando o direito alegado pelo cidadão.

---

<sup>101</sup> Disponível em: [www.nepp-dh.ufjf.br](http://www.nepp-dh.ufjf.br). Acesso em 08/03/2011.

Se o Estado é confessional, isto é, proclama uma religião como oficial, o adventista, na condição de cidadão, seria afortunado se essa religião oficial fosse a sua própria. Não sendo, o princípio religioso alegado seria também a caracterização de uma profissão de fé diversa da do Estado. Tal cidadão não teria sucesso em pleitear qualquer direito em função de sua crença, uma vez que os privilégios do Estado se destinariam àqueles cidadãos que confessassem sua ligação com a religião oficial.

Resulta que o Estado laico oferece maiores chances para o cidadão pleitear seus direitos alegando sua filiação religiosa. Ao garantir o pleno gozo dos direitos, independente do ter ou não ter religião e de qual seja essa religião, o Estado favorece crentes tais como os *adventistas do sétimo dia*, que trazem em sua doutrina e conduta diferenças marcantes. Vê-se que os adventistas têm boas razões para serem defensores do Estado laico e de fato o são. Em sua estrutura organizacional, possuem um *Departamento de Relações Públicas e Liberdade Religiosa* que cuida em preservar esse direito para seus membros. A liberdade religiosa é tratada como liberdade de consciência e defendem a separação da Igreja e do Estado, fundamentada na máxima cristã “dai, pois, a César o que é de César e a Deus o que é de Deus”. (Ver SCHEFFEL e LESSA, 2006, p. 129). Entendo, portanto, que a *Igreja Adventista do Sétimo Dia* no Brasil desfruta da laicidade do Estado e coopera com ela. Sobre o envolvimento de um com o outro, assim se expressa:

O Estado jamais deveria invadir o distinto domínio da Igreja para influir de algum modo na completa liberdade de consciência ou no direito de professar, praticar e propagar crenças religiosas; e a Igreja jamais deveria invadir o domínio privativo do Estado, exceto, onde for apropriado, para aplicar princípios morais à atuação pública. (SCHEFFEL e LESSA, 2006, p. 129).

Esta citação defende a separação da Igreja e do Estado como uma via de mão dupla, embora se reconheça um agente moralizador. Observa-se, portanto, a importância atribuída pelos adventistas ao valor moral. Este valor é tido em alta conta também e especialmente quando o assunto é educação. E o que é moral para os adventistas? É a qualidade do bom cidadão. Exemplo do padrão moral defendido pelos adventistas se encontra em uma clássica declaração de Ellen G. White, encontrada na obra intitulada *Educação*. Diz ela:

A maior necessidade do mundo é a de homens – homens que se não comprem nem se vendam; homens que no íntimo da alma sejam verdadeiros e honestos; homens que não temam chamar o pecado pelo seu nome exato; homens, cuja consciência seja tão fiel ao dever como a bússola o é ao pólo; homens que permaneçam firmes pelo que é reto, ainda que caiam os céus. (WHITE, 1996, p. 57)

Na citação acima, muito apreciada entre os adventistas, White traduz o ideal de caráter e de formação moral do cristianismo, que é reconhecida por Durkheim: “o Cristianismo consiste essencialmente numa certa atitude de alma, num certo *habitus* de nosso ser moral. Suscitar essa atitude na criança será a meta fundamental da educação.” (DURKHEIM, 2002, p. 35. Itálico original do texto).

Compare-se a “atitude de alma” da qual trata Durkheim com a característica do homem verdadeiro e honesto “no íntimo da alma”, conforme White. Conforme esclarecido anteriormente, é pouco provável que Ellen G. White tenha tido contato com a literatura positivista, considerando sua pouca formação acadêmica e seu currículo puramente religioso. No entanto, a base de fé do Cristianismo é a Bíblia Sagrada. Esta define o objetivo da religião e o significado desta da seguinte maneira: “A religião pura e sem mácula, para com o nosso Deus e Pai, é esta: visitar os órfãos e as viúvas nas suas tribulações e a si mesmo guardar-se incontaminado do mundo.”<sup>102</sup>

O contexto da citação bíblica é um contexto de lições de moral e hábitos de vida. Então define o que é ser um religioso. É um estado de espírito que se traduz nas práticas religiosas. Por este texto, o cristão deve ser um benefício à sociedade. Este é o sentido da influência moral que a *Igreja Adventista do Sétimo Dia* propaga. Este ideal é trazido para sua pedagogia. Durkheim acredita que o conhecimento e a formação moral da criança deve preceder a formação intelectual. Segundo ele, não para transformá-la em um cristão, o que seria um fim confessional, mas para torná-la um homem, um ser autônomo que age moralmente, tendo sua inteligência “guarnecida com um certo número de idéias” mas também havendo adquirido “uma maneira verdadeiramente humana de sentir e pensar”. (DURKHEIM, 2002, p. 36).

Os adventistas não têm, portanto, uma doutrina sobre a separação da Igreja e Estado. Têm, outrossim, uma atitude implícita em suas práticas, de que a função da religião, conforme citação bíblica acima, é atender as necessidades sociais (como se traduz o “visitar os órfãos e as viúvas”), mas, acima de tudo, ser uma referência moral e espiritual (como se traduz o “guardar-se incontaminado do mundo”). Definem a Igreja como a comunidade de crentes que confessam a Jesus Cristo como Senhor e Salvador (LESSA, GUARDA e SCHEFFEL, 2000, p. 188).<sup>103</sup> Não se trata, portanto, de nenhuma organização política. Seu

<sup>102</sup> Bíblia Sagrada. Tiago capítulo 1 versículo 27.

<sup>103</sup> Estes não são os autores, são editores da edição brasileira da obra *Nisto Creemos* (tradução de *Seventh-Day Adventists Believe...*) que é produzida pela organização mundial dos adventistas.

ponto de concordância com a República está na liberdade de culto que lhe favorece a existência e a expansão.

A seguir, apresento aspectos da pedagogia adventista, tal como se apresenta na atualidade, bem como alguns traços da influência de White, estabelecendo um paralelo com fatos relacionados com o pensamento pedagógico, bem como o contexto sociológico do século XIX, época em que surgiu a educação e a pedagogia adventista. Deste modo o leitor poderá tirar suas próprias conclusões sobre pretensão dos adventistas de apresentarem uma pedagogia própria a que denominam “*Pedagogia Adventista*”, título de um livro publicado em sua editora no Brasil.

## **2.4 - A pedagogia de Ellen G. White**

Conforme demonstrado em tópicos anteriores, a pedagogia adventista surgiu a partir da preocupação de oferecer uma formação moral julgada adequada para os filhos dos membros da Igreja e o preparo dos missionários. Uma preocupação eminentemente religiosa. Também foi demonstrado que a pedagogia adventista, em seu surgimento, não contou inicialmente com a participação de intelectuais dentro do movimento, mas a presença da figura carismática de Ellen G. White foi preponderante para o estabelecimento da pedagogia adventista.

A pedagogia idealizada por Ellen G. White, como já foi dito, em resumo, atribui maior importância aos hábitos e princípios do professor do que às suas qualificações intelectuais. Defende a necessidade de salas cômodas e bem ventiladas como ambiente apropriado para o aprendizado. Propõe um programa educacional que combine o estudo e o labor físico, o aprendizado de artes industriais e agrícolas, preparando os jovens para “os deveres práticos da vida”.

Neste tópico pretendo estabelecer um paralelo entre a pedagogia adventista em seus primórdios e a leitura atual da pedagogia adventista pelos seus gestores e profissionais.

### **2.4.1 - A base e o propósito da educação em White**

Os ensinamentos de Ellen G. White sobre educação podem ser encontrados em várias passagens de sua vasta obra literária sobre assuntos diversos. Os principais ensinamentos sobre o tema estão compilados em uma obra intitulada “*Educação*”.

Em *Educação e Sociologia*, Durkheim adverte quanto à necessidade de se distinguir “educação” e “pedagogia”. Segundo ele, “educação” consiste em ações ou práticas

sociais e “pedagogia” consiste em teorias. Prossegue argumentando que as teorias são maneiras de conceber a educação, não de praticá-las. Afirma ainda que, a exemplo das pedagogias de Rabelais, Rousseau e Pestalozzi, as teorias pedagógicas podem conflitar com as práticas educativas de seu tempo. (DURKHEIM, 1978, p. 57).

Se tomo, então, a pedagogia como uma maneira de conceber a educação posso afirmar que há uma pedagogia nos escritos de Ellen White. Uma leitura de seu livro *Educação* colocará o leitor em contato com essa pedagogia, pois revelará uma concepção de educação que, segundo os adventistas, foi obtida por meio de experiência ligada a fenômenos espirituais.<sup>104</sup> Ellen G. White escreveu a respeito do que acreditava serem os objetivos, princípios e práticas ideais ligadas à educação.

De início, White entende a educação como algo mais do que o cumprimento de um curso de estudos, uma vez que o seu propósito está além do preparo para a vida presente. (WHITE, 1996, p. 13). Para entender o que quer dizer a sua referência a “vida presente” ou “vida futura” é importante lembrar que o nome “adventista” se refere à crença na iminente volta de Cristo à terra, resultando na formação da “nova terra”, totalmente restaurada à perfeição original. (LESSA, GUARDA E SCHEFFEL, 2000, p. 431 e 485). Em seu pensamento White dá o sentido teleológico da educação a que chama “verdadeira”, que é o de formar o caráter à maneira cristã, visando o preparo para o que os adventistas chamam de “vida eterna”.

No mesmo contexto, White reconhece o valor dos pensadores do seu tempo (século XIX e início do século XX) como “homens de poderoso intelecto e vasta capacidade de pesquisa” e então afirma haver “Alguém que Se acha acima deles” (WHITE, 1996, p. 13). Embora não tivesse o interesse de desenvolver uma teoria pedagógica, visto centralizar sua visão na transmissão da mensagem à igreja à qual pertencia, White reconhece que há ciência nos pensadores de seu tempo. Porém, White valoriza acima de todos eles a fonte do conhecimento que julga superior: o conhecimento divino. Como forma de se obter esse conhecimento, aponta a natureza, o mundo físico, como forma de conhecimento de Deus, de onde, segundo ela, procede todo conhecimento e força. (Cf. WHITE, 1996, p. 14). Entende que o mundo natural é uma fonte de revelação divina “parcial e imperfeita”. Por isso, indica as Escrituras Sagradas, como se refere à Bíblia, como a perfeita norma de verdade e que deve

---

<sup>104</sup> As experiências de natureza espiritual atribuídas a White diferem das ocorridas no espiritismo. Esta concepção da experiência de White se baseia na profecia do antigo testamento segundo a qual, nos últimos dias... os velhos sonharão, os jovens terão visões. O processo pelo qual Ellen G. White, conforme crêem os adventistas, recebia as mensagens é através de visões, uma experiência sobrenatural em que a sua consciência era tomada pelo agente enviado por Deus e lhe falava, mostrava fatos, símbolos e outros recursos para que ela transmitisse às pessoas pela via de sua subjetividade.

ocupar o lugar mais alto na educação. No entanto, acredita que o educando deve fazer o uso de sua liberdade ao apreender esse conteúdo a que chama “verdade”, desenvolvendo a sua individualidade que, segundo ela, é o que habilita o ser humano a ocupar os mais altos postos nos grandes empreendimentos. (Cf. WHITE, 1996, p. 17).

A base da pedagogia de White encontra-se, portanto, na fonte do verdadeiro conhecimento que, segundo ela, é Deus. Esse conhecimento, segundo ela, encontra-se disponibilizado em duas fontes: a natureza e as escrituras sagradas. Segundo ela, a natureza manchada pelo pecado<sup>105</sup> revela o conhecimento que deveria ser somente do bem, mas pela contaminação do pecado, revela as consequências deste para conhecimento do homem. (WHITE, 1996, p. 26).

Assim, encontra-se na natureza a revelação do caráter redentivo aplicado à educação. Embora manchada pela contaminação do pecado, a natureza demonstra em sua beleza indícios de um poder que pode conferir vida. (WHITE, 1996, p. 28).

Na pedagogia de White ocorre em primeiro lugar a validação do conhecimento. Conforme explicitado em parágrafos anteriores, embora reconheça a contribuição dos intelectuais, White estabelece como elemento validador de todo conhecimento a revelação de Deus encontrada na Bíblia e na natureza. É bom lembrar que, evidenciando sua formação teológica autodidata, White usa largamente o termo “verdade”, considerando absoluto o conhecimento revelado na Bíblia e evidenciado na natureza. (Cf. WHITE, 1996, p. 17). Com base nesta verdade, define a natureza e o caráter redentivo da educação, pressupondo uma humanidade caída e degenerada pelo pecado, entendido este como sendo uma condição na qual a humanidade encontra-se a partir do momento que incorreu em desobediência.<sup>106</sup> Sendo assim, necessita ser redimida para que o homem desfrute de suas faculdades para o exercício da sua condição humana, submetido a um processo de reabilitação moral. O papel do ensinador, isto é, do profissional da educação, é resgatar esse padrão moral elevado, com base nos princípios revelados. Este é o ensinamento que, segundo ela, deve ser buscado. (Cf. WHITE, 1996, p. 29).

---

<sup>105</sup> Esta concepção da degeneração causada pelo pecado reflete a visão lapsariana do homem defendida pelos adventistas. “lapsariana” é um termo teológico que se refere ao “lapso”, o “ato pecaminoso de que resultou uma condição de deformação da imagem de Deus no homem” que, na prática, ocasiona uma natureza humana caída e propensa ao pecado e que afeta também a natureza.

<sup>106</sup> Biblicamente a humanidade se tornou pecaminosa a partir do pecado de Adão. Como o salário do pecado, segundo a Bíblia, é a morte, a morte passou a todos os homens, implicando um estado de corrupção da natureza humana. (Cf. A Bíblia Sagrada em Romanos, capítulo 5 versículo 12).

### 2.4.2 - Princípios educativos de Ellen G. White

Temos reconhecido a pedagogia, até aqui, conforme a visão durkheimiana, como uma teoria educacional. Sendo teoria, Durkheim reconhece várias pedagogias. A que ele defende é a pedagogia laica, fruto de rigorosa reflexão crítica, que deveria ser gestada no contexto do Estado republicano. Mas é necessário lembrar, também, de que, para Durkheim, toda educação é uma ação moral, isto é, assenta-se na dupla dimensão do dever, que é aquilo que nos obriga a sociedade na qual estamos inseridos, e do bem, que é aquilo que almejamos como expressão da nossa vontade. Uma vez identificada a base de uma pedagogia, tal como procurei fazer no tópico anterior, é salutar que se verifique o que Ellen G. White ensina sobre a prática educativa.

O mais importante nesta pesquisa não é encontrar prescrições nos escritos de Ellen G. White sobre educação. Se bem que existem orientações práticas em seus ensinamentos, que se baseiam em princípios fundamentados em sua percepção espiritual, lembrando sempre que o seu papel principal na história do adventismo e pelo qual é amplamente reconhecida entre os *adventistas do sétimo dia* é o de conselheira espiritual.

O modelo de escola no qual White se inspira é o modelo da escola hebraica, no sentido de ser uma educação centralizada no lar. Conforme a citação abaixo:

Mediante o uso de figuras e símbolos, as lições dadas eram assim ilustradas e gravadas mais firmemente na memória. Por meio desse conjunto de imagens animadas, era a criança iniciada, quase desde a infância, nos mistérios, na sabedoria e nas esperanças dos pais e guiada num modo de pensar, sentir e prever que alcançava muito além do visível e transitório: até o invisível e eterno. (WHITE, 2007, p. 95).

Observa-se nesta citação que o principal ensinamento dessa educação doméstica era o conteúdo religioso, através de estratégias tais como o uso de ilustrações. Então, White segue discorrendo sobre os resultados dessa instrução: o aparecimento de jovens de boa reputação, bom discernimento, vindo alguns a servirem em postos importantes da administração pública. Aqueles que demonstravam maior vocação para o serviço religioso passaram, com o tempo, a disporem de outra estrutura para a educação formal, que se intitulou “Escola dos Profetas”. (Cf. WHITE, 2007, p.96). Nessas escolas, os alunos se mantinham pelo trabalho manual e estudavam os escritos sagrados, música sacra e poesia. Essas escolas e o modelo de educação hebraica, que é a cultura retratada na Bíblia, servem de exemplo de princípios educacionais explicitados na obra de Ellen G. White.

Um dos princípios encontrados é o equilíbrio entre os aspectos moral, intelectual e físico. Quando White menciona o aspecto físico da educação, não se pode reduzir sua

concepção à mera prática de esportes, embora reconheça a necessidade do exercício físico, mas o cultivo do físico na educação é um tema mais amplo. A questão é o cultivo da saúde moral e física.

Para White, a cultura intelectual é importante e, segundo ela, em seu tempo existia suficiente alimento para o intelecto. (WHITE, 2007, p. 71). Sua crítica ao sistema de educação que lhe era contemporâneo reside no fato de ele privilegiar o conteúdo intelectual em detrimento da formação moral e física, ou seja, o cuidado do corpo e da saúde. Esse cuidado, segundo ela, inclui ensinar ao educando hábitos alimentares corretos, a necessidade de dormir adequadamente e fazer exercícios físicos também, como forma de aliviar o cansaço mental gerado pela presença na sala de aula. (WHITE, 2007, p. 72). Como alternativa para esse equilíbrio, White propõe que os estudantes se empenhem em atividades produtivas como a agricultura e as artes mecânicas. É o que se pode observar na citação a seguir.

Toda instituição de ensino deve tomar providências para o estudo e a prática da agricultura e as artes mecânicas. Devem ser empregados professores competentes para instruir os jovens nas diversas atividades industriais, bem como nos diferentes ramos de estudo. Enquanto uma parte de cada dia é dedicada ao progresso intelectual, dedique-se um tempo determinado ao trabalho físico e uma porção conveniente de tempo às práticas devocionais e ao estudo das Escrituras. (WHITE, 2007, p. 73, 74).

A combinação da atividade intelectual com a atividade física através do trabalho pode ser observada ainda nos internatos contemporâneos da rede adventista de educação. O educando vive em tempo integral e alguns pagam parte do valor do estipêndio com trabalhos variados, incluindo a agricultura. Normalmente esses internatos se localizam em fazendas. Em algumas situações, esse tipo de atividade é forçosamente abandonado em função das leis que tratam do trabalho na infância e na adolescência. É quando entram em choque novamente as ações educativas ou práticas sociais de uma instituição de ensino e uma nova dimensão pedagógica e/ou reguladora do Estado.

Os princípios educacionais de Ellen G. White não se encontram apenas em uma obra. Embora as obras “*Educação*” e “*Fundamentos da educação cristã*” contenham ensinamentos concentrados de seus escritos, alguns dos princípios ensinados por essa autora se encontram dispersos em sua vasta produção literária. Aqui apresentei alguns pontos em destaque e estes servem de ponto de partida para a formação de uma pedagogia adventista, tal como se apresenta atualmente, conforme analiso a seguir.

## 2.5 - A pedagogia adventista na atualidade

Pode ser que se interrogue se é possível falar em uma “pedagogia adventista”, se existe uma teoria adventista sobre educação.

Com uma contribuição marcante da escritora Ellen G. White, conselheira espiritual da denominação<sup>107</sup>, a pedagogia adventista se estruturou e hoje se apresenta na forma de um livro com esse título, além de apresentações na rede.

Para tornar mais didática a apresentação da pedagogia adventista encontrada nas fontes, divido este tópico em outros menores, trazendo em cada um deles um aspecto dessa pedagogia.

### 2.5.1 - A compreensão do ser humano

Visto da perspectiva criacionista, o homem é muito mais do que um animal altamente desenvolvido, pois foi criado à imagem e semelhança de Deus, partilhando Sua natureza e caráter. “Era Seu intento que quanto mais o homem vivesse, tanto mais plenamente revelasse esta imagem, refletindo mais completamente a glória do Criador.” (WHITE, 1996, p. 15). Essa concepção criacionista defendida pelos educadores adventistas se opõe à visão evolucionista de que o homem evoluiu das formas inferiores de vida. A crença na criação pressupõe um ser perfeito, no momento de sua criação.

O que tira do homem a sua perfeição é a queda, a entrada do pecado, quando o mesmo homem, no uso de suas faculdades, rejeitou a Deus, escolhendo seu próprio caminho e corrompendo-se em todos os aspectos. “Desde então, as pessoas começaram a enfrentar um conflito interno e externo, entre as forças do bem e do mal, entre o desejo de fazer o bem (bondade) e a inclinação para o mal (maldade)”. (De BENEDICTO E LINDQUIST, 2004, p. 38). Para renovar a esperança da humanidade, foi estabelecido o plano da salvação que pressupunha o sacrifício de Jesus Cristo. Na pedagogia adventista, a educação tem o propósito de atuar no sentido de promover o desenvolvimento do corpo, da mente e do espírito, aspectos da unidade que é o ser humano, restaurando-o à perfeição em que foi criado (WHITE, 1996, pp. 15, 16).<sup>108</sup>

O ensino do Criacionismo como princípio a ser seguido no ensino de ciências e outras matérias foi um ponto relevante nesta pesquisa. Acompanhei aulas de ciências e de

<sup>107</sup> Reiteradas vezes neste trabalho, por “denominação” se lê “*Igreja Adventista do Sétimo Dia*”.

<sup>108</sup> Cabe lembrar que Durkheim, ao analisar a “evolução pedagógica”, destaca a concepção redentora de educação que, mesmo no Estado laico, não rompeu totalmente com os fundamentos religiosos da religião se salvação: a matriz cristã.

Educação Religiosa e presenciei eventos de apresentação do conhecimento obtido pelos alunos. Alguns resultados foram reveladores dessa tensão e serão discutidos no próximo capítulo. O interessante é que o colégio criou um folder para divulgação e propaganda, fazendo do ensino do Criacionismo um diferencial para o “mercado” educacional, esclarecendo o porquê dessa opção.

### 2.5.2 - Epistemologia

A pedagogia adventista reconhece a Deus como fonte de todo conhecimento. Esse conhecimento é adquirido através da revelação. Conforme apresentado em tópicos anteriores, essa é uma nota tônica nos ensinamentos de Ellen G. White sobre educação. Continua sendo na leitura contemporânea da pedagogia adventista, o que certamente compõe os elementos que caracterizam a rede de ensino como confessional.

Apropriando-se do princípio de que a Bíblia é a Palavra de Deus escrita e transmitida por inspiração divina através de homens santos (*Nisto cremos*, p. 14), também a pedagogia adventista torna a Bíblia como a principal fonte de conhecimento, norteando o seu currículo (De BENEDICTO e LINDQUIST, 2004, p. 40). Nela é reconhecida a virtude de disciplinar e refinar o intelecto.

Aliada à primeira fonte de conhecimento, que é a Bíblia, a natureza é considerada outra fonte importante de conhecimento. Segundo Knight (2001:181), citado por De Benedicto e Lindquist,

“o estudo da natureza certamente enriquece o entendimento humano de seu ambiente. Também fornece respostas para algumas das muitas questões que não são tratadas na Bíblia”. Entretanto, é preciso lembrar que existem problemas na interpretação do mundo natural, porque toda a criação foi afetada pela queda e entrou em degeneração. Por isso, as descobertas científicas advindas do livro da natureza devem ser interpretadas à luz da revelação bíblica. (De BENEDICTO e LINDQUIST, 2004, p. 40, 41).

Existe na citação acima uma hierarquia estabelecida entre as fontes de conhecimento. A Bíblia é reconhecida como suprema fonte de autoridade. A natureza, como fonte de conhecimento, tem um papel coadjuvante. Em seguida, temos a racionalidade humana, detentora da capacidade de compreender a verdade, expandir o conhecimento, verificar e aplicar as descobertas da razão conforme a verdade da escritura

A articulação das três fontes de conhecimento verdadeiro ocorre no cotidiano das escolas adventistas através de um processo denominado “integração fé e ensino”. Não se trata apenas de ter aulas de religião. Isto seria pouco para reconhecer uma educação como cristã.

Há uma intenção deliberada de que a visão bíblico-cristã e a filosofia da educação adventista permeiem toda a ação docente, administrativa e curricular das escolas adventistas. Esta ação deve estar prevista no planejamento de todas as atividades do ano escolar. (STENCEL In: UNGLAUB, 2005, p. 27).

Neste caso, ocorre uma integração planejada: o educador planeja seu currículo, sua aula, seu projeto ou qualquer que seja a atividade de acordo com esse princípio. Mas ocorre também a integração espontânea, quando o educador revela seu compromisso pessoal com o conteúdo o qual ele aceita como verdade: a missão, a visão, os valores e o seu compromisso denominacional. Desta forma eles se reconhecem como “cooperadores com Deus no processo da educação cristã”. (STENCEL In: UNGLAUB, 2005, p. 27).

Dessa forma, o conhecimento secular se submete àquilo que acreditam ser o “conhecimento verdadeiro”. Portanto, na pedagogia adventista não é negado ao educando o conhecimento secular. Ocorre uma interação intencional ou espontânea entre o conhecimento divino e o conhecimento secular, que envolve todas as ciências.

### **2.5.3 - Axiologia**

A axiologia presente na pedagogia adventista e na educação cristã concebe como supremo o valor moral. A função da educação consiste em formar o caráter à semelhança do Criador, num contexto em que a humanidade se encontra alienada de Deus. Neste processo, o maior traço a ser restaurado é o amor em três dimensões: do homem para com Deus, do homem para consigo e de um ser humano para com o outro. A consideração dessas três dimensões promove equilíbrio: ao mesmo tempo em que evita o egoísmo, preserva a identidade do sujeito (De BENEDICTO e LINDQUIST, 2004, p. 43).

Esse princípio traz consigo outros valores. Ao se pensar o amor próprio, será pensada a temperança, princípio através do qual se procurará evitar aquilo que prejudica o corpo e a mente. Ao se reconhecer a dificuldade do homem em assumir este modo de vida, passa-se a reconhecer o conflito cósmico que se instala no homem, promovendo o sentimento de dependência de Deus no sentido de superar a tendência pecaminosa.

O ambiente escolar será pensado no intuito de desenvolver como supremo valor o caráter equilibrado desta maneira: amando a Deus como ser supremo e promotor da restauração do caráter. Amando aos outros à mesma medida que a si mesmo, respeitando a individualidade do educando e buscando uma equilibrada relação com o outro.

#### 2.5.4 - A pedagogia adventista em síntese

A pedagogia adventista que norteia as práticas das escolas da rede declara sua missão nos seguintes termos: “Promover, através da educação cristã, o desenvolvimento harmônico dos educandos, nos aspectos físicos, intelectuais, sociais e espirituais, formando cidadãos pensantes e úteis à comunidade, à pátria e a Deus”. (De BENEDICTO e LINDQUIST, 2004, p. 48).

No *Colégio Adventista de Belo Horizonte (CABH)*, onde realizei as observações e os demais procedimentos para coleta de dados, verifiquei que todos os profissionais e funcionários são membros da denominação. Posso considerar esse fato em paralelo com o fato de que, segundo Unglaub, citando Stencel, espera-se que o educador adventista manifeste “de forma espontânea ou planejada o seu compromisso com a missão, a visão e os valores da educação adventista”. (STENCEL. In: UNGLAUB, 2005, p. 27).

Sou levado a entender que esta exclusividade não é por acaso. A razão está ligada aos princípios pedagógicos e denominacionais. Como membro do corpo religioso e como um profissional a serviço da rede educacional adventista, esse profissional crê naquilo que ensina e por essa razão deve estar comprometido. Este é um princípio da pedagogia contemporânea, de que o educador é aquilo que ensina. Compromisso significa a vida. “Além disso, somente este ser é já em si um compromisso. Este ser é o homem”. (FREIRE, 1981, p. 17). Homem que, segundo a concepção adventista exposta neste capítulo, é criado à imagem e semelhança de Deus e sofre com a degeneração advinda da presença do pecado. (Cf. De BENEDICTO E LINDQUIST, 2004, p. 38).

Este compromisso do profissional com os princípios da instituição foi percebido em algumas ocasiões nas quais presenciei e participei de cultos e reuniões de treinamento. Nessas ocasiões houve palestras motivacionais e orações. Os professores e funcionários expressaram sua crença nos valores da escola, tratando-a como uma escola que pertence a Deus e onde os princípios religiosos são ensinados. Esses aspectos serão abordados no próximo capítulo.

### **CAPÍTULO 3: O COLÉGIO ADVENTISTA DE BELO HORIZONTE**

De posse das informações a respeito dos *adventistas do sétimo dia* como denominação religiosa como educadores, escrevi o capítulo 2, trazendo uma descrição do que é este grupo religioso e o que é essa rede de educação.

Nos capítulos 1 e 2 procurei contemplar o objetivo geral deste trabalho que é “analisar a pedagogia adventista face ao princípio da laicidade estabelecida pelo Estado Republicano e seus desdobramentos no cotidiano escolar” e o capítulo 3 não abandona esse objetivo. O capítulo 1 teve como propósito atender ao objetivo específico de “realizar uma discussão sobre a relação entre educação laica e educação confessional”, enquanto o capítulo 2 pretendia ser uma transição para o que é apresentado neste capítulo, pois ao se tratar do que acontece no estabelecimento, o leitor poderá resgatar as informações sobre a rede.

Visando atender aos objetivos de “analisar o currículo desenvolvido no Colégio Adventista de Belo Horizonte, a fim de compreender a relação entre o currículo formal e o currículo realmente praticado no cotidiano da escola”; tendo em mente também o objetivo de “compreender os motivos que levam famílias não adventistas a matricularem seus filhos em um estabelecimento de ensino adventista”, este capítulo é resultado de pesquisa documental e empírica. A pesquisa documental e também literária examinou os documentos do Colégio Adventista de Belo Horizonte a que tive acesso: projeto *Político Pedagógico - PPP*, aprovado em 2009; *Regimento Unificado 2008*, válido para todas as escolas adventistas dos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Espírito Santo; *Proposta Pedagógica 2011*, válida para a rede nos mesmos estados; *Normas de Convivência Escolar*, documento assinado pelos responsáveis por ocasião da matrícula e *Contrato de Prestação de Serviços Educacionais*. Consultei também os livros didáticos de Ciências do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental, além dos livros que venho citando desde o primeiro capítulo.

Na pesquisa empírica, servi-me dos seguintes instrumentos: observação estruturada com registro no caderno de campo; questionário sócio-econômico e de opinião; Entrevista semi-estruturada. Conforme explicitarei na introdução deste trabalho, observei de 3 a 4 aulas de Ciências e o mesmo número de aulas de Educação Religiosa durante os meses de setembro a novembro de 2010, no turno da manhã, em cada turma do 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, um total de 24 aulas. Na oportunidade, presenciei também eventos e outras programações como as “capelas”, bem como tive contato com outros professores, funcionários e, eventualmente, conversei com alguns alunos.

Desde quando elaborava o projeto de pesquisa, procurei manter contato com a direção do colégio, buscando prevenir eventuais dificuldades no acesso a dados necessários à pesquisa. Todas as exigências apontadas pelo COEP foram atendidas e o Colégio não estabeleceu qualquer limite à minha pesquisa. Foi-me facultado todo acesso aos documentos da escola de que necessitei e todo acesso às dependências do CABH destinadas ao cotidiano escolar. O resultado é apresentado nos tópicos que seguem.

### 3.1 - Apresentando o CABH

O *Colégio Adventista de Belo Horizonte*, o CABH, onde foi realizada a coleta de dados, apresenta-se como um representante legítimo da rede adventista de educação em Belo Horizonte, especialmente as escolas de externato.

Em Minas Gerais a rede adventista de ensino se faz presente em nove municípios, com 12 estabelecimentos ao todo, incluindo as Faculdades Adventistas de Minas Gerais – FADMINAS, localizadas em Lavras.<sup>109</sup> Belo Horizonte conta com 3 estabelecimentos de ensino da rede: a Escola Adventista da Concórdia, a Escola Adventista de Santa Inês e o Colégio Adventista de Belo Horizonte, já mencionado como local onde será realizada esta pesquisa. Encerrou o ano de 2010 com 411 alunos, sendo 244 provenientes de famílias adventistas e 211 de famílias não adventistas. Na abertura do ano de 2011, encontravam-se matriculados 237 alunos adventistas e 216 que não o são, totalizando 453 alunos, sendo 84 no Ensino Médio, 35 na Educação Infantil e 333 no Ensino Fundamental.<sup>110</sup>

Juridicamente o *Colégio Adventista de Belo Horizonte*, como todos os estabelecimentos da rede adventista de ensino, é classificado como instituição *filantrópica* pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (SEEMG) em virtude de ser mantido por uma entidade filantrópica, a *Instituição Adventista de Educação e Assistência Social Este Brasileira*. Essa entidade agrupa as atividades educacionais e assistenciais da *Igreja Adventista do Sétimo Dia*, distinguindo-se da entidade mantenedora das igrejas adventistas que é a *Associação da União Este Brasileira dos Adventistas do Sétimo Dia*, sendo esta a entidade juridicamente responsável pelas atividades religiosas.

O critério adotado pela SEEMG é apenas formal, pois considera apenas o vínculo jurídico. Segundo esse critério, são confessionais apenas os estabelecimentos juridicamente vinculados à igreja como entidade religiosa. Esta classificação não alcança o conceito de

---

109 Dados obtidos no Projeto Pedagógico 2011 para os estados de Minas Gerais, Espírito Santo e Rio de Janeiro.

110 Dados obtidos dos relatórios de encerramento de 2010 emitidos em 15 de dezembro de 2010 e dos relatórios de abertura de 2011. Obtidos pessoalmente em arquivo digital na Associação Mineira Central dos Adventistas do Sétimo Dia em 26 de julho de 2011.

confessionalidade, segundo o qual, uma vez que a escola defende os princípios de determinada religião ou credo, caberá também a ela a designação “confessional”, independentemente dos aspectos legais. Este é o caso do CABH. Desde a sua fundação, no início dos anos 1970 quando se chamava *Educandário Adventista Colorado*, até o presente, sempre trouxe o nome “Adventista” em sua identificação, sinalizando desta forma a organização religiosa à qual está associado. Ao longo de seus 36 anos de existência, preservou o seu vínculo com a mensagem da Igreja Adventista do Sétimo Dia, denominação religiosa presente em todo o mundo, que congrega mais de 12 milhões de membros, 1,5 milhão de fiéis no Brasil, e 18 mil em Belo Horizonte.

### 3.1.1 - História

A história do Colégio Adventista de Belo Horizonte, como não poderia ser diferente, está inteiramente ligada às atividades da Igreja Adventista do Sétimo Dia na capital.

Seu nome inicial: *Educandário Adventista Colorado* revela um aspecto importante de sua história, pois até o presente, o nome “Colorado” permanece na memória dos adventistas de Belo Horizonte que vieram para a Igreja antes de 1995. Não é pela localização em Belo Horizonte. Trata-se de uma homenagem ao estado americano do Colorado (EUA), visto que, segundo a história registrada, o educandário recebia doações vindas dos adventistas daquela região<sup>111</sup>.

A fundação do Educandário data de 1966, quando se iniciaram as aulas para alunos do 2º e 3º períodos (jardim e pré-primário). Era, portanto, uma escolinha de educação infantil que funcionava em um prédio vizinho do terreno da localização atual. No local onde hoje se encontra funcionava um centro de convivência dotado de duas piscinas, uma para adultos e outra menor para as crianças, uma espaçosa cantina e duas quadras de esportes. Segundo os registros encontrados nos arquivos do Colégio, instalar um educandário não era a prioridade. Primeiro surgiu o centro de convivência, a serviço da Igreja. A idéia do Educandário foi uma consequência.

Com o propósito de oportunizar às nossas crianças o preparo acadêmico em conformidade com os princípios cristãos surgiu em Belo Horizonte o Colégio Adventista. O nosso conhecido Colégio Adventista de Belo Horizonte foi fundado em 1966 como “Colorado”, para homenagear o estado americano do

---

<sup>111</sup> História do Colégio Adventista de Belo Horizonte. Disponível em [www.cabh.com.br](http://www.cabh.com.br). Acesso em 22 de julho de 2011.

Colorado (EUA). Pelo motivo de que naquela época a igreja local recebeu muitas doações advindas dos nossos irmãos norte americanos.<sup>112</sup>

À semelhança da história geral do movimento e do sistema educacional adventista, há sempre um objetivo denominacional na história de cada estabelecimento da rede. Do mesmo modo como o sistema mundial surgiu da preocupação com a formação moral e religiosa das crianças (Cf. SCHWARZ e GREENLEAF, 2009, p. 116), assim também, o *Educandário Adventista Colorado*, que viria a se tornar o *Colégio Adventista de Belo Horizonte*, o CABH, surgiu da preocupação em oferecer uma formação acadêmica baseada em princípios cristãos.

Em 45 anos de existência completados em 2011, o *Colégio Adventista de Belo Horizonte* já passou por duas reformas marcantes em sua estrutura física: uma delas em 1995, ocasião em que deixou de se chamar “*Educandário Adventista Colorado*” e recebeu o nome atual. A reforma teve como objetivo dar condições de abrigar o Ensino Médio. Em 2008 passou por outra reforma, modificando toda a sua estrutura, no intuito de modernizar e se tornar mais atraente.

### 3.1.2 - O CABH como estabelecimento de ensino

Como consta no *Projeto Político Pedagógico (PPP)* aprovado em 2009, o Colégio Adventista de Belo Horizonte foi autorizado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais a funcionar como instituição de Ensino Médio em portaria emitida em 1997. O Ensino Fundamental foi reconhecido por uma resolução datada de 1975. Portanto, comparado o dado do Projeto Político Pedagógico e os registros históricos em livro e no portal, há uma lacuna entre o início de funcionamento como “jardim de infância”<sup>113</sup> e a implantação do Ensino Fundamental.

Atualmente o CABH oferece toda a Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Segundo o PPP, O CABH é um estabelecimento de ensino ligado à Secretaria do Estado da Educação (sic), Superintendência Regional de Ensino - metropolitana C. Identifica-se como Colégio Adventista de Belo Horizonte, mas tem uma entidade mantenedora a *Instituição Adventista de Educação e Assistência social Este Brasileira*, com sede regional em Belo Horizonte. Esta vinculação é típica de todos os ramos de atuação da

<sup>112</sup> Este é o início do relato encontrado no portal do Colégio. Disponível em [www.cabh.com.br](http://www.cabh.com.br). Acesso em 22 de julho de 2011.

<sup>113</sup> Segundo a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, artigo 23, o ensino pré-primário seria ministrado nas escolas maternas e nos jardins de infância (disponível em [www.histedbr.fae.unicamp.br](http://www.histedbr.fae.unicamp.br), acesso em 03 de julho de 2011). A expressão é uma herança dos ensinamentos de Friedrich Froebel (1782-1852), referência na criação das escolas infantis baseadas na idéia do cuidado (“Friedrich Froebel, o formador das crianças pequenas”. Revista Nova Escola. Disponível em [www.revistaescola.abril.com.br](http://www.revistaescola.abril.com.br). Acesso em 24 de julho de 2011).

*Igreja Adventista do Sétimo Dia*, que adota a forma representativa de governo eclesiástico, com administração representada em níveis<sup>114</sup>. Considerado como instituição da Igreja, o CABH é administrado sob a mesma lógica, respeitando a questão legal de diferenciação jurídica entre a parte religiosa e a parte educacional e assistencial. Constitui-se, portanto, em um ramo da organização adventista, que é a educação escolar. O *Regimento Unificado*<sup>115</sup>, Artigo 7º, estabelece que “os bens móveis e imóveis das unidades escolares adventistas incorporadas ou adquiridas, constituem patrimônio da ‘*Instituição Adventista de Educação e Assistência Social Este Brasileira*’ (itálicos acrescentados).

É importante lembrar que a gestão da rede em cada território é conduzida por um pastor<sup>116</sup>, auxiliado por um coordenador pedagógico da rede, sendo este um educador, ocupando uma função técnica. Segundo o PPP, o estabelecimento de ensino tem a organização administrativa a cargo do(a) diretor(a), o(a) administrador(a) financeiro(a) e o(a) secretário(a), com organização técnica a cargo do(a) coordenador(a) pedagógico(a) e orientador(a) educacional (o mesmo cargo), que é uma pessoa com formação em pedagogia. Lembrando que, na aprovação do PPP, o diretor era também formado em pedagogia e Educação Religiosa. Portanto, embora procurem cumprir as exigências legais, a nomeação de um pastor como gestor da rede sinaliza o objetivo religioso que permeia as atividades dos estabelecimentos, como é o caso do CABH.

Considerando que a legislação provém do Estado, como uma instituição que busca a laicidade conforme caracterizado no capítulo 1 deste trabalho e o estabelecimento caracterizado acima é confessional e pertencente à rede adventista, caracterizada no capítulo 2, este capítulo busca demonstrar o reflexo desta conjunção no cotidiano escolar e na relação da escola com as famílias, como revelado nos dados de pesquisa.

---

<sup>114</sup> Segundo o *Manual da Igreja Adventista do Sétimo Dia*, são quatro as formas de governo eclesiástico: a episcopal, exercida por ordens diferentes de ministros que são os bispos, sacerdotes e diáconos; papal, na qual o papa é investido de autoridade suprema; independente, que é a forma de governo em que cada congregação tem autoridade suprema em seu domínio; finalmente, a representativa, em que a autoridade repousa sobre os membros e a responsabilidade executiva é delegada a entidades e oficiais representativos em níveis territoriais. Esta é a forma adotada pela Igreja Adventista do Sétimo Dia (Cf. SCHEFFEL e LESSA, 2006, p. 26, 26). Tanto as igrejas quanto as instituições localizadas em Belo Horizonte têm uma sede administrativa em Belo Horizonte para uma parte do Estado de Minas Gerais e uma sede em Niterói, no Rio de Janeiro, para os estados de Minas Gerais, Espírito Santo e Rio de Janeiro.

<sup>115</sup> Aprovado em 2008 e válido para todas as escolas da rede em Minas Gerais, Espírito Santo e Rio de Janeiro.

<sup>116</sup> Os pastores adventistas são formados em um curso de Teologia a nível superior em uma instituição da própria denominação.

### 3.2 - O currículo do CABH

Quem adentra o portão do CABH ou permanece por breve tempo no interior das instalações, percebe rapidamente que está em um ambiente “evangélico”.

Visualmente não é possível distinguir um aluno adventista de um aluno não adventista. Todos usam o uniforme que é composto por calça comprida modelo esporte (para rapazes e moças) com uma diferença de cor e modelo da camisa para o Ensino Médio. No tempo de frio usam o agasalho do uniforme do colégio. Não é permitido o uso de jóias, bijuterias ou piercings a nenhum aluno ou aluna. Caso alguém insista em ir com algum desses adereços, é repreendido pelo monitor e o adereço é recolhido<sup>117</sup>.

O sinal indicativo do término e início das aulas é uma música evangélica que toca de maneira audível nas dependências do Colégio. Antes de se dirigirem à sala de aula, os professores têm um culto de 15 minutos no qual fazem leitura de uma meditação com base bíblica, compartilham entre si pedidos de oração e oram. Somente após esse ritual vão para a sala de aula.

Na primeira aula do dia, cada professor é responsável por conduzir um momento devocional. Observei que não somente o professor de Educação Religiosa, mas também a professora de Ciências realizava essas meditações. Quando, por algum motivo, um professor faltava, era providenciado alguém para dirigir a meditação. Normalmente, a meditação é feita pelos alunos, com a coordenação do professor. Mais tarde é a vez dos funcionários não docentes que se reúnem em uma sala para fazerem também o seu culto.

Com frequência, a igreja requisita as instalações do colégio para a realização de eventos religiosos e sociais, tais como encontros de líderes, exposição de livros, CDs e outros materiais devocionais. Todos estes detalhes indicam a presença marcante da Igreja na vida do colégio, mas não são suficientes para definir a profundidade do vínculo confessional de uma escola, assim como, a ausência destes elementos não são suficientes para negar a confessionalidade. Nas escolas e nas repartições públicas são encontrados símbolos religiosos, como denuncia o OLE e ocorre na instância estatal, espaço laico conforme a pretensão da República<sup>118</sup>. No entanto, essas repartições não são confessionais como também o Estado não o é, conforme esclarecido no capítulo 1.

No intuito de aferir o caráter confessional do *Colégio Adventista de Belo Horizonte*, o CABH, passo à análise do currículo.

<sup>117</sup> O uso desses adereços é considerado inaceitável como consta das *Normas de Convivência Escolar*, documento assinado pelos responsáveis por ocasião da matrícula.

<sup>118</sup> “O ESTADO BRASILEIRO É LAICO?” Disponível em [www.nepp-dh.ufrj.br/olewww.nepp-dh.ufrj.br/ole](http://www.nepp-dh.ufrj.br/olewww.nepp-dh.ufrj.br/ole). Acesso em 12 de agosto de 2010.

A concepção de currículo adotada aqui é a de Tomaz Tadeu da Silva, fazendo referência a Bobbitt, como “a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados” (BOBBITT, cf. SILVA, 2002, p. 13). É disto que vou tratar neste tópico, lembrando que, segundo Goodston, o currículo escrito seria um “testemunho visível, público e sujeito a mudanças” do que se escolhe para legitimar a escolarização (Cf. GOODSTON, 1995, p. 21).

A noção de currículo abordada aqui é, portanto, a síntese do que é escrito e documentado e o que é vivido na sala de aula e externo a ela. Goodston admite essa variação, desconfiando das idéias dicotômicas a respeito do currículo que dissociam da prática escolar o currículo escrito e documentado (Cf. GOODSTON, 1995, p. 22). Considerando estas questões, escolho abordar ambos os aspectos do currículo desenvolvido no CABH, tanto o escrito e documentado quanto o currículo vivenciado na prática escolar.

O tópico 14 do PPP: “Dos fins e objetivos da rede adventista de educação” apresenta e define como objetivos nove itens, entre os quais:

- I. Promover o conhecimento de Deus como fonte de toda a sabedoria, aplicando a Bíblia como referencial de conduta, na busca de um caráter íntegro e equilibrado. (...)
- VI. Incentivar o desenvolvimento dos deveres da vida diária, a sábia escolha profissional, a formação familiar e o serviço a Deus e à comunidade.
- VII. Promover a autonomia e a autenticidade ancorada nos valores bíblico-cristãos.<sup>119</sup>

Espera-se que o conteúdo e as experiências vivenciadas em sala de aula incorporem estes princípios. No início da pesquisa propus observar as aulas de Ciências e Educação Religiosa, entendendo que, em função da “visão criacionista” citada em *Pedagogia adventista* (De BENEDICTO e LINDQUIST, 2004), no conteúdo de ciências poderia se situar grande parte da controvérsia.

Nos parágrafos seguintes, procurarei apresentar o currículo das aulas de ciências em dois aspectos: o currículo prescrito e o currículo em ação. O primeiro será analisado com base nos documentos da rede e do estabelecimento, comparado com o currículo proposto pelo Estado, com base na legislação e nos Parâmetros Curriculares nacionais, os PCNs. Para análise do currículo em ação, tomo por referência o principal recurso pedagógico disponível, que é o livro didático e o resultado das observações em sala de aula.

---

<sup>119</sup> Projeto Político Pedagógico.

### 3.2.1 - Disciplina de Ciências: o currículo prescrito

Os autores consultados tratam o currículo como uma construção social. O currículo do CABH também é uma construção social, específica, e deriva das características gerais apresentadas até aqui: um estabelecimento confessional integrante de uma rede também confessional, ainda que sujeito aos regulamentos do Estado. Ao definir os conhecimentos e competências a serem desenvolvidas, não pode deixar de considerar as diretrizes do Estado.

Afinal, o que o Estado estabelece como conhecimentos a serem desenvolvidos? Ainda que não sejam as únicas, podemos citar duas ações propositivas de currículo por parte do Estado: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Os PCNs são “referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular”, recomendando que “cada escola formule seu projeto educacional, compartilhado por toda a equipe, para que a melhoria da qualidade da educação resulte da co-responsabilidade entre todos os educadores”<sup>120</sup>. Expressam, portanto, o padrão de qualidade que o Estado espera das escolas que funcionam em seu território e devem ser uma ferramenta de uso no planejamento do aprendizado escolar.

Por sua vez, o PNLD é um programa que “tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica”<sup>121</sup>. O Guia de livros didáticos é distribuído para as escolas, como auxílio nas escolhas. Para o Ensino Fundamental, são avaliados livros das principais áreas do conhecimento escolar.

Na coleta de dados, optei por observar as aulas de Ciências e Ensino Religioso nas turmas do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental. Segundo o PPP, a carga horária prevista para essas disciplinas é de duas aulas de ciências por semana, semelhante à carga horária das escolas públicas.

Segundo a Lei 9394 de 1996, a LDBEN, artigo 32, o Ensino Fundamental tem por objetivo “a formação básica do cidadão mediante:” (...) “III- o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores”<sup>122</sup>. Que conhecimentos e habilidades a disciplina de Ciências poderia trazer? Quais são os conteúdos sugeridos?

---

<sup>120</sup> *Parâmetros curriculares nacionais. Introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Disponível em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em 25 de julho de 2011.

<sup>121</sup> PNLD. Disponível em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em 25 de julho de 2011.

<sup>122</sup> LDBEN. Disponível em [www.ufrpe.br](http://www.ufrpe.br). Acesso em 26 de junho de 2011.

Os PCNs de Ciências Naturais recomendam as habilidades que o educando necessita desenvolver até o final do Ensino Fundamental que são:

- Compreender a natureza como um todo dinâmico e o ser humano, em sociedade, como agente de transformações do mundo em que vive, em relação essencial com os demais seres vivos e outros componentes do ambiente;
- Compreender a Ciência como um processo de produção de conhecimento e uma atividade humana, histórica, associada a aspectos de ordem social, econômica, política e cultural;
- Identificar relações entre conhecimento científico, produção de tecnologia e condições de vida, no mundo de hoje e em sua evolução histórica, e compreender a tecnologia como meio para suprir necessidades humanas, sabendo elaborar juízo sobre riscos e benefícios das práticas científico-tecnológicas;
- Compreender a saúde pessoal, social e ambiental como bens individuais e coletivos que devem ser promovidos pela ação de diferentes agentes;
- Formular questões, diagnosticar e propor soluções para problemas reais a partir de elementos das Ciências Naturais, colocando em prática conceitos, procedimentos e atitudes desenvolvidos no aprendizado escolar;
- Saber utilizar conceitos científicos básicos, associados a energia, matéria, transformação, espaço, tempo, sistema, equilíbrio e vida;
- Saber combinar leituras, observações, experimentações e registros para coleta, comparação entre explicações, organização, comunicação e discussão de fatos e informações;
- Valorizar o trabalho em grupo, sendo capaz de ação crítica e cooperativa para a construção coletiva do conhecimento.<sup>123</sup>

Para atingir esses objetivos e alcançar essas habilidades os PCNs propõem Critérios de seleção de conteúdos e eixos temáticos para serem desenvolvidos. Os critérios são:

- Os conteúdos devem favorecer a construção, pelos estudantes, de uma visão de mundo como um todo formado por elementos interrelacionados, entre os quais o ser humano, agente de transformação. Devem promover as relações entre diferentes fenômenos naturais e objetos da tecnologia, entre si e reciprocamente, possibilitando a percepção de um mundo em transformação e sua explicação científica permanentemente reelaborada;
- Os conteúdos devem ser relevantes do ponto de vista social, cultural e científico, permitindo ao estudante compreender, em seu cotidiano, as relações entre o ser humano e a natureza mediadas pela tecnologia, superando interpretações ingênuas sobre a realidade à sua volta. Os temas transversais apontam conteúdos particularmente apropriados para isso;
- Os conteúdos devem se constituir em fatos, conceitos, procedimentos, atitudes e valores a serem promovidos de forma compatível com as possibilidades e necessidades de aprendizagem do estudante, de maneira que ele possa operar com tais conteúdos e avançar efetivamente nos seus conhecimentos.<sup>124</sup>

<sup>123</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental Ciências Naturais. Disponível em [www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br). Acesso em 26 de julho de 2011.

<sup>124</sup> IBIDEM

Quando leio os objetivos de ensino por área, conforme encontrados no Projeto Pedagógico da rede adventista, percebo algumas similaridades. Estão explicitados da seguinte forma:

“O ensino de Ciências Naturais deverá, então, se organizar de tal forma que, ao final do ensino fundamental, os alunos tenham as seguintes capacidades: (...)”

E então são enumerados os seguintes itens:

- Compreender a natureza como um todo dinâmico, sendo o ser humano parte integrante e agente de transformações do mundo que vive;
- Identificar relações entre conhecimento científico, produção de tecnologia e condições de vida, no mundo de hoje e em sua evolução histórica;
- Formular questões, diagnosticar e propor soluções para problemas reais a partir de elementos das Ciências Naturais, colocando em prática conceitos, procedimentos e atitudes desenvolvidas no aprendizado escolar;
- Utilizar conceitos básicos, associados a energia, a matéria, a transformação, ao espaço/tempo, ao sistema, ao equilíbrio e a vida (sic);
- Combinar leituras, observações, experimentações, registros, entre outras ações que objetivam a coleta, organização, comunicação e discussão de fatos e informações;
- Valorizar o trabalho em grupo, sendo capaz de ação crítica e cooperativa para a construção coletiva do conhecimento;
- Compreender a saúde como bem individual e comum dado por Deus, a qual deve ser provida pela ação coletiva;
- Compreender a tecnologia como meio para suprir necessidades humanas, distinguindo usos corretos e necessários daqueles prejudiciais ao equilíbrio da natureza e ao homem;
- Compreender que DEUS é o autor e mantenedor do ser humano e da natureza ao nosso redor.<sup>125</sup>

Se tento estabelecer relação entre os objetivos e critérios dos PCNs e os objetivos propostos pela rede adventista para o ensino de Ciências Naturais, percebo que eles convergem na maior parte. Se os PCNs propõem que o aluno deve compreender a natureza em sua completude e o ser humano como agente de transformação, também a rede adventista assim propõe. De igual modo, ambas propostas convergem no sentido de tornar o aluno capaz de propor questões e respondê-las sob o referencial das ciências naturais. Em vários aspectos encontro convergência entre uma e outra proposta. Não esperava que fosse diferente, pois como ficou entendido no capítulo 1, para o Estado conceder legitimidade ao ensino ministrado por uma rede privada, é necessário que este apresente conformidade com os principais objetivos do Estado. Não somente em Ciências Naturais, mas em todas as principais disciplinas do currículo, deve haver concordância de objetivos.

<sup>125</sup> Projeto Pedagógico 2011 para os estados de Minas Gerais, Espírito Santo e Rio de Janeiro.

As diferenças que posso notar entre os PCNs e as propostas da rede adventista dizem respeito à visão teocêntrica do homem e da vida defendida pela Igreja Adventista do Sétimo Dia. A proposta curricular enfatiza esta visão em dois itens: o que trata de “Compreender a saúde como bem individual e comum dado por Deus, a qual deve ser provida pela ação coletiva” e o que objetiva “Compreender que DEUS é o autor e mantenedor do ser humano e da natureza ao nosso redor”.

Vale lembrar que os PCNs prescrevem também a abordagem do tema saúde. A diferença está na ênfase. Os PCNs propõem “Compreender a saúde pessoal, social e ambiental como bens individuais e coletivos que devem ser promovidos pela ação de diferentes agentes”. A pesquisa não indica que os adventistas discordam dessa proposta. A diferença é que inserem o elemento divino. Isto traz à lembrança a discussão de Durkheim em *A evolução pedagógica*, citada no capítulo 1 deste trabalho. Durkheim reconhece que a conversão de alma que o Cristianismo propõe pode ser uma característica incorporada, não para fins confessionais, mas para fins laicos (Cf. DURKHEIM, 2002, p. 36). O tema saúde, conteúdo integrante da doutrina adventista<sup>126</sup>, é também um interesse público. Para este fim, o Estado se apropria dele para promover a saúde também no ensino de Ciências Naturais. A religião se mantém fiel à base cristã e insere o elemento divino nas suas considerações sobre saúde, chegando ao objetivo que os PCNs também consideram, de se pensar na saúde coletivamente.

O último objetivo da rede adventista para o ensino de Ciências Naturais não é encontrado nos PCNs: “Compreender que DEUS é o autor e mantenedor do ser humano e da natureza ao nosso redor”. Isto porque é parte exclusiva da visão teocêntrica defendida pela educação adventista.

Tudo isto que foi mostrado até aqui pode ser entendido como currículo formal, prescrito e documentado. Para se chegar ao currículo em ação, o currículo de fato desenvolvido, apresento a seguir algumas considerações sobre as observações feitas na sala de aula e no cotidiano escolar.

---

<sup>126</sup> Os adventistas do sétimo dia consideram o corpo, sob a ótica bíblica, como o “templo do Espírito Santo” (I Coríntios 6:19), devendo ser portanto preservado dos vícios que destroem. O tema faz parte da declaração pública de fé que o membro faz por ocasião de seu batismo e admissão no rol de membros (Cf. SCHEFFEL e LESSA, 2006, p. 32). Por essa razão, o adventista normalmente não consome carnes consideradas imundas pela Bíblia (Levítico, capítulo 11) e incentivam o regime vegetariano, embora não seja compulsório e nem todos os membros o pratiquem. Coincidentemente, durante o período de coleta de dados, observei que a cantina do CABH não vendia nenhum alimento que contivesse carne, nem frituras ou refrigerantes.

### 3.2.2 - Disciplina de Ciências: o currículo em ação

Os livros didáticos utilizados nas aulas são produzidos pela Casa Publicadora Brasileira, editora dos *adventistas do sétimo dia* no Brasil. A coleção intitulada *Ciências interativa* é composta pelos livros destinados ao 6º, 7º, 8º e 9º anos, incluindo os exemplares do professor e assinada por três autores: Cláudio Romero Leal (formação: Ciências e Matemática, formado também em Teologia, professor de Ciências em Ensino Religioso no colégio de Educação Básica do UNASP<sup>127</sup>); Márcio Fraiberg Machado (Formação: História – especialista em Pré-História e Evolução Humana; Ciências Biológicas – pós-graduado em Biotecnologia; professor atuante da Rede pública e privada) e Nair Elias dos Santos Ebling (Formada em História Natural e Educação, diretora da Faculdade de Educação do UNASP).

Observei que os livros não trazem a avaliação do PNLD e procurei saber o porquê, enviando e-mail para a editora. A resposta obtida foi a seguinte: “Nossa coleção de Ciências não foi enviada para análise e consequente adoção no PNLD, por esse motivo não há parecer favorável ou contrário ao livro, pois o mesmo não foi analisado pelo FNDE”<sup>128</sup>. Não satisfeito, enviei novo e-mail, esclarecendo o objetivo acadêmico e a resposta foi a seguinte: “Quando o FNDE lança um edital, nossa editora, assim como todas as outras, selecionam e preparam as coleções que desejam apresentar para análise. Essa preparação, para a Casa Publicadora Brasileira, refere-se à mudança de um livro consumível em não-consumível. Essa mudança gera trabalho por parte da editora e dos autores, o que para o PNLD 2011 foi possível somente na coleção *Aplicando a Matemática*”<sup>129</sup>. Deduzi que não é prioridade da editora ter seus livros aprovados pelo PNLD<sup>130</sup>.

O livro didático é integrante da prática pedagógica como recurso para o professor no planejamento de seus temas e conteúdos. Não se apresenta como elemento prescritivo, pois conforme sugerem os autores, cabe ao professor, no planejamento das aulas, “dispor o conteúdo da melhor maneira que lhe convier, definir a profundidade de cada tema e a utilização dos recursos que constam no livro, considerando a realidade local e o projeto pedagógico da escola” (EBLING et al, 2004, 5ª série, p. iii).

O livro destinado à 5ª série ou 6º ano é organizado em sete unidades, cada uma com três capítulos. Os temas das unidades são: *a ciência e sua estrutura, o estudo de ciências,*

<sup>127</sup> UNASP: Centro Universitário Adventista de São Paulo.

<sup>128</sup> Resposta de e-mail recebida em 26 de outubro de 2010, enviada por didatico@cpb.com.br para danielantunesataides@yahoo.com.br.

<sup>129</sup> Resposta de e-mail recebida em 16 de novembro de 2010, enviada por didatico@cpb.com.br para danielantunesataides@yahoo.com.br.

<sup>130</sup> O PNLD não se apresenta como uma obrigatoriedade, mas como uma forma de subsidiar o trabalho de escolha dos livros didáticos (PNLD). Disponível em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em 27 de julho de 2011.

*o estudo do Universo, o estudo do ar atmosférico, o estudo da água, o estudo do solo e um mundo vivo.*

O conteúdo do livro se parece, em parte, com o conteúdo de qualquer livro didático de ciências. No volume destinado à 5ª série ou 6º ano, páginas 11 e 12, tópico intitulado “Como os cientistas trabalham”, o livro trabalha com a hierarquia entre hipótese, teoria e lei. Conceitua “hipótese” como uma ideia que deverá ser comprovada por experiência; “teoria” como hipóteses testadas e relacionadas e “lei científica” como uma formulação decorrente de constatação de fenômenos que não dão margem de dúvida (EBLING et al, 2004, 5ª série, p. 11, 12). Parece concorrer com o objetivo encontrado nos PCNs: “Compreender a Ciência como um processo de produção de conhecimento e uma atividade humana...”, especialmente porque em outras partes, esse volume discorre e propõe atividades em laboratório, apresenta os instrumentos para o trabalho em ciências, entre outros assuntos.

Na Unidade III, capítulo 2, o tema é a conquista do espaço. Apresenta todo o histórico da conquista espacial, desde a história da aviação, mostrando as tecnologias que possibilitam ida do homem ao espaço. Mostra também o benefício dos inventos relacionados à aviação para as comunicações e a evolução dos computadores, bem como os riscos tais como a indústria bélica e o temor da guerra nuclear. Tal conhecimento parece estar relacionado ao objetivo encontrado nos PCNs:

Identificar relações entre conhecimento científico, produção de tecnologia e condições de vida, no mundo de hoje e em sua evolução histórica, e compreender a tecnologia como meio para suprir necessidades humanas, sabendo elaborar juízo sobre riscos e benefícios das práticas científico-tecnológicas.

Na unidade V, capítulo 3, encontra-se o assunto que era trabalhado quando realizei as observações. O assunto da aula era “doenças transmitidas pela água”. Na sala de aula, a professora propôs que os alunos fizessem anotações, visto que, segundo ela, o livro falava apenas de leptospirose e ela achava importante falar da cólera, da amebíase e da giardíase, e assim o fez. De fato, o livro trata somente da leptospirose. A professora é quem teve a preocupação de acrescentar conteúdo a partir de seus próprios critérios.

Outras situações ocorridas em sala de aula demonstram que a professora agia por seus próprios critérios. Na turma do 9º ano ela anunciava a matéria da prova que seria “calor e temperatura” e indicava o capítulo 2 da unidade V do livro: “Eletricidade, Magnetismo e Radiação”, mas comentou: “esse livro de vocês é meio doido”.

Todos os exemplares tratam de assuntos que fazem referência à controvérsia entre evolucionismo e criacionismo. Porém, na ocasião em que realizei as observações, não estava sendo tratado de nenhum desses temas. A professora afirmou que tais assuntos haviam sido tratados no início do ano. Realmente, o livro destinado ao 6º ano traz na unidade I, capítulo 3 um tópico “os modelos das origens” que discorre sobre o modelo evolucionista e o modelo criacionista, afirmando que os defensores de um e do outro modelo lutam por reunir o maior número possível de evidências para provar suas afirmações. A seguir, descreve o evolucionismo como o modelo que propõe que todo o Universo, com seus componentes, foi evoluindo a níveis cada vez mais elevados de situações físicas e químicas (EBLING et al, 2004, 5ª série, p. 31). Para ilustrar o evolucionismo, apresenta com imagens uma ilustração das eras Paleozóica, Mesozóica e Cenozóica.

Quando descreve o criacionismo, utiliza um espaço maior e o descreve como o modelo que “propõe que todos os seres vivos e tudo que compõe a natureza não são obra do acaso, mas o resultado de um plano inteligente”. (EBLING et al, 2004, 5ª série, p. 31). E então discorre sobre as afirmações bíblicas a respeito das origens. Após essa exposição, segue um tópico intitulado “Acreditar em que?”, propondo que o estudante busque saber quem possui o maior conjunto de evidências. Segue uma caixa de texto na qual citam exemplos de cientistas renomados que rejeitam a teoria da evolução. Percebi que, sem nenhum interesse em disfarçar, o livro defende abertamente o criacionismo como modelo explicativo para a origem da vida. É o que acontece na unidade I, capítulo 3 do livro do 9º ano, um capítulo inteiro para discutir a questão das origens. Apresenta o lamarkismo, o darwinismo, as teorias sobre mutações, a visão criacionista das mutações e o neodarwinismo. Ao final, um tópico abordando as batalhas intelectuais internas que, conforme os autores, ocorrem na comunidade científica e criticam o suposto autoritarismo dos livros escolares. A conclusão do tópico é uma clara defesa do modelo criacionista. Porém, neste caso, os tópicos se apresentam mais proporcionais em tamanho.

### **3.2.3 - O conhecimento científico e conhecimento religioso**

Até aqui me tenho ocupado em demonstrar o que é prescrito para o ensino de Ciências na rede adventista, o que pode ser encontrado nos livros didáticos na condição de recursos pedagógicos e o que é de fato trabalhado na sala de aula.

Ao tratar do currículo de Ciências desenvolvido no CABH, preciso especificar a interação existente entre o conhecimento científico e o conhecimento religioso.

A pesquisa mostrou que o conhecimento científico é tratado no CABH e na rede como ciência. Quando a professora ensinava o conceito de energia, usava em sua explicação problemas típicos do conteúdo. Os conceitos desenvolvidos eram conceitos científicos tais como: “temperatura é grandeza física. Calor é energia”. Em uma dessas ocasiões, comentou sobre as questões da prova do CEFET como referência ao nível de dificuldade. Em uma ocasião em que, na turma do 7º ano, a professora explicava o que são as gimnospermas (um grupo de árvores), usou a seguinte expressão: “são árvores que, na escala evolutiva...” e então continuou o raciocínio.

Sabendo de antemão que a rede adventista de ensino defendia o modelo criacionista como explicação para a origem da vida, esperava assistir a alguma aula que fizesse referência ao tema. Não tive esta oportunidade. As oportunidades que tive de assistir às aulas de Ciências me permitiram verificar um interesse em um estudo da disciplina em si, como relatei acima.

Esta situação me conduz a um momento histórico do sistema educacional adventista mundial. George Knight, renomado escritor adventista, resgata fatos registrados e relativos à última década do século XIX, quando os líderes da Igreja Adventista do Sétimo Dia pensaram que a Bíblia deveria ser o único livro texto para estudo. Achavam que, para qualquer disciplina, deveria usar a Bíblia como livro de estudo. O assunto veio a ser tema de discussão na assembléia geral de 1899. A solução do impasse chegou somente quando entenderam que a proposta de Ellen G. White, apresentada no capítulo 2 deste trabalho, defendia não o uso da Bíblia como livro texto, mas a apropriação da visão bíblica nas ações pedagógicas. Foi esse o ponto de partida para o investimento na produção de livros textos apropriados. (Cf. KNIGHT, 2010, p. 134, 135).

Em outro texto, Knight discorre sobre o papel da Bíblia no currículo, transitando entre três propostas curriculares: uma proposta estabelece um modelo curricular em que as disciplinas são dispostas como matérias de autoconteúdo. Religião, História, Ciências, Matemática, Linguagem, etc, cada uma como um conteúdo em si. Nesta proposta, o ensino da Religião se resume às aulas de Religião, resumindo-se a um tópico entre outros. Knight considera esta proposta como prejudicial ao ensino do que ele chama “verdade bíblica”, uma vez que corre o risco de tratar a Bíblia como um livro comum ou de dar uma roupagem cristã a uma educação pagã (Cf. KNIGHT, 2007, p. 227).

A segunda proposta, segundo Knight, caminha no sentido oposto, tornando a Bíblia e a Religião o todo do ensino, o que, acredita ele, é também prejudicial, visto tratar a Bíblia como aquilo que ela não se propõe a ser, tornando-a um “livro didático”. Knight realça

que a Bíblia é de fato um livro didático apenas no ensino da “ciência da salvação” e não como fonte de explicação do mundo.

A terceira proposta, a que Knight chama “função permeadora”, compreende as disciplinas como divisões não rígidas e a verdade bíblica como um elemento que está presente em todo o currículo, não como um livro texto, mas como a base de todo conhecimento. Esta relação ultrapassa a sala de aula (Cf. KNIGHT, 2007, p. 228).

Retornando ao livro didático do 6º ano, no encarte de orientações ao professor, encontra-se uma definição de ciência como “a busca contínua da compreensão de nós mesmos e de nossa interação com o meio físico, tecnológico e biológico” (EBLING et al, 2004, 5ª série, p. 11, 12). Se a ciência é a “busca contínua da compreensão de nós mesmos”, como a rede adventista compreende a nós mesmos? Pela ótica criacionista segundo a qual, o homem foi criado à imagem e semelhança de Deus, vindo a degenerar-se pela queda, ou seja, a partir da rebelião de Adão, justamente como ensina a Bíblia (Cf. De BENEDICTO e LINDQUIST, 2004, p. 37). Esta é então a tônica do ensinamento da rede adventista de educação.

Numa das ocasiões em que a aula de Ciências do 7º ano era no primeiro horário, a professora procurava organizar a classe para a meditação costumeira. Ao pedir silêncio, acrescentou: “não é só o silêncio que importa, mas a reverência para ouvir a ‘palavra do Senhor’”. Este é o modo como se referiu à leitura de um livro, mas baseada em um verso bíblico. Por estas e outras ocasiões, tive a impressão de que essa professora, como membro da denominação, como devem ser todos os professores e todos os funcionários, acredita na ciência segundo a visão da rede e mantém a sua fé de forma voluntária e espontânea, como espontâneas podem ser essas manifestações.

Contudo, é importante lembrar que, embora as manifestações de sentimento religioso por parte da professora não representem por si só uma questão institucional e, embora eu não tenha tido a oportunidade de assistir a nenhuma aula em que a questão das origens fosse tratada, obtive boas razões para acreditar que o ensino de Ciências sobre a ótica criacionista ocorre de fato nos estabelecimentos adventistas. Uma delas é a mostra cultural que descrevo mais adiante, onde a idéia da Criação estava sempre presente. A outra é o próprio livro didático.

Um *folder* de divulgação e propaganda, distribuído junto com os panfletos de matrícula, intitula-se “Por que ensinamos criacionismo?” Argumentam que “O criacionismo é uma corrente de estudos interdisciplinares que procura explicar a origem da vida e do Universo, com semelhanças e diferenças em relação às teorias evolucionistas e o design inteligente. A Rede Educacional Adventista ensina o criacionismo, baseando-se em

argumentos científicos e lógicos, sem impor crenças religiosas nem omitir a versão evolucionista. Portanto, o ensino se encontra em harmonia com as prescrições do Ministério da Educação e Cultura.”

O que chama a atenção é o fato de distribuírem o folder como veículo de propaganda, como um diferencial que o público pode vir a escolher. Se há ciência no ensinamento do criacionismo é um assunto polêmico para várias pesquisas.

É evidente que a rede adventista de educação trata o criacionismo como categoria de estudos científicos e trata a ciência como um conhecimento proveniente de Deus. Reitero que não tive oportunidade de presenciar nenhuma discussão em sala de aula sobre os diferentes pressupostos quanto à origem da vida. O que percebi nas aulas assistidas foi o interesse em que os alunos aprendam a ciência, conforme os objetivos da rede e que a professora em questão deixou que sua subjetividade se evidenciasse. Todavia, a consulta ao livro didático e o achado do *folder* de divulgação como recurso pedagógico permite inferir que existe claro interesse em fomentar o debate, desde o momento em que o aluno é recrutado para matrícula e que adentra a sala de aula.

Cláudio Antônio Hirle Lima, que apresentou dissertação de mestrado em educação pela Universidade Católica de Petrópolis, após citar algumas contribuições de diversos pesquisadores de renome à defesa da teoria criacionista<sup>131</sup>, faz a seguinte afirmação: “Conclui-se, portanto, que no contexto educacional adventista a instrução se dá numa interação entre o conhecimento secular e o conhecimento divino. Em outras palavras, os conteúdos são trabalhados numa perspectiva integral, e não de forma isolada como unidades destacadas e independentes” (LIMA, 2010, p. 46). Lima pesquisou três escolas adventistas no estado do Rio de Janeiro, pesquisando a apropriação dos valores da pedagogia adventista em vários aspectos pelos alunos. Suas impressões citadas acima se assemelham à percepção que obtive nas observações.

### **3.2.4 - Educação Religiosa: uma disciplina**

Se é possível perceber que as aulas de Ciências podem favorecer o debate entre a visão teísta e a visão materialista das origens, também se pode dizer que, na rede adventista de educação, o ensino da Educação Religiosa é tratada como disciplina escolar, junto com todas as outras.

---

<sup>131</sup> Lima cita em seu trabalho a contribuição de James Gibson, GRI – Geoscience Research Institute (Instituto de Pesquisas em Geociências), Márcia Oliveira de Paula, bióloga e professora do UNASP e Elaine Kennedy, também do GRI, pesquisadora em geologia e que apresentou argumentos favoráveis ao dilúvio bíblico.

Num Estado aspirante à laicidade, a legislação trata muito pouco da Educação Religiosa. Deste pouco, em sua maior parte, encontram-se princípios relacionados à educação e o ensino públicos.

Do pouco que encontrei, destaco alguns pontos: a Constituição vigente, de 1988, artigo 210, estabelece conteúdo mínimo para o Ensino Fundamental. O parágrafo 1º deste mesmo artigo diz: “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das **escolas públicas de ensino fundamental**”.<sup>132</sup> Dois pontos importantes devem ser destacados: o fato de a orientação se direcionar à escola pública, o que para muitos pode ser considerado um contra-senso, um retrocesso na construção da laicidade na educação. Às escolas públicas é que o artigo se direciona. O outro ponto em destaque é que a disciplina estaria no currículo do Ensino Fundamental. No CABH, a disciplina PE oferecida também no Ensino Médio.

A LDBEN regulamenta a prática do Ensino Religioso, apresentando duas alternativas. Vamos observar o que diz o artigo 33:

**Art. 33º.** O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:

**I** - confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou

**II** - interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa.<sup>133</sup>

Ainda que, neste caso, a legislação igualmente se aplique à escola pública, oferece uma referência para consideração da prática do Ensino Religioso também na escola privada. Na escola pública, o critério para se estabelecer o currículo de Educação religiosa, caso opte pela opção “confessional”, é a opção do aluno ou seus responsáveis. Já a opção “interconfessional” é escolhida como resultado de acordo entre diversas organizações religiosas.

À luz da definição clássica de Durkheim sobre educação segundo a qual a educação é a ação da geração de adultos sobre a geração mais jovem, sendo que a primeira exerce sua influência sobre a segunda (Cf. DURKHEIM. In: PEREIRA e FORACCHI, 1982, p. 39), existe um paradoxo, pois a vontade do adulto prevalecerá sobre a vontade do educando, mais jovem. Então, se há uma opção no currículo, dificilmente será opção do

<sup>132</sup> Constituição de 1988, artigo 10. Disponível em [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Negrito acrescentado. Acesso em 22/03/2011.

<sup>133</sup> LDBEN. Disponível em [www.ufrpe.br](http://www.ufrpe.br). Acesso em 26 de junho de 2011.

aluno. A segunda opção, neste caso, é mais passível de acontecer, pois resulta de acordo entre entidades religiosas, o que coincide também com o entendimento do currículo como construto social, porém, resultante das relações de poder (Cf. GOODSTON, 1995, p. 67, 68).

Em se tratando de um estabelecimento confessional como o CABH, a escolha da família é feita ao matricular seu filho, assinando o **Contrato de Prestação de Serviços Educacionais** que, na Cláusula 1ª, Parágrafo Primeiro aponta: “A filosofia educacional da **Contratada** é de natureza diferenciada, embasada em princípios essencialmente cristãos...” (Negrito original do texto). O currículo como prescrição é, portanto definido pela “contratada” que é a *Instituição Adventista de Educação e Assistência Social Este Brasileira*. O “contratante” é o responsável pelo aluno, nunca o próprio aluno. Não há acordo entre denominações religiosas uma vez que uma única denominação tem o domínio. Esta é a relação de poder sobre a qual é construído o currículo de Educação Religiosa do CABH.

As aulas de Educação Religiosa do CABH são ministradas por um professor que é um pastor adventista, é também o capelão do colégio e é tratado como “Pastor Fulano de Tal”.

As aulas apresentam características também observadas nas aulas de Ciências. É uma disciplina como as outras, com registro de frequência. Os alunos possuem o livro didático produzido pela Casa Publicadora Brasileira, mesma editora que publica o livro de Ciências.

Assisti a uma aula de Educação Religiosa no 7º ano, na qual o professor iniciou a primeira aula com uma meditação e oração e então cobrou dos alunos os exercícios determinados na aula anterior. Para os que não haviam feito, prometeu falar com a coordenadora pedagógica.

Estipulou então um capítulo do livro didático e solicitou que cada aluno lesse um trecho em voz alta. O texto se intitulava “O Baixinho que virou gigante” e relatava a história de Zaqueu, personagem bíblico que era um cobrador de impostos que, segundo o relato bíblico, a partir de um encontro com Jesus, teve uma mudança de propósito, abandonando a corrupção e prometendo repartir sua riqueza com os pobres.

Interrompendo a leitura, o professor lembrou que na antiga Judéia, dominada pelo Império Romano, Zaqueu cobrava impostos e cobrava a mais do que deveria. Então questionou aos alunos quanto à existência dessa prática em nossos dias e os alunos admitiram que sim. Então o professor teceu um comentário: “o pecado existe em todo tempo (referindo-se à prática da corrupção)”. Após esse comentário, disse que “Jesus e o Espírito Santo tocaram no coração de Zaqueu que se converteu” (e explicou que a conversão religiosa é

acompanhada de uma mudança). Ao fim, comparou a atitude do personagem Zaqueu a atitudes como pegar uma régua ou qualquer objeto escondido.

Em uma aula no 6º ano, o professor perguntou o que é ser generoso e então leu no livro didático uma parte que retratava a história bíblica do profeta Elias o qual, segundo a narrativa, foi enviado por Deus à cidade de Sarepta para ser alimentado por uma viúva que não tinha alimento para oferecer. Então foi interrompido por alguém que entrou na sala e distribuiu alguns brindes.

Em uma aula no 8º ano, uma aluna me perguntou: “vai assistir à aula aqui? Vai ver o nosso terceiro recreio”. Então perguntei: “como assim?” Ao que alguns alunos responderam explicando que o professor não conseguia pôr ordem na turma. Nessa aula, o texto do livro didático utilizado se intitulava “Encontro espetacular” e fazia referência à iminente volta de Jesus que ocorreria em um palco que seria o céu, conforme a explicação do professor. Mas de fato o professor teve que, por várias vezes, parar a aula por causa da indisciplina da turma. Estas foram algumas aulas às quais tive oportunidade de assistir.

Algumas inferências podem ser tiradas dessas aulas. Uma delas é o fato de ser um componente curricular privilegiado. As turmas do 6º ao 9º anos observadas têm duas aulas de Educação Religiosa por semana, mesma quantidade de aulas de história ou de Geografia. No Ensino Médio é uma aula por semana em cada turma.

Outro fato relevante é que o conteúdo dessas aulas apresenta pressupostos cristãos. Nas observações, não tive a oportunidade de observar se o conteúdo é ou não direcionado às particularidades doutrinárias da *Igreja Adventista do Sétimo Dia*. O que percebi foi uma ênfase em princípios morais, como o caso da aula que, baseada na história do personagem bíblico Zaqueu, abordou a corrupção e o professor a chamou de “pecado”. A idéia de “pecado” é essencialmente religiosa porque pressupõe distanciamento de Deus e de seu propósito, conforme se poderia citar as palavras de Paulo para fundamentar: “Pois todos pecaram e carecem da glória de Deus”<sup>134</sup>. O princípio moral está sendo evocado sob a perspectiva da religião. Nas aulas presenciadas, a fórmula se repetiu em outras aulas, como a do 6º ano mencionada acima, em que o professor fala da generosidade. O assunto que mais se aproximou da perspectiva doutrinária adventista foi o da segunda vinda de Cristo, como o professor começou a expor no 8º ano, mas que, pelas circunstâncias da aula, não pude assistir à conclusão.

---

<sup>134</sup> Palavras atribuídas a Paulo, apóstolo, mencionadas em Romanos, capítulo 3 versículo 23.

Também é importante mencionar a reação dos alunos. Como todas as matérias, as reações se dividiam. Na turma em que ocorrem problemas disciplinares, observei desrespeito e indiferença por parte dos alunos. Em outras ocasiões, nessa mesma turma, os alunos se ocupavam em outras atividades diversas da temática da aula. Os alunos tratavam a matéria como uma disciplina e por isso se sentiam no direito de gostar ou detestar. Da mesma forma como alguns demonstravam indiferença e desrespeito, havia os alunos comprometidos e participantes. Sua escala de valores se mostrou mais inclinada para valores tipo família, Deus, amigos e estudos (LIMA, 2010, p. 83 a 87). Este grupo que apresenta essa escala de valores pode tipificar o fenômeno a ser investigado em outras pesquisas. Poder-se-ia pesquisar o CABH e conferir se esses valores são recorrentes nesta realidade.

Os fatos apresentados sugerem que a aula de Educação Religiosa no interior do estabelecimento é uma característica essencial de uma escola confessional, mas não é o suficiente. Porém, na escola em questão, o elemento confessional vai além da sala.

Considerando os diferentes tipos de interação dos alunos com a disciplina, poderia indagar se ao final do curso eles levarão algum resultado em termo de valores construídos. É tema de outra pesquisa e Lima, citado em parágrafos anteriores, adianta alguns resultados, tendo pesquisado 111 jovens da terceira série do Ensino Médio, dentre os quais 40 não eram adventistas. Verificou que a proporção de 90 por cento acredita que a educação adventista influenciou nos seus valores. E quais eram os valores construídos por esses alunos? Valores morais que, na tabulação dos dados aparecem na seguinte hierarquia: família, Deus, amigos, estudos, carreira profissional, caráter, felicidade, saúde, amor, dinheiro e outros (LIMA, 2010, p. 84).

Os resultados da pesquisa de Lima lançam luz sobre uma possível regularidade na apreensão de valores em toda a rede adventista e pode, eventualmente, tipificar o que ocorre em tese na educação confessional praticada com essas características. O que posso afirmar com base nos dados encontrados é que, tendo como preocupação construir valores morais como sugere o slogan “construindo valores, formando vencedores”, veiculado nas campanhas publicitárias, as aulas de Educação Religiosa são, sem dúvida, um instrumento do qual se apropriam para este objetivo.

### **3.2.5 - Eventos e programações**

Para complementar a descrição e análise do currículo do CABH sinto a necessidade de apresentar um pouco das anotações realizadas em algumas programações e

eventos ocorridos durante o período de observações. Foram dois eventos constantes no calendário escolar e um ritual que é parte do horário de aulas.

Peter McLaren afirma que os rituais podem funcionar como transmissores de códigos culturais ou serem entendidos como “modelos gestuais e rítmicos que capacitam os estudantes para negociar entre os vários sistemas simbólicos que têm sido acalentados pela sociedade maior e magnificados pela cultura dominante” (McLAREN, 1992, p. 30).

Posso dizer que os rituais do CABH refletem bem a sua cultura e são pensados com o propósito de imprimir seus valores cristãos, mas associados aos propósitos escolares. Durante o período de observação, acompanhei quatro “capelas”, uma semana de oração e uma mostra cultural.

As “capelas” são semanais e previstas para durar o tempo de uma aula que é 50 minutos. Na ocasião, acontecia no terceiro horário da quarta-feira e reunia todos os alunos e professores do turno (minhas observações foram feitas no turno da manhã).

Para discorrer sobre a primeira “capela”, aproveito para discorrer sobre a semana de oração, uma sequência de cultos durante a semana escolar, com duração prevista de 50 minutos. Na quarta-feira, em que a capela é prevista na rotina semanal, o horário de aulas era normal, 50 minutos. Nos outros dias o tempo das aulas é reduzido para 40 minutos para acomodar os cultos. Nos próximos parágrafos, passo à descrição de uma capela que coincidia com o culto da “semana de oração”.

O sinal toca e os alunos sobem para a capela, um auditório com capacidade aproximada de 300 pessoas e se acomodam nos bancos reunidos por turma.

É projetada a letra de uma música religiosa e uma aluna pega o microfone para cantar e alguns alunos a acompanham, mas poucos.

Na entrada, duas urnas são colocadas na porta, duas caixas de papelão cobertas com papel alumínio. Em uma está escrito “agradecimentos” e em outra, “pedidos”. A todos os assistentes é oferecido um papel para anotarem agradecimentos por benefícios recebidos e atribuídos a Deus, bem como pedidos de oração. Não sei o que iria acontecer com esses pedidos, se alguém os iria ler ou se era apenas um simbolismo. O fato é que alguns alunos se entusiasmaram e me pediram a caneta emprestada para fazerem suas anotações e colocarem na urna. Também fiz meu “pedido de oração”. Todos os professores e funcionários assistem à “capela”, o que não é comum acontecer nas “capelas” de rotina.

Um cantor convidado apresenta uma música e, em seguida, o orador, sem maiores cerimônias, começa a falar. É um pastor da denominação, convidado especialmente para realizar esta “semana de oração”. Antes de entrar no assunto propriamente dito, menciona as

urnas da entrada do auditório, referindo-se a elas como “caixas de pedidos de oração”. Ao iniciar a palestra, fala de “pecados” como ações ligadas aos sentidos.

Sua palestra é basicamente religiosa e fala sobre “confessar os pecados”<sup>135</sup> e sobre a necessidade de vencer a vontade de pecar, tomando como exemplo uma história de dois jovens, sendo que um teria “vencido” a masturbação e o outro não. Quando comenta: “alguns que estão numa seca...” o auditório ri. Alguns apontam para o colega e o orador interpela: “não aponte, é feio!”

Ao descrever as características do homem explica que se refere ao sexo masculino, “porque existem alguns homens... Mas isso é assunto de outra palestra. Isto não é homofobia”. Prossegue com assuntos tais como “amor à primeira vista”, contando duas histórias de amor, uma com final infeliz e outra com final feliz, que foi aplaudida.

Na conclusão da palestra, o orador argumenta que “pessoas, lugares e coisas que nos levam a pecar precisam ser renunciadas por amor a Jesus”. Em outro trecho: “Enquanto existir um pedaço de você, Jesus o ama incondicionalmente”. E termina com uma chamada para que, enquanto o cantor convidado que havia cantado no início cantava outra música, os que desejassem uma bênção espiritual fossem à frente. Um grupo significativo vai à frente, incluindo alunos que, eu sabia de antemão pelas observações em sala de aula, não eram adventistas. O orador faz uma oração e a programação termina, os alunos vão para o recreio.

Até aqui, descrevi um culto da “semana de oração” a que tive oportunidade de presenciar<sup>136</sup>. Da mesma forma, apresento algumas descrições de outras “capelas” às quais assisti, fora do contexto da “semana de oração”.

Em todas as “capelas”, o mesmo ritual: o capelão dá início com uma oração, alunos são encarregados de dirigirem a música que é cantada coletivamente e então, o tema do dia.

Uma das capelas era apresentada pela professora de Ciências. Os alunos aproveitam para cantar o “parabéns” para a professora, que fazia aniversário. Eu estava na sala do 9º ano quando a professora organizou essa capela com os alunos. Era parte de um projeto interdisciplinar que envolvia também a professora de Português. Foi lido um livro, fizeram uma produção de texto e a atividade culminava nesta capela, cuja temática era as

<sup>135</sup> A *Igreja Adventista do Sétimo Dia*, buscando fundamentação bíblica, ensina que os pecados devem ser confessados diretamente a Deus. (Primeira epístola de João, capítulo 1 versículo 9).

<sup>136</sup> Na “semana de oração”, assisti a dois cultos. O primeiro foi o descrito. Para uma rápida menção, no segundo culto, de quinta-feira, o orador trouxe o relato de um sobrevivente da tragédia do Titanic que levava consigo toda a sua fortuna, todos os bens, mas sabendo que o navio estava afundando, tudo que levou consigo para o barco salva-vidas foram três laranjas, determinantes na sobrevivência dele e de outras pessoas que estavam juntas a ele. A aplicação era que as “laranjas” são a expressão do que vai de fato preservar a vida e advertiu: “escolha Jesus, nEle você pode confiar”.

drogas. O orador era um pastor de outra denominação, diferente da IASD, pai de um dos alunos do 9º ano e também de uma aluna do Ensino Médio.

Algumas frases do orador: “Aqui é uma escola e se não aprendermos, vamos levar tinta lá fora”. “Não aceito interrupção”. “Quando Satanás quer acabar com seu futuro, coloca um colega que não vale nada em seu caminho”. “Você ler a minha sorte? Olha o seu estado!” (relatando uma ocasião em que uma cigana quis ler a sorte dele). “Se você beijar na boca uma pessoa que tem AIDS, um vírus minúsculo...”<sup>137</sup> “Você pode ser a pessoa mais inteligente do mundo, se não estiver espiritualmente bem, você não vale nada.”

Estas e outras frases contundentes fizeram parte de sua palestra, finalizada com oração. Na sala dos professores, estes comentavam sobre a postura do palestrante: “ele fez um sermão”. Assim, os professores revelaram esperar outra abordagem, quiçá um relato de experiências de vida.

A última “capela” a que assisti foi comemorativa das conquistas obtidas no ano, premiação e sorteios para os alunos e promoção das matrículas do ano seguinte. Antes dessa, porém, houve outra “capela” dirigida pelo próprio capelão. Ele apresentou uma palestra sobre “como ter uma personalidade dinâmica”. No entanto, direcionou para o tema do arrependimento<sup>138</sup>, esclarecendo tratar-se de uma atitude que implica em mudança de comportamento. Quando fala de confissão de pecados, frisa que esta é a Deus, não ao líder religioso.

O curioso é que esta foi a capela em que percebi maior interesse por parte dos alunos, prestando maior atenção. Depois da “semana de oração”, esta foi a “capela” mais religiosa e, no entanto, a que sou de modo mais interessante. Consideremos também que o orador foi o próprio capelão que, nas aulas, encontrava dificuldades com o comportamento dos alunos, mas em outra situação, foi ouvido com certa consideração. Minha impressão foi a seguinte: nesta situação, ele havia conseguido uma empatia maior e também os alunos sentiam alguma necessidade dessas orientações.

Quando analiso o conteúdo das “capelas” e, especialmente, da “semana de oração”, percebo nestas programações o interesse de se criar espaços privilegiados de formação moral. Estes são grandes eventos que, vistos do ponto de vista ritual, podem ser considerados na mesma acepção do costume de se fazer a meditação em cada primeira aula,

---

<sup>137</sup> Sobre esta frase questionei a supervisora pedagógica e ela afirmou que, conceitualmente, o CABH não concorda com o conceito que ela exprime e que os alunos são ensinados com a devida fundamentação científica a respeito da AIDS.

<sup>138</sup> O arrependimento dos pecados é um tema bíblico e teológico que se refere à tristeza que o pecador deve sentir pela ofensa cometida contra Deus ou contra o semelhante. A Bíblia Sagrada o apresenta como condição indispensável para se obter o perdão, conforme registrado em Atos capítulo 3 versículo 19.

com a participação dos alunos, o que, diferente das programações, este último é um evento diário e repetitivo, principalmente quando associados à meditação que ocorre na sala dos professores e ao culto feito com os funcionários.

Todos estes rituais apresentados se enquadram na classificação de Peter McLaren, como rituais que não apresentam caráter escravizantes nem libertadores, mas repletos de sentidos criados ideologicamente (Cf. McLAREN, 1992, p. 290). Traduzido para o contexto desta pesquisa, rituais que não são pensados com o propósito de impor a fé adventista aos alunos e sim, envolvê-los e impressioná-los com as experiências e, se é que o aluno irá desenvolver a fé, isto ocorrerá pela influência do ambiente escolar, não pela imposição.

Falta ainda discorrer sobre a “mostra cultural”, evento que poderia servir de contraponto em relação aos outros até aqui mencionados, pois trata-se de um evento secular, embora não tenha dispensado os rituais próprios de uma educação confessional.

A mostra ocorreu em um domingo,<sup>139</sup> visto que aos sábados nenhuma instituição adventista realiza atividades seculares.

Na abertura do evento, as crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental realizaram uma apresentação musical, apresentaram três músicas acompanhadas de representações gestuais. Duas músicas eram religiosas: a letra da primeira fala da criação do mundo em seis dias por Deus e descreve as etapas segundo o relato bíblico o qual afirma que, após criar o mundo em seis dias, descansou no sétimo. A segunda música, apelando também à idéia da Criação, foi apresentada pelas crianças, valendo-se do uso de fantasias e representações cênicas, dizendo que o homem não tem o direito de destruir. Dizendo isso, as crianças quebram alguma coisa que não percebi o que era. A terceira música foi uma música popular, “*Depende de nós*” (Sérgio Mendes). Todas as músicas apelavam à consciência da necessidade de preservação ambiental. O cerimonial de abertura finalizou com uma oração e os visitantes passaram a visitar os *stands* preparados pelos alunos.

Em cada *stand* existe um grupo de alunos faziam a explanação do tema de seu trabalho, mostrando os materiais preparados para a ocasião e entregando lembrancinhas aos visitantes. Entre os visitantes destacava-se a presença dos pais que assistiam a tudo, aplaudiam, fotografavam, vibravam, elogiavam, prestigiavam com entusiasmo.

---

<sup>139</sup> A guarda do sábado é uma característica marcante da fé adventista. Os adventistas alegam que, conforme o ensinamento bíblico, o dia começa ao por do sol, conforme sugere o relato da criação no livro de Gênesis. Por esta razão, ao guardarem o sábado, consideram as horas compreendidas entre o por do sol da sexta-feira e o por do sol do sábado. Alguns eventos do CABH, de natureza secular, podem ocorrer no sábado à noite que, no entendimento doutrinário, já é considerado outro dia. Porém, nas horas consideradas como “sábado”, realizam somente atividades religiosas.

Os temas abordados estavam relacionados à preservação ambiental, sustentabilidade, degradação ambiental, fontes alternativas de energia, biodiversidade, entre outros, todos ligados à ecologia. Havia um *stand* que tratava do “pré-sal”. Notei que a mostra era basicamente científica, mas havia uma interação interdisciplinar, pois professores de várias disciplinas estavam envolvidos.

Um grupo formado por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental preparou uma pequena história em quadrinhos sobre a falta de consciência ecológica, tanto dos políticos quanto dos outros cidadãos. Entregaram a cada visitante um livreto com os quadrinhos, usavam um exemplar ampliado para a apresentação. Outro *stand*, do 7º ano, apresentou uma maquete da Lagoa da Pampulha<sup>140</sup>, degradada pela poluição ambiental. O *stand* da turma do 6º ano, no turno da tarde, abordava o aproveitamento das águas de chuva e o do 6º ano da manhã tratava do tempo de desgaste de diversos materiais de que se compõe o lixo das nossas casas.

Chamou a minha atenção que, em um dos *stands*, abordando o tema “minerais”, os alunos estabeleceram a diferença entre as concepções de origens: “para os criacionistas... e para os evolucionistas...”.

Após esta apresentação das observações dos eventos e das programações ocorridas, sinto-me habilitado a explicitar a minha leitura de tudo que pude perceber.

Os eventos e programações descritos e narrados neste capítulo apresentam duas faces do ensino adventista: o aspecto religioso e o aspecto secular, conforme a proposta deste trabalho.

As “capelas” são consideradas como uma aula e está no horário de aulas do CABH, programação à qual todos os alunos estão sujeitos e participam, alguns de bom grado, outros por obrigatoriedade. Elas estão a serviço do interesse da escola e funcionam como um espaço privilegiado para a formação moral, conforme a visão teocêntrica presente na filosofia da educação adventista, citada no *Projeto Pedagógico*: “O caráter de Deus revelado na lei moral, o decálogo, constitui-se no grande padrão de comportamento ético do homem e na fonte das diretrizes para a formação do caráter e para o desenvolvimento do senso estético”.

A “Semana de Oração” foi uma demonstração bastante explícita da identidade confessional da escola, conforme os objetivos da rede de educação adventista incorporados

---

<sup>140</sup> A Lagoa da Pampulha é um espelho de água que compõe uma das maiores atrações turísticas de Belo Horizonte. O complexo arquitetônico da Pampulha, idealizado pelo arquiteto Oscar Niemeyer, surgiu na década de 1940 e, até os anos 80 foi área de lazer frequentada por turistas que tomavam banho, mas essa atividade foi prejudicada por causa da poluição. Atualmente a lagoa sofre dessa mesma poluição causada pelo esgoto industrial e doméstico despejado nos córregos que compõem sua bacia.

pela escola no PPP: “Promover o conhecimento de Deus como fonte de toda sabedoria, aplicando a Bíblia como referencial de conduta, na busca de um caráter íntegro e equilibrado”. Conforme será demonstrado nos tópicos seguintes, alguns pais procuram exatamente esses valores ao matricularem seus filhos na escola. A Bíblia e os rituais são instrumentos escolhidos para essa aplicação. A oração é um recurso apontado para superação dos conflitos.

A “Mostra Cultural” foi um evento que, aliado ao cotidiano da sala de aula, contribuiu para apresentar em parte a concretização dos “fins e objetivos dos cursos”, conforme apresentados no PPP, o qual assimila textualmente a sua conformidade com os objetivos do artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 9394 de 1996. O conteúdo da “Mostra Cultural” era secular, embora permeado pela concepção da ciência sob uma visão teocêntrica e bíblica.

Contudo, falta ainda tecer considerações sobre a educação adventista do ponto de vista das famílias que participaram da pesquisa. Este é o assunto do próximo tópico.

### **3.3 - As famílias e suas escolhas**

Um dos objetivos específicos propostos para a pesquisa foi “compreender os motivos que levam famílias não adventistas a matricularem seus filhos em um estabelecimento de ensino adventista”<sup>141</sup>. Este objetivo, ligado ao objetivo geral que é analisar a pedagogia adventista face ao princípio da laicidade, reconhece a família como agente da educação formal, reconhecendo que a educação não é escolha do indivíduo e sim da geração anterior, representada pelos pais ou responsáveis.

Para a obtenção dos dados apresentados neste tópico, recorri às estatísticas obtidas a partir das respostas aos questionários. Os dados foram transferidos para uma planilha do *Excel* e, na análise, utilizei as ferramentas “filtrar”, “classificar” e “tabela dinâmica” oferecidos pelo mesmo programa. Foram encaminhados 140 formulários com 15 questões objetivas aos responsáveis. Considerando a não obrigatoriedade, recebi de volta 28 formulários respondidos. 10 interlocutores se declararam membros da Igreja Adventista do Sétimo Dia.

Antes de qualquer inferência, cabe estabelecer um perfil do interlocutor, a partir de suas respostas. Quanto à estrutura familiar, no que se refere ao número de membros da família, a metade está em uma família de 4 membros, 14 respostas. Boa parte das famílias

---

<sup>141</sup> Conforme a versão final do projeto de pesquisa apresentada ao programa de pós-graduação da FAE UFMG.

dispõe de renda acima de cinco salários mínimos<sup>142</sup>, 12 interlocutores afirmaram possuir renda familiar acima de cinco salários mínimos, sete afirmaram ter renda entre três e cinco salários mínimos; cinco assinalaram de dois a três salários mínimos, duas pessoas assinalaram de um a dois salários mínimos, um afirmou possuir renda até um salário mínimo e um não declarou.

Solicitei que informassem separadamente a escolaridade do pai e da mãe. Na amostra, 11 pais e 9 mães possuem o Curso Superior completo ou em curso. Somando estes aos que possuem o Ensino Médio, encontro uma proporção razoável de pais e de mães que possuem do nível médio para cima: 18 pais e 23 mães. Apenas um pai e uma mãe se declararam “apenas alfabetizado”.

Considerando o perfil de renda e a escolaridade dos interlocutores, é possível classificá-los, do ponto de vista da estratificação social, como classe média, na classe “B2”, segundo classificação da ANEP - Associação Nacional de Empresas de Pesquisa<sup>143</sup>.

O questionário indagava sobre o pertencimento religioso da família. Como resposta, 16 eram protestantes, 9 católicas, 2 mistas (mais de uma religião na família) e um interlocutor respondeu “nenhuma”. Neste quesito, quem se declarou “adventista”, optei por classificar como “protestante”. Quando indagados sobre a relação do interlocutor com a *Igreja Adventista do Sétimo Dia*, 11 declararam que conhecem mas não freqüentam; 10 afirmaram serem membros da IASD; 3 afirmaram que vão raramente aos cultos; 2 declararam não conhecer e 2 afirmaram que vão frequentemente. Portanto, as famílias da amostra são religiosas, mas não pertencem à mesma denominação do CABH, apenas alguns são membros da IASD, na proporção de 10 que são para 18 que não o são.

Questionados sobre o que os levou a matricularem seus filhos no CABH (neste quesito, poderiam assinalar mais de uma alternativa), as respostas foram as seguintes: 1 resposta para a opção “Outro fator”; 3 para Influência de amigos ou familiares; 3 para preço da mensalidade<sup>144</sup>; 4 para Localização<sup>145</sup>; 4 para Preferência do aluno; 10 para ambiente escolar favorável; 14 para qualidade de ensino e, no topo, 19 para o fato de ser uma escola cristã.

---

<sup>142</sup> Por ocasião da coleta de dados o salário mínimo valia R\$507,21 (quinhentos e sete reais e vinte e um centavos).

<sup>143</sup> Disponível em: [www.datavale-sp.com.br](http://www.datavale-sp.com.br). Acesso em 09 de agosto de 2011.

<sup>144</sup> Como antecipei no capítulo anterior, o preço da mensalidade do CABH é aproximadamente 40 por cento do valor da mensalidade do colégio mais famoso de Belo Horizonte, para o mesmo nível de ensino.

<sup>145</sup> Devido à localização do CABH, alguns alunos precisam utilizar dois coletivos para chegarem à escola ou os pais precisam atravessar a cidade para trazerem seus filhos.

O questionário buscava saber qual era avaliação geral do CABH pelo interlocutor. As opções eram: Insuficiente, Regular, Bom/Mediano, Ótimo, Excelente. As respostas foram: 5 Excelente, 2 Ótimo, 6 Muito bom, 9 Bom/Mediano, 4 Regular, 2 Insuficiente. O questionário ofereceu oportunidade de avaliarem alguns itens, entre os quais, a estrutura, a segurança, o ensino dos conteúdos, as programações e eventos e a formação social e moral, entre outros. Os resultados são os seguintes:

**Estrutura**: 2 Insuficiente, 5 Regular, 6 Bom/Mediano, 6 Muito bom, 3 Ótimo, 6 Excelente

**Segurança**: 2 Insuficiente, 4 Regular, 5 Bom/Mediano, 4 Muito bom, 6 Ótimo, 6 Excelente e 1 não respondeu.

**Ensino dos conteúdos**: 1 Insuficiente, 8 Regular, 3 Bom/Mediano, 5 Muito bom, 5 Ótimo, 6 Excelente.

**Programações e eventos**: 7 Regular, 4 Bom/Mediano, 6 Muito bom, 7 Ótimo, 4 Excelente.

**Formação social e moral**: 4 Regular, 3 Bom/mediano, 6 Muito bom, 4 Ótimo, 11 Excelente.

A análise aponta para a expectativa dos pais que se manifestaram e assinala qual é o maior valor que estes pais procuram na educação escolar. Entendo que a maior parte das famílias tem uma boa avaliação do CABH, visto que apenas 7 em 28 (equivale a 25 por cento) avaliaram o CABH como “Regular” ou “Insuficiente”. Porém, uma vez que as opções foram mais segmentadas, demonstraram que apenas 5 avaliaram como “excelente” e 2 como “Ótimo”, totalizando também 25 por cento. A avaliação geral pela metade das famílias representadas se situa no “Bom/mediano” ou “muito bom”.

A avaliação de itens apresentada acima visava distinguir o critério dos pais ao emitirem uma avaliação da escola. Observo que o ponto forte da avaliação dos pais foi a formação social e moral, no qual a opção “Excelente” recebeu 11 marcas e, somado àqueles que responderam “Ótimo” neste item (valor 4), tenho o total de 15 avaliações positivas, contra 4 avaliações “Regular”, sendo que não houve nenhuma avaliação “Insuficiente” para este item. As opções “Muito bom” e “Bom/mediano” para este item somam 9.

É válido observar que o item “Estrutura” (com a explicação de que se referia a prédio, instalações, etc) teve um empate entre “Bom/mediano”, “Muito bom” e “Excelente”, com a marca de 6 cada uma, isto é, avaliação boa, mas não de maneira tão evidente quanto o item “Formação social e moral”.

Outra curiosidade é a avaliação do item “Ensino dos conteúdos”, conforme exposto. A opção mais contemplada foi “Regular”, com 8 marcas. Não significa uma avaliação totalmente negativa, pois a soma de “Excelente”, “Muito bom” e “Ótimo” é 16. Porém, é significativo que, para um número considerável de pais, o ensino de conteúdos é um ponto fraco. Esta avaliação é coerente com os motivos apresentados por esses mesmos pais, pelos quais escolheram o CABH para matricularem seus filhos. Como demonstrei, o fator de maior peso na escolha foi o fato de ser uma escola cristã. Como critério coadjuvante, em segundo lugar temos a qualidade de ensino. Mas qual é o critério dessas famílias para definir o que é qualidade de ensino? Talvez um outro instrumento que pudesse dar voz às famílias, sem a limitação do questionário, o qual apresenta opções para serem assinaladas poderia esclarecer melhor esses critérios e oferecer outras informações que pudessem favorecer a análise. Este instrumento é a entrevista.

Uma entrevistada não adventista acredita na importância de um bom ambiente escolar que dê continuidade à orientação para a vida que os pais procuram oferecer aos seus filhos. Os trechos das transcrições de entrevistas aparecem de forma editada por considerar que, para o interesse da pesquisa, o que mais importa é o conteúdo em si. O trecho seguinte é uma resposta que a entrevistada deu quando perguntei o que ela mais se preocupava na escolarização de seu filho. Esta foi a resposta:

Primeiro lugar, (...) a gente tem que ver o ambiente onde vai colocar os filhos, principalmente (...) a gente procura dar uma orientação melhor possível aos nossos filhos. Mas quando a gente põe eles numa escola, numa instituição, a gente quer essa continuação por parte da instituição, dos professores, (...). Se meu filho vê que eu em casa tenho interesse pela aprendizagem dele, a escola também corresponde a isso, então isso vai só incentivar, (...) direcionar, porque eu acho que nessa idade que o (cita o nome do filho), 14 anos, é uma idade que a gente tem que ficar bem (...) de olho, na construção da personalidade, as amizades (...) A escola mesmo, passa muita coisa. Inclusive eles “tavam” até lendo agora, há pouco tempo um livro que eu achei super interessante que a escola indicou, a professora de português indicou. (...) Até eu li o livro, que era muito interessante.

Então perguntei se o CABH se enquadrava nos seus critérios. Fiquei surpreso com a sua resposta da qual transcrevo uma parte:

(...) nunca ninguém me falou da escola, (...). Olhei algumas escolas, cheguei lá, fui bem recebida, gostei do ambiente, o pessoal trata muito bem, (...) eu gostei do jeito, das reuniões, tudo que eles propõem na escola. Eu acho que eles visam muito assim a educação (...) cristã. Assim do modo geral. Não visam só aquela parte assim: “É porque tem que ser adventista, se não for adventista não estuda aqui nesta escola”, esse tipo de coisa.

Para essa mãe, a educação de qualidade é a educação que se baseia em princípios cristãos, sem proselitismo. Importante lembrar que, conforme relatei em tópicos anteriores,

durante o período de observação, percebi uma ênfase na religiosidade, no Cristianismo cultivado dentro da escola, mas realmente não percebi nenhum proselitismo religioso. Embora os professores, funcionários, administração e grande parte dos alunos possam viver a filosofia adventista, não percebi nenhuma coerção neste sentido.

Segundo a fala dessa mãe, o CABH é bom, assim como o ensino oferecido, porque atende às sua expectativa de formação moral. Ela associa qualidade de ensino à formação moral e, neste intuito, valoriza o ambiente religioso. Porém, essa opinião não é unânime. Outra mãe, também não adventista, protesta contra o rigor das regras que são aplicadas a todos indistintamente, adventistas ou não. Quando indagada a respeito das programações de cunho religioso e moral, ela aprova, como se pode observar no trecho a seguir:

Até onde eu conheço, penso que o ensino religioso dentro da escola são só os princípios, não doutrina, né, pelo fato de ela (a filha) ser católica. Eu acho interessante, mas acho que também que ela devia se aprofundar mais porque, não sei se pelo fato de ser católica ela fica meio no ar, mas eu acho interessante, muito bom essas capelas, principalmente nas reuniões dos pais que eles mudam (...), que eles dão aquela mensagem principal ali no início, tira um peso da gente, né... acho que ajuda bastante.

No entanto, quando perguntei sobre os princípios adventistas, ela aproveitou a oportunidade e deu a sua opinião. Referindo-se às regras da escola quanto ao uso de adereços, maquiagem pesada, perguntei se ela achava exagerado. Ela responde:

Acho. Pra quem não é adventista eu acho que eles tinham que separar. Ela está indo assim porque ela é católica. Ela não pode ser barrada na entrada de uma escola por estar com o esmalte vermelho, ela não é adventista. Eu sei que o colégio tem regras, mas acho que tinham que olhar um pouquinho esse lado. Porque ela é super vaidosa. Está perdendo o gosto todinho. Uma pulseira que ela gosta, um anel... eu não sei se isto vai afetar os outros que não são adventistas.

Essa entrevistada demonstra apreciar a disciplina da escola e o método de ensino, conforme mencionou ao longo da entrevista. Matriculou a filha em uma escola adventista e, alcançando o próximo ciclo do Ensino Fundamental, matriculou no CABH porque o método de ensino atendeu melhor à sua filha do que a outra escola onde a filha estudou. Demonstrou apreciar o princípio cristão, mas deixa claro que não desejaria que sua filha se tornasse adventista. O trecho citado mostra que ela não concorda com a aplicação de certos princípios da escola a alunos não adventistas. Desejaria que houvesse uma distinção. A formação moral, ela até acha boa, bem como a disciplina. Também aprecia o ambiente religioso, mas faz questão de marcar a sua posição como uma pessoa católica.

A entrevista realizada com um casal de adventistas que têm filhos matriculados no CABH mostrou um fato bastante curioso: Esses pais se mostraram insatisfeitos com a

qualidade de ensino oferecida em termos de conteúdos. Antes, porém, desejo mencionar brevemente alguns pontos do questionário por parte dos adventistas da amostra.

Entre as famílias adventistas, o principal motivo pelo qual matricularam seus filhos no CABH foi o fato de ser uma escola cristã. Entre 10 famílias, lembrando que poderiam assinalar mais de uma resposta, houve 10 marcas em “o fato de ser uma escola cristã”. 3 mencionaram “qualidade de ensino” e 3 mencionaram “ambiente escolar favorável”. A avaliação do CABH seguiu, em parte, a tendência geral da amostra: 5 para “Bom/mediano; 1 para “Excelente”, 1 para “Ótimo”, 2 para “Regular” e 1 para “Insuficiente”.

Os interlocutores adventistas avaliaram o ensino dos conteúdos como “Regular”, com 5 marcas; 2 marcaram “Bom/mediano” e 3 assinalaram “Excelente”. Percebi que as famílias adventistas matriculam seus filhos por ser uma escola cristã e, mais precisamente, da denominação. No entanto, parecem assumir uma postura crítica em relação ao colégio. Tanto é que, no item que teve melhor avaliação, que foi a “Formação social e moral” (conforme demonstrado, na amostra geral, 11 em 28 avaliaram como “Excelente”), os adventistas avaliaram assim: 3 “Regular”; 2 “Bom/mediano”; 2 “Muito bom” e 3 “Excelente”. Não reprovam, mas parecem achar que poderia ser melhor. Resta saber se estes acham que a escola esteja sendo relaxada em relação aos princípios adventistas como forma de adaptação ao mercado.

Os pais adventistas entrevistados admitem que o CABH é, para todos os efeitos, uma escola confessional e é por isso que matricularam seus filhos. No entanto, fazem questão de expressarem a sua insatisfação com alguns aspectos, como o ensino dos conteúdos, bem como reclama do fato de a rede não apresentar um crescimento em Belo Horizonte, mantendo apenas 3 estabelecimentos de Educação Básica. Exemplo disso é o seguinte trecho da entrevista:

A gente vê que falta um pouco conteúdo. Os livros, principalmente, da Casa Publicadora eu acho que são muito resumidos, podia dar uma reformulada neles. Isto não é opinião só minha, venho conversando com outros pais, principalmente pais da área de educação que percebem a mesma coisa... Isso deixa um pouco a desejar, porque tem muitas faculdades por aí que fazem vestibular e conseguem passar e são pagas, mas a gente quer uma faculdade que realmente forme profissionais, porque a gente que é empresário (os meus funcionários são todos formados) a gente vê o nível de cada um e então a gente às vezes até escolhe e fala: “ah, esse se formou em tal faculdade, esse se formou naquela outra... a gente percebe que, de uma faculdade para outra há uma diferença...”

O desejo desses pais é que a rede investisse mais em Belo Horizonte e que, na rede como um todo, se investisse na qualidade. Porém, apesar de tudo isso, fazem questão de matricular seus filhos em um colégio da rede em função dos princípios cristãos.

Em síntese, as famílias escolhem o CABH pelo fato de ser uma escola cristã e, na sua opinião, apresentar um ambiente escolar favorável. No entanto, desejariam que a qualidade do ensino dos conteúdos fosse melhor. Isto mostra que essas famílias estão interessadas na formação social e moral, tendo isto como valor principal e vêem na religião uma oportunidade de que esses valores sejam reafirmados. Todavia, enquanto as famílias adventistas querem os valores denominacionais e por isto prestigiam seu próprio colégio, embora critiquem alguns aspectos, as famílias não adventistas desejam que os valores cristãos sejam ensinados aos seus filhos, mas sem inculcar a eles os elementos doutrinários e denominacionais. Analisando o currículo do CABH, bem como, em parte, da rede, parece que o CABH consegue conciliar e atender a esse desejo.

## CONCLUSÃO

A conclusão ou as conclusões requerem uma síntese de tudo que foi escrito, resultado de uma pesquisa cujo propósito foi debater a educação confessional no contexto do Brasil Republicano. Por essa razão, foi necessário discutir também a educação laica e o que é de fato a laicidade almejada pelo Estado Brasileiro, de que modo ela foi construída.

Não cogitei neste trabalho a educação religiosa oferecida nas escolas públicas, quanto à sua propriedade ou ao modelo. Este é um problema para outra pesquisa. Este trabalho se ocupou em discutir a relação entre as instituições envolvidas na educação confessional que é oferecida em estabelecimentos desta natureza, sob a tutela do Estado. Uma vez que o tipo de interação entre as instituições foi o tema deste trabalho, cada capítulo teve o foco em uma delas.

O capítulo 1 abordou o Estado brasileiro como aspirante à laicidade, com a intenção de caracterizar o debate em torno da educação laica e confessional em sua jurisdição. Esse estudo me leva à convicção de que a presença de estabelecimentos confessionais de ensino no Brasil não conspira contra a posição laica defendida pela República. Pelo contrário, é produto dela.

Entendendo que a laicidade do Estado no Brasil é uma construção que alcançou sua forma atual a partir da Proclamação da República, busquei tomar conhecimento das redes protestantes que se instalaram no Brasil ou se desenvolveram a partir desse período, dediquei o capítulo 2 a apresentar uma rede de ensino com esse perfil, a rede adventista de ensino, coordenada pela *Igreja Adventista do Sétimo Dia*.

Como antes da República as denominações religiosas não católicas eram permitidas com restrições, tornando-se um campo de muitas lutas o adventismo foi um fato novo no início da República e se constitui em um fato social na atualidade, não somente pela sua atuação na educação formal, mas pelo seu próprio estilo de ser uma denominação protestante. Como descendente da Reforma protestante (Cf. (SCHWARZ e GREENLEAF, 2009, p. 13), seus ensinamentos evidenciam a herança dos reformadores protestantes. Sua crença na Bíblia como a Palavra de Deus e na Salvação concedida pela graça divina alcançada pela fé os caracteriza como herdeiros do pensamento dos reformadores (Cf. MAXWELL, 1982, pp. 114 a 115). Entretanto, as circunstâncias do surgimento do adventismo como um movimento profético (Cf. SCHEFFEL e LESSA, 2006, p. 17, 18) conferem singularidade a esse grupo religioso. Também as suas doutrinas específicas os tornam únicos no cenário religioso, inclusive no meio protestante.

O modo como ocorreu o surgimento do sistema educacional adventista, conforme apresentado também no capítulo 2, começando a partir da preocupação com a formação moral das crianças e da necessidade de se formar os pregadores da mensagem adventista contribuiu para caracterizar a educação adventista como confessional, visto estar inteiramente ligada aos propósitos da denominação contribuem com a percepção de seu viés confessional. Esse viés pode ser visto na sua formulação original, inspirada nos ensinamentos da escritora Ellen G. White, de formação e militância basicamente religiosa. Porém, a formulação que recebe na atualidade, considerando a revelação como a principal fonte de conhecimento, como pode ser vista na natureza, porém mediada pelo estudo das Escrituras Sagradas reforça ainda mais esta situação.

O capítulo 2 demonstrou também a relação existente entre o advento da República e a chegada do adventismo no Brasil, bem como o sistema adventista de educação. Ao mudar a configuração de uma nação católica em sua Constituição para um Estado laico, o erguimento de redes protestantes de educação não ocorre mais em um campo de lutas como durante o Império, mas em um ambiente marcado pela liberdade de consciência e, como atualmente, de liberdade de ensino. O adventismo no Brasil é devedor da laicidade do Estado, assim como a rede adventista de educação também o é.

Tomando o adventismo como caso típico de denominação protestante que se instala no Brasil no tempo da República, trazendo consigo seu sistema educacional, posso inferir que a laicidade do Estado é um benefício, não somente para o adventismo, mas para todas as denominações protestantes. Concedendo a liberdade religiosa, o Estado permite que as igrejas protestantes se desenvolvam em um Estado de direito, não em um campo de lutas como era no Império (Cf. SANTANA, 2007, p. 70).

Enquanto o capítulo 1 focalizou o Estado e o capítulo 2 focalizou a instituição religiosa, a igreja, o capítulo 3 direcionou seu foco para outra instituição: o estabelecimento de ensino que é um produto da Igreja e do Estado, cada um com seus interesses diferentes. É certo dizer que os dados de pesquisa apresentados no capítulo 3 revelam a preponderância da Igreja na formação da rede de ensino e na formulação e na sua execução. O conteúdo de Ciências e de Educação Religiosa, conforme visto, é um currículo cristão que ensina as questões científicas sob a mediação da visão teocêntrica e bibliocêntrica. Contudo, procuram atender às propostas do Estado, apresentando os diversos lados da controvérsia e se posicionando. Há, portanto, a preocupação de ensinar o que a lei determina para ensinar, visando, inclusive, o mercado. Não afirmo se alcançam na sua plenitude ou não. Porém, em parte, atentam para o que é solicitado.

Pensando na importância de saber como pensam as famílias a respeito dessa educação, verifico que os dados não são unânimes, mas aprovam esse modelo de educação confessional, com ênfase em princípios oriundos da religião, desde que não façam proselitismo. São críticas, mas apreciam os valores.

Na educação confessional praticada no CABH, tive a oportunidade de perceber alguns aspectos que relembram ensinamentos de Durkheim. Quando o CABH assume como objetivo “promover o conhecimento de Deus como fonte de toda sabedoria...”, faz recordar as considerações de Durkheim, de que o cristianismo tem sua visão focada na moral e no conhecimento que considera superior e por isso enfatiza o cultivo da moral (DURKHEIM, 2002, p. 263 a 265).

Quando ensinam Ciências baseado na visão teísta do mundo, mas trazem à tona questões ambientais, de saúde, da tecnologia e de outros aspectos da ciência secular, relembram um outro aspecto a respeito do qual Durkheim discorre também: Segundo Durkheim, o protestantismo favoreceu uma concepção mais secular do ensino. Fazendo uma leitura das posições de Lutero e Melancton, vê no pensamento desses reformadores uma visão favorável ao preparo dos estudantes para que os homens pudessem governar bem o país e as mulheres pudessem criar seus filhos. A reforma protestante teria então aberto caminho para a difusão da nova pedagogia diferente do humanismo no mundo ocidental. (DURKHEIM, 2002, p. 267).

Todavia, longe de pensar que a revolução provocada pelo protestantismo tenha sido a ideal, Durkheim acredita que o mundo protestante abriu caminho para uma pedagogia mais leiga, mas não defende a estagnação. Vislumbra uma ciência que se centraliza nos interesses mais leigos da sociedade. Segundo Durkheim, o protestantismo se tornou o ponto de partida para essa concepção, que precisaria evoluir (DURKHEIM, 2002, p. 273 a 274). A crítica dos pais de alunos do CABH pode ser uma busca por essa pedagogia, sem, contudo, abrirem mão dos seus princípios.

Ao tentar estabelecer o perfil da sociedade conforme pesquisa, concluo que o que é leigo, laico ou confessional não é a sociedade, nem o indivíduo e, sim, a instituição. As pessoas agem conforme a sua subjetividade e buscam agregar à educação escolar os valores que desejam que seus filhos ou seus educandos mantenham e defendam. Esses valores são princípios morais que podem ser buscados em um ambiente no qual uma doutrina norteia as práticas. Mas as famílias não estão em busca das doutrinas e sim dos princípios morais e é por essa razão que escolhem estabelecimentos confessionais cristãos. A liberdade de escolha é uma demanda e a coexistência de redes dessa natureza é a oferta necessária.

No desenvolvimento da pesquisa, pude observar detalhes que fortalecem a percepção da influência que tem a laicidade plena do Estado sobre a escolha dos cidadãos, especialmente nos questionários aplicados. Vale lembrar que o questionário foi enviado a todas as famílias dos alunos das classes observadas (3º ciclo do Ensino Fundamental, aproximadamente 120 famílias). A resposta aos questionários era voluntária, facultando o direito de não quererem se manifestar respondendo ao questionário. Obtive 29 questionários respondidos.

A amostra parece indicar que uma escola que oferece uma educação cristã tende a interessar ao público religioso em geral, independente da doutrina ou do conjunto de doutrinas que professam. As famílias pesquisadas são, em sua maioria, religiosas, seguindo o Cristianismo na vertente católica ou protestante. Contudo, o fator “denominação”, isto é, pertencer a esta ou àquela igreja específica, não está sendo decisivo entre as famílias da amostra. Observa-se que, embora não sejam maioria, existe uma boa representação de católicos na amostra, enquanto o CABH pertence a uma denominação protestante. A pouca relevância do fator “denominação” se torna mais evidente ao serem perguntados quanto à sua relação com a *Igreja Adventista do Sétimo Dia*, que responde pela rede. Embora sejam a maioria cristãos, porém de diferentes denominações, menos da metade são membros da IASD e entre os restantes, existem, embora em minoria, aqueles que sequer conhecem e a grande maioria não frequenta.

Pela resposta das famílias à questão referente aos fatores considerados na escolha do CABH, atribuindo maior peso ao fato de ser uma escola cristã, posso entender que as famílias brasileiras que apreciam a moralidade e os princípios cristãos vinculados à educação formal. Em benefício destes princípios, dispõem-se a sacrificar detalhes como estrutura física, localização conveniente ou até mesmo o ensino dos conteúdos.

A grande conquista da República, em termos de laicização, é a conquista das liberdades individuais e coletivas.

## REFERÊNCIAS

- A Bíblia sagrada*. Edição revista e atualizada no Brasil. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993.
- ATAIDES, Daniel Antunes. *A educação confessional na atualidade: conhecendo a rede adventista de ensino de Belo Horizonte*. Monografia (graduação em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- BAUDELLOT, Christian. *A Sociologia da Educação: para que? Teoria e debate* 3. Porto Alegre: Pannonica, 1991. p. 29-42.
- BORGES, Michelson. *A chegada do adventismo no Brasil*. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2001.
- BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino religioso e escola pública: o curso histórico de uma polêmica entre Igreja e Estado no Brasil. *Educação em Revista*. v. 8, n. 17, jun 1993. p. 20-37.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. República, educação, cidadania: tensões e conflitos. *Cadernos de História da Educação*. v. 9, n. 1, jan./jun. 2010. p.31-43.
- CURY, Carlos Roberto Jamil, Projetos republicanos e a questão da educação nacional. In: VAGO, Tarcísio Mauro, INÁCIO, Marcilaine Soares, HAMDAN, Juliana Cesário e SANTOS, Hércules Pimenta. *Intelectuais e a escola pública no Brasil: séculos XIX e XX*. Belo Horizonte: Mazza Edições LTDA, 2009, p. 79-104.
- De BENEDICTO e LINDQUIST (ed.). *Pedagogia adventista*. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2004.
- DURKHEIM, Emile, A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora. In: PEREIRA, Luiz e FORACCHI, Marialice M. *Educação e sociedade*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987, p. 34-48.
- DURKHEIM, Émile. *As formas elementares de vida religiosa*. São Paulo: Edições Paulinas, 1989.
- DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.
- DURKHEIM, Émile. *A evolução pedagógica*. São Paulo: ARTMED Editográfica, 1995.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FOURQUIN, Jean Claude. As abordagens sociológicas do Currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. *Educação e Realidade*, vol. 21 p. 187-198.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 2005.

KNIGHT, George R. *Filosofia e educação: uma introdução da perspectiva cristã*. Engenheiro Coelho: UNASPRESS, 2007.

KNIGHT, George R. *Mitos na educação adventista*. Engenheiro Coelho: UNASPRESS, 2010

LESSA, Rubens S., GUARDA, Márcio D. e SCHEFFEL, Rubem M. (ed.). *Nisto Cremos: 27 ensinamentos bíblicos dos adventistas do sétimo dia*. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2000.

LIMA, Cláudio Antonio Hirle. *Um estudo sobre os valores da educação adventista em três escolas do estado do Rio de Janeiro* (Dissertação). Petrópolis. Universidade Católica de Petrópolis, 2010.

MAXWELL, C. Mervyn. *História do adventismo*. Santo André: Casa Publicadora Brasileira, 1982.

McLAREN, Peter. *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 1982.

MEYER, Dagmar E. Estermann. (2000) *Identidades Traduzidas: Cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC (co-edição: Editora Sinodal), 2000.

NAGLE, Jorge. A educação na Primeira República. In; FAUSTO, Boris (Org.) *História geral da civilização brasileira*. Tomo III: O Brasil Republicano. Vol. 2: Sociedade e instituições (1889-1930). Rio de Janeiro: Difel, 1977. 259-291

PORTO, Humberto & SCHLESINGER, Hugo. *Dicionário enciclopédico das religiões*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTANA, Jair Gomes de. *Embates da fé: católicos e protestantes no Recife, 1860 - 1880* (dissertação). Recife: Universidade Católica de Pernambuco, 2007.

SCHEFFEL, Rubem M. e LESSA, Rubens S. (ed.). *Manual da Igreja Adventista do Sétimo Dia*. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira. 2006.

SCHWARZ, Richard W. e GREENLEAF, Floyd. *Portadores de luz: história da Igreja Adventista do Sétimo Dia*. Engenheiro Coelho: UNASPRESS, 2009.

SILVA, José Afonso da. *Curso de direito constitucional positivo*. São Paulo: Malheiros Editores LTDA, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005.

SOUZA, João Valdir Alves de. *Igreja, educação e práticas culturais*. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SOUZA, João Valdir Alves de. *Introdução à Sociologia da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

UNGLAUB, Eliel. *A prática da pedagogia adventista em sala de aula*. Engenheiro Coelho: Editora Paradigma, 2005.

WHITE, Ellen G. *Educação*. Tatuí: Casa Educação Publicadora Brasileira, 1996.

WHITE, Ellen G. *Fundamentos da educação cristã*. Tatuí: Casa Educação Publicadora Brasileira, 2007.

WHITE, Ellen G. *O cuidado de Deus*. Tatuí: Casa Educação Publicadora Brasileira, 1995.

## APÊNDICE

### Tabulação dos dados dos questionários

#### Dados sócio-econômicos

<b>Escolaridade do pai</b>	<b>Total</b>
Curso superior completo	10
Ensino Médio completo	7
Ensino Fundamental completo	4
Ensino Médio incompleto	3
Não alfabetizado	1
Apenas alfabetizado	1
Ensino Fundamental incompleto	1
Curso Superior incompleto ou cursando	1

<b>Escolaridade da mãe</b>	<b>Total</b>
Ensino Médio completo	14
Curso Superior completo	8
Ensino Fundamental incompleto	2
Apenas alfabetizada	1
Ensino Fundamental completo	1
Ensino Médio incompleto	1
Curso Superior incompleto ou cursando	1

<b>Renda familiar</b>	<b>Total</b>
Acima de cinco salários mínimos	12
De três a cinco salários mínimos	7
De dois a três salários mínimos	5
De um a dois salários mínimos	2
Não declarou	1
De meio a um salário mínimo	1

<b>Religião*</b>	<b>Total</b>
Protestante	16
Católica	9
Misto	2
Nenhuma	1

\*Neste quadro, "adventista" foi considerado "protestante"

<b>Relação com a IASD</b>	<b>Total</b>
Conhece mas não frequenta	11
É membro	10
Vai raramente às reuniões (cultos)	3
Não conhece	2
Vai frequentemente às reuniões	2

### Dados de Pesquisa

Por que escolheu o CABH	Total
O fato de ser uma escola cristã	19
Qualidade de ensino	14
Ambiente escolar favorável	10
Preferência do aluno	4
Localização	4
Preço da mensalidade	3
Influência de amigos ou familiares	3
Outro fator	1

\* Nesta questão, o interlocutor poderia responder a mais de uma alternativa

Avaliação geral do CABH	Total
Bom	9
Muito bom	6
Excelente	5
Regular	4
Insuficiente	2
Ótimo	2
<b>Total</b>	<b>28</b>

Estrutura física	Total
Insuficiente	2
Regular	5
Bom/mediano	6
Muito bom	6
Ótimo	3
Excelente	6
<b>Total</b>	<b>28</b>

Segurança	Total
Insuficiente	2
Regular	4
Bom/mediano	5
Muito bom	4
Ótimo	6
Excelente	6
Não respondeu	1
<b>Total</b>	<b>28</b>

Relação família x administração	Total
Insuficiente	4

Regular	4
Bom/mediano	3
Muito bom	5
Ótimo	8
Excelente	4
<b>Total</b>	<b>28</b>

<b>Ensino dos conteúdos</b>	<b>Total</b>
Insuficiente	1
Regular	8
Bom/mediano	3
Muito bom	5
Ótimo	5
Excelente	6
<b>Total</b>	<b>28</b>

<b>Relação professor x aluno</b>	<b>Total</b>
Regular	4
Bom/mediano	8
Muito bom	4
Ótimo	11
Excelente	1
<b>Total</b>	<b>28</b>

<b>Gosto do aluno pela escola</b>	<b>Total</b>
Insuficiente	3
Regular	1
Bom/mediano	5
Muito bom	8
Ótimo	7
Excelente	3
Não respondeu	1
<b>Total</b>	<b>28</b>

<b>Relação funcionário x aluno x escola</b>	<b>Total</b>
Insuficiente	2
Regular	3
Bom/mediano	5
Muito bom	6
Ótimo	7
Excelente	4
Não respondeu	1
<b>Total</b>	<b>28</b>

<b>Disciplina</b>	<b>Total</b>
Insuficiente	2
Regular	4
Bom/mediano	4
Muito bom	5
Ótimo	6
Excelente	6
Não respondeu	1
<b>Total</b>	<b>28</b>

<b>Programações e eventos</b>	<b>Total</b>
Regular	7
Bom/mediano	4
Muito bom	6
Ótimo	7
Excelente	4
<b>Total</b>	<b>28</b>

<b>Formação social e moral</b>	<b>Total</b>
Regular	4
Bom/mediano	3
Muito bom	6
Ótimo	4
Excelente	11
<b>Total</b>	<b>28</b>