

A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA PERSPECTIVA ADVENTISTA: O DESAFIO DE MANTER A FILOSOFIA EDUCACIONAL NO CONTEXTO PÓS-MODERNO

Julio César Leal¹

RESUMO

Este trabalho discute o processo de laicização da educação superior e o lugar da educação adventista com seus princípios, valores e objetivos no contexto das instituições de ensino superior e considera o advento da pós-modernidade e seus desafios para a manutenção da filosofia adventista apontando como possíveis soluções o conhecimento dessa filosofia e a provisão de uma comunidade legítima e acolhedora, crer, mas sem o radicalismo do passado, tendo em conta que não há qualquer incompatibilidade entre valores elevados e excelência acadêmica.

PALAVRAS CHAVE: Educação Superior. Educação Adventista. Pós-modernidade. Filosofia Educacional.

ABSTRACT

This paper discusses the process of secularization of higher education and the place of Adventist education with its principles, values and goals in the context of higher education institutions and considers the advent of post-modernity and its challenges to the maintenance of the Adventist philosophy pointing as possible solutions the knowledge of this philosophy and the provision of a legitimate and welcoming community, believe, but without the radicalism of the past, given that there is no incompatibility between high values and academic excellence.

KEYWORDS: Higher Education. Adventist Education. Postmodernity. Educational Philosophy.

INTRODUÇÃO

Embora as universidades e a educação superior sejam herdeiras e devedoras das instituições religiosas,² por razões históricas bem conhecidas há muito que o ensino superior alcançou sua independência institucional, ideológica e filosófica do seio da Igreja. Hoje praticamente ninguém mais pensa em Harvard ou em Oxford como lugares aonde se vai estudar Teologia, apesar de isso ainda ser possível.

O processo de laicização do ensino – bandeira de muitos educadores em diferentes partes do mundo – se intensifica no nível da educação superior, sendo a Universidade o lugar onde, às vezes, atinge a sua máxima expressão. Não por acaso, os intelectuais e cientistas formados pelas maiores e mais prestigiosas universidades do planeta – e que frequentemente voltam às suas fileiras depois como pro-

¹ Professor Universitário, Pedagogo, Teólogo, Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia e Mestre em Psicologia pela Universidade Autônoma de Madri.

² As universidades surgem no Ocidente em um contexto de disputa pelo poder travado entre a realeza e o papado, sendo tal disputa política uma das razões da criação das universidades. A primeira universidade de que se tem notícia surgiu em Bolonha, Itália, em 1150. Além de comandada pela Igreja, as aulas aconteciam em salões e os alunos, homens já de certa idade, assistiam às aulas requeridas. Naquela época o conhecimento era privilégio de poucos e apenas para quem podia pagar. Eles se juntavam em grupos de interessados e contratavam um professor versado em algum dos temas das chamadas “essências universais”, daí o nome de “universidade”.

fessores e/ou pesquisadores – aparecem associados, no imaginário popular, à figura do ateu, do crítico da sociedade, do militante politizado, do ácido defensor de causas sociais, do iconoclasta, do intelectual cético ou despuadorado.

Imbuído e alvejado ainda hoje pelo ideal iluminista e enciclopedista de séculos passados, o ensino superior se torna, via de regra, terra fértil para a polarização do debate entre ciência e religião, extraditando esta última e deslocando-a para um lugar de obscurantismo, o qual lhe foi legado por um momento histórico e um paradigma epistemológico que ignoram a presença quase ubíqua da religiosidade (e dos religiosos!) nos círculos acadêmicos e não só nas instâncias sociais de decisão política e econômica (SILVA, 2011).

Embora afeitas a uma sociologia pouco conservadora, as universidades hodiernas agem às vezes como se compartilhassem a *teoria dos três estados*, de Augusto Comte (1798-1857), segundo a qual o desenvolvimento científico nos faria superar a religião, o mito e mesmo a filosofia como formas primordiais de pensar e organizar a vida e de relacionar-se com o mundo.

Contudo, embalado no fluxo dos movimentos de defesa à diversidade cultural e da multirreferencialidade, o direito e a prática da religiosidade têm sido resgatados em diferentes partes do mundo, dentro da Universidade, como objeto de estudo e, mais que isso, como meio e *lugar* de afirmação identitária e ideológica, sobretudo nos países em vias de desenvolvimento. Isto chega a tal ponto que mesmo uma visão antropológica total e assumidamente laica ou evolucionista, como a de Nicholas Wade (2009) por exemplo, é capaz de aceitar que o “instinto da fé” tem tido (e continuará a ter) um papel significativo (e positivo!) na concepção e condução da vida humana no planeta.

Assim, no caldeirão de ideias que se difundem nos círculos universitários, estão também as que lastreiam e dão sentido à existência de universidades e faculdades confessionais, entre as quais a Rede Adventista ocupa um importante lugar.

O LUGAR DA EDUCAÇÃO SUPERIOR ADVENTISTA

Desde sua primeira instituição de ensino – o Battle Creek College (1868) – até o dia de hoje, a Rede Adventista se expandiu por quase todos os países do mundo, estando presente nas 13 grandes regiões mundiais administradas pela Igreja Adventista, uma das mais bem distribuídas por toda face do globo terrestre (KNIGHT, 2000). A Igreja Adventista do Sétimo Dia opera atualmente com 7.804 instituições de ensino – entre escolas faculdades e universidades – e um total de mais de 1.673.828 estudantes e 84.997 professores. Este é, certamente, um dos maiores sistemas educacionais de natureza confessional do mundo inteiro. Nos Estados Unidos, é o maior sistema cristão de educação e, no mundo, perde apenas para o da Igreja Católica Romana, muito mais antigo e melhor financiado que o adventista (IASD, 2011).

Desde 1868 seus princípios filosóficos gerais continuam sendo os mesmos, embora hoje seja infinitamente maior o desafio de manter a unidade institucional – quer administrativa, quer ideológica –, considerando a quantidade de estabelecimentos de ensino que possui e a enorme diversidade de cursos oferecida, as demandas sociais, as características de cada país e/ou região, bem como suas exigências e necessidades legais e educacionais.

Esses princípios filosóficos sugerem ao menos três áreas definidoras de seu propósito e identidade: os valores perseguidos e fomentados, a excelência acadêmica e o serviço prestado à comunidade. Assim, o currículo adventista enfatiza e persegue a educação integral, que inclui a promoção de saúde e desenvolvimento nos aspectos mental, físico, social e, sobretudo, no espiritual e moral (CONFEDERAÇÃO das Uniões Brasileiras da IASD, 2009). Sua meta declarada é a de promover nos estudantes o crescimento intelectual voltado para o serviço à humanidade, daí a sua *expertise* histórica, como Instituição de Ensino Superior (IES), principalmente nas áreas de saúde, educação e religião.

SOBRE A EXCELÊNCIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O que quer que seja *excelência* – e certamente há diferentes formas de concebê-la – implica um compromisso coletivo e pessoal de crescimento e transformação contínuos, bem como a consideração da relevância da proposta educativa sem a qual qualquer iniciativa se veria inócua, estranha ou francamente obsoleta. Assim, o imperativo da *excelência* se ancora dinamicamente nos contextos e demandas da realidade perante as quais a educação e os educadores se veem confrontados dia a dia. A despeito do discurso universalista da globalização e de seu potencial articulador, consensualista e homogeneizador, cada cultura, povo e lugar têm suas necessidades e idiossincrasias que a educação – por mais universalista que pretenda ser – precisa levar em consideração. Portanto, as sinergias possíveis com as contingências locais não seriam, de modo algum, um item desprezível numa escola que tem a *excelência* como um de seus alvos.

Do ponto de vista acadêmico, mas sob a inspiração do ideal da educação integral, *excelência* poderia ser definida, em termos amplos, como a prática de dar e de tirar o melhor da vida, das oportunidades, da juventude, do trabalho, do tempo, das fontes de informação, dos outros, de si mesmo... Isto remete ao esforço tenaz, criativo e incansável preconizado também pela educação israelita. Eis como a Bíblia o descreve:

Estes, pois, são os mandamentos, os estatutos e os juízos que mandou o Senhor teu Deus que te ensinassem [...], que eu te ordeno, tu, e teu filho, e o filho de teu filho, todos os dias da tua vida [...]. Amarás, pois o Senhor teu Deus de todo o teu coração, de toda a tua alma e de toda a tua força. Estas palavras que hoje te ordeno, estarão no teu coração; tu as inculcarás a teus filhos, e delas falarás assentado em tua casa, e andando pelo caminho, e ao deitar-te e ao levantar-te. Também as atarás como sinal na tua mão e te serão por frontal entre os teus olhos. E as escreverás nos umbrais de tua casa, e nas tuas portas. (Dt. 6:1-9) – Grifo nosso.

A *excelência*, portanto, implica um norte filosófico claro, uma persistência inamovível e um compromisso que, além de coletivo, é de caráter pessoal e deve assim expressar-se na vida e na lida de cada um. Com efeito, na perspectiva do cristianismo, antes de ser um dever perante a sociedade ou um elemento básico para o exercício da cidadania (nacional ou global), o imperativo da educação se inscreve em um horizonte subjetivo que implica um compromisso sério de autoconsciência e autodesenvolvimento. Este, embora soe para alguns hoje como algo excessivamente solipsista e intimista, desemboca, na verdade, além das fronteiras do “eu”, alcançando a comunidade humana e mesmo o divino transcendente. Assim, o primeiro dever do *Homo educandus*, atormentado por sua incompletude e marcado por todo tipo de dissonância e contradição, é o de estudar “com todas as faculdades do [seu] coração e da [sua] mente”, sendo que, no caso da educação cristã, isto naturalmente não constitui um fim em si mesmo, mas tem o propósito maior de “glorificar a Deus” (WHITE, 1985, p. 281).

Como bem assinalou Max Weber (1864-1920), a ética protestante, tal como a conhecemos no Ocidente, marcou indelevelmente nosso modo de gerir o tempo, contabilizar os recursos, otimizar as oportunidades, estabelecer e perseguir metas, em acintosa sintonia com a índole e expectativas das demandas socioeconômicas de nosso tempo. Tudo isso invoca o primado da individualidade, da responsabilidade pessoal, da identidade subjetiva perante um Deus igualmente pessoal (embora triúno), autoconsciente e disposto a relacionar-se, sem intermediários, com os súditos do Seu reino.

Como já assinalamos, conquanto a busca da *excelência* tenha um aspecto personalístico comprometedor, de *autopoiese*, não deveria degenerar num individualismo injustificado, ao sabor de uma competição capitalista, predatória ou sociodarwinista. A metáfora paulina de igreja como corpo de Cristo (I Co. 12:12-31) diz da interdependência e do valor de cada um. Em lugar de um argumento fixista ou pró-hierarquia, deveria ser entendida como símbolo da *excelência* que resulta da cooperação e da interação de elementos conscientes de si mesmos e do propósito que transcende sua própria existência individual.

Isso remete ao tema do serviço. É fora de si (e não *dentro* de si) que se encontra o sentido da vida (FRANKL, 1989; 2007; 2008). A crítica de White (1996) à educação livresca e elitista de seu tempo converge com sua defesa de uma educação para dois grandes propósitos: a utilidade nesta vida e no porvir. Em sua opinião, “por maior que seja o conhecimento de um homem, torna-se de nenhum valor, a não ser que ele o saiba comunicar aos outros”. (2007, p. 175).

As IES encontram nas atividades de extensão (FREIRE, 1971) ampla oportunidade para devolver à comunidade o alto investimento que, de diferentes formas, ela faz para mantê-las. Os profissionais formados em nível superior – se imbuídos do verdadeiro espírito de serviço e conscientes de onde se encontra o sentido da vida – perseguirão mais que benesses seculares e corriqueiras, para desfrute privado e imediato. Evitarão cometer o erro de Balaão (Nm. 22) e não venderão a sua alma por algo que viole seus princípios éticos e morais construídos em seu percurso educacional (Sl. 24:3-5).

VALORES PERSEGUIDOS

Nossa época não é das que mais têm se preocupado em promover valores por meio da escola, embora amargue cada vez mais a falta disso nas diferentes esferas da vida urbana e social. Algumas pesquisas dão conta de que, na escola de hoje, o ensino e a aprendizagem da virtude não são considerados de forma estrita ou não estão sistematizados adequadamente (PEREIRA, 2011, p. 956).

Contudo, os valores – tanto na educação como na vida – funcionam como leme. Quer movido lentamente pelo vento, ou velozmente por um potente motor, o barco – se chegar ao seu destino – será devedor do timão. Providos principalmente pela família – mas não exclusivamente por ela – os valores e as virtudes desde sempre foram um caro objeto nas mãos dos educadores. Que valores, pois, é possível cultivar no ensino superior? Por que meios estudantes universitários poderiam vir a apr(e)endê-los ou ao menos desejá-los? Uma resposta possível, com sabor e aroma de pós-modernidade, é esta: nos relacionamentos interpessoais.

Diferente da realidade de décadas atrás, atualmente o principal conduto da ética na universidade (e na vida adulta em geral) não são as relações meramente institucionais, mas os relacionamentos interpessoais, tanto os horizontais como os verticais (hoje mais aqueles que estes). Esta geração de jovens e universitários, principalmente na América Latina, é alvo de um acelerado processo de *individualização*³ que vem minando a coesão e os laços sociais. Estamos passando de uma geração mais *socialmente* orientada (solidária, coletivista, afiliacionista, hospitaleira, patriota) para uma mais *individualmente* orientada (solitária, competitiva, arredia, inóspita, solipsista, apartidária), o que não deixa de ter importantes implicações sociais, políticas e culturais (SCHWARTZMAN; COX, 2009, p. 283).

Esses são os estudantes que, nos relacionamentos, passam a limpo os discursos dos administradores, a atitude dos funcionários e as ideias defendidas pelos docentes. Com uma peneira e uma luneta na mão, por assim dizer, os estudantes universitários se põem a investigar a índole a substância do que veem e ouvem. Com efeito, é como pesquisadores – não como meros “sem luz” (*a-lumos*) – que cada estudante deveria se comportar e ser tratado na universidade. Isto é parte do espírito criativo que se recusa a aceitar que sejamos, como estudantes ou professores, “meros refletores do pensamento de outrem” (WHITE, 1996, p. 17).

³ A este respeito se pronuncia o reitor da Universidade Federal da Bahia vinculando o individualismo cultivado pela juventude ao modelo econômico vigente e ao sistema educacional e de formação profissional como um todo: “O setor privado promove uma *ideologia individualista* em que o serviço público é considerado como apenas um emprego mal remunerado, mas que oferece estabilidade, assumindo uma posição secundária com relação à iniciativa privada ou aos empregos em empresas [...] com fins lucrativos, supostamente mais gratificantes. Nesse sistema, ao ingressarem diretamente nos cursos profissionais, estudantes jovens e imaturos são forçados a tomar decisões cruciais de escolha da carreira muito cedo em suas vidas. Vários corolários caracterizam esse sistema. Primeiramente, a dura *competição* para o ingresso nos cursos de elevado prestígio social (por exemplo, medicina), geralmente após cursos preparatórios caros, transforma esses cursos em verdadeiros *monopólios* das classes afluentes, cujos membros tendem a apoiar as abordagens *individualistas* [...]. Em segundo lugar, quase não há lugar para outros estudos mais gerais, que são necessários para promover uma ampla *visão humanista* [...]. Em terceiro lugar, currículos fechados, que são projetados para a *exclusividade*, tendem a ser menos interdisciplinares e mais especializados, alienando assim os segmentos profissionais entre si e dificultando um eficiente trabalho em equipe. [...] As universidades não são a principal fonte do problema, porque o sistema de educação [...] reflete o modelo de prestação de serviços [...] que ainda prevalece no Brasil contemporâneo, regido por *forças de mercado* e baseado na tecnologia [...], em vez de fundamentado na *solidariedade* e em relações sociais mais humanas.” (ALMEIDA-FILHO, 2011, p. 6, 7) – Grifo nosso.

Não fosse esse um dos grandes propósitos da educação superior, a pesquisa científica não estaria entre as suas prioridades. A ética que rege o fazer do pesquisador universitário – mesmo nas universidades mais progressistas, iconoclastas e de vanguarda – parece muito mais inspirada em Kant que em Nietzsche (ARANHA; MARTINS, 1992, p. 121), sinal de que mesmo neste tempo (que se quer pós-moderno) convivem pensamentos e opções políticas, epistemológicas e ideológicas oriundas de diferentes matrizes e épocas, como num apimentado e fervente caldeirão. Para alguns, algo venenoso, talvez uma bomba-relógio...

O ADVENTO DA PÓS-MODERNIDADE

Embora não haja consenso acerca do que seja a *pós-modernidade* ou de suas implicações para o presente e o futuro da humanidade, o debate em torno ao tema vem crescendo e impondo-se com força cada vez maior na agenda dos estudiosos e pessoas em posição de liderança na sociedade. Jair Santos (2006) define pós-modernidade como o nome aplicado às mudanças ocorridas nas ciências, nas artes e nas sociedades avançadas desde 1950, quando, por convenção, se encerra a chamada modernidade (1900-1950).

Nessa perspectiva, a pós-modernidade nasce com a arquitetura e a computação nos anos 50, toma corpo com o Pop nos anos 60, cresce ao entrar pela filosofia, durante os anos 70, como crítica da cultura ocidental, e amadurece hoje na moda, cinema, música e no cotidiano programado pela tecnologia. A revolução microeletrônica, da qual a rede mundial de computadores é parte, se constitui um dos meios pelos quais o mundo é inundado por signos, os quais hoje parecem ser mais profusos que as próprias coisas, dando-nos essa sensação de que a realidade virtual é algo inteiramente diferente do que conhecíamos antes de sermos nocauteados por tanta tecnologia.

O impulso da pós-modernidade se nutre das decepções e do desconforto da sociedade perante as promessas não cumpridas pelo projeto social da era moderna (BAUMAN, 2003). Este, excessivamente arrogante e idealista (tal como o vemos hoje), não trouxe ao mundo a paz, o equilíbrio, a saúde e bem-estar global que perseguia. Esta é a razão pela qual a revolução tecnológica não tem para nós o mesmo cheiro de salvação que a revolução industrial teve para a sociedade de alguns séculos atrás. A *filosofia existencialista* do século XIX talvez seja uma resposta a esse estado de coisas (CHAUÍ, 1997).

É neste ponto que tendemos, como sociedade, a nos tornar consumidores *mais* insatisfeitos, eleitores (e cristãos) *menos* fiéis, críticos *mais* ácidos, céticos *mais* duros e humanos *menos* ingênuos (se não francamente desconfiados) em comparação com os nossos antepassados. Os prognósticos que esperávamos realmente não são os que recebemos. A “luz no fim do túnel” mais ofusca que ilumina. A abundância de víveres, a saúde pública e o conforto artificial e citadino que resultaram do *desenvolvimento*, da ciência e da tecnologia não alcançam a maioria, mas são apropriados por grupos cada vez mais diminutos, portanto:

Não devemos concluir que a sociedade pós-industrial será mais rica e trará melhores condições de vida *para todos* em relação à sociedade industrial. Ao contrário, é provável que alguns países consigam dotar-se de modelos de vida e de suportes tecnológicos muito mais avançados do que outros, e que as diferenças entre grupos hegemônicos e massas subalternas se tornem mais acentuadas. (DE MASI, 1999, p. 30)

Tanto no âmbito da vida econômica e social como no plano nas ideias, o ser humano pós-moderno sofre alguns traumas de difícil recuperação. Vitor Westhelle (2008), explorando questões da Filosofia e da Teologia, menciona quatro deles: (1) o trauma cosmológico, que destituiu Deus do lugar de criador do universo e autor da vida na Terra; (2) o trauma do sujeito, que questiona a autonomia do ser humano em face das contingências, do seu próprio psiquismo e dos discursos que o podem (con)formar dentro da sociedade; (3) o trauma histórico, que destituiu as “grandes narrativas” como meio legítimo de representar a realidade e agir sobre ela; e (4) o trauma da legitimidade, que põe a *intertextualidade* como mote da fratura operada sobre a interpretação do autor e sobre a obra, em favor da análise do “texto líquido”, não fechado, não contundente nem definitivo, aberto a possibilidades de leitura quase infinitas.

A bem da verdade, a pós-modernidade, com seus avatares, é, no fundo, tão desafiadora quanto a modernidade à qual estávamos acostumados. Esta, em realidade, nunca foi algo confortável nem estável, se a confrontamos com a cosmovisão cristã. A modernidade surge como proposta *iluminista* e redentora destinada a sobrepujar o obscurantismo e o preconceito aos quais quase todos os malogros, abusos e atrocidades da Idade Média poderiam ser imputados. Sua semente, porém, ao cabo de algum tempo, daria à humanidade abundante messe. Se, por um lado, Newton, Descartes e Kant podiam sustentar seus postulados teóricos e supô-los em consonância com a fé cristã, não assim Sartre, Nietzsche, Marx, Freud ou Darwin.

A modernidade advogava a *liberdade* que, de alguma forma, exaltava o livre-arbítrio (em alvissareira sintonia com a Bíblia), para em seguida – ao ser confrontada com o crescimento populacional e os desafios da vida nas grandes cidades – vir a restringi-lo em nome de “um bem maior” de natureza política ou filosófica, preterindo desta forma os imperativos morais próprios da religião. A modernidade endossou a investigação empírica que favoreceu a revolução hermenêutica renascentista (revalorizando o estudo de textos sagrados como os da Bíblia), porém deu vazão à *ciência naturalista* e empiricista cuja hegemonia desdenha ainda hoje da reflexão filosófica e tornam execráveis os postulados da Teologia.

A pós-modernidade parece apresentar-se como uma possibilidade de *reescrita da história*. De fato, ela advoga o desprendimento das histórias que nos contaram sobre as belas (mas improváveis) verdades absolutas sobre nós, nossas raízes, nossa origem, nossa identidade metamorfoseante e multicolor. Sua fluidez e frouxidão são, a uma só vez, nosso principal óbice e nossa maior chance.

Na “open mind” do cidadão cosmopolita de Nova Iorque, Tóquio ou São Paulo cabe tudo. Não caberá Deus? As histórias contadas sobre Ele também podem (e devem) ser reescritas e/ou recontadas

(lavar regenerador do Espírito Santo). A “experiência” com Ele é essa via viável, vívida, vista e visível. A exploração do campo dos relacionamentos – adscrito aos domínios da microsociologia e da psicologia, bem como ao da antropologia e etnologia – é de grande relevância para a cristandade do século XXI, acossada por velhas perguntas travestidas de novas motivações. Naturalmente, não se trata de capitular como religião, mas de reposicionar os sensores e mudar a estratégia, mantendo, porém, o paradigma epistemológico que, com justiça, poderia derivar da Escritura.

COMO MANTER A FILOSOFIA ADVENTISTA NO MUNDO PÓS-MODERNO

Talvez o primeiro passo para salvaguardar a base filosófica da educação adventista seja conhecê-la. Na era da informação (CASTELLS, 2007) e da aprendizagem seria ainda mais vexatório perecer por falta de conhecimento. Fowler (2007) apela para que os cristãos estudem filosofia.⁴ Insta para que não optemos pela ignorância sob o pretexto de que o conhecimento nos corromperá.⁵

O conhecimento que corrompe é o *falso* conhecimento, contra o qual sempre haverá algum tipo de vacina. A *ignorância* em si mesma não é prova de fé nem evidência de pecado. Todavia, Deus é sabedor. Isso deveria significar algo para nós, que O temos como modelo. Ao revelar-Se à humanidade, Ele quis fazer-nos *saber* coisas que nos permitiriam *conhecê-Lo* e amá-Lo mais. Conhecer é uma forma de amar. Assim, o caminho do conhecimento, embora não seja o único, é um dos meios pelos quais podemos nos aproximar e comungar com Deus.

A necessidade da busca do conhecimento é o ponto em que o cristão e o filósofo sinceros deveriam coincidir. As respostas autoritárias ou simplistas devem ceder lugar à busca acurada das evidências (NIETZSCHE, 2009). Isto é substancialmente diferente de uma opção racionalista ou ateuista. A atitude (pró-conhecimento) deve anteceder o estabelecimento dos pressupostos (pró ou contra-teístas). Os pressupostos que subjazem as convicções básicas naturalmente diferirão entre céticos e crentes. A atitude, porém, de busca, abertura e curiosidade, permanecem em ambos, desde que estejam decididos a viver de modo consciente e responsável, não levados, entorpecidos ou enredados, ingenuamente, por *todo vento de doutrina*.

O que sabemos, além de configurar muito do que somos e seremos, também aumenta (ou reduz) a nossa liberdade de escolha. Naturalmente, é impossível abarcar todo conhecimento existente (e passível de existir) de modo a tomar sempre decisões fundamentadas, informadas e perfeitas. Ainda assim, cada nova aprendizagem parece abrir uma nova janela para a vida, dando-nos paulatinamente a possibilidade de novas decisões e escolhas.

⁴ A Filosofia, juntamente com a Psicologia, tem sido talvez uma das áreas acadêmicas mais mal vistas e malquistas pelos cristãos adventistas em geral, só recebendo atenção em anos recentes da parte da juventude universitária brasileira, que começa agora a vê-la com maior interesse e menos preconceito.

⁵ Ellen White, por sua vez, endossa essa posição: “Cada um deve aprender por si, com auxílio dEle [Deus], mediante a Sua Palavra. A nossa capacidade de raciocinar foi-nos dada para que a usássemos, e Deus quer que seja exercitada.” (WHITE, 1996, p. 231)

O que deveríamos aprender e apreender dessa era que tem sido chamada de pós-moderna? Como deveríamos combatê-la (se é que deveríamos) para que não ameace a nossa cosmovisão cristã adventista? O leitor deveria notar que essas duas perguntas, igualmente importantes, encerram diferentes atitudes perante a questão da pós-modernidade.

A primeira delas parece ser muito mais produtiva que a segunda se o que queremos é agir e ser pró-ativos, em lugar de saudosistas incapazes de ver as tremendas contradições e desafios que mesmo a modernidade impôs e impõe para muitas crenças do cristianismo. Não obstante, explorar as potencialidades abertas pelo pensamento pós-moderno não necessariamente deve cegar-nos quanto a suas limitações e melindres (TORRES; TORRES, 2008).

Em todo caso, a prudência à qual somos instados a ter, como cristãos, requer um olhar atento às oportunidades que surgem nesses tempos hodiernos. São tempos incômodos em que as famílias se arruinam e *novos padrões* de relacionamento amoroso se instauram quase que fundando um novo modelo de sociedade e uma *nova ética*. Tempos em que a guinada filosófica dos existencialistas do século XIX parece ter se tornado rapidamente obsoleta e inofensiva. Tempos que parecem abreviar os tempos.

O segundo e último passo, portanto, para sobrevivermos nesse tempo, é retirar dos tesouros da fé o antídoto para as doenças contemporâneas. Prover, por exemplo, a segurança de uma crença para quem crer em nada crer, mas sem o radicalismo do passado que misturava cultura institucional com base doutrinária ou escriturística. Prover uma *comunidade legítima* e acolhedora para o indivíduo que se isola em frente a uma tela de LCD pela qual ele julga estar aumentando mais e mais a sua conectividade. Prover um ideal para os desiludidos do pós-guerra, os céticos pós-existencialistas, os desconstrucionistas, os que desdenham do céu e nem sequer almejam mais tomar os poderes da terra, pela força das armas, porque – sob a égide hedonista do *carpe diem* – entendem que não lhes resta um amanhã pelo qual valha a pena lutar. Prover, de um só golpe, educação para o hoje e para o porvir, sem supor que haja qualquer incompatibilidade intransponível entre valores elevados e excelência acadêmica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA-FILHO, Naomar. Ensino superior e os serviços de saúde no Brasil. **The Lancet**: Saúde no Brasil, p. 6-7, mai. 2011. DOI: 10.1016 / S0140- 6736 (11) 60326-7. Disponível em: < <http://download.thelancet.com/flatcontentassets/pdfs/brazil/brazilporcom4.pdf> >. Acesso em: 16 fev. 2012.

ARANHA, Maria Lúcia A. **Filosofia da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

_____. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Temas de filosofia**. São Paulo: Moderna, 1992.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

CASTELLS, Manuel; MAJER, Roneide Venancio; GERHARDT, Klauss Brandini. **A sociedade em**

rede. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1997.

CONFEDERAÇÃO DAS UNIÕES BRASILEIRAS DA IASD. **Pedagogia adventista**. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2009.

DE MASI, Domenico. **A sociedade pós-industrial**. São Paulo: Senac, 1999.

DUPREEZ, Ron. Interpretando e aplicando a ética bíblica, In: REID, George W. (Eds.). **Compreendendo as escrituras: uma abordagem adventista**. Engenheiro Coelho: Unaspres, 2007.

FRANKL, Viktor E. **A presença ignorada de Deus**. 10. ed. São Leopoldo, RS: Sinodal; Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. **Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração**. 25 ed. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **Psicoterapia e sentido de vida: fundamentos da logoterapia e análise existencial**. 3 ed. São Paulo: Quadrante, 1989.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

FOWLER, John M. Filosofia e educação cristã: um caminho ao desespero ou à compreensão? **Diálogo Universitário**, v.19, n.2, p.24-27, 2007. Disponível em: <http://dialogue.adventist.org/articles/19_2_fowler_pp.htm> Acesso em: 18 jun. 2011.

IASD. Seventh-Day Adventist Church. Department of Education. The General Conference Education Team. Disponível em: <<http://education.gc.adventist.org/about.html>>. Acesso em: 28 mai. 2011a.

IASD. Seventh-day Adventist Church. Disponível em: <http://en.wikipedia.org/wiki/Seventh-day_Adventist_Church>. Acesso em: 28 mai. 2011b.

KNIGHT, George R. **A visão apocalíptica e a neutralização do adventismo: estamos apagando nossa relevância?** Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2010.

_____. **Filosofia e educação: uma introdução da perspectiva cristã**. Engenheiro Coelho, SP: Unaspres- Imprensa Universitária Adventista, 2001.

_____. **Mitos na educação adventista: um estudo interpretativo da educação nos escritos de Ellen G. White**. Engenheiro Coelho, SP: Unaspres- Imprensa Universitária Adventista, 2010.

_____. **Uma igreja mundial: breve história dos adventistas do sétimo dia**. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2000.

MOORE, Raymond S. **Adventist education at the crossroads**. Litho: Pacific Press, 1976.

NIETZSCHE, Friedrich. **A genealogia da moral**. 3. ed. São Paulo: Escala, 2009.

OLIVEIRA, Terezinha. Origem e memória das universidades medievais: a preservação de uma instituição educacional, **Varia História**, v. 23, n. 37, p. 113-129, jan-jun, 2007.

PEREIRA, Beatriz Quaglia. **A educação segundo Platão: uma discussão sobre processos de ensinar e aprender a virtude**. Disponível em: <www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-091-TC.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2011.

PEREIRA, Júlio César Leal. Currículo Inútil: uma crítica metapragmática e uma proposta emancipatória. **Revista de Educação CEAP**, v. 5, n. 19, p.47-52, 1997.

PEREIRA, Júlio César Leal; MARQUES, Maria Ornélia S. O trabalho e a cidadania do jovem

soteropolitano: a percepção do adolescente e de suas famílias. **Congresso Internacional Educação e Trabalho**, Aveiro, 2005.

RAE, Scott B. **Moral choices: an introduction to ethics**. 3. ed. Grand Rapids, MI: Zondervan, 2009.

SANTOS, Jair Ferreira dos. **O que é pós-moderno**. São Paulo. Brasiliense, 2006.

SILVA, Wellington dos Santos. O darwinismo e a história do conflito entre ciência e religião no século XIX, **Revista Praxis Teológica**, v. 1, n. 1, p. 77-85, jan.-dez., 2011.

SOUZA, Elias Brasil de (Ed.). **Teoria e metodologia da missão**: palestras apresentadas no VIII simpósio bíblico-teológico sul-americano. Cachoeira-BA, CePLiB, 2011.

SCHWARTZMAN, Simon; COX, Cristián. **Políticas educacionais e coesão social**: uma agenda latino-americana. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: iFHC, 2009

TIMM, Alberto R. (Org.). **A educação adventista no Brasil**: uma história de aventuras e milagres. Engenheiro Coelho: Centro Nacional da Memória Adventista-Unaspress, 2004.

TORRES, Tania Maria Lopes; TORRES, Milton Luiz (Org.). **Ética pastoral**. São Paulo: All Print, 2008.

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

WADE, Nicholas. **The faith instinct**: how religion evolved and why it endures. New York: The Penguin Press, 2009.

WESTHELLE, Vítor. Traumas e opções: teologia e a crise da modernidade. In: MARASCHIN, Jaci; PIRES, Frederico Pieper (Orgs.). **Teologia e pós-modernidade**: novas perspectivas em teologia e filosofia da religião. São Paulo: Fonte, 2008, p. 14-35.

WHITE, Ellen. **Testemunhos Seletos III**. 5. ed. Santo André-SP: Casa Publicadora Brasileira, 1985.

_____. **Conselhos sobre educação**. 2. ed. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 1994.

_____. **Educação**. 6. ed. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 1996.

_____. **Evangelismo**. 3. ed. Santo André: Casa Publicadora Brasileira, 2007.

_____. **Fundamentos da educação cristã**. Disponível em: <www.ellenwhitesbooks.com> Acesso em 04 mar. 2006.