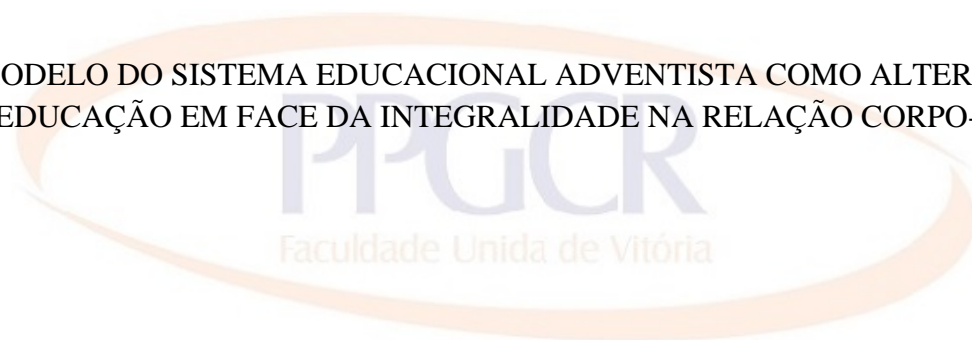


FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO

JOSÉ CALIXTO

O MODELO DO SISTEMA EDUCACIONAL ADVENTISTA COMO ALTERNATIVA À  
EDUCAÇÃO EM FACE DA INTEGRALIDADE NA RELAÇÃO CORPO-ALMA



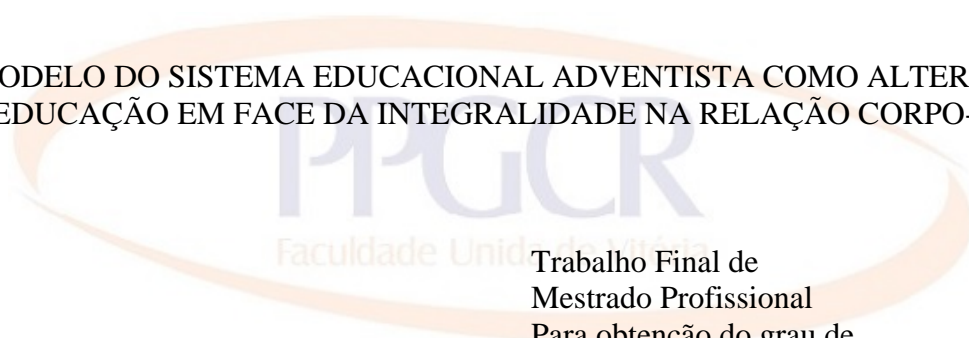
Certificado pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade Unida de Vitória – 16/12/2019.

VITÓRIA  
2019

JOSÉ CALIXTO

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade Unida de Vitória – 16/12/2019.

O MODELO DO SISTEMA EDUCACIONAL ADVENTISTA COMO ALTERNATIVA À  
EDUCAÇÃO EM FACE DA INTEGRALIDADE NA RELAÇÃO CORPO-ALMA



Trabalho Final de  
Mestrado Profissional  
Para obtenção do grau de  
Mestre em Ciências das Religiões  
Faculdade Unida de Vitória  
Programa de Pós-Graduação  
Linha de Pesquisa: Religião e Esfera Pública

Orientador: Dr. Abdruschin Schaeffer Rocha

Vitória - ES  
2019

Calixto, José

O modelo do sistema educacional adventista como alternativa à educação em face da integralidade na relação corpo-alma / José Calixto. – Vitória: UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2019.

vii, f. 79; 31 cm.

Orientador: Abdruschin Schaeffer Rocha

Dissertação (mestrado) – UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2019.

Referências bibliográficas: f. 73-79

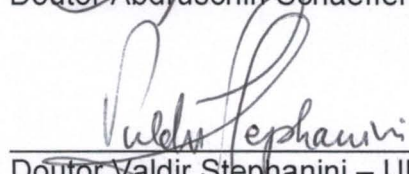
1. Ciências das religiões. 2. Religião e esfera pública. 3. Dualismo. 4. Integralidade. 5. Educação. 6. Educação Adventista. - Tese. I. José Calixto. II. Faculdade Unida de Vitória, 2019. III. Título.

JOSÉ CALIXTO

O SISTEMA EDUCACIONAL ADVENTISTA COMO ALTERNATIVA À EDUCAÇÃO  
EM FACE DA INTEGRALIDADE NA RELAÇÃO CORPO-ALMA

Dissertação para obtenção do grau  
de Mestre em Ciências das  
Religiões no Programa de Mestrado  
Profissional em Ciências das  
Religiões da Faculdade Unida de  
Vitória.

  
Doutor Abdruschin Schaeffer Rocha – UNIDA (presidente)

  
Doutor Valdir Stephanini – UNIDA

  
Doutor Erico Tadeu Xavier – SALT

## DEDICATÓRIA

Dedico a presente pesquisa a todos os professores do curso, ao orientador do trabalho, aos familiares, amigos e a todos aqueles que de certa forma contribuíram para a realização deste projeto.



## AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas contribuíram, de alguma forma, para a elaboração do presente estudo, pois isso, sou grato:

À minha querida esposa Daisy e filhos, Caroline e Bruno, pelo amor e pelo suporte incondicional em todos os momentos;

Ao meu orientador, doutor Abdruschin Schaeffer Rocha, pela forma amigável como me dispensou seu tempo, erudição e muitas palavras de encorajamento, durante toda a trajetória da pesquisa;

Aos doutores Osvaldo Luiz Ribeiro e Valdir Stephanini, cujas sugestões foram de inestimável valor;

Ao doutor Érico Tadeu Xavier, examinador externo, por aceitar este desafio acadêmico;

À Equipe do Programa de Mestrado da Faculdade Unida, pelo suporte e pela viabilização desta pesquisa;

Às bibliotecárias, por facilitarem o acesso às fontes bibliográficas relacionadas à pesquisa;

Aos que fizeram as correções de texto e formatação, Herbert Farias e Christiano Rodrigues;

Aos administradores da Associação Sul Espírito-santense da Igreja Adventista do Sétimo Dia, Moisés Dias de Carvalho, Jander Campos, Rudney Souza, Itamar Lellis Rodrigues e Daniel Lopes Toledo, por me autorizarem e me incentivarem a avançar nesta empreitada acadêmica;

Às minhas igrejas, ASD de Venda Nova do Imigrante e região, pelo privilégio de pastoreá-las durante o desenvolvimento deste projeto;

Aos meus colegas de trabalho e discentes, por me motivarem no percurso desta árdua, porém compensadora caminhada de investigação;

Aos meus pais, Manoel (in memoriam) e Rosa, pelo indescritível exemplo e inspiração em toda a minha vida;

Acima de tudo, ao “único que possui imortalidade, que habita em luz inacessível, a quem homem algum jamais viu, nem é capaz de ver. A Ele honra e poder eterno” (1Tm 6:16).

## RESUMO

Este estudo destaca o modelo do sistema educacional adventista como alternativa à educação em face da integralidade na relação corpo-alma. A etapa embrionária desta pesquisa se deu em sala de aula, na apresentação da matéria Filosofia da Linguagem, ministrada pelo doutor Abdruschin Schaeffer Rocha, no program de mestrado em Ciencias da Religião. A exposição da temática, “a teoria dos dois mundos em Platão”, que evidenciou o mundo das ideias/mundo sensível, a imortalidade/mortalidade, alma/corpo, eterno/efêmero, razão/paixão, perfeito/imperfeito, me despertou a curiosidade em fazer uma pesquisa contrastando o dualismo platônico, em relação ao corpo/alma, com o conceito semítico referente a integralidade. A partir dai, em diálogo com o orientador, o tema foi ampliado, chegando a essa versão atual. O primeiro capítulo trata de como o dualismo platônico foi compreendido de diferentes maneiras, desde o sexto século a.C. até o período contemporâneo. E como ele foi estruturado e unificado em diversas instituições religiosas e educacionais em âmbito mundial, seja no ambiente islâmico, espírita, católico e protestante. Estes dois modelos são destacados na educação, como elementos potencializadores para a formação de uma sociedade mais perfeita, mesmo com opiniões antagônicas. O segundo capítulo, tendo como referencial teórico, o antropólogo e sociólogo francês contemporâneo, David Le Breton, descreve o corpo numa percepção radicalmente oposta ao platonismo, que atribuía ao corpo um negativismo exacerbado, chegando a ser o túmulo da alma, enquanto a alma, era tida como imortal. Le Breton postula que viver consiste em reduzir continuamente o mundo ao corpo, mesmo que ele seja objeto misterioso entre variadas compreensões, desde matéria alienada da alma, desconectada do cosmo, até produto a ser comercializado. Assim, o corpo existe e se modifica misteriosamente dentro dos elementos que o compõem, por meio da genética, na fecundação, da influência educacional que recebe, das identificações que assimila, dos comportamentos de seu círculo social e outros. No último capítulo destacam-se a origem do modelo educacional adventista, aproximações e distanciamentos do dualismo platônico em função da integralidade. Sobretudo, mostra propostas desse modelo educacional como alternativa de integralidade à outros sistemas educaionais, pois o mesmo valoriza o ser humano nos aspectos físico, mental e espiritual vislumbrando o ser humano com pontecial de esperança para a vida presente e futura.

Palavras-chave: Dualismo. Integralidade. Educação.

## ABSTRACT

The embryonic stage of this research was due to the subject Philosophy of Language, taught by doctor Abdruschin Schaeffer Rocha, in the Master of Science program in Religion. In the exposition of the theme, "Plato's theory of two worlds", the world of ideas and the sensible world, where it highlights immortality / mortality, soul / body, eternal ephemeral, reason and passion, perfect and imperfect, arose the interest in making a research contrasting the platonic dualism, in relation to body / soul, with the Semitic concept referring to integrality. In dialogue with the counselor, the theme was expanded to the following version: the Adventist educational system model as an alternative to education in the face of integrality in the body / soul relationship. From this perspective, the first chapter will look at how Platonic dualism was understood in different ways from the sixth century BC to the contemporary period. And how it was structured and unified in various religious and educational institutions worldwide, whether in Islam, Spiritism, Catholicism and Protestantism. These two models are highlighted in education as potential elements for the formation of a more perfect society, even with opposing opinions. The second chapter, based on the theoretical framework, contemporary French anthropologist and sociologist David Le Breton describes the body in a perception radically opposed to Platonism, which it attributed to the body as a tomb of the soul, while interpreting the soul as immortal. Le Breton postulates that living consists in continually reducing the world to the body, even if it is a mysterious object between various understandings, from alienated matter of the soul, disconnected from the cosmos, to a product to be marketed as a machine. Thus, it will be seen that the body mysteriously exists and changes within its constituent elements, through genetics, fertilization, the educational influence it receives, the identifications it assimilates, the behaviors of its social circle and others. In the last chapter we highlight the origin of the Adventist educational model, approximations and distances of Platonic dualism as a function of integrality. Above all, it shows proposals of this educational model as an integral alternative to other educational systems, because it values the human being in the physical, mental and spiritual aspects, glimpsing the human being with a specific hope for the present and future life.

Keywords: Dualism. Integrality. Education.



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1 MARCAS DO DUALISMO CORPO-ALMA PRESENTES EM SISTEMAS EDUCACIONAIS .....	12
1.1 Dualismo platônico e suas possibilidades .....	12
1.2 Marcas do dualismo nos sistemas educacionais.....	19
1.3 Dualismo - disciplinarização do saber e educação.....	24
2 ANTROPOLOGIA E SOCIOLOGIA DO CORPO SEGUNDO DAVID LE BRETON .	30
2.1 Le Breton e a antropologia do corpo .....	30
2.2 Le Breton e a sociologia do corpo.....	37
2.3 Contribuições da Antropologia e da Sociologia para o imaginário do corpo.....	45
3 MODELO EDUCACIONAL ADVENTISTA COMO ALTERNATIVA DE INTEGRALIDADE NA EDUCAÇÃO.....	50
3.1 Marcas da integralidade no sistema educacional adventista .....	50
3.2 Sistema educacional adventista e dualismo platônico: aproximações e distanciamentos .	58
3.3 Proposta do Sistema Educacional Adventista .....	63
CONCLUSÃO.....	71
REFERÊNCIAS .....	73

## INTRODUÇÃO

Desde a Antiguidade, egípcios, fenícios, babilônios e hebreus dispunham de modelos educacionais e religiosos, radicalmente antagônicos entre si, que serviram como referenciais para todos os povos e culturas. A contribuição educacional dos fenícios trouxe conhecimentos técnicos de cálculo, escrita, navegação e a invenção do alfabeto. É do alfabeto fenício que derivam o hebreu e o europeu, como acentua Février: “os próprios gregos chamam o alfabeto de ‘escrita fenícia’”. É muito grande a semelhança de formas entre o alfabeto grego e os signos semíticos, mais especificamente da escrita fenícia”.<sup>1</sup>

A experiência escolar babilônica formava escribas para escrever sobre tabuletas de argila, com rígida disciplina.<sup>2</sup> E no ambiente grego surgiram os mais influentes filósofos que o mundo já conheceu. Entre eles, Platão, que, de acordo com Kleinman,

dava grande ênfase ao papel da educação e a considerava um dos elementos mais importantes para a criação de um estado saudável. Ele via a vulnerabilidade da mente infantil e entendia que o pensamento das crianças podia ser facilmente moldado, e a educação era essencial para formar uma sociedade justa.<sup>3</sup>

Por influência desse filósofo, o conhecimento grego alcançou primeiramente o mundo romano e assumiu o *status* de verdade quase absoluta entre outros povos e religiões, como o Cristianismo, até a era atual. Porém, à semelhança desse padrão do saber, o antigo sistema educacional hebraico orientava os pais a fazerem do ensino prioridade religiosa na formação dos filhos, como se percebe em Deuteronômio 6:6-7: “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”.<sup>4</sup>

Assim, ao destacar esses dois modos de valorizar e expandir o conhecimento, Niebuhr comenta: “as crenças cristãs fundamentalmente diferentes a respeito da natureza e destinos humanos derivam de dois pontos de vista, o clássico e o cristão, sendo que o primeiro componente procede da filosofia grega e o segundo do ensino da Bíblia”.<sup>5</sup> Esses modelos foram extremamente relevantes para uma compreensão de Deus, do mundo, do ser humano e

<sup>1</sup> FÉVRIER, James. *Sobre a história da escrita*. Disponível em: <[https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/6602/6602\\_4.PDF](https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/6602/6602_4.PDF)>. Acesso em: 17 set. 2019.

<sup>2</sup> PERÍODO Oriental. Disponível em: <<http://www.pedagogia.com.br/historia/oriental.php>>. Acesso em: 24 fev. 2018.

<sup>3</sup> KLEINMAN, Paul. *Tudo o que você precisa saber sobre Filosofia*. São Paulo: Gente, 2014. p. 17.

<sup>4</sup> A BÍBLIA Sagrada. Tradução de João Ferreira de Almeida. ed. ver. e atual. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 2018. p. 197.

<sup>5</sup> NIEBUHR, Reihold. *The Nature and Destiny of Men*. N. York: [s.n], 1941. p. 17.

da essência final de todas as coisas, tanto no âmbito educacional como no religioso. E considerando que todo posicionamento pedagógico é visto no âmbito de determinado cenário que lhe serve de contexto, a história da humanidade tem sido marcada por duas filosofias: a hebraico-ocidental e a greco-ocidental. Chauí faz “uma distinção entre o pensamento grego e o oriental, chamando o primeiro de filosofia e o segundo de sabedoria”.<sup>6</sup>

Segundo Harrison, “muitos conceitos bíblico-cristãos têm sido mal compreendidos porque se ignora sua origem semita, lendo-os sob a perspectiva ocidental”.<sup>7</sup> Desse modo, para Benedicto e Lindquist, “as antropologias, epistemologias e axiologias da educação adventista devem retroceder não ao mundo ateniense [...]. Sua cosmovisão se amolda naturalmente àquela compreensão semítica que antecede em mais de mil anos a cultura greco-ocidental”.<sup>8</sup> É nessa perspectiva, na investigação de um contexto pedagógico que antecede o modelo grego, que este estudo apresentará o sistema educacional adventista como alternativa, oferecendo a integralidade na relação corpo-alma.

Educadores/as, teólogos/as e filósofos/as têm reconhecido a existência de formas discrepantes de compreensão dos temas relacionados à dicotomia corpo-alma. Na concepção de Platão, a morte pode ser entendida como um marco a partir do qual é possível tratar do afastamento entre corpo e alma, ausente durante a vida. Logo, por meio da morte, ele mostra que no ser humano há algo de imortal e, para caracterizar essa natureza imortal, o filósofo deve necessariamente considerar a pessoa do ponto de vista da distinção corpo-alma. Se o platonismo destaca que o corpo está sujeito aos males da condição humana e define a alma como imortal, para integralidade a pessoa é formada pela junção do pó com o fôlego, constituindo uma unidade inseparável, que no momento da morte perde toda centelha de vida. Esse segundo modo de compreender o tema presume uma ressurreição que trará o homem de volta à vida e o julgamento deste, com resultados eternos, para a vida ou para a morte.

Não se conhece nenhum estudo específico que descreva as implicações dessa temática no âmbito do sistema educacional vigente no país. Assim, esta pesquisa busca oferecer uma contribuição a partir da análise bibliográfica do modelo educacional adventista e tem como objetivo geral a apresentação desse padrão como alternativa à educação pela integralidade na relação corpo-alma. Assim, serão analisados o dualismo platônico e a

<sup>6</sup> CHAUI, Marilena. *Convite a filosofia*. São Paulo: Ática, 1995. p. 20.

<sup>7</sup> HARRISON R. K. *Introduction to the Old Testament*. Grand Rapids: Eerdmans, 1969. p. 295. “Many biblical christian concepts have been misunderstood because they ignore their semitic origin, reading them from a Western perspective” (tradução nossa).

<sup>8</sup> BENEDICTO, Marcos de; LINDQUIST, Odiléia (ed.). *Pedagogia Adventista*. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2004. p. 14.

integralidade corpo-alma, buscando-se apontar contribuições da antropologia de Le Breton para essa integralidade, tanto quanto a importância da integralidade no sistema educacional adventista como referência para outros sistemas educacionais.

Aqui reside uma questão indagadora, pela atual supervalorização do corpo, que chega ao endeusamento. Além disso, a cultura cristã ocidental assinala que o próprio Cristo esvaziou-se e encarnou em um corpo humano, contrariando, portanto, a visão platônica, que o interpreta como a prisão da alma. A problemática se amplia por meio de conjecturas entre eruditos de diferentes formações educacionais e religiosas, em variadas épocas. Face a todo esse contexto, surgem indagações de difícil resposta, como: por que se preocupar com os aspectos morais, éticos e espirituais da vida, se a alma é imortal? Por que deve haver responsabilidades de conduta, se a alma não morre? E no que tange à integralidade do ser humano, que centelha viva ficará para que corpo e alma possam ser ressuscitados? Este estudo, ao abordar a integralidade do corpo, intenta aclarar temáticas como essa.

Para o alcance dessas questões seguem-se alguns passos metodológicos, como o levantamento de dados bibliográficos e o desenvolvimento teórico acerca do dualismo platônico e da compreensão da integralidade, cotejando-se as duas compreensões, desde o sexto século antes da nossa era, passando pelos períodos da patrística, da Idade Média e da Renascença, com ponto de chegada na contemporaneidade. Como recursos de desenvolvimento, serão utilizados dicionários especializados, livros, periódicos, coleções de *abstracts* (que resumem artigos), pesquisas em *sites*, livros físicos e eletrônicos, além de teses e dissertações que subsidiam a elaboração da pesquisa.

## 1 MARCAS DO DUALISMO CORPO-ALMA PRESENTES EM SISTEMAS EDUCACIONAIS

Neste capítulo será apresentado o dualismo platônico que distingue corpo e alma, com implicações nas dimensões cosmológicas, sociais, culturais, religiosas etc., e passou a determinar a construção educacional da sociedade no mundo ocidental. O tema se desenvolverá por meio de três tópicos: o dualismo platônico e suas possibilidades; as marcas do dualismo em sistemas educacionais; e a disciplinarização do saber e da educação. Essa divisão aqui proposta pretende sustentar a compreensão de como esse conceito filosófico grego, na perspectiva de Platão, expandiu-se em sistemas educacionais e religiosos.

### 1.1 Dualismo platônico e suas possibilidades

Seria difícil compreender as possibilidades da antropologia platônica sem remeter ao horizonte que abrigou seu dualismo. Sendo assim, o estudo inicia-se mostrando como o alegorismo grego passou a ser visto como verdade única, infiltrada em conceitos filosóficos, religiosos, educacionais etc. Para Aranha e Martins, “a maioria dos tratados filosóficos inicia sua apresentação a partir do sexto século a.C. com os gregos, que são mencionados como os primeiros filósofos da humanidade”.<sup>9</sup> Contudo, os vestígios da herança grega nos sistemas educacionais reportam às obras de Homero e Hesíodo, como ressalta Ramm: “O texto sagrado dos gregos era escrito a partir destes dois poetas”.<sup>10</sup> Questioná-los ou duvidar deles seria um ato irreligioso e ateístico, mesmo que essa tradição estivesse saturada de elementos fantasiosos, grotescos, absurdos ou imorais.<sup>11</sup> Desse modo, Ramm acrescenta,

Tales de Mileto (624 a.C.-558 a.C.), Heródoto e Tucídides desenvolveram uma tradição filosófica e histórica, com princípios de lógica, criticismo, ética, religião e ciência, formando assim, um contraste com a compreensão anterior de Homero. Sendo assim, as tradições histórica e filosófica de Tales de Mileto não podiam aceitar muita coisa da tradição religiosa, como estava nos documentos escritos de seus antecessores, também gregos. Porém, a influência de Homero e Hesíodo era tão grande popularmente que não podia ser declarada inútil e esquecida. E como resolver a tensão entre essas duas tradições? O conflito foi aliviado mediante a alegorização da herança religiosa, o que indicava que as histórias dos deuses e os escritos dos poetas não deviam ser tomados literalmente.<sup>12</sup>

<sup>9</sup> ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: introdução à filosofia*. São Paulo: Moderna, 1997. p. 62.

<sup>10</sup> RAMM, Bernard. *Protestant Biblical Interpretation*. Washington: Baker Publishing Group, 1970. p. 23. “The sacred text of the Greeks was written from these two poets” (tradução nossa).

<sup>11</sup> RAMM, 1970, p. 25.

<sup>12</sup> RAMM, 1970, p. 26-27. “Tales of Miletus (624 BC - 558 BC), Herodotus and Thucydides developed a philosophical and historical tradition, with principles of logic, criticism, ethics, religion and science, thus

Nessa perspectiva, Ramm comenta que “os gregos não estavam preocupados com as Sagradas Escrituras, mas com seus próprios escritos e, nesse sentido, é impróprio classificá-los dentro do contexto da interpretação bíblica. Mas seu método alegórico foi adotado por judeus e cristãos”.<sup>13</sup> A partir dessa solução, o alegorismo grego se expandiu e foi levado para a Alexandria, no Egito, onde uma grande população judaica enfrentava um problema semelhante ao de seus companheiros gregos. Era uma tensão entre a própria Sagrada Escritura nacional e a tradição filosófica. E como poderia o judeu apegar-se a ambas? A solução foi idêntica à dos gregos para o seu problema, pois não tiveram que inventar um método alegórico por si mesmos.

No entanto, Ramm destando Aristóbulo (160 a.C.), comenta que os hebreus já expunham vestígios dessa aproximação alegórica: “A filosofia grega emprestou do Antigo Testamento, especialmente da lei de Moisés, e que pelo emprego do método alegórico, os ensinamentos da filosofia grega podiam ser encontrados em Moisés e nos profetas”.<sup>14</sup> Entretanto, dada a expansão da cultura grega pelo mundo ocidental, a partir do sexto século a.C., Gonzalez descreve,

o propósito de Alexandre não era simplesmente conquistar o mundo, mas unir toda a humanidade sob uma mesma civilização de totalidade marcadamente grega. O resultado disso foi o helenismo, que tendia a combinar elementos puramente gregos com outros tomados das diversas civilizações conquistadas. [...] Mas para os judeus, o helenismo não era uma bênção. Posto que parte da ideologia helenística consistia em equiparar e confundir os deuses dos diversos povos, os judeus viam no helenismo uma séria ameaça à fé no Deus único de Israel.<sup>15</sup>

Nessa perspectiva, Gonzalez pontua que “existiam duas tradições filosóficas onde os cristãos encontraram um nutrido arsenal para a defesa de sua fé. Uma delas foi a tradição platônica, e a outra o estoicismo”.<sup>16</sup> Dado o propósito do tema, o destaque será dado à

---

forming a contrast to the previous understanding of Homer Thus, the historical and philosophical traditions of Tales of Miletus could not accept much of the religious tradition, as it was in the written documents of their Greek predecessors. But the influence of Homer and Hesiod was so popularly great that it could not be declared useless and forgotten. And how to resolve the tension between these two traditions? The conflict was alleviated by allegorizing the religious heritage, which indicated that the stories of the gods and the writings of the poets should not be taken literally”.

<sup>13</sup> RAMM, 1970, p. 26. “The Greeks were not concerned with Sacred Scripture but with their own writings, and in this sense it is improper to classify them within the context of Biblical interpretation. But in that their allegorical method was adopted by both Jew and Christian they deserve this special attention”.

<sup>14</sup> RAMM, 1970, p. 23. “Greek philosophy borrowed form the Old Testament, especially from the law of Moses, and that by the use of the allegorical method, the teachings of Greek philosophy could be found in Moses and the prophets”.

<sup>15</sup> GONZALEZ, Justo L. *A era dos mártires*. v. 1. São Paulo: Vida Nova, 1980. p. 16.

<sup>16</sup> GONZALEZ, 1980, p. 28-29.



primeira. Então, mesmo que o mestre de Platão, Sócrates, tenha sido condenado a morrer bebendo cicuta, porque era considerado incrédulo e corruptor da juventude ateniense, Gonzalez indica que, “no século primeiro de nossa época, Sócrates era tido como um dos homens mais sábios e mais justos da antiguidade”.<sup>17</sup> E tanto Sócrates como Platão criam no dualismo, referente à imortalidade da alma e, portanto, na vida após a morte. E esse conceito foi amplamente propagado, como afirma Gonzalez,

Platão afirmava que além deste mundo sensível e passageiro havia outro de realidades invisíveis e permanentes. Tudo isto foi de grande valor e atratividade para aqueles primeiros cristãos que se viam perseguidos e acusados de serem ignorantes e ingênuos. Por estas razões, a filosofia platônica exerceu um influxo sobre o pensamento cristão que ainda hoje perdura.<sup>18</sup>

Ramm descreve que, para o judeu Filon (cerca de 20 a.C - 50 d.C.), “as Escrituras Sagradas, especialmente a Septuaginta, eram superiores a Platão e a toda filosofia grega. Não obstante, ele tinha grande predileção pelos filósofos gregos, especialmente por Platão e Pitágoras”.<sup>19</sup> Assim, apesar de os rabis da Palestina resistirem ativamente às influências filosóficas e culturais do mundo helenístico, os judeus, especialmente os que habitavam os centros da vida intelectual helenística, tais como Alexandria, receberam essa influência dualística em seus livros sagrados.<sup>20</sup>

Nesse aspecto, Rocha e outros ressaltam que “inserido no mundo grego-romano nos seus primeiros tempos, o Cristianismo não deixa de se ressentir das influências do pensamento grego, especialmente platônico, em sua concepção dualista (concebendo matéria e espírito como dois princípios opostos) do homem”.<sup>21</sup> Rocha ainda esclarece que “há uma permanente tensão entre o pensamento grego (dualista) e o pensamento hebraico (monista), que se manifesta tanto nas formulações doutrinárias como nas maneiras populares de compreensão do homem”.<sup>22</sup> Entretanto, segundo Rocha, “mesmo que Platão, posteriormente, tente corrigir os excessos desse seu dualismo, sua influência segue durante séculos na filosofia, na moral, na educação etc.”<sup>23</sup> Em consonância com essas ponderações de Rocha, Ramm afirma que “o sistema alegórico que surgiu entre os gregos pagãos, copiado pelos judeus alexandrinos, foi adotado pela Igreja Cristã e amplamente dominado até a Reforma,

<sup>17</sup> GONZALEZ, 1980, p. 29.

<sup>18</sup> GONZALEZ, 1980, p. 29.

<sup>19</sup> RAMM, 1970, p. 27.

<sup>20</sup> RAMM, 1970, p. 26-28.

<sup>21</sup> ROCHA, Geraldo Lira; OLIVEIRA, Admardo S. de; CARNIELLI, Adwalter. *Introdução ao pensamento filosófico*. São Paulo: Loyola, 1990. p. 147.

<sup>22</sup> ROCHA; OLIVEIRA; CARNIELLI, 1990, p. 148.

<sup>23</sup> ROCHA; OLIVEIRA; CARNIELLI, 1990, p. 148.

com notáveis exceções, como a Escola Síria de Antioquia e os Vitorinos da Idade Média”.<sup>24</sup> Esse movimento alegórico torna-se associado às grandes consolidações dogmáticas do segundo e do terceiro séculos, que levaram ao absolutismo eclesiástico. Desse modo, o alegorismo e o dualismo foram historiados a partir dos gregos, com quase nenhuma referência aos povos orientais que os antecederam, como pontua Grenn: “A maioria das religiões de mistérios prometiam imortalidade aos homens [...] a imortalidade que os filósofos debatiam, pela qual os homens da literatura ansiavam”.<sup>25</sup> Na visão de Grenn, “o evangelho cristão andou pelas estradas da língua grega, do pensamento grego e das religiões gregas. E ele avançou bastante”.<sup>26</sup>

Dessa maneira, o mundo religioso e o acadêmico ocidental comungaram das pressuposições gregas como sendo verdades absolutas, como assinala Butts: “Pensamos o que pensamos porque os gregos pensaram o que pensaram”.<sup>27</sup> Nessa perspectiva, Rosa refere a sistematização e a invasão desse saber no pensamento cristão,

como resultado da infiltração da filosofia grega na teologia cristã e o afastamento desta da visão semítica monista do ser humano, não apenas a antropologia, mas a cristologia, a soterologia, a escatologia, a eclesiologia, a prática pastoral, enfim, o pensamento cristão e, conseqüentemente, a práxis cristã, helenizaram-se, num dualismo profundo.<sup>28</sup>

Entretanto, em que consistiam as possibilidades da dicotomia corpo-alma na marcante ênfase platônica? Nesse conceito, a alma racional é entidade incriada e tão eterna quanto os próprios deuses; por isso, é inteligível, estável e imortal, que por ocasião da morte é liberada da prisão corporal onde está sepultada por determinado tempo, enquanto o corpo está sujeito aos males da condição humana, devendo à alma obediência e serviço.

A contribuição para que essa percepção dualista formasse uma imagem bastante negativa do corpo humano foi exposta por Platão em *Fedon*,<sup>29</sup> em que ele chega mesmo a exortar a “não dar a menor importância aos prazeres alcançados por intermédio do corpo”,<sup>30</sup> pois infere que as coisas da vida, como a saúde e a responsabilidade pessoal, perdem a razão de ser diante da grandeza da alma imortal. Esse modelo sugere o entendimento da morte como

<sup>24</sup> RAMM, 1970, p. 28.

<sup>25</sup> GRENN, Michael. *Evangelização na igreja primitiva*. São Paulo: Vida Nova, 1970. p. 20.

<sup>26</sup> GRENN, 1970, p. 21.

<sup>27</sup> BUTTS, Freeman. *Cultural History of Western Education*. Nova York: McGraw-Hill, 1955. p. 45. “We think what we think because the Greeks thought what they thought” (tradução nossa).

<sup>28</sup> ROSA, Wanderley. *O dualismo na teologia cristã*. São Paulo: Fonte Editorial, 2014. p. 161.

<sup>29</sup> PLATÃO. *Fedon: a imortalidade da alma*. Disponível em: <<https://portalconservador.com/livros/Platao-Fedon.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2019.

<sup>30</sup> PLATÃO, [s.d.], [n.p.].



marco, a partir do qual se pode pensar a separação entre corpo e alma, impossível durante a vida. Ressaltando esse aspecto, Robinson mostra que “o corpo é também uma fonte potencial de dano moral, quando [Sócrates, mestre de Platão] afirma que este, com sua presença, ‘contamina’ a alma, ‘preenche-a com suas luxúrias’ e ‘enfeitiça-a com suas paixões e prazeres’”.<sup>31</sup>

Logo, para a compreensão platônica, no ser humano há algo de imortal e, para caracterizar essa natureza, o filósofo deve necessariamente considerar o ser humano do ponto de vista da distinção entre corpo e alma, como explica Wespahl,

as almas que viveram segundo as paixões e os prazeres da vida, não se separam do seu túmulo, que é o corpo. Essas almas, como medo do mundo dos mortos, passam a vagar em meio aos sepulcros. Do outro lado, as almas daquelas pessoas que viveram na prática da virtude e do conhecimento poderão encarnar-se em animais dóceis ou em pessoas honestas e dotadas de virtudes.<sup>32</sup>

De acordo com essa concepção, Robinson descreve,

a alma, indubitavelmente, está destinada a ser o eu real, com o corpo servindo apenas como uma casca. É bem consistente enquanto doutrina, pois os desejos são atribuídos somente à alma; o corpo é tratado como, literalmente, peso morto e evidentemente não toma nenhuma parte nas operações do indivíduo como tal.<sup>33</sup>

Veloso comenta que, para Platão, “a imortalidade deste espírito estava no fato de que o homem, através de seu conhecimento espiritual, podia participar das ideias eternas das coisas que não possuem uma existência corporal e que, além disso, são incorruptíveis”.<sup>34</sup> Dada essa perspectiva dualista, as escolas helenísticas afirmavam que a morte era o caminho para a imortalidade, e o prêmio ao vencedor pela virtude é a vida eterna.<sup>35</sup> Coenen e Brown, referindo-se a Filo de Alexandria, “considera como ponto pacífico que existem almas sem

<sup>31</sup> ROBINSON, Thomas M. As características definidoras do dualismo alma-corpo nos escritos de Platão. *Letras Clássicas*, n. 2, p. 335-356, 1998. p. 340. Disponível em: <<http://www.revistas.fflch.usp.br/delete2/article/view/597>>. Acesso em: 22 abr. 2019.

<sup>32</sup> WESPHAL, Euler Renato. Imortalidade do ser humano. Doutrina filosófica ou ensino bíblico? *Vox Scripturae*, Revista Teológica Brasileira, v. XVI, n. 2, p. 29-37, 2008. p. 35.

<sup>33</sup> ROBINSON, Thomas M. *Plato's Psychology*. Toronto: University of Toronto Press, 1970. “The soul is undoubtedly destined to be the real self, with the body serving only as a shell. It is quite consistent as a doctrine, for desires are attributed only to the soul; the body is treated as literally deadweight and evidently takes no part in the individual's operations as such”.

<sup>34</sup> VELOSO, Mario, *O homem*, pessoa vivente. Brasília: Alhambra Ltda, 1996. p. 148-149. No diálogo de *Fédon* observa-se o primeiro exemplo claro de Platão abordando a herança socrática sobre o tema da alma e corpo. A cena é a cela da morte de Sócrates, durante as últimas horas antes que ele beba a cicuta. Símas e Cebes, os principais interlocutores de Sócrates, estão espantados com sua disposição em face da morte, e igualmente espantados com o motivo para tal disposição: sua convicção de que seu eu real – sua alma – sobreviverá à sua morte corporal e subsistirá no estado de felicidade, que é a recompensa por uma vida virtuosa.

<sup>35</sup> COENEN, Lothar; BROWN, Colin. *Dicionário internacional de teologia do Novo Testamento*. São Paulo: Vida Nova, 2000. v. 1. p. 74.

corpos. Toma por certo que o universo é o santuário de Deus e está cheio de almas sem corpo, de uma natureza puramente espiritual”.<sup>36</sup> O dualismo platônico também é descrito por Cullmann.

Nosso corpo é só uma peça de vestuário exterior que, enquanto estamos vivos, impede nossa alma de se mover livremente e de viver de acordo com sua própria essência eterna. O corpo impõe à alma uma lei que não lhe é adequada. A alma, confinada dentro do corpo, pertence ao mundo eterno. Enquanto vivemos, nossa alma se encontra numa prisão, ou seja, num corpo essencialmente alheio a ela. A morte é, na verdade, a grande libertadora. Ela libera as cadeias, uma vez que conduz a alma, que está presa no corpo, de volta ao seu lar eterno. Uma vez que o corpo e a alma são radicalmente diferentes um do outro e pertencem a mundos diferentes, a destruição do corpo não pode significar a destruição da alma, assim como uma composição musical não pode ser destruída quando o instrumento musical é destruído.<sup>37</sup>

E Araújo apresenta sua própria explicação para a perspectiva platônica,

a) A perspectiva *ético-antropológica*, em que corpo e alma são apresentadas como duas realidades diferentes, contrapostas, sendo o corpo uma coisa má, e suas paixões e concupiscências dão origem às guerras, dissensões etc. Assim, dele somos escravos, e seu fim é a corrupção; enquanto que a alma é senhora, semelhante ao divino e seu fim é a imortalidade. b) A perspectiva *onto-epistemológica* distingue Sócrates, afirmando que o corpo é um entrave para a alma. Sendo assim, para um filósofo que busca conhecer as coisas na sua essência, a morte é vista como uma libertação, pois enquanto ele estiver no corpo, tal atividade corre o risco de ser desvirtuada.<sup>38</sup>

Desse modo, a versão dualística é tratada por autores ocidentais de modo claramente dogmático, na qual impera um forte componente moral. Brandão comenta que “o deus grego Hades é conhecido na sua mitologia como rei do submundo, um lugar gélido entre o local de tormento e o local de descanso, onde a maior parte das almas residem após a morte”.<sup>39</sup> E Wiersbe assinala que “a morte não é o fim, mas sim o começo de uma nova existência em outro mundo. Para o cristão, significa estar na presença do Senhor. Para o incrédulo, significa estar longe da presença de Deus e em meio ao tormento”.<sup>40</sup> Ainda Coenen e Brown “argumentam a necessidade da imortalidade da alma, tomando por base o fato de que o decurso de uma vida é período breve demais para a luta moral do homem”.<sup>41</sup>

<sup>36</sup> COENEN; BROWN, 2000, v. 1. p. 74.

<sup>37</sup> CULLMANN, Oscar. *O testemunho do Novo Testamento*. São Paulo: Centro de Estudos Evangélicos, 2002. p. 16. Disponível em: <<http://www.mentesboreanas.info/>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

<sup>38</sup> ARAÚJO, Hugo Filgueiras de. *A Dualidade corpo e alma, no Fédon de Platão*. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2009. p. 28; 39.

<sup>39</sup> BRANDÃO, Junito de Souza. *A vida após a morte na Grécia Antiga*. v. 2. Petrópolis: Vozes, 2004. p.

<sup>40</sup> WIERSBE, Warren W. *Comentário bíblico expositivo: Novo Testamento*. v. 1. São Paulo: Geográfica, 2006. p. 313.

<sup>41</sup> COENEN; BROWN, 2000, p. 71.

Textos sagrados são utilizados e interpretados, aparentemente num viés da hermenêutica dualista. Boettner descreve que “a Bíblia não somente não sugere nenhuma cessação de castigo para os malvados, senão que o declara sem fim nos termos mais cortantes”.<sup>42</sup> O autor utiliza o exemplo de Mateus 25:46: “E irão estes para o castigo eterno, porém os justos, para a vida eterna”, para destacar que “as mesmas palavras expressam a eternidade de Deus e descrevem a duração do estado dos justos no Céu”.<sup>43</sup> Para ele, “a palavra grega *aionion* (eterno) é a mesma em ambos casos; por isso, Deus não aniquila os malvados, sejam homens ou anjos, senão que põem como espetáculos e exemplo contra o pecado”.<sup>44</sup>

Ainda nessa perspectiva, a segunda morte não é a cessação do ser, tanto quanto a primeira, como comentam Shedd e Pieratt,

1) a palavra traduzida como destruição, em 1 Tessalonicenses 1:9 (*olethros*), significa não aniquilação, mas ruína (cf. seu uso em 1Ts 5:3); 2) Para estes autores, os textos que revelam que o fogo, o castigo e a destruição são eternos (*aiōnios*), e que o verme da Geena não morre, seria sem sentido e impróprio, se tudo o que se pretende descrever é uma extinção momentânea...; 3) se em Mateus 25:46, vida eterna significa bem-aventurança sem fim, então o castigo eterno mencionado ali precisa também ser sem fim; 4) No lago de fogo, o diabo será atormentado de dia e de noite pelos séculos dos séculos (Ap 20:10).<sup>45</sup>

No último capítulo ver-se-ão relevantes argumentos que sobrepujam o dualismo platônico. Para esses autores, o fato de que toda pessoa suportará semelhante eternidade de retribuição é claro à luz da linguagem paralela de Ap. 14:10: “esse (adorador da besta) será atormentado com fogo e enxofre [...] a fumaça do seu tormento sobe pelos séculos dos séculos, e não tem descanso algum, nem de dia nem de noite”.<sup>46</sup> Portanto, ancorado em fortes convicções dualísticas, o binômio corpo-alma e suas possibilidades desenvolveram-se entre muitas ideologias e prevaleceram a ponto de representar o pensamento dominante em sistemas educacionais contemporâneos no Ocidente.

A pesquisa de opinião publicada por Tony Walter na década de 1990 aponta que “71% dos norte-americanos acreditam em alguma forma de vida consciente após a morte”.<sup>47</sup> Segundo essa perspectiva, infere-se que grande parcela dos ocidentais também compreende que a alma, componente imaterial e imortal, abandona o corpo na hora da morte e passa a viver de modo consciente no céu ou no inferno. Igualmente, renomadas instituições

<sup>42</sup> BOETTNER, Loraine. *La immortalidad*. Barcelona: Editorial Clie, 1969. p. 139.

<sup>43</sup> BOETTNER, 1969, p. 139.

<sup>44</sup> BOETTNER, 1969, p. 140.

<sup>45</sup> SHEDD, Russel P.; PIERATT, Allan. *Imortalidade*. São Paulo: Vida Nova, 2000. p. 119.

<sup>46</sup> SHEDD; PIERATT, 2000, p. 119.

<sup>47</sup> WALTER, Tony. *The Eclipse of Eternity*, Religious Belief. Londres, [s.n.], 1996. p. 32.

educacionais e movimentos ideológicos, em diferentes épocas, incorporaram pressupostos dualistas, mas não necessariamente com matriz religiosa. No tópico a seguir ver-se-ão as marcas do dualismo nos sistemas educacionais.

## 1.2 Marcas do dualismo nos sistemas educacionais

As marcas da compreensão dualista, referente a imortalidade da alma existiram séculos antes do judaísmo, do helenismo, do hinduísmo, do cristianismo e do islamismo. Para Bacchiocchi, “o filósofo grego Sócrates (470-399 a.C.) viajou para o Egito a fim de consultar sobre o que aquele povo ensinava relativamente ao assunto. De volta à Grécia, ele transmitiu esse ensino a seu discípulo mais famoso, Platão (428-348 a.C.)”,<sup>48</sup> que desenvolveu uma dicotomia de ampla influência na educação em diferentes épocas e culturas. No judaísmo do Segundo Templo grupos de escritores asseguravam a existência de uma alma imortal, ensinando o valor da oração pelos mortos e negando a crença na ressurreição,<sup>49</sup> uma premissa acentuada em literaturas da época, como descreve o livro Sabedoria 3:1-4 (100 a 50 a.C.),

mas as almas dos justos estão na mão de Deus, e não os tocará o tormento da morte. Pareceu aos olhos dos insensatos que morriam; e a sua saída deste mundo foi considerada como uma aflição, e a sua separação de nós como um extermínio; mas eles estão em paz. E, se sofreram tormentos diante dos homens, têm plena esperança na imortalidade.<sup>50</sup>

Nesse contexto, a Enciclopédia Católica destaca que,

em 246 e 247 d.C., dois concílios foram realizados em Bostra, na Arábia, contra Beryllus, bispo da Sé, e outros que mantinham que a alma pereceria e ressuscitava novamente com o corpo. Nesses sínodos Orígenes estava presente e convenceu estes hereges [sic] de seus erros.<sup>51</sup>

Para Atanásio de Alexandria (296-373 d.C.), “enquanto o corpo é por natureza mortal, segue-se que a alma é imortal, porque não é como o corpo”.<sup>52</sup> Já Rocha e outros aduzem que,

<sup>48</sup> BACCHIOCCHI, 2012, p. 51.

<sup>49</sup> BACCHIOCCHI, 2012, p. 52.

<sup>50</sup> A BÍBLIA Sagrada. São Paulo: Edições Paulinas, 1977. p. 727.

<sup>51</sup> ENCICLOPÉDIA Católica: Concílios da Arábia. Disponível em: <<http://apologistascaticos.com.br/index.php/patristica/estudos-patristicos/794-pais-da-igreja-e-a-imortalidade-da-alma>>. Acesso em: 11 mai. 2015.

<sup>52</sup> ATANÁSIO de Alexandria, (296-373 d.C). *Contra os Pagãos*, parte 33. Disponível em: <<http://apologistascaticos.com.br/index.php/patristica/estudos-patristicos/794-pais-da-igreja-e-a-imortalidade-da-alma>>. Acesso em: 11 mai. 2015. Santo Atanásio, em 328, foi ordenado bispo antes de atingir os 30 anos. É reconhecido como doutor da Igreja e campeão da ortodoxia por sua defesa à fé nicena.

Agostinho, no início, ensinou que a alma determina o ser do homem enquanto ela é parte da própria vida divina. Mais tarde, afirmou que a alma foi criada por Deus à sua imagem e na parte superior tornou-se participante da sabedoria de Deus mediante a contemplação.<sup>53</sup>

Rocha e outros destacam também que “embora Agostinho admitisse, em teoria, a bondade tanto da alma quanto do corpo, desvalorizava, no entanto, o corpo do ponto de vista ético”.<sup>54</sup>

Sobre esse ponto de vista, Peña descreve que “o quinto Concílio de Latrão condenou todos os que afirmam que a alma intelectual é mortal ou única em todos os homens”.<sup>55</sup> Esse concílio sanciona que a alma é imortal e individualmente multiplicável nos corpos em que se infunde. Teólogos como o reformador Calvino não superaram a ideia platônica de imortalidade da alma. Para Strohl, era um erro, no entendimento de Calvino, considerar que,

a condição do corpo seja mais precisa que a da alma [...] A Escritura ensina-nos outra coisa ao comparar o corpo à frágil morada que abandonamos ao morrer, dando-nos a entender que a alma é a parte principal do homem. Enquanto permanecemos na carne estamos separados de Deus [...] de quem queremos aproximar-nos abandonando o corpo (2 Co 5:1-4).<sup>56</sup>

Esse reformador contestou Lutero e Tyndale ao ressaltar a parábola do Rico e Lázaro “A não ser que as almas liberadas dos cárceres dos corpos continuassem a existir, seria absurdo Cristo representar a alma de Lázaro a desfrutar de bem-aventurança no seio de Abraão, e a alma do rico, por outro lado, destinada a horrendos tormentos”.<sup>57</sup> Desse modo, as marcas e influências do dualismo permanecem presentes de forma notória em muitos sistemas ideológicos, como se observa nos exemplos a seguir.

Islâmico: mesmo não absorvendo todas as nuances do dualismo platônico, há semelhança quanto à existência do inferno. Segundo esse modelo, Alá criou o mundo e trará de volta à vida todos os mortos no último dia. As pessoas serão julgadas e uma nova vida começará depois da avaliação divina. Esta vida seria então uma preparação para outra existência no céu ou no inferno. Ao morrer, a alma fica aguardando o dia da ressurreição, ou seja, o juízo final, para ser julgada pelo criador. O inferno está reservado para as almas

<sup>53</sup> ROCHA; OLIVEIRA; CARNIELLI, 1990, p. 150.

<sup>54</sup> ROCHA; OLIVEIRA; CARNIELLI, 1990, p. 150-151.

<sup>55</sup> PEÑA, Juan Luis Ruiz de la. *El hombre y su muerte*. Burgos, Espanha: Ediciones Aldecoa, 1971. p. 12.

<sup>56</sup> STROHL, 2004, p. 48 *apud* ROSA, 2014, p. 48.

<sup>57</sup> CALVINO, João. *As institutas*. Edição Clássica. São Paulo: Cultura Cristã, 2006. p. 180-182. Disponível em: <<http://www.e-cristianismo.com.br/historia-do-cristianismo/joao-calvino/calvino-e-a-imortalidade-da-alma.html>>. Acesso em: 20 mai. 2019. A passagem bíblica que Calvino faz referência está em Lucas 16: 22-23.



desobedientes, desviadas por Satanás.<sup>58</sup> No Alcorão, o inferno é descrito como lugar de fogo ardente, onde as pessoas são castigadas permanentemente, como se nota na 14ª Surata, versos 16 e 17: “Que terá pela frente o inferno, onde lhe será dado a beber licor; que sorverá, mas não poderá tragar. A morte o espreitará por todas as partes, mas ele não morrerá, e terá pela frente um severíssimo castigo”.<sup>59</sup> Além desse tormento, quando a hora do julgamento vier, duas espécies de desilusões aguardam os ímpios,

1) Aqueles que foram desviados e fracassaram em ver que cada alma tem a sua responsabilidade pessoal, e não pode descarregá-la sobre outrem, voltar-se-ão para aqueles que os desviaram, na expectativa de que estes intercedam por eles ou façam algo para os ajudar; e 2) os que se colocaram ao lado de Satanás, o poder do mal. A resposta desse é direta, cínica e brutal. Assim, a válvula de escape estará fechada para o ímpio, e para o paraíso vão as almas que obedeceram e seguiram a mensagem de Alá e as tradições dos profetas.<sup>60</sup>

Espírita: no paradigma espiritualista, a imortalidade é cada vez mais feliz, como acentua Kardec: “Há os seres aos quais nós chamamos espíritos; eles nos rodeiam todo o tempo e exercem sobre os homens, a despeito deles mesmos, uma grande influência”.<sup>61</sup> Assim, aqueles que praticam o bem evoluem mais rapidamente; os que praticam o mal recebem novas oportunidades de melhoria mediante inúmeras encarnações. Os espiritualistas acreditam na eternidade da alma e na existência de Deus, mas não como criador de pessoas boas ou más. Antes propõe que Deus criou os espíritos simples e ignorantes, sem discernimento do bem e do mal. Quem constrói o céu e o inferno é o próprio homem. Segundo esse conceito, todos os seres humanos são espíritos reencarnados na Terra para evoluir e as almas dos mortos ligam-se umas às outras, em famílias espirituais, guiadas pela sintonia entre elas. Consequentemente, os lugares onde vivem são de níveis vibratórios diferentes, sendo uns mais infelizes e sofredores, e outros mais felizes e plenos.<sup>62</sup> E a morte seria apenas a passagem da alma do mundo físico para a sua verdadeira vida no mundo cósmico. E mesmo no paraíso, o espírito está em constante evolução para o seu aperfeiçoamento moral.

Católico: esse grupo crê em um céu, em um inferno e em um purgatório. A alma é tida como eterna, única, e não retorna em outros corpos humanos ou em animais. Acreditam

<sup>58</sup> SILVA, Daniel Neves. *Islamismo*. Disponível em: <<https://historiadomundo.uol.com.br/religoes/islamismo.htm>>. Acesso em: 28 ago. 2018.

<sup>59</sup> HAYEK, Samir El. *O significado dos versículos do Alcorão Sagrado*. São Paulo: Marsam Jornalística Ltda, 1994. p. 288.

<sup>60</sup> HAYEK, 1994, p. 288.

<sup>61</sup> KARDEC, Allan. *Que é o espiritismo*. Brasília: Federação Espírita Brasileira, 2013. p. 64.

<sup>62</sup> KARDEC, 2013, p. 64.

na imortalidade e na ressurreição, mas não na reencarnação da alma. Ao morrer, o ser humano é julgado pelos atos em vida. E obtido o perdão, o católico alcançará o céu, onde viverá em comunhão e participação com todos os outros seres humanos e com Deus. Segundo Gomes, “se for condenado, vai para o inferno. Ali algumas almas ganham uma chance para serem purificadas e vão para o purgatório, que não é um lugar, mas uma experiência existencial”.<sup>63</sup> Desse modo, o catecismo católico mostra que “os que morrem na graça e na amizade de Deus, mas não estão completamente purificados, embora tenham garantida sua salvação eterna, passam, após a morte, para uma purificação, a fim de obter a santidade necessária para entrar na alegria do Céu”.<sup>64</sup>

Segundo Zabatiero, citando Tomás de Aquino,

o ser humano é composto de forma (alma) e matéria (corpo). Só é ser humano o ser que é composto de alma e corpo, a essência humana não se esgota nem na matéria (materialismo), nem na forma (idealismo), mas na matéria e forma unidas. É a forma (alma), porém, que tem supremacia sobre a matéria, já que não constitui princípio de conhecimento, nem é por ela que uma coisa é determinada em espécie e gênero.<sup>65</sup>

Da mesma maneira, Bacchiocchi, referindo-se a Aquino, ressalta que “a alma constitui em uma forma substancial que existe independentemente do corpo, mas que deseja se unir a ele novamente no dia da ressurreição”.<sup>66</sup> Para Matos, nas considerações escatológicas de Ratzinger,

o homem é um ser unitário porque foi criado como tal, por Deus. Ele possui um elemento irreduzível à pura matéria, um núcleo profundo de sua personalidade, que subsiste após a morte, de tal forma que o ‘eu’ do homem continua a subsistir. E esse núcleo profundo da personalidade, a tradição denominou ‘alma’, ainda que na Sagrada Escritura o termo ‘alma’ seja usado com certa flutuação e em diversos sentidos.<sup>67</sup>

E descrevendo a relação entre a morte e a ressurreição, na visão de Ratzinger, Matos Júnior afirma que “ele foi um dos pioneiros a apresentar um novo modo de encarar o estudo da escatologia, modo esse qualificado como ‘desplatonização’; ele queria tirar as influências do platonismo do estudo da escatologia, pois via na tradição eclesial um ilegítimo casamento

<sup>63</sup> GOMES, Érick. *A imortalidade da alma e comunhão dos santos*. Apologética cristã católica. 2013. Disponível em: <<http://accapologeticacristacatolica.blogspot.com/2013/10/a-imortalidade-da-alma-genesis-4.html>>. Acesso em: 28 ago. 2018.

<sup>64</sup> Primeiro catecismo da *doutrina cristã*. Caxias do Sul: Edições Paulinas, 1957. p. 26.

<sup>65</sup> ZABATIERO, Júlio Paulo Tavares. *Filosofia para uma teologia inovadora*. Santo André: Academia Cristã Ltda, 2009. p. 69.

<sup>66</sup> BACCHIOCCHI, 2012, p. 57.

<sup>67</sup> MATOS JÚNIOR, Elílio de Farias. “Entre a morte e ressurreição: reflexões sobre a escatologia de Joseph Ratzinger”. *Rhema: Revista de Filosofia e Teologia do Instituto Arquidiocesano Santo Antônio*, 2007, v. 13, p. 42-44.

com o platonismo”.<sup>68</sup> E reivindicando a ideia de ressurreição para os mortos, Matos, citando Ratzinger, pontua que “há um tempo antropológico, chamado por Agostinho de tempo da memória, significando que ao sair do tempo dos bios, o homem se desliga do tempo físico ou biológico, caindo neste puro tempo da memória; sem, contudo, atingir a eternidade”.<sup>69</sup>

Protestante: quase na totalidade, acreditam no julgamento, na condenação (céu ou inferno) e na eternidade da alma. No entanto, para eles, o morto faz uma grande viagem e a ressurreição só acontecerá quando Jesus voltar à Terra, na chamada ressurreição dos justos; ou, então, os condenados terão uma nova chance de ressurreição no julgamento final. Para esse ensino, aqueles que morrerem sem Cristo, não o aceitando como salvador, também receberão um corpo especial para passar a eternidade no lago de fogo e enxofre. Para os evangélicos, ao dizer que os maus perecerão e serão destruídos, a Bíblia não os reduz à inexistência, mas a um estado continuado de privação e sofrimento.<sup>70</sup>

Como já referido, o dualismo corpo-alma esteve presente em diferentes modelos filosóficos e religiosos, numa tentativa de introduzir o conceito de alma imortal, em contraste com a integralidade, que contempla a ressurreição do corpo.<sup>71</sup> Segundo Ferguson, “essa compreensão foi aceita na igreja cristã por Orígenes, ao buscar uma reconciliação do cristianismo com a filosofia platônica”.<sup>72</sup> Esse entendimento exerceu imenso impacto sobre a teologia e a filosofia, especialmente pela influência dos escritos de Agostinho<sup>73</sup> que formou a base do conceito medieval dessa compreensão. Zaldúa acentua que “o assunto persistiu em várias instituições educacionais e religiosas, mas em particular na Igreja Católica Romana”.<sup>74</sup>

As correntes de pensamento breve e anteriormente analisadas insistem na oposição entre espírito e matéria, alma e corpo, razão e sentimentos, liberdade e paixões.<sup>75</sup> Esse dualismo tão presente em muitas filosofias, com significativas consequências, será estudado no próximo tópico, que mostra como o saber e a educação receberam a disciplina julgada necessária à sua transmissão.

<sup>68</sup> MATOS JÚNIOR, 2007, p. 55.

<sup>69</sup> MATOS JÚNIOR, 2007, p. 64.

<sup>70</sup> BOETTNER, 1969, p. 143.

<sup>71</sup> BACCHIOCCHI, 2012, p. 52.

<sup>72</sup> FERGUSON, Everett. *Encyclopedia of Early Christianity*. London, UK: Garland, 1990. p. 455-458.

<sup>73</sup> ZALDÚA, Cristhian Alvarez. *Evangelio*. Cochabamba: Ediciones Nuevo Tiempo, 2018. p. 34.

<sup>74</sup> ZALDÚA, 2018, p. 34.

<sup>75</sup> ROSA, 2014, p. 22.



### 1.3 Dualismo - disciplinarização do saber e educação

Como destacado, o conceito de Platão opunha o corpo à alma, a ele aprisionada e sujeita a cumprir severas penas. Nesse aspecto, o ser humano é mediador entre o mundo sensível e o mundo das ideias, caracterizado como o mundo das formas eternas. E a alma humana torna-se capaz de conhecer as coisas eternas e absolutas, porque, segundo esse pressuposto, ela é dotada de afinidade com as coisas eternas, sendo eterna ela própria, além de imutável e incorruptível.<sup>76</sup>

Entretanto, dado o fato dessas possibilidades em diferentes sistemas educacionais, com fortes conflitos no âmbito do saber, faz parte do desafio dos educadores avaliar suas pressuposições à luz da filosofia mais conveniente. E como este tópico objetiva dissertar sobre o dualismo corpo-alma no viés da educação, convém ampliar a compreensão platônica em sua oposição à integralidade concernente à unidade entre corpo e alma. Segundo Vicente, Platão entendia que “a única solução capaz de resolver essa confusão a respeito da justiça e de muitas outras coisas é a educação: a experiência da caverna reflete, essencialmente, a natureza humana ‘relativamente à educação ou à sua falta’”.<sup>77</sup>

Vicente cita ainda que Platão propôs uma reforma radical no sistema educacional ateniense em prol do crescimento moral dos indivíduos. Para a versão platônica, as fábulas ridículas sobre os deuses do Olimpo, como descritas anteriormente, contadas aos indivíduos desde a mais tenra idade, bem como a arte de decorar obras de poetas como Hesíodo e Homero, que incentivam a imitação, devem ser rejeitadas, pois contam mentiras e lamentações acerca dos seres mais elevados. Vicente também comenta que esse tipo de ensinamento, para Platão, suscita o medo da morte e não contribui para a coragem dos jovens, razão pela qual,

quando alguém disser tais coisas dos deuses, levá-lo-emos a mal e não lhe daremos um coro, e não consentiremos que os mestres as usem na educação dos jovens, se queremos que os nossos guardiões sejam tementes aos deuses e semelhantes a eles, na máxima medida em que isso for possível ao ser humano (383c).<sup>78</sup>

<sup>76</sup> WESTPHAL, 2008, p. 35.

<sup>77</sup> VICENTE, José João Neves Barbosa. O papel da educação na república de Platão. Marília: *Kínesis*, v. VI, n. 11, 2014, p. 219- 220. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/kinesis/article/view/4565>>. Acesso em: 6 out. 2019. Platão foi um dos primeiros a considerar a educação a chave para a construção de uma sociedade melhor.

<sup>78</sup> VICENTE, 2014, p. 224.

Assim, Platão propôs modificar as instituições de forma radical e implacável, com o intuito de produzir indivíduos cujos pensamentos estivessem livres da cultura tradicional. Para ele, a educação era a única possibilidade racional de se organizar a sociedade de modo a funcionar como um todo, e não como agrupamento de indivíduos em conflito.<sup>79</sup> Por meio da analogia entre Estado e homem (alma humana), Platão apresenta ambos como realidades complexas e heterogêneas, naturalmente desarmônicas e em permanente estado de guerra interna. A fim de alcançar o equilíbrio e a harmonia, a regência do conflito no Estado é feita pela lei, e na alma humana, pela razão. Em vista disso, tanto no Estado como no homem uma parte deve governar e outra deve ser governada. Esse exercício de governo no homem chama-se educação; e à capacidade de obediência aos ditames da razão, Platão chama virtude.<sup>80</sup>

Para esse filósofo, a educação deve ser ministrada por etapas ou, como ele mesmo propõe, em períodos. O seu sistema formativo compreende muitos anos de estudo. Deve-se iniciar bem cedo, com jogos educativos para crianças, cujo objetivo é desenvolver a harmonia do corpo e da alma, bem como do convívio familiar, para que se evite a corrupção; segue-se o contato com a leitura e a escrita, num processo de alfabetização; depois, o aprendizado das artes militares; e, por fim, os estudos filosóficos, para os mais preparados e bem-dotados.<sup>81</sup>

Em outra obra importante, *A República*, livro VII, ele mostra a Alegoria da Caverna,<sup>82</sup> narrando o processo de ascensão da alma submetida à educação, e conseqüentemente, o despertar do estado letárgico para o estado de inteligência, condição necessária à formação de um novo cidadão. Nessa alegoria, o filósofo apresenta o problema da educação, demonstrando o que o ser humano pode alcançar a partir dela (a busca da verdade) e sem ela (estado da ignorância, privado da verdade).<sup>83</sup>

Desse modo, a educação expressa nas obras platônicas tinha projeções políticas, objetivando formar cidadãos capazes de opinar e participar das decisões dos rumos da sociedade e habitar um Estado perfeito. Contudo, no caso da Grécia antiga, a política era ocupação dos cidadãos assim considerados pela lei, o que excluía comerciantes, artesãos,

<sup>79</sup> VICENTE, 2014, p. 223.

<sup>80</sup> PEREIRA, Beatriz Quaglia. *A educação segundo Platão: uma discussão sobre processos de aprender e ensinar a virtude*. 2006. p. 960- 961. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/24760986-A-educacao-segundo-platao-uma-discussao-sobre-processos-de-ensinar-e-aprender-a-virtude.html>>. Acesso em: 17 set. 2019.

<sup>81</sup> PLATÃO. *A república*. Disponível em: <[http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV117\\_MD1\\_SA4\\_ID5096\\_25082018103126.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD1_SA4_ID5096_25082018103126.pdf)>. Acesso em: 17 set. 2019.

<sup>82</sup> PLATÃO. *A república*. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/kinesis/article/view/4565>>. Acesso em: 6 de out. 2019.

<sup>83</sup> TEIXEIRA, Evilázio F. B. *A educação do homem segundo Platão*. São Paulo: Paulus, 1999. p. 54.b

mulheres e escravos.<sup>84</sup> Além disso, Platão defendia a ideia de que a alma precede o corpo e que, antes de encarnar, tem acesso ao conhecimento. Dessa forma, todo aprendizado não passaria de um esforço de reminiscência, o que constitui – um dos princípios centrais do pensamento do filósofo.

Na obra *A república*, Platão fundamenta essa teoria da alma (*psyché*), afirmando que a alma apetitiva ou concupiscente devia ser dominada pela razão. Esse procedimento seria uma forma de tornar moderados os apetites e os desejos provenientes do corpo e de adquirir uma virtude denominada temperança (*sophrosýne*). Para ele, “dominar a alma irascível ou colérica pela razão, para a distinção do que seria bom ou mau para o corpo, é imprescindível para o desenvolvimento de outras duas virtudes, a coragem (*thimós*) e a prudência (*phrónesis*)”.<sup>85</sup>

Entretanto, a disciplinarização de outros saberes pela integralidade, bem como o posicionamento da educação do corpo e a sua valorização, mostra-se imperioso na formação do ser humano. Santos destaca,

o ensino deve sempre estar preocupado com as reais necessidades manifestadas pelos educandos, incentivando-os desde cedo a uma vida mais ativa associada a sua capacidade de se conduzir por si próprio. Assim, podem-se destacar os elementos estruturadores de uma ideia de Educação Física ou Educação do Corpo, a partir da relação entre o intelecto, a moralidade e o corpo físico como o centro de análise para o entendimento do exercício corporal dentro das concepções pedagógicas.<sup>86</sup>

Além disso, Santos evidencia que “o organismo é considerado como uma totalidade, integrando órgãos e funções em íntima comunhão”.<sup>87</sup> Assim, nessa interação sólida, corpo e alma não são entendidos como entidades isoladas, mas se relacionam profundamente, sem incompatibilidade. Cambi comenta que “ao promover uma ruptura com o sistema escolástico de ensino, o pensamento pedagógico moderno apresenta como ponto fundamental a revalorização do exercício físico, colocando-o como aspecto indispensável na formação do caráter”.<sup>88</sup>

<sup>84</sup> PEREIRA, Lucila Conceição. *A Educação segundo Platão*. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/pedagogia/a-educacao-segundo-platao/>>. Acesso em: 17 set. 2019.

<sup>85</sup> PAGNI, Pedro Angelo. *A filosofia da Educação Platônica: o desejo da sabedoria e a Paideia justa*. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/41024391/fileduc-texto-01-a-filosofia-da-educacao-platonica-o-desejo-de-sabedoria-e-a-paideia-justa-1->>. Acesso em: 17 set. 2019.

<sup>86</sup> SANTOS, Luiz Anselmo Menezes. *O corpo próprio como princípio educativo a partir da perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty*. São Cristóvão: Appris, 2012. p. 21.

<sup>87</sup> SANTOS, 2012, p. 22.

<sup>88</sup> CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Unesp, 1999. p. 59- 60. O sistema escolástico é referido por Cambi, porque o dualismo faz parte de suas convicções ideológicas.

Nessa perspectiva integral de valorização do corpo como parte obrigatória para a existência da alma, a educação física mostra-se útil, não somente para proporcionar melhor condição de saúde mas também para estabelecer o equilíbrio psíquico e moral do indivíduo, como pontuou Santos, realçando Locke: “concebeu a educação de forma integral, considerando, igualmente, as dimensões da vida física, intelectual e moral”.<sup>89</sup> Portanto, o processo educativo deveria começar cedo, pois as primeiras impressões formariam a vida futura.<sup>90</sup>

Nesse caso, a diferença entre as aptidões e costumes das pessoas deve-se mais à educação que a qualquer outro fator. Porém, para que tal meta se cumprisse, seriam necessárias não somente recomendações ou normas mas também a submissão de cada criança a uma prática constante de exercícios com a finalidade de formar bons hábitos. Nessa premissa, os escritos pedagógicos de Locke enaltecem tanto o aspecto disciplinar, para a regulação dos desejos e dos impulsos interiores, quanto a boa forma. Outro ponto ressaltado por Santos na obra de Locke é que “a educação condizente com a alma não despreza a presença do corpo, o que rompe com as prescrições da religião”.<sup>91</sup> Santos também utiliza do conceito de Locke quando descreve que “aquele que não dirige seu espírito sabiamente não tomará nunca o caminho direito, e aquele cujo corpo seja enfermo e débil nunca poderá avançar através dele”.<sup>92</sup> Ou seja, em cada homem imperfeito e falível pode ser incentivado o exercício da racionalidade, de uma vontade humana superior, para lhe conferir capacidade de autogoverno, ou melhor, o estado de liberdade e de escolha da própria conduta.

A educação corporal aqui descrita, é meio imprescindível à vivência da natureza humana que, ao ser associada aos princípios de autocontrole e autonomia, passa a contribuir substancialmente para o equilíbrio e a plenitude da vida humana. Semelhantemente Santos destaca,

o corpo é a unidade de que dispomos para nos movimentar, agir, sentir, identificar-nos e relacionar-nos com os outros seres no mundo e que, muitas vezes, acaba sendo esquecido. A vida é movimento e, pela emoção, o ser humano une-se a outros seres humanos, vivenciando-os e vivenciando-se no intuito de superar dificuldades ou de integrar sequência do cotidiano.<sup>93</sup>

<sup>89</sup> SANTOS, 2012, p. 24.

<sup>90</sup> SANTOS, 2012, p. 24.

<sup>91</sup> SANTOS, 2012, p. 27.

<sup>92</sup> SANTOS, 2012, p. 27.

<sup>93</sup> SANTOS, 2012, p. 91.

Essa valorização do corpo trouxe importantes conquistas, mas também provocou uma percepção dividida da autoimagem, como o conceito dualístico de Descartes, para quem a pessoa constitui-se de duas substâncias que não se unem entre si, absolutamente, e não têm nada em comum. Para Santos, ressaltando Descartes, “há uma ordem de coisas e uma ordem de pensamentos; Deus, dentro de suas próprias razões, uniu paralelamente essas duas realidades contraditórias”.<sup>94</sup> Nessa compreensão de Descartes, a pessoa, fruto dessa aliança, manifesta a sua consciência e a sua filosofia numa ordem de pensamento sem acesso direto à ordem corporal. Desse modo, esse filósofo medieval insistiu na ideia da essência puramente espiritual e da matéria puramente geométrica e mecânica. Nesse parâmetro, é incompreensível a união, no ser humano, entre consciência e corpo. Assim, para ele, este configura-se quase como um piloto guiando uma máquina.<sup>95</sup>

No entanto, de acordo com Santos, “a alma age sobre o corpo, por exemplo, quando tem vontade de nos mover e o corpo executa o movimento; quando um choque ou pancada no plano físico produz uma dor consciente”.<sup>96</sup> Assim, a alma e o corpo são sujeitos a uma união de fato. Então, mesmo que Descartes sustente a independência entre ambos, para seus discípulos o caráter incompreensível dessa relação constitui-se um problema de difícil resolução.

De qualquer maneira, na filosofia contemporânea a questão do relacionamento entre corpo e espírito sofreu uma reviravolta e o corpo deixou de ser visto como simples objeto disponível para ser visto, tocado ou explorado por métodos científicos e passou a ser entendido e experimentado a partir do próprio interior. A expressão “tenho um corpo” foi substituída por “eu sou um corpo”.<sup>97</sup> Não por acaso Merleau-Ponty comenta que “as essências encontram-se na existência”.<sup>98</sup> Essa compreensão, nas últimas décadas, impulsionou uma verdadeira renovação nas relações que o ser humano estabeleceu com o mundo, algo refletido no crescimento dos estudos científicos e acadêmicos, como observa Merleau-Ponty,

o corpo não é algo só material, que não tem movimento próprio; somos o corpo, um ser no mundo, uma unidade existencial, na qual não há separação entre psiquismo e biológico. Pode-se considerar que nós não somos apenas um corpo biológico. Somos um corpo mais complexo, que se manifesta, expressa-se, identifica-se, comunica-se e cria; um corpo no mundo capaz de tomar suas próprias decisões diante da vida, e ser consciente; um corpo repleto de significado, cultura, ideologia.<sup>99</sup>

<sup>94</sup> SANTOS, 2012, p. 92.

<sup>95</sup> SANTOS, 2012, p. 92.

<sup>96</sup> SANTOS, 2012, p. 92.

<sup>97</sup> SANTOS, 2012, p. 98.

<sup>98</sup> SANTOS, 2012, p. 101.

<sup>99</sup> SANTOS, 2012, p. 104.

Nessa concepção, o ensino escolar, objetivando cumprir os propósitos da Educação, deve proporcionar aos educandos a vivência do corpo, sujeito de suas ações, porque, segundo Santos, descrevendo Merleau-Ponty, “somos seres no mundo como seres de presença – um corpo vivido e não meramente um conjunto de órgãos. Pois é pelo corpo que transitamos no mundo e, ao fazermos isso, o corpo se torna ‘o veículo de ser no mundo.’”<sup>100</sup>

Acentuando isso, Rocha afirma que, “à semelhança do que propõe Martin Heidegger, o ser humano é *ser-no-mundo*, o que significa que se experimenta sempre como um sujeito situado, cujas experiências (mesmo as transcendentais) se dão em sua própria finitude”.<sup>101</sup> O mundo, assim, designa a esfera das relações que o ser humano possui com a realidade. Nesse sentido, o ser humano também se efetiva a partir de sua presença mundana, presença que se dá diante dos objetos e eventos cuja relação constitui o mundo.<sup>102</sup>

Dotado dessa visão de integralidade, destaca-se o Sistema Educacional Adventista, como assinala o próprio título desta pesquisa, que segundo Silva, é “uma organização burocrática forte e altamente centralizada, que permite um controle ideológico bem maior que nas demais Instituições protestantes”.<sup>103</sup> Esse sistema educacional é citado como modelo por representar um expressivo número de escolas protestantes no Brasil. No último capítulo, esse modelo será destacado como um sistema que contempla a integralidade corpo-alma e se oferece como alternativa modelar a outros sistemas educacionais. Porém, dada a desvalorização do corpo regida pelo modelo platônico, o capítulo seguinte tratará de apontar como o corpo foi compreendido de modo diverso do platonismo na perspectiva de Le Breton.

<sup>100</sup> SANTOS, 2012, p. 105.

<sup>101</sup> ROCHA, Abdruschin Schaeffer. *Nem Sola Scriptura, nem Solus Spiritus: a revelação na dimensão do humano*. *Horizonte*, v. 14, n. 44, p. 1173-1192, 2016. p. 1184.

<sup>102</sup> VAZ, H.C.L. *Antropologia filosófica II*. São Paulo: Loyola, 1992. p. 15.

<sup>103</sup> SILVA, Edgard Pereira. *Governo eclesiástico: a burocracia representativa da IASD*. 1998. Dissertação (Mestrado em Ciência da Religião). Universidade Metodista de São Paulo, 1988. p. 6.



## 2 ANTROPOLOGIA E SOCIOLOGIA DO CORPO SEGUNDO DAVID LE BRETON

David Le Breton é professor de Sociologia e Antropologia da Universidade de Estrasburgo, na França, com uma série de obras publicadas em seu país e traduzidas para várias línguas em todo o mundo. Seus trabalhos influenciaram a produção de estudos acerca de componentes do corpo e da corporeidade, como a dor, o silêncio, as condutas de risco e os fatores sociais. Assim, dada a maneira divergente de compreensão dos termos relacionados ao corpo-alma, como descrito no capítulo anterior, este capítulo apresenta a antropologia e a sociologia na perspectiva de David Le Breton.<sup>104</sup> Seu ponto de vista constitui um relevante referencial teórico para a pesquisa que destaca a integralidade do corpo-alma no sistema educacional adventista, como modelo para os demais sistemas educacionais.

### 2.1 Le Breton e a antropologia do corpo

Le Breton comenta que “as representações sociais atribuem ao corpo uma posição no seio do simbolismo geral da sociedade”,<sup>105</sup> e acrescenta que “um divórcio é frequentemente detectável entre a experiência social do ator e sua capacidade de interação simbólica”.<sup>106</sup> Por isso, o corpo torna-se a imagem que o expõe e o valor que o distingue, e nada é mais misterioso aos olhos do ser humano do que a espessura do próprio corpo. Todas as sociedades se esforçam em seu estilo próprio para oferecer uma resposta particular, e cada cosmovisão delinea um saber singular do enigma corpo, seus elementos constitutivos, *performances*, correspondências etc. Nesse sentido, para Le Breton, “inúmeros atores entregam-se a uma busca incansável de modelos destinados a atribuir aos seus corpos uma espécie de suplemento de alma”.<sup>107</sup>

Nas sociedades ocidentais contemporâneas, a formulação das representações do corpo repousa no saber biomédico particular da pessoa. A anatomia define o corpo, considerando que o ser humano é um corpo, que não é outra coisa senão ele mesmo.

---

<sup>104</sup> SANTOS, Beatriz Brandão; CARNEIRO, Janderson Bax. Uma entrevista com David Le Breton: da construção do corpo aos significados da dor: antropologia do “risco”, do silêncio e da palavra. *Revista Café com Sociologia*, v.7, n. 2, p. 88-98, 2018. Disponível em: <<https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/996>>. Acesso em: 2 abr. 2019.

<sup>105</sup> LE BRETON, David. *Antropologia do corpo*. Petrópolis: Vozes, 2016. p. 15.

<sup>106</sup> LE BRETON, 2016, p. 17.

<sup>107</sup> LE BRETON, 2016, p. 18.

Mesmo assim, a noção do corpo é problemática e indecisa, pois contém o efeito da estrutura individualista do campo social.<sup>108</sup> Nessa perspectiva, se a existência se reduz à posse do corpo, a própria morte não tem mais sentido, porque ela não é senão o desaparecimento de um ter. Entretanto, para as sociedades tradicionais, o corpo não é objeto de cisão, funcionando, em vez disso, à maneira de um marco de fronteira para delimitar perante os outros a presença do sujeito. Por outro lado, Le Breton explica que “as soluções pessoais proliferam e visam suprir as carências do simbólico por empréstimo de outros tecidos culturais ou pela criação de novas referências”.<sup>109</sup> Segundo Le Breton,

nas sociedades tradicionais, de compreensão holística, comunitária, nas quais o indivíduo é indiscernível, o corpo não é objeto de uma cisão, e o homem está misturado ao cosmos, à natureza, à comunidade. Nessas sociedades, as representações do corpo são, de fato, representações do homem, da pessoa. A imagem do corpo é uma imagem de si, alimentada das matérias-primas que compõem a natureza, o cosmos, em uma espécie de distinção.<sup>110</sup>

Para a concepção de Le Breton, “a antropologia bíblica também ignora a noção de um corpo isolado do homem. Muito afastada do pensamento platônico ou órfico, ela não considera a condição humana sob a forma de uma queda no corpo, de uma ensomatose”.<sup>111</sup> Ele comenta,

o hebraico, diz Claude Tresmontant, é uma língua concreta, que só nomeia aquilo que existe. Portanto, ela não tem a palavra para significar a matéria, e tampouco o corpo, uma vez que esses conceitos não visam realidades empíricas, contrariamente ao que nossos velhos hábitos dualistas e cartesianos nos levam a crer [...] No universo bíblico o homem é um corpo, e seu corpo não é outra coisa senão ele mesmo. O próprio ato de conhecer não é o ato de uma inteligência separada do corpo.<sup>112</sup>

Evidenciando esse fator, Le Breton acrescenta que “para essa antropologia, o homem é uma criatura de Deus, ao mesmo título que o conjunto do mundo; a divisão entre o homem e seu corpo, tal como existe na tradição platônica ou órfica, é para ele um não sentido”.<sup>113</sup> Ainda ressaltando esse pressuposto, ele escreve,

o mundo foi criado pela palavra, ‘pela boca de *Yhwh* os céus foram feitos, e pelo sopro de sua boca, todo o seu exército [...] pois ele disse e tudo foi feito;

<sup>108</sup> LE BRETON, 2016, p. 16.

<sup>109</sup> LE BRETON, 2016, p. 17.

<sup>110</sup> LE BRETON, 2016, p. 26.

<sup>111</sup> LE BRETON, 2016, p. 28.

<sup>112</sup> TRESMONTANT, 1953, p. 53 *apud* LE BRETON, 2016, p. 28-29.

<sup>113</sup> LE BRETON, 2016, p. 29.



ele ordenou e tudo existiu'. A matéria é uma emanção da palavra, ela não é estática, morta, fragmentada, é solidária com as outras formas de vida. Ela não é indigna como no dualismo.<sup>114</sup>

Nessa percepção, Le Breton também comenta: “Eu não percebo um corpo, o qual conteria uma alma; [...] A essência dessa carne, que é o homem, é a alma. Se se retira a alma não sobra nada, não sobra um corpo. Nada resta senão a poeira do mundo”.<sup>115</sup> A palavra alma pode existir em numerosas sociedades, mas coberta de noções muito diferentes. A exemplo disso, o homem africano tradicional está imerso no seio dos cosmos, de sua comunidade, participando da linhagem dos ancestrais, do seu universo ecológico, e isso nos próprios fundamentos do seu ser.<sup>116</sup> Nas sociedades ocidentais, o corpo funciona como interruptor da energia social; nas sociedades tradicionais ele é, ao contrário, a conexão da energia comunitária. Assim, pelo corpo o ser humano está em comunicação com os diferentes campos simbólicos que dão sentido à existência coletiva.<sup>117</sup>

Traços ativos dessas representações podem ser encontrados em diversas tradições. A civilização medieval, e mesmo a renascentista, é uma mistura confusa de tradições populares locais e de referências cristãs. É um cristianismo folclorizado, e o homem não se distingue da trama comunitária e cósmica na qual está inserido, mas, ao contrário, está misturado à multidão de seus semelhantes, sem que sua singularidade faça dele um indivíduo no sentido moderno do termo.<sup>118</sup>

A partir de diferentes representações, poderes curativos também foram atribuídos a santos, como: São Roque e São Sebastião, invocados como protetores contra a peste; Jó, contra a lepra; Santo Antônio, o Eremita, contra o ergotismo; Santo Antônio de Pádua, contra várias doenças, em particular as fraturas e as enfermidades do estômago e do intestino; Santa Apolônia, invocada contra doenças dos dentes; e Santa Luzia, dotada de grande reputação de curar doenças dos olhos. Além disso, no artigo sobre os ofícios lícitos e ilícitos da Idade Média, Le Breton pontua Jacques Le Goff, onde descreve “o opróbrio que associa o cirurgião, o barbeiro, o açougueiro e o carrasco”.<sup>119</sup> Os barbeiros eram tidos como rivais dos cirurgiões, porque deviam

<sup>114</sup> LE BRETON, 2016, p. 29.

<sup>115</sup> LE BRETON, 2016, p. 29.

<sup>116</sup> LE BRETON, 2016, p. 30.

<sup>117</sup> LE BRETON, 2016, p. 31.

<sup>118</sup> LE BRETON, 2016, p. 35.

<sup>119</sup> LE BRETON, 2016, p. 46.

conhecer não somente o uso do pente e da navalha, mas também os diferentes pontos de sangramento.

Num sentido semelhante, o Concílio de Tours, em 1163, proibiu aos médicos monásticos fazer correr o sangue. Porém a profissão médica muda no século XII, assumindo diferentes categorias: aquela dos médicos universitários, clérigos mais hábeis em especulações do que em eficácia terapêutica, e aquela dos cirurgiões, que começa verdadeiramente a se organizar no final do século XIII, agindo no âmbito do interior do corpo, ousando transgredir o tabu do sangue.

Os cirurgiões eram frequentemente leigos, desprezados pelos médicos, por causa da ignorância do saber escolástico. A exemplo disso, Ambrósio Peré, mestre cirurgião, descobriu a ligadura das artérias para evitar as hemorragias e salvou inúmeras vidas, mas foi ridicularizado pela casta dos médicos clérigos por não conhecer o latim. Somente ao fim da vida seus métodos começaram a ser aplicados, mas as faculdades de medicina se opuseram à reimpressão de sua obra.<sup>120</sup>

O *status* das três profissões se estabeleceu a partir do século XIII e o movimento epistemológico e ontológico que conduz à invenção do corpo entrou em marcha. Então, movido pelo sentimento de ser indivíduo, antes de ser membro da comunidade, o corpo se torna a fronteira precisa que marca a diferença entre um e outro homem. Ele se torna o alvo da intervenção específica: a mais notável é a pesquisa anatômica por meio da dissecação operada no corpo humano.<sup>121</sup>

Dessa maneira, o tecido comunitário que reunia há séculos, malgrado as disparidades sociais, as diferentes ordens da sociedade sob o escudo da teologia cristã e das tradições populares, começa a se desdobrar. A estruturação individualista passa a caminhar lentamente no universo das práticas e das mentalidades do Renascimento. Nesse horizonte de divisão, o corpo se torna fronteira entre um homem e outro, perdendo seu enraizamento na comunidade e afastando-se do cosmo.<sup>122</sup>

O indicador fundamental dessa mudança de mentalidade, que dota de autonomia o indivíduo e projeta luz sobre o corpo humano, surgiu na Itália do

---

<sup>120</sup> LE BRETON, 2016, p. 48.

<sup>121</sup> LE BRETON, 2016, p. 52.

<sup>122</sup> LE BRETON, 2016, p. 56. O crescente interesse pelo conhecimento do corpo humano é uma peculiaridade da Renascença, sendo o século XVI considerado por muitos o século da anatomia. Não apenas os médicos procuravam desvendar a anatomia humana, mas também artistas, pintores, escultores e comerciantes, alguns por necessidade profissional e outros apenas por modismo.

*Quattrocento*,<sup>123</sup> essencialmente nas universidades de Pádua, Veneza e Florença. Assim, com as primeiras dissecções oficiais, no começo do século XV, seguidas da banalização dessa prática na Europa dos séculos XVI e XVII, distinguem-se corpo e pessoa humana, e isso se traduz em uma mutação ontológica decisiva.

Anteriormente o corpo e o sujeito ao qual empresta um rosto não constituíam um todo singular,<sup>124</sup> mas durante toda a Idade Média as dissecções que eram proibidas e impensáveis, e qualquer introdução de utensílios nos corpos era considerada uma violação do ser humano. Agora, em meio aos valores medievais e renascentistas, o homem compreende que o cosmo e o corpo não são isoláveis do homem ou do mundo: o corpo é o homem e é, na devida proporção, o cosmo. Nesse universo discrepante, o dualismo contemporâneo continua considerando o corpo isoladamente, de certo modo indiferente ao homem ao qual empresta o rosto. Nesse conceito, o corpo deixa de se esgotar totalmente na significação da presença humana e é posto em suspensão, dissociado do homem.<sup>125</sup>

Entretanto, ele também é estudado como realidade anatômica, e até essa época o conhecimento do interior invisível do corpo era fornecido apenas por comentários anatômicos. Os tratados de anatomia anteriores ao século XVI apoiavam-se, sobretudo, na anatomia suína, considerada estruturalmente pouco distante daquela do homem, pois o corpo humano era intocável, como fragmento da comunidade e do universo. Em dada conjuntura, o papa Bonifácio VIII, 1235-1303, se insurgiu contra as cruzadas, no decurso das quais a carne dos altos personagens mortos era cozinhada em terra estrangeira para que o esqueleto fosse transportado mais facilmente até a terra natal para a inumação. Ele condenou, em nome do dogma da ressurreição, a redução do cadáver ao estado de carcaça.

Segundo Le Breton, comentando Bonifácio,

o cadáver não pode ser desmembrado, deteriorado, dividido, sem comprometer as condições de salvação do homem que ele sempre encarna. Colocar o corpo em pedaços era quebrar a integridade humana e arriscar comprometer suas chances na perspectiva da ressurreição.<sup>126</sup>

---

<sup>123</sup> *Quattrocento* refere-se aos eventos culturais e artísticos do século XV na Itália. Engloba tanto o final da Idade Média (arte gótica e Gótico Internacional), quanto o começo do Renascimento. Os artistas voltaram-se mais às formas clássicas da Grécia e de Roma. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Quattrocento>>. Acesso em: 9 abr. 2019.

<sup>124</sup> LE BRETON, 2016, p. 57.

<sup>125</sup> LE BRETON, 2016, p. 58.

<sup>126</sup> LE BRETON, 2016, p. 59.

No entanto, sob o escudo de um emaranhado de fatores sociais, econômicos, políticos e demográficos, entre outros, cujas circunstâncias ultrapassam este estudo, as tradições culturais e populares se transformaram e foram combatidas pelas camadas dirigentes. O empreendimento da teologia se desnuda pouco a pouco, abrindo caminho a uma secularização e a uma racionalidade que ainda persiste.

As mentalidades do século XVI passaram a acolher fatos que teriam horrorizado as pessoas das épocas anteriores, e os anatomistas partiram para a conquista do segredo da carne, indiferentes às tradições da religião.<sup>127</sup> O ser humano férias temporárias ao cosmos, porque a significação do corpo já parecia não remeter a nada mais. Sobre isso, Le Breton ressaltando Yourcenar, relata que Zenão, médico, filósofo, alquimista, físico, astrólogo e ocultista, lembrava: “No quarto impregnado de vinagre onde dissecamos, esse morto não era mais filho ou amigo, mas somente um belo exemplar da máquina humana”.<sup>128</sup>

Graças a essa compreensão ofuscada, o conhecimento do corpo se tornou o apanágio mais ou menos oficial de um grupo de especialistas protegido pelas condições de racionalidade de seus discursos,<sup>129</sup> e o divórcio do corpo no mundo ocidental remete historicamente à cisão entre a cultura erudita e as culturas populares. Essas duas visões do corpo se popularizaram, uma depreciando-o e mantendo-o distante do cosmos, a outra tratando do corpo como constituído de beleza, dignidade e identidade, como peças de uma máquina. Nesse intento é referido Descartes, por Le Breton, em *Meditations*: “Eu me considerei primeiramente como tendo um rosto, tal como ele aparece em um cadáver, o qual designei pelo nome corpo. Considerei, além disso, que eu me alimentava, caminhava, me assentava e pensava, e remeti todas as ações à alma”.<sup>130</sup> Sua filosofia ecoa o ato anatômico, ao distinguir no homem o corpo da alma e conferindo a esta última o exclusivo privilégio de um valor.<sup>131</sup> Descartes entendia os seres humanos como compostos de dois tipos diferentes de substâncias de alguma forma ligadas entre si, pois via o corpo como máquina feita de carne e osso. Os humanos, assim como os animais, são máquinas e seu comportamento é puro produto das leis mecânicas.

De acordo com Godoy, “Descartes afirmava que os seres humanos são os únicos que, além de corpos, também possuem mentes; a mente (que é idêntica à alma) é

<sup>127</sup> LE BRETON, 2016, p. 62-72.

<sup>128</sup> LE BRETON, 2016, p. 73.

<sup>129</sup> LE BRETON, 2016, p. 73-75.

<sup>130</sup> LE BRETON, 2016, p. 75.

<sup>131</sup> LE BRETON, 2016, p. 75.

o seu eu ‘real’”.<sup>132</sup> Para ele, no que tange ao ser humano, “se perdia um braço ou uma perna, seu mecanismo corporal estaria comprometido, mas ainda é uma pessoa tão completa quanto antes. Porém, se perdesse a mente, não seria mais a pessoa, deixaria de existir”.<sup>133</sup> Essa concepção pode ser chamada de dualismo mente-corpo ou dualismo psicofísico. Como ele criou uma versão clássica dessa posição, ela é comumente denominada dualismo cartesiano.

Além disso, com as diferentes etapas epistemológicas marcadas por trabalhos de eruditos, como Copérnico, Kepler e Galileu, a sociedade letrada ocidental, infinitamente minoritária, mas atuante, passa do mundo fechado da escolástica ao universo infinito da filosofia mecanicista. Nesse sentido, a reflexão sobre a natureza conduzida pelos filósofos ou eruditos emancipa-se da autoridade da igreja e das causas transcendentais e situa-se em outro nível, reduzindo o espaço da Revelação a um ponto ínfimo, imerso em um universo sem fim. Essa reflexão relativiza o lugar de Deus criador e liberta certos homens da fidelidade às tradições culturais e religiosas. É a passagem da *scientia contemplativa* à *scientia activa*.<sup>134</sup>

A partir dessa compreensão, não mais se enfatizava a engenhosidade do Criador em suas obras, mas se empregava a energia humana para transformar a natureza ou para conhecer o interior invisível do corpo. Enquanto a perspectiva teológica se apagava, a máquina fornecia a fórmula desse novo sistema. Como parte disso, Descartes optou pelo exílio interior e pela disciplina da dúvida metódica, diante da qual seu próprio corpo não pode aparecer como realidade ambígua. Esse sentimento de dualidade o eterniza e absolutiza sob a forma do dualismo, estendendo-se um abismo entre a dualidade e o dualismo, porquanto, se a primeira permanece fixada pela presença humana sem consequência, a segunda torna o corpo autônomo, privilegiando o polo espiritual sob uma forma absoluta.<sup>135</sup>

No século XVIII o conhecimento do corpo, cujos desenvolvimentos posteriores fecundam os valores e as práticas científicas e técnicas da Modernidade, está

<sup>132</sup> GODOY, William. *O dualismo mente-corpo de Descartes*. 2019. Disponível em: <<https://filosofianaescola.com/filosofia-da-mente/o-dualismo-mente-corpo-de-descartes/>>. Acesso em: 22 mai. 2019.

<sup>133</sup> GODOY, 2019.

<sup>134</sup> WALLACE, B. Alan. *Ciência contemplativa: o que é?* Disponível em: <<http://www.budavirtual.com.br/principios-da-ciencia-contemplativa/>> Acesso em: 9 abr. 2019. O século XX gerou o mais vasto conhecimento científico de todo o curso da história da humanidade e também testemunhou a maior desumanidade para com o homem, como também a maior degradação do meio ambiente e a dizimação de outras espécies.

<sup>135</sup> LE BRETON, 2016, p. 87-89.

indissolúvelmente ligado a esse divórcio do corpo. O homem é objeto da mesma cisão entre a alma, vetor de movimentos, e o corpo, matéria, máquina, na qual repercutem os movimentos da alma. Segundo Descartes,

o homem todo inteiro, é uma máquina, como um relógio composto de engrenagens e contrapesos [...]. O corpo vivo difere tanto de um homem morto quanto de um relógio, ou outra máquina, quando está quebrada e o princípio de seu movimento cessa de agir.<sup>136</sup>

Ademais, Le Breton acentua que Descartes atribuiu a Deus o privilégio de ser o artesão mais hábil, ao criar o corpo humano,

todo corpo é uma máquina, e as máquinas fabricadas pelo divino artesão são as melhor ajustadas, sem deixarem, entretanto, de serem máquinas. Não há, considerando-se apenas o corpo, qualquer diferença de princípio entre as máquinas fabricadas pelos homens e os corpos vivos engendrados por Deus.<sup>137</sup>

Conforme pontuado neste tópico, a partir da Idade Média, na cultura ocidental, verifica-se uma cisão entre a cultura erudita e as culturas populares no que se refere ao corpo humano. O estudo do corpo vai perdendo seu enraizamento nas tradições escolásticas, afastando-se do cosmo e tornando-se objeto de diferentes matizes. O pensamento conduzido pelos filósofos ou eruditos emancipa-se da autoridade da Igreja e das causas transcendentais e situa-se em outros níveis, como foi destacado por Descartes e intelectuais da Renascença, e é como tal que se insere na cultura contemporânea. Le Breton destaca o caráter indispensável do corpo, sem o qual nenhum modo de vida é possível. O próximo tópico tratará da notável influência da sociologia sobre o corpo.

## 2.2 Le Breton e a sociologia do corpo

Para Le Breton, “o imaginário social contemporâneo atribui um valor fundamental ao corpo, colocando-o como parceiro privilegiado, o melhor amigo que se pode ter, mesmo se as relações com ele às vezes sejam difíceis”.<sup>138</sup> O corpo deixa de ser pensado como máquina inerte e torna-se local geométrico da reconquista do sujeito, território a ser explorado à espera de sensações e seduções inéditas. Assim, a visão de mundo que isola o corpo e o suspende como hipótese secundária e negligenciável hoje

<sup>136</sup> LE BRETON, 2016, p. 94-95.

<sup>137</sup> LE BRETON, 2016, p. 95.

<sup>138</sup> LE BRETON, *Sociologia do corpo*. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 53.



se depara com uma resistência social e com um questionamento ético generalizado, retumbante na afirmação de Le Breton, citando Acker: “Não posso conceber o corpo se tornar obsoleto sem pensar ao mesmo tempo em suicídio”.<sup>139</sup>

Neste tópico mostrar-se-á que pelo corpo o ser humano se apropria da substância da sua vida, servindo-se dos sistemas simbólicos que compartilha com os membros da comunidade, fazendo do mundo a extensão de sua experiência, ao transformá-lo em tramas familiares e coerentes, disponíveis à ação e permeáveis à compreensão. De acordo com Le Breton, “qualquer que seja o lugar e a época do nascimento e as condições sociais dos pais, a criança está predisposta a interiorizar e a reproduzir os traços físicos particulares de qualquer sociedade humana”.<sup>140</sup> Segundo ele, o corpo existe na totalidade dos elementos que o compõem, graças ao efeito conjugado da educação recebida e das identificações que levaram o sujeito a assimilar os comportamentos do círculo social, como destacado a seguir,

a criança que nasce na Floresta Amazônica, numa maternidade de Estrasburgo, ou de Tóquio dispõe das mesmas potencialidades, das mesmas capacidades para aprender. Sua inserção em um corpo social desenvolve, sozinha, suas disposições num sentido ou outro de acordo com a educação que recebe. A condição do homem está sob a égide do universo de sentidos que adere a ele e mantém o vínculo social, e aos órgãos e às funções do corpo humano são atribuídas representações e valores diferentes de uma sociedade para outra.<sup>141</sup>

Entretanto, como o corpo pode ser representado segundo a anatomia, a fisiologia e as tradições populares das sociedades ocidentais modernas? Atualmente, referir-se ao corpo é evocar o saber anatômico e fisiológico nos quais as pessoas se apoiam. Ressaltando isso, Le Breton, referindo a Balandier, destaca que,

as sociedades jamais são aquilo que parecem ser ou o que pretendem ser; elas exprimem-se em dois níveis pelo menos, um, superficial, apresenta as estruturas oficiais; o outro, profundo, abre o acesso às relações reais fundamentais e às práticas reveladoras da dinâmica do sistema social.<sup>142</sup>

No que se refere ao saber biomédico, o corpo é, de certa maneira, a representação oficial do homem, e assim se instrui nas universidades e se observa nos laboratórios de pesquisa. Porém, tratando-se de elemento da cultura erudita, constitui

<sup>139</sup> LE BRETON, David. *Adeus ao corpo: Antropologia e sociedade*. Campinas: Papirus, 2013. p. 224.

<sup>140</sup> LE BRETON, 2012, p. 7-8.

<sup>141</sup> LE BRETON, 2012, p. 65.

<sup>142</sup> LE BRETON, 2016, p. 101-102.

um saber esotérico, muito pouco partilhado pelos contemporâneos.<sup>143</sup> De acordo com esse prisma, cada pessoa recebe um saber anatômico e fisiológico nos bancos da escola, observando os esqueletos nas salas de aula, as ilustrações dos dicionários e assimilando os conhecimentos vulgarizados que se trocam cotidianamente entre vizinhos e amigos. E esse conhecimento provém da experiência vivida, do contato com a instituição médica, da influência das mídias etc. Por isso, esse saber permanece confuso, porque poucos conhecem a localização dos órgãos ou os princípios fisiológicos, estruturando as diversas funções corporais.<sup>144</sup>

Munido desse modo ofuscado de compreender a estrutura corpórea, o ser humano tende a buscar uma cura não somente pela ciência biomédica, mas no contato com o curandeiro, a fim de encontrar a revelação da imagem do próprio corpo. Assim, os saberes sobre o corpo, identificáveis nas tradições populares, são múltiplos e, frequentemente, um tanto obscuros, pois não isolam o corpo do cosmos, antes os articulando em um tecido de correspondência. Nas memórias empíricas, o corpo é sempre presa do mundo ou parcela não destacada do Universo. E esse saber, mesmo mais fragmentado atualmente, não desapareceu completamente, pois ainda são numerosas as concepções do corpo que presidem as explicações dos transtornos das doenças e restituem a condição humana à tutela do cosmos.

Desse modo, a pessoa comum projeta sobre seu corpo um saber feito de sombra, imprecisões, confusões e conhecimentos mais ou menos abstratos aos quais ele atribui certo relevo. De igual modo, a versão vulgarizada dos modelos anatômico e fisiológico é modificada pelas crenças hoje banalizadas nas ondas, na energia, nos astros etc. Com isso, destaca-se uma multiplicidade de imagens do corpo, mais ou menos organizadas, rivais entre si, cada uma com sua visão particular do corpo, como um quebra-cabeça, sem preocupações com as contradições ou a heterogeneidade dos empréstimos. Raramente essa representação se mostrará coerente, se decompusermos e compararmos seus elementos.<sup>145</sup>

Atualmente o doente se dirige prioritariamente a um médico especialista no órgão ou na função que o faz sofrer; em paralelo, devota-se regularmente à ioga, à meditação *zen* ou às massagens orientais prodigamente encontráveis no centro cultural do seu bairro. Ele também pode submeter-se a sessões de psicanálise, se pensar que o

---

<sup>143</sup> LE BRETON, 2016, p. 102.

<sup>144</sup> LE BRETON, 2016, p. 102.

<sup>145</sup> LE BRETON, 2016, p. 110.



corpo somatiza os jogos sutis e inconscientes do desejo e da repressão. Assim sendo, ele recorre a variadas teorias corporais fundadas em modelos teóricos diferentes, pois aparentemente vive numa comunidade que desconhece o próprio corpo.

Os múltiplos procedimentos são, entretanto, radicalmente estranhos, e até mesmo antagônicos, e a pessoa vai do benzedeiro ao adivinho, ou do magnetizador às devoções, aos santos curandeiros, sem preocupar-se com a coerência. Além disso, nenhuma teoria do corpo constitui uma unanimidade, o que conduz à oscilação do indivíduo entre uma miríade de saberes possíveis, sem jamais encontrar aquele que lhe convém inteiramente. Sua liberdade e sua criatividade alimentam-se dessas incertezas ou da permanente procura de um corpo perdido, que é, de fato, aquela de uma comunidade perdida.<sup>146</sup> Contudo, no fundamento de todos os rituais reside um ordenamento preciso do corpo, pois o homem tece sua aventura pessoal, envelhece, ama, sente prazer, dor, indiferença e fúria.

Nessas categorias, a consciência do enraizamento corporal é dada apenas pelas fases de tensão que o indivíduo encontra. Uma dor tenaz, uma fadiga, uma doença, um membro partido, por exemplo, restringem seu campo de ação e introduzem o sentimento doloroso de uma dualidade que rompe a unidade da presença: o sujeito sente-se cativo de um corpo que o abandona. O mesmo sentimento aparece na vontade de cumprir uma ação ou alcançar um desempenho físico inatingível por falta de habilidade.

Em sociedade, o corpo desliza com fluidez de uma tarefa a outra, adotando gestos culturalmente aceitáveis e tornando-se permeável aos dados do ambiente por meio de um tecido contínuo de sensações. A vida inteira do sujeito está sob o signo dessas manifestações corporais banalizadas, sem as quais ele seria apenas um autômato, um simulacro perfeitamente higiênico.<sup>147</sup> Nesse contexto, Le Breton destaca Hyvernaud, que rechaça a linguagem do dualismo,

apesar de tudo, as latrinas, isso resume melhor nossa condição. Melhor que os percevejos. É mais completa, mais significativa [...] e imaginávamos que tínhamos uma alma, ou qualquer coisa parecida [...] não temos alma, não temos senão tripas. Enchemo-nos, por bem ou por mal, e em seguida vamos esvaziar. É toda a nossa existência. Falávamos de nossa dignidade, supúnhamos que estávamos à parte, que éramos nós.<sup>148</sup>

<sup>146</sup> LE BRETON, 2016, p. 106-110.

<sup>147</sup> LE BRETON, 2016, p. 114-119.

<sup>148</sup> LE BRETON, 2016, p. 119-120.

Assim, silenciosamente, mediante intermináveis fluxos sensoriais e gestuais, as modalidades do corpo acompanham a presença humana e nela se fundem organicamente. E nas condições ordinárias da vida, uma corrente sensorial ininterrupta confere consistência e orientação às atividades do ser humano, como o odor, o corpo presente/ausente, o corpo escamoteado, o envelhecimento indesejável e o olhar do outro, como se pontua a seguir.<sup>149</sup>

Os odores assinalam a intimidade mais secreta do indivíduo, como a fragrância do próprio corpo, do outro, da casa, das roupas, da cozinha, de cada cômodo em particular, do jardim, da rua etc. Dos nossos sentidos, o olfato é o menos diversificado, o menos qualificável, ao mesmo tempo em que está infinitamente presente e age em profundidade no nosso comportamento.<sup>150</sup>

No corpo presente/ausente, todas as figuras corporais são partilhadas pelo autor a partir de uma estreita margem de variações e, no escoamento da vida corrente, o corpo se esvanece e está infinitamente presente, ao mesmo tempo em que se ausenta de sua consciência. O corpo é o suporte material, o operador de todas as práticas sociais e trocas entre os atores, mesmo em meio a ritos de evitamento – não tocar o outro, salvo em contexto particular, com certa familiaridade entre os interlocutores etc., não mostrar o corpo nu ou parcialmente desnudo, a não ser em circunstâncias precisas etc., – ou de regulação do contato físico, como apertos de mão, abraços, distância entre rostos e de corpos quando da interação etc.<sup>151</sup>

Toda sociedade é permeada de atividades corporais e a todo instante o sujeito simboliza, por meio do corpo – gestuais, mímicas etc. – a tonalidade de sua relação com o mundo. Assim, o corpo, em qualquer sociedade, presenteia-se significativamente e as sociedades podem escolher pô-lo à sombra ou à luz da sociabilidade, entre a dança e o olhar, entre a embriaguez e o espetáculo, entre a inclusão e a exclusão.

De qualquer modo e paradoxalmente, a pessoa, no cotidiano, manifesta a vontade de não sentir o corpo, de esquecer-lo tanto quanto possível. A ostentação do corpo é admissível em certos momentos e a publicidade o expõe cada vez mais, mostrando situações ou lugares do corpo outrora restritos pela mais alta discrição – publicidade para os papéis higiênicos, os tampões periódicos, as roupas de baixo etc. Dessa maneira, a modernidade não é afetada em seus rituais e valores por essa

---

<sup>149</sup> LE BRETON, 2016, p. 137.

<sup>150</sup> LE BRETON, 2016, p. 147.

<sup>151</sup> LE BRETON, 2016, p. 150-153.

liberação. O corpo não comunica verdadeiramente a consciência humana, a não ser nos momentos de crise, como a dor, a fadiga, o ferimento, a impossibilidade física ou ao cumprir certos atos de ternura, sexualidade e prazer. E para a mulher, por exemplo, durante a gestação, a menstruação etc.<sup>152</sup>

O corpo presente-ausente é, ao mesmo tempo, o pivô da inserção da pessoa no tecido do mundo e suporte *sine qua non* de todas as práticas sociais. Ele não existe na consciência do sujeito, a não ser nos momentos em que cessa de cumprir as funções habituais, quando a rotina da vida cotidiana desaparece ou quando se rompe o silêncio dos órgãos. Novas maneiras de falar do corpo aparecem, mas o que é celebrado pela publicidade moderna é limpo, liso, claro, jovem, sedutor, sadio, esportivo, mesmo não sendo o corpo da vida cotidiana.

Alteraram-se certas etiquetas, como a nudez nas praias ou na televisão, quando casais convidados expõem sua vida íntima, e mesmo os esportistas percorrem as cidades ou os jardins públicos e contribuem para abrandar previsões que perpassam o corpo do indivíduo. As práticas que evidenciam o corpo o fazem por meio de cirurgia estética, tratamentos de emagrecimento ou pelo impulso espetacular da indústria de cosméticos.<sup>153</sup>

O corpo escamoteado configura o tema da liberação como chavão ambíguo, que pouco afeta a vida corrente dos atores, o que se demonstra por meio do *status* depreciado dos idosos, deficientes físicos, dementes, doentes graves e moribundos. O corpo em vigor se dissolve e cada um pode encontrar nos interlocutores, como em um espelho, as próprias atitudes corporais e uma imagem nada surpreendente. Ele muda e temos que nos identificar fisicamente com ele, na enfermidade, na desordem dos gestos, na velhice, na feiura, na origem cultural ou religiosa. O cuidado com a aparência corporal – estar magra/o, bela/o, bronzeada/o, em forma, jovem, dinâmico etc. – pode ajudar, de modo mais ou menos claro, na autoestima, pois o corpo também participa da depreciação do envelhecimento que acompanha a existência.<sup>154</sup>

As sociedades ocidentais fazem da deficiência física um estigma, um motivo sutil de avaliação negativa. Fala-se de deficiente como se, na essência, o homem fosse um ser deficiente, em vez de portar deficiência. E quanto mais a deficiência é visível e surpreendente (corpo deformado, tetraplégico, rosto desfigurado), mais suscita a atenção

---

<sup>152</sup> LE BRETON, 2016, p. 161.

<sup>153</sup> LE BRETON, 2016, p. 69.

<sup>154</sup> LE BRETON, 2016, p. 72.

social indiscreta, que varia do horror ao espanto. Assim, o deficiente é um ser com estatuto intermediário, uma pessoa do meio-termo, nem doente, nem saudável, nem morto, nem completamente vivo, nem fora da sociedade, nem dentro dela.<sup>155</sup>

A imagem intolerável do envelhecimento evoca uma morte que caminha no silêncio das células sem impedimento. O idoso avança para a morte e encarna os dois inomináveis da modernidade: o envelhecimento e a morte.<sup>156</sup> Na percepção social, Le Breton descreve Bichat, que indica o velho como se degradando cada vez mais ao corpo,

vede o homem que se estende no fim de uma longa velhice: ele morre pormenorizadamente, e todas as suas funções exteriores acabam umas após as outras, todos os seus sentidos fecham-se sucessivamente e as causas ordinárias das sensações passam sobre ele sem afetá-lo.<sup>157</sup>

Dessa maneira, a velhice traduz um momento em que o recalque do corpo não é mais possível e o instante em que o corpo se expõe ao olhar do outro não é mais favorável.

Se outrora o ser humano envelhecia com o sentimento de seguir uma marcha natural, que os conduzia ao crescente reconhecimento social, a pessoa da modernidade combate permanentemente todos os traços da idade e teme envelhecer e perder a posição profissional, assim como o desemprego e a negação do seu lugar no campo da comunicação. Portanto, envelhecer, para a maior parte das camadas populares, é entregar-se a um lento trabalho de luto, que consiste em despojar-se do que foi a vida e em admitir como legítima a posse de um controle restrito da existência.

O envelhecimento é, portanto, um processo insensível, infinitamente lento, que escapa à consciência, destituído de todo contraste. É nessa lentidão que foge ao entendimento que a duração se agrega ao rosto, penetra os tecidos, enfraquece os músculos, ameniza a energia, sem traumatismo e ruptura brutal. Acerca disso, Le Breton aponta para Beauvoir, onde salienta que “a velhice é difícil de assumir porque nós a havíamos sempre considerado como uma espécie estrangeira: eu, eu tornei-me outra, apesar de permanecer eu mesma”.<sup>158</sup> Não é de um dia para o outro que a *performance* se modifica ou a saúde se altera. Essa mudança se dá de modo imperceptível e sem choque. E é a recordação, sobretudo, que lembra o que o sujeito poderia ainda fazer sem

<sup>155</sup> LE BRETON, 2012, p. 73-75.

<sup>156</sup> LE BRETON, 2016, p. 172-183.

<sup>157</sup> LE BRETON, 2016, p. 175.

<sup>158</sup> LE BRETON, 2016, p. 178.

dificuldade no ano precedente. Então a velhice é, de todas as realidades humanas, a que se mostra, por longo tempo, a mais abstrata.

O juízo social leva ao impacto mais nuançado do envelhecimento do ser humano, em prejuízo da mulher. A idosa perde socialmente uma sedução que devia essencialmente ao frescor, à vitalidade e à juventude, enquanto o homem pode ganhar, com o tempo, uma força de sedução crescente, pois se valorizam nele a energia, a experiência e a maturidade. Qualificativos nunca associados à mulher, pois aquela que busca ainda seduzir um homem bem mais jovem atrai o juízo sem complacência da sociedade, algo absolutamente admitido no homem. Entretanto, diferentes ações podem restituir ao idoso sua identidade, como Le Breton descreve, citando Sebag-Lanoë,

favorecer as relações familiares; ajustar o espaço da instituição de um modo mais personalizado, criar lugares propícios ao intercâmbio; promover uma política de movimento, como o estabelecimento de uma ginástica adequada; importar-se com as roupas e com o penteado para restaurar o narcisismo; reintroduzir o sentimento do prazer na vida cotidiana e favorecer o contato cuidador-cuidado nos dois sentidos.<sup>159</sup>

Pode-se pensar ainda na instalação de um *atelier* estético, permitindo aos idosos manter a aparência, maquiarse, cuidar do penteado etc. Ações como essas favorecem a instauração de uma jazida de sentido e de valores, que pode permitir o retorno do gosto pela existência e mesmo reinventá-la.

No olhar do outro o corpo expõe o ser humano ao trabalho do tempo e da morte, quando nasce o sentimento abstrato de envelhecer. Nessa mesma ordem, as atividades sociais e individuais reformulam nossa consciência: alguns aniversários, uma separação, ver crescer os filhos, vê-los partir; por sua vez, ver chegarem os primeiros netos, a aposentadoria, a desapareção súbita e frequente dos amigos, o reencontro de antigas fotos, o rosto transformado dos outros após uma longa ausência; tudo isso mostra que o tempo fez sua obra de modo invisível, à maneira de formiga. E a velhice torna-se como uma semente que leva muito tempo para vingar, ou como um sentimento vindo de fora que, por vezes, lança raízes precoces. Não se trata somente de uma cifra cronológica; não começa em uma idade precisa; ela é uma soma de índices que só o sujeito conhece.<sup>160</sup>

Portanto, essa compreensão, segundo Le Breton, oferece um significativo vislumbre da sociologia do corpo, pois nela estão inseridas as conjunturas profundas e

<sup>159</sup> LE BRETON, 2016, p. 182.

<sup>160</sup> LE BRETON, 2016, p. 187.

complexas que mostram a relação do ser humano com o contexto social e cultural em que sua identidade está fixada. O tópico seguinte destaca algumas contribuições antropológicas e sociológicas para o imaginário do corpo.

### 2.3 Contribuições da Antropologia e da Sociologia para o imaginário do corpo

Desde o fim dos anos 1960, um novo imaginário do corpo desenvolveu-se e conquistou domínios de práticas e de discursos até então inéditos. Sucedendo a um tempo de repressão e de discricção, na modernidade o corpo impõe-se como tema de predileção do discurso social, no lugar geométrico da reconquista do sujeito e no território a explorar indefinidamente. Graças ao esforço (maratona, *jogging* etc.); à habilidade (patinação); e ao lugar privilegiado do bem-estar, da forma ou do bem parecer (fisculturismo, cosmética, dietética, etc.), o corpo cessa de simbolizar o erro ou o rascunho e se torna o charme da vida e da salvação.<sup>161</sup>

O corpo, portanto, é atravessado por uma nova dualidade, por um lado em desagradável declive, marcado por doença, precariedade, deficiência, fadiga, velhice etc; por outro lado, viajante numa paisagem agradável, como o prazer, a ternura, a sensualidade etc., que conferem ao autor o sentimento de que seu corpo lhe escapa e excede aquilo que é. Mas essa dualidade não representa o dualismo platônico, analisado no capítulo anterior. O dualismo contemporâneo distingue o ser humano do corpo, mas esse imaginário continua fiel ao processo de individuação que marca as sociedades ocidentais de maneira acelerada desde o fim dos anos 1960, com investimentos da esfera privada, como a preocupação com o eu, a multiplicação dos modos de vida e a obsolescência rápida das referências e dos valores. Assim, emerge uma nova configuração do individualismo que modifica profundamente as relações tradicionais com o corpo.<sup>162</sup>

O corpo torna-se uma espécie de parceiro a quem pedimos a melhor apresentação e a ostentação dos sinais mais eficazes. Um exemplo de exigências típicas do feminino e do masculino pode ser visto na pessoa que se preocupa consigo mesmo, fazendo do próprio corpo o melhor parceiro e o mais próximo de si.<sup>163</sup> O valor atribuído ao corpo como o representante mais capaz se inverte, e em vez de signo da queda, ele se

<sup>161</sup> LE BRETON, 2016, p. 188.

<sup>162</sup> LE BRETON, 2016, p. 190.

<sup>163</sup> LE BRETON, 2016, p. 189-195.



torna tábua da salvação. Como consequência, lugares do corpo antes submetidos à discricção por pudor ou por receio do ridículo impõem-se hoje sem dificuldade, sem complexo, e tornam-se sinais de vitalidade e de juventude. O ser humano já não tem medo de mostrar as pernas em público, porque seu corpo é investido de um valor erótico que invade a publicidade. E o corpo nu da mulher assume inegável valor de sedução.<sup>164</sup>

O contexto atual mostra que a relação da consciência do sujeito com o corpo modificou-se profundamente, e quanto mais o indivíduo centra-se em si mesmo, mais seu corpo assume importância, a ponto de ocupar o campo de suas preocupações. Por isso, num momento em que o código social se pulveriza, o indivíduo é convidado a descobrir seu corpo e suas sensações como um universo em extensão permanente. Sobre isso, Le Breton, destacando Rubin, em *Do it*, uma das obras da contracultura norte-americana dos anos 1970, destaca,

eu serei um velho ao abrigo desta ameaça (câncer, ataque cardíaco etc. Ele abre um armário cheio de frascos e caixas de medicamentos). Eu estou engajado no prolongamento máximo da duração de minha vida. Eu tomo vitaminas, sais minerais. Eu como cereais no café da manhã e salada ao meio-dia. Eu nunca consumo carne nem alimentos engordativos. Eu ocupo o meu corpo como se se tratasse de uma revolução. Eu como para me alimentar, não por prazer.<sup>165</sup>

Eis um belo exemplo da banalização atual do discurso dualista. Le Breton retrata ainda a gestão do próprio corpo como se se tratasse de uma máquina da qual é preciso tirar o máximo rendimento. Para isso, percorre o corpo como um objeto a mimar, um parceiro cujos favores é preciso obter, um motor cujas peças, para o bom funcionamento do conjunto, não podem absolutamente ser negligenciadas. Então, o corpo torna-se uma propriedade de primeira ordem, objeto de todas as atenções, cuidados e investimentos. No entanto, para isso é preciso lutar contra o tempo, que deixa seus traços na pele, como a fadiga e os quilos a mais. É preciso cuidar para não se deixar levar.<sup>166</sup> Ademais, Le Breton expõe uma via de suspeita, que será enfatizada a seguir.

Essa via, aparentemente divergente, traduz as intenções da modernidade quanto ao corpo do ser humano. De um lado, a via da suspeita e da eliminação por fraco rendimento informativo, fragilidade, gravidade, falta de resistência. O corpo tornou-se,

<sup>164</sup> LE BRETON, 2016, p. 196.

<sup>165</sup> LE BRETON, 2016, p. 195.

<sup>166</sup> LE BRETON, 2016, p. 201.

em uma perspectiva gnóstica, a parte maldita da condição humana, que a técnica e a ciência felizmente concordam em remodelar, refazer, imaterializar, para, de certa forma, livrar a pessoa do embaraço da carne.

Do outro lado, como modo de resistência, a salvação pelo corpo a partir da exaltação do seu sentimento, da modelagem da sua aparência, da busca da melhor sedução possível e da obsessão pela forma e pelo bem-estar, a preocupação em permanecer jovem cria um florescente mercado que faz do corpo objeto privilegiado. Por isso, desenvolveram-se nesses últimos anos muitos mercados de cosméticos, cuidados estéticos, salas de ginásticas, tratamentos de emagrecimento, manutenção da forma, busca do bem-estar ou do desenvolvimento das terapias corporais.

Dessa maneira, quer se trate do corpo como parte maldita ou como via de salvação, o ser humano situa-se em posição de exterioridade perante o próprio corpo, à semelhança de uma máquina. Mas se ele fosse realmente uma máquina, como pontuou Descartes, escaparia do envelhecimento, da fragilidade e da morte. Mas como suprimir o corpo, ou torná-lo mais eficiente pela substituição de alguns de seus elementos, sem, ao mesmo tempo, alterar a presença humana? E até onde é possível impelir a disjunção entre o homem e seu corpo? De qualquer maneira, os progressos técnicos e científicos fizeram do corpo humano uma mercadoria ou outra coisa qualquer, como se fossem peças avulsas.

Quanto mais o corpo perde valor moral, mais aumenta seu valor técnico e mercantil. Hoje as realizações da medicina e da biologia – transplantes de órgãos, transfusão de sangue, prótese, manipulações genéticas, procriação assistida etc. – abriram caminho para práticas novas que vaticinam um futuro próspero. Elas deram ao corpo o valor de um objeto de preço inestimável em vista da demanda, porque as necessidades de órgãos e de substâncias humanas convidam a, pelo menos, quatro usos: a) pesquisa médica e biológica; b) fabricação de produtos farmacêuticos; c) transplantes; d) usos das faculdades de medicina para dissecações.<sup>167</sup> Acerca disso, Le Breton, pontuando Pachard afirma,

a produção, a venda, a instalação e o serviço pós-venda de peças humanas avulsas têm chances de se tornar a indústria que reconhecerá o crescimento mais rápido do mundo. Em termos de cifras de negócios, ela vai fazer concorrência à indústria das peças avulsas nos hospitais, exatamente como nas lojas de autopeças.<sup>168</sup>

<sup>167</sup> LE BRETON, 2016, p. 274-312.

<sup>168</sup> LE BRETON, 2016, p. 276.

A exemplo disso, comenta-se que na Índia as camadas populares tornam-se os viveiros de órgãos e de sangue dos grupos mais privilegiados ou dos países mais favorecidos. Também se comercializam esperma, urina, suor e pele para experimentações farmacêuticas ou fabricação de produtos de beleza. Assim, o cadáver muda-se em belo exemplar da máquina humana. Com a retirada e os transplantes de órgãos, o *status* do corpo humano torna-se objeto de um intenso debate e de práticas que dividem o discurso social, constringendo cada indivíduo a uma difícil tomada de posição. O corpo humano torna-se um objeto disponível, ou seja, um depósito que somente a raridade e os riscos médicos implicados distinguem dos outros objetos.<sup>169</sup>

Em nome da vida e para salvar doentes, o mundo ocidental inventa uma forma inédita de canibalismo. O corpo humano permanece signo da pessoa, mas não é inteiramente o ser humano, pois já são legítimos procedimentos outrora socialmente inaceitáveis. É claro que a retirada e o transplante de órgãos são humanamente justificáveis quando há, ainda em vida, acordo do doador, vontade do receptor e as condições médicas e psicológicas reunidas.

Por isso a maioria dos países dispõe de uma legislação em torno da retirada de órgãos dos defuntos. Nesse caso, a pessoa concede que se faça do seu corpo humano um meio de favorecimento de outros corpos. Mas mesmo quando se trata de salvar a vida de um ferido ou de um paciente, isso parece enfraquecer a axiologia social, pois o corpo se torna um quebra-cabeça montável com elementos disponíveis e, na maior parte, permutáveis com os materiais técnicos, pois a fenomenologia de outrora e a antropologia de atual mostram-no como a condição da pessoa, o lugar de sua identidade, o que se lhe arranca ou o que se lhe acrescenta, numa radical modificação de sua relação com o mundo.

Em todo o exposto, observa-se que em diferentes períodos da história o corpo humano passou por compreensões diferentes, mas sempre mostrando uma identidade distinta, bem como finitude. Enquanto a anatomia ignora a noção do corpo isolado da pessoa homem, ela considera o ser humano como um corpo, e seu corpo não é outra coisa senão ele mesmo. É notório que a partir da civilização medieval, a mistura confusa de tradições populares e referências cristãs passasse a existir, e o corpo humano, até então intocável, fosse dissecado como máquina. Desse modo, inúmeras teorias corporais

---

<sup>169</sup> LE BRETON, 2016, p. 290.

produziram uma sociedade confusa que não sabe nem situar os limites do próprio corpo, pois o ser humano passou a ser tratado apenas pelos processos orgânicos pertinentes.

Portanto, um novo individualismo modificou as relações tradicionais com o corpo, e com isso o tema permanece desafiador, porém como o corpo seria algo negativo, se ele tem sido objeto de endeusamento? De qualquer maneira, apesar das inúmeras formas de tratar e pensar o corpo, este capítulo pontuou que o ser humano é o seu corpo, sendo possível pensá-lo como unidade, dado que não há vida humana conhecida sem corporalidade, mesmo que também envolva aspectos físicos, mentais, espirituais, sociais e outros.<sup>170</sup>

O próximo capítulo analisa o modelo educacional adventista, tomando como base a integralidade do corpo, a partir da dimensão material da pessoa (o corpo) e da sua dimensão imaterial (estado mental, emocional e espiritual), contribuindo ambos para a existência integral do ser humano.



---

<sup>170</sup> Termos como capacidade cognitiva ou desenvolvimento cognitivo indicam a habilidade de adquirir conhecimentos e desenvolver emoções, por meio do raciocínio, percepção, linguagem, memória, entre outros. Disponível em: <[encurtador.com.br/hzHX5](http://encurtador.com.br/hzHX5)>. Acesso em: 13 ago. 2019.

### 3 MODELO EDUCACIONAL ADVENTISTA COMO ALTERNATIVA DE INTEGRALIDADE NA EDUCAÇÃO

O modelo educacional adventista, presente no Brasil há mais de 150 anos, será apresentado neste capítulo como alternativa de ensino a outros modelos educacionais, dada a sua opção pela integralidade, em oposição ao dualismo platônico referente à corpo-alma. O primeiro tópico descreve o modo como a educação confessional se instalou no Brasil e como a visão educacional adventista de integralidade se desenvolveu com consistência. O segundo apresenta aproximações e distanciamentos entre os dois modelos referendados nesta pesquisa. Na última parte, identifica relevantes propostas desse sistema de ensino como modelo para outras instituições educacionais.

#### 3.1 Marcas da integralidade no sistema educacional adventista

Esta seção realça o modo como a educação confessional se instalou no Brasil, mais especificamente por meio do catolicismo, até a chegada de missionários protestantes que instauraram diversos modelos de ensino, inclusive o adventista, o qual possui vertente pedagógica oposta ao dualismo platônico. Para Silva,

ao contrário das principais denominações protestantes, a educação adventista chegou ao Brasil como parte da empreitada missionária de uma recém formada denominação (1844-1860), que se originou no norte dos Estados Unidos, e que não possuía ali expressão política e, igualmente, não contou com o apoio de elites dominantes no Brasil do final do século XIX.<sup>171</sup>

Desta maneira, ver-se-á marcas deste modelo educacional e a origem de sua fundamentação.

Segundo Carnassalli, “o desenvolvimento da educação confessional em nosso país foi iniciado com os padres jesuítas, logo após a chegada dos colonizadores portugueses, no século XVI”.<sup>172</sup> Posteriormente, em meados do século XIX, a primeira Constituição do país estabeleceu que a religião Católica Apostólica Romana seria a religião oficial do império.

<sup>171</sup> SILVA, 1988. p. 16.

<sup>172</sup> CARNASSALLI, Hélio. *Religião nas escolas públicas: o ensino religioso no Brasil e a discussão sobre a legitimidade de sua existência e natureza confessional num país laico*. Disponível em: <<http://www.revistaadventista.com.br/blog/2017/09/28/religioao-nas-escolas-publicas/>>. Acesso em: 30 mai. 2019. A citada Constituição do país foi outorgada por D. Pedro I no dia 25 de março de 1824.

Na primeira Constituição republicana, em 1891, ficou definida claramente a separação entre o Estado e a religião. Porém, Mendonça destacando elucidação de Schunemann, realça que “a partir da segunda metade do século XIX, quando as missões protestantes estadunidenses começaram a se estabelecer no Brasil – como parte da estratégia de divulgação da mentalidade protestante –, foram organizadas diversas escolas.”<sup>173</sup> Sell afirma que, “associando-se à mentalidade pragmática do Iluminismo, surgiram movimentos de assistência e de educação de massas para ir ao encontro da necessidade da população e responsabilidade pública, no lugar de ser atribuição das igrejas”.<sup>174</sup> Nessa conjuntura, o Ensino Religioso ministrado nos estabelecimentos públicos chegou a ser banido até 1931, quando um decreto do então presidente Getúlio Vargas reintroduziu a disciplina nas escolas públicas em caráter facultativo.

Com o ressurgimento do Ensino Religioso, algumas escolas protestantes passaram a ser pensadas como inovadoras, no intuito de despertar no Brasil uma mentalidade favorável ao ideal liberal, como as luteranas, ligadas às colônias alemãs.<sup>175</sup> Fausto, aludindo a Seyferth, comenta que “eram mais escolas de imigrantes do que escolas confessionais, pois surgiram para preservar a educação básica das novas gerações frente à ausência do governo brasileiro em cumprir suas responsabilidades”.<sup>176</sup> No governo Vargas, a educação pública expandiu-se e aumentou significativamente a oferta, embora a universalização do Ensino Fundamental só tenha sido alcançada no fim do século XX.

Sell comenta:

na era Vargas, período de 1930-1945, quando se fortaleceu a ideia de reconstrução da nação, com traços de autoritarismo e nacionalismo permanecem os ideais militaristas da ‘escola como quartel’ e decreta-se a volta do Ensino Religioso em caráter facultativo nas escolas primárias e secundárias, em que a Igreja atuava para obter influência.<sup>177</sup>

<sup>173</sup> SCHUNEMANN, Haller Elinar Stach. A educação confessional fundamentalista no Brasil atual: uma análise do sistema escolar da IASD. Revista de estudos da religião, setembro 2009, p. 71-79. Disponível em: <[https://www.pucsp.br/rever/rv3\\_2009/t\\_schunemann.pdf](https://www.pucsp.br/rever/rv3_2009/t_schunemann.pdf)>. Acesso em: 12 jul. 2019.

<sup>174</sup> SELL, Simone. Educação no Brasil: o dualismo arraigado desde o Brasil-Império e o movimento de ruptura a partir do Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais. *Revista Educação e Emancipação*, v. 12, n. 1, 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v12n1p118-142>>. Acesso em: 26 ago. 2019.

<sup>175</sup> MESQUIDA, Peri. *Hegemonia norte-americana e educação protestante no Brasil: um estudo de caso*. Juiz de Fora: EDUJF, 1994. p. 207.

<sup>176</sup> FAUSTO, Boris. *Fazer a América: a imigração em Massa para a América Latina*. São Paulo: Edusp, 2000.

<sup>177</sup> SELL, 2019, p. 124. Mediante a promulgação da nova Constituição, em 1934, o Ensino Religioso se tornou oficial, e as Constituições brasileiras de 1946, 1967 e 1988 adotaram o mesmo procedimento. O artigo 210, inciso 1, da Constituição Federal de 1988 prevê que “o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental”. No



Segundo Schunemann, referindo a Silva, entre as instituições religiosas de robustas escolas confessionais, “a Igreja Adventista do Sétimo Dia tem uma organização burocrática forte e altamente centralizada, que permite um controle ideológico bem maior que as demais instituições protestantes”.<sup>178</sup> Destacando isso, Benedicto e Lindquist realçam que a pesquisa do Instituto Datafolha de 2016 indica que esse sistema educacional, fundado em 1872, representa mais da metade das escolas com orientação religiosa<sup>179</sup> e tornou-se uma das mais notáveis em vários países do mundo.

No mundo inteiro, são 20 milhões de pessoas que integram o movimento adventista do Sétimo Dia. Mas, mesmo sendo relativamente diminuto, comparado à população mundial, esse povo conta com uma das maiores redes educacionais do mundo, atendendo dois milhões de alunos em 7,8 mil escolas localizadas em 165 países.<sup>180</sup>

No Brasil, as escolas adventistas são marcadas por três períodos: da inserção até 1940, quando vigora a informalidade, dada a grande flexibilidade da legislação brasileira com os sistemas particulares de ensino. De 1940 a 1971, essas escolas se caracterizaram pela legalidade, mas ainda preservavam seu caráter totalmente denominacional. Nos dois primeiros períodos, as escolas eram pequenas e utilizavam dependências da igreja, muitas vezes contando com poucos professores. No terceiro período, de 1971 até o presente estudo, já se trata de corporação de escolas regulamentadas, com significativa visibilidade social.<sup>181</sup>

---

entanto, em 27 de setembro de 2017, esse modelo de ensino foi alvo de debates pela Suprema Corte do país, que discutiu, além da sua aplicabilidade, a existência da própria disciplina religiosa mesmo na rede pública. Educadores brasileiros apregoam que a religião não deveria fazer parte do currículo por haver dificuldade em cumprir o que está determinado legalmente, a começar pelo caráter facultativo. O que fazer com os estudantes que, por algum motivo, não queiram participar das atividades? Como garantir que todos os grupos religiosos, incluindo divisões internas e dissidências, sejam respeitados durante o programa em um país plural como o Brasil? As escolhas de cada um e o respeito às opções dos outros. Como assegurar que o professor responsável por lecionar ensino religioso não incorra no erro de impor seu credo aos estudantes? Em hipótese alguma, a escola pode ser usada como palco para militância religiosa e manifestações de intolerância. c) Deixar o ensino religioso fora do currículo é a essência da escola. Cabe à escola usar os dias letivos para ensinar aos estudantes os conteúdos dos diversos campos do conhecimento. Malgrado preconceitos e oposições políticas e culturais, o Ensino Religioso permanece, como preceitua a Constituição.

<sup>178</sup> SCHUNEMANN, 2009, 71-79.

<sup>179</sup> BENEDICTO; LINDQUIST, 2004, p. 10-15.

<sup>180</sup> Disponível em: <https://www.semprefamilia.com.br/por-que-os-adventistas-tem-escolas-em-todo-o-pais-mesmo-sendo-so-05-dos-brasileiros/>. Acesso em: 29 jun. 2019. Os adventistas do sétimo dia começaram sua busca por uma educação integral e de qualidade, com o propósito de oportunizar aos seus filhos o preparo acadêmico em conformidade com os princípios cristãos. Em 1875, a Educação Adventista teve seu início com a abertura do Battle Creek School, Michigan, que se destinava a atender os níveis elementares e secundários do Ensino Básico. Desde que surgiu, a rede ampliou sua atuação em todos os continentes, expandindo sua clientela a todos aqueles que simpatizam com sua filosofia e seus métodos.

<sup>181</sup> SCHUNEMANN, 2009, p. 78.

A Escola Adventista ostenta um ambiente com marcadas características confessionais, onde busca proporcionar, em seu programa de educação, o necessário para que o estudante se desenvolva plenamente. Assim, ele tem acesso aos conteúdos propostos para o aprendizado em cada disciplina (âmbito cognitivo), participa de diversas atividades, como esportivas, sociais, ambientais, artísticas, de lazer e muitas outras (âmbitos físico, social e emocional), mas também é estimulado a desenvolver um senso de espiritualidade, por meio das aulas de Ensino Religioso e de programações especiais (âmbito espiritual).

As aulas começam com um culto nas classes e semanalmente se verifica um encontro com todos os estudantes, chamado Cultura Geral. Os conteúdos religiosos não ficam restritos ao âmbito das aulas de religião, mas podem ser percebidos no material didático de outras áreas, como Ciências e Estudos Sociais, Língua Portuguesa etc. As escolas são dimensionadas para oferecer aos estudantes os conteúdos de cada disciplina, o que compreendem ser um programa de educação. Mas, esse não é o único objetivo delas, pois entendem o estudante como um ser integral, pleno, holístico, ou seja, alguém dotado de capacidades físicas, cognitivas, emocionais, sociais, espirituais e que, como tal, deve ser atendido em todas essas dimensões no processo educacional. Pois, ao ir para a escola, ele não leva consigo apenas uma ou duas dessas dimensões e deixa as outras em casa, ele vai como é: um ser humano em toda a sua plenitude.

Sendo assim, por entender que educar é preparar a pessoa para os diversos aspectos da vida, é que a Escola Adventista tem estreita relação com a religião, e estimula sua prática. Sua visão de religião alcança uma experiência pessoal de retorno com o Infinito, que ela entende ser Deus. Ela compreende que ter um autêntico relacionamento com Ele, promove melhor qualidade de vida e esperança em relação ao futuro.

Nessa integração entre fé e ensino, essa escola reinterpreta o conhecimento científico e histórico produzido pelo que ela chama de cultura secular, harmonizando-o com a visão bíblica, que não considera a superioridade da alma em relação ao corpo, como quer o neoplatonismo. Pontuando esse bionômio referido como fé e ensino, Barbour descreve que,

a linguagem mítica/religiosa foi a primeira forma de manifestação intelectual humana, o que a caracteriza como ciência primordial. Com o passar dos séculos, a mente humana tendeu a procurar explicações dentro da própria vivência humana, ou seja, houve uma época, o que pode remontar aos pré-socráticos, que a explicação dos fenômenos universais se distanciou da

explicação de que tudo é causa de uma(s) divindade(s). Nasceu assim, o paradigma entre as teorias religiosas e as teorias científicas.<sup>182</sup>

O paradigma referente a fé ganhou mais intensidade, sobretudo no mundo ocidental, após a Idade Média, período tal em que a verdade científica era monopolizada em nome do Deus do Cristianismo. Após este período surgiu o Renascimento onde, mesmo influenciado pelas leis eclesiásticas, a ciência empírica ganhou mais força e novas descobertas, que se afastavam cada vez mais da religião. Barbour pontua que “o ideal renascentista chegou ao seu ápice no Iluminismo francês, que postulou a total derrota dos dogmas religiosos e alegou a supremacia da verdade científica sob a religião, devotou-se a crença na razão e na potencialidade humana”,<sup>183</sup> o que categorizou uma verdadeira rasteira contra os dogmas religiosos. Após este período, a história do pensamento ocidental ficou dividida entre a verdade científica, baseada nas leis empíricas e a verdade teológica, baseada nos dogmas, e na crença de que um Deus está por trás de todos os aspectos humanos. Sendo assim, os meios científicos prometiam direta ou indiretamente a morte do conceito divino e a aniquilação da religião, mas isso não ocorreu. Existe ainda muita resistência entre ambas as partes. De um lado, existem cientistas que, amparados pelo materialismo, advogam a não existência de uma força superior, propulsora do início da existência e, conseqüentemente, vêem a religião como inimiga e estranha aos avanços científicos. Do lado oposto, permanecem os religiosos fundamentalistas que pregam uma leitura literal de seus livros sagrados, e vêem nos avanços científicos como sinônimos de ateísmo.<sup>184</sup>

Em meio a isso, o modelo educacional adventista integra os dois termos, apresetando aos educadores sugestões de como transmitir os conceitos seculares e científicos, a partir de uma visão cristã de mundo”.<sup>185</sup> Assim, há uma reinterpretação do conhecimento secular dentro de uma moldura de representação religiosa. Um exemplo desse processo de reinterpretação é o Criacionismo, que tenta reelaborar o conhecimento científico, principalmente da Geologia e da Biologia, de modo a demonstrar como a Ciência confirma suas crenças cristãs. Nesse cuidado, para Schunemann, “uma grande parte dos artigos publicados por esta Organização, trata diretamente de como desenvolver a experiência cristã dos alunos, de modo que

---

<sup>182</sup> BARBOUR, Ian. *Quando a ciência encontra a religião: inimigas, estranhas ou parceiras?* São Paulo: Cultrix. 2004. p. 224.

<sup>183</sup> BARBOUR, 2004, p. 224.

<sup>184</sup> BARBOUR, 2004, p. 224.

<sup>185</sup> SCHUNEMANN, 2009, p. 82.

claramente a escola exerça o papel de integralidade, antagônico ao platonismo, nos alunos”.<sup>186</sup>

Dada a significância dessa integralidade, a referida Instituição tem alcançado um crescimento expressivo, como se nota na investigação realizada pela educadora Trujillo, da Universidade La Sierra. Com 50 mil crianças de escolas dos Estados Unidos, Canadá e Bermudas, ao longo de quatro anos, ela estudou a relação entre o sucesso acadêmico e o modelo de educação integral proposto pela rede adventista, constatou que “os estudantes que passam pelo sistema educacional adventista apresentam pontuação academicamente superior à média nacional em todas as áreas”.<sup>187</sup>

Este crescimento pode ser atribuído a critérios, como: promover orientação clara e homogênea em todos os seus programas e atividades ao redor do Globo, integrando crenças bíblicas, valores e aprendizado, empregar administradores/as, professores/as e funcionários/as com pensamento e comportamento que reflitam comprometer-se com as crenças e missão da igreja, e que desenvolvam as atividades curriculares congruentes com a missão, e estabeleça altos padrões de desempenho acadêmico para professores/as e alunos/as.<sup>188</sup>

Na compreensão de Rasi, é normal a citada Instituição,

dar preferência na matrícula a estudantes adventistas e conceder descontos ou bolsas de estudos a eles, a fim de fortalecer o *ethos* das instituições primárias, secundárias e terciárias. 2) Criar uma atmosfera comunitária para os alunos aprenderem modos de vida cristã e priorizar a oração, o estudo da Bíblia e o culto, e exigir sua participação neles. 3) Promover integridade, disciplina redentora e serviço entre todos os membros da família escolar, com base no amor de Deus por cada um de nós. 4) procurar desenvolver entre os alunos líderes fortes da igreja e profissionais bem-sucedidos para realizar a comissão do evangelho em todo o mundo. 5) Manter padrões e promover atividades sociais e culturais que sejam consistentes com princípios bíblicos, normas cristãs e crenças adventistas. 6) Defender a liberdade dos professores para ministrar os cursos para os quais foram contratados, no contexto da ética profissional. Liberdade dos alunos para aprender o que é anunciado no boletim (declaração) de missão e expressar suas próprias opiniões. Liberdade dos pais de esperar que seus filhos sejam ensinados e desenvolvidos dentro da estrutura de crenças, valores e estilo de vida adventistas.<sup>189</sup>

<sup>186</sup> SCHUNEMANN, 2009, p. 82.

<sup>187</sup> TRUJILLO, Deloris. “Here’s Proof That Adventist Education Offers an Advantage”. *Adventist Review*, January 30, 2015; p. 16. Disponível em: <<https://www.adventistreview.org/church-news/story2253-here%E2%80%99s-proof-that-adventist-education-offers-an-advantage>>. Acesso em: 04 nov.2019. The Cognitive Genesis project, a four-year study of 50,000 children in Adventist schools across North America, demonstrates that Adventist education is effective in helping students academically. But despite our shortcomings and unrealized potential, Adventist schools are producing young people who are heads and shoulders above their peers in North America.

<sup>188</sup> RASI, Humberto M. Global Trends in Adventist Education: Special Projects, Department of Education General Conference of Seventh-day Adventists. *The Journal of Adventists Education*, 2014. p. 37.

<sup>189</sup> RASI, 2014, p. 38.

Há ainda uma concepção de que os centros educacionais adventistas de qualidade, com líderes comprometidos e professores dedicados, as Igrejas se tornam mais centradas, dinâmicas, unificadas e orientadas para a missão. Mesmo assim, a Instituição ressalta que o maior sucesso da educação adventista deve se ancorar em Cristo, na Bíblia e nas suas crenças. Rasi destaca que a Instituição insiste nas seguintes marcas educacionais:

- 1) inovar e encontrar as maneiras mais eficazes de operar as escolas; 2) elevar os padrões de qualidade em todos os programas; 3) envolver, criticar, filtrar a cultura contemporânea; 4) preparar os alunos para viver como adventistas e compartilhar sua fé em todo o mundo.<sup>190</sup>

Mesmo com um crescimento significativo em números de alunos e pais que optam por esse modelo de ensino mais confessional e conservador, como o adventista, para o estudo em Ciências das Religiões, essa moldura possui restrições, pois parece não levar em conta as crenças, em detrimento a qualquer profissão religiosa. O último tópico acentua as propostas e o modo ético em que dizem propagar suas convicções filosóficas.

No entanto, em que se fundamentam as marcas antropológicas propostas por esse sistema educacional? A filosofia educacional adventista comunga com o pressuposto da integralidade corpo-alma, referendado por teóricos contemporâneos, como Le Breton, realçado no segundo capítulo, onde considera o ser humano como uma alma vivente, em que as partes não sobrevivem de modo fragmentado. Essa visão desenvolveu-se com consistência entre escritores seculares e cristãos, desde eras mais remotas, como destaca o historiador judeu Flávio Josefo: “A crença na imortalidade incondicional da alma deriva de fábulas gregas e está construída sobre a suposição de que as almas são imortais e que os homens maus sofrem punição imortal após a morte”.<sup>191</sup> Esse autor chama o dualismo corpo-alma de “uma inevitável isca para quem uma vez teve gosto por sua filosofia grega”.<sup>192</sup> Igualmente, Fromm relata que Policarpo, um pai da igreja de Esmirna e discípulo-chave do apóstolo João, cria que “a alma é

<sup>190</sup> RASI, 2014, p.40.

<sup>191</sup> JOSEFO, Flávio, *War of the Jews* 2, 9, 11 *apud* BACCHIOCCHI, [s.d.], p. 258.

<sup>192</sup> BACCHIOCCHI, [s.d.], p. 258.



mortal, e que a imortalidade é adquirida por Cristo através da ressurreição literal, quando Ele regressar à Terra”.<sup>193</sup>

Mais adiante, no esplendor da Idade Média, mesmo que ainda houvesse reformadores limitados aos ideais platônicos de imortalidade da alma, como descrito no tópico 1.2, outros expandiram as marcas da integralidade da alma. Froom lembra que Wycliff, considerado a estrela d'alva da Reforma Protestante, “advogava a pura doutrina em vários aspectos, incluindo o sono da alma, como recebendo a imortalidade somente na ressurreição”.<sup>194</sup> Igualmente, Lutero declarava:

assim como alguém que dorme e chega à manhã inesperadamente, quando acorda, sem saber o que aconteceu: assim nós nos ergueremos no último dia sem saber como chegamos à morte e como passamos por ela. Nós dormiremos até que Ele venha e bata na pequena sepultura e diga: Dr. Martinho, levanta-te! Então eu me erguerei num momento e serei feliz com Ele para sempre.<sup>195</sup>

Baseado nesse conceito, Lutero opôs-se fortemente ao comércio de indulgências, como forma de assegurar o perdão dos pecados e a salvação da alma do purgatório, como explana Rosa:

o catolicismo no qual Martinho Lutero foi criado era uma religião baseada na ideia de recompensas meritórias que poderiam ser alcançadas pelos fiéis mediante o uso de sacramentos, das penitências ou das indulgências. Era uma religião de sofrimentos, de privações extremas, de moral ascética. O fiel temia o purgatório e ainda mais a punição eterna. Não havia certeza de que os sacrifícios seriam suficientes para garantir a salvação da alma, como se cria.<sup>196</sup>

Ressaltando o antidualismo luterano, Tyndale comentava que “aqueles que instalam almas desencarnadas no Céu, no inferno ou no purgatório destroem os argumentos pelos quais Cristo e Paulo confirmam a ressurreição”.<sup>197</sup> Desse modo, por meio de diferentes autores, o dualismo corpo-alma parece ser ofuscado pela luz da integralidade defendida por teóricos protestantes. Para Blainey, “muitos filósofos,

<sup>193</sup> FROOM, LeRoy Adwin. *The prophetic of our Fathers*. Washington: Review and Herald, 1948. p. 250. “The belief in the unconditional immortality of the soul derives from Greek fables and is built on the assumption that souls are immortal and that evil men suffer immortal punishment after death.”

<sup>194</sup> FROOM, 1948, p. 52.

<sup>195</sup> LUTERO, Martinho. Lutero e a imortalidade da alma. Disponível em: <<http://www.apologiacrista.com/lutero-e-a-imortalidade-da-alma2>>. Acesso em: 26 jun. 2019.

<sup>196</sup> ROSA, 2014, p. 79-80.

<sup>197</sup> TYNDALE, William. *Morte I. A. 3, 4 apud* DEDEREN, Raoul. *Tratado de teologia*. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2011. p. 241.



educadores e teólogos deixaram de acreditar em pressupostos relacionados à imortalidade incondicional da alma, ao castigo eterno e à existência do inferno”.<sup>198</sup>

Ainda na Renascença, Blainey aponta que “os críticos e racionalistas, conhecidos na França como filósofos, descartavam o conceito de vida após a morte”,<sup>199</sup> observando que “ainda que houvesse outra, a vida na Terra seria mais importante e enriquecedora”.<sup>200</sup> A França se tornou o berço da tentativa de desmonte da teoria da existência do inferno, mesmo estando esse destino assustador impregnado em romances, poemas, esculturas, vitrais e catedrais.<sup>201</sup> Com a turbulência da Revolução Francesa, milhares de cidadãos foram expulsos do país e cruzaram o Atlântico em direção à América, levando seus modelos educacionais para círculos acadêmicos e cristãos.

Assim, fundamentados em pressupostos acerca da integralidade corpo-alma, o modelo educacional adventista associou uma compreensão antagônica ao platonismo. Sua principal fundadora, Ellen G. White, cujas orientações serão mais detidamente estudadas no terceiro tópico deste capítulo, afirma que “a teoria da imortalidade da alma foi uma das falsidades que Roma tomou emprestadas do paganismo, incorporando-as à religião da cristandade”.<sup>202</sup> O próximo tópico destacará aproximações e distanciamentos do dualismo platônico em relação ao sistema educacional adventista.

### 3.2 Sistema educacional adventista e dualismo platônico: aproximações e distanciamentos

A percepção dualista de Platão, como observado no primeiro capítulo, enfatiza que as coisas da vida perdem a razão de ser diante da grandeza da alma imortal. Assim, a morte pode ser entendida como um marco, a partir do qual é possível pensar a separação entre corpo e alma, impossível em vida.

Opondo-se a tal perspectiva, os princípios da filosofia educacional adventista, como ressaltado por White, indicam que,

a verdadeira educação inclui todo o ser. Habilita-nos a fazer o melhor uso do cérebro, ossos e músculos; do corpo, mente e coração. As faculdades do espírito são as mais elevadas potências; têm de governar o reino do corpo. Os

<sup>198</sup> BLAINEY, Geoffrey. *Uma breve história do cristianismo*. São Paulo: Fundamentos, 2012. p. 275.

<sup>199</sup> BLAINEY, 2012, p. 247.

<sup>200</sup> BLAINEY, 2012, p. 247.

<sup>201</sup> ROSA, 2014, p. 94-105.

<sup>202</sup> WHITE, Ellen G. *O grande conflito*. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 1975. p. 548.

naturais apetites e paixões devem ser sujeitos ao domínio da consciência e das afeições espirituais.<sup>203</sup>

Nesta premissa, a sociologia do corpo, como observada no tópico 2.2, aponta que a educação verdadeira possui um efeito conjugado com o ensino recebido e com as identificações que o sujeito assimila no comportamento do círculo social. Na perspectiva de White,

a verdadeira religião leva o homem à harmonia com as leis de Deus – físicas, mentais e morais. Ensina o domínio de si mesmo, a serenidade, a temperança. A religião tende, diretamente, a promover a saúde, a prolongar a vida, e a aumentar a alegria que experimentamos em todas as suas bênçãos.<sup>204</sup>

A amplitude desse conceito leva em conta a importância do desenvolvimento humano, em seus aspectos moral, físico, psicológico, sociológico, espiritual e outros. A autora acresce,

relacionar-se com o maravilhoso organismo humano, os nervos, os músculos, o estômago, o fígado, os intestinos, coração e poros da pele, e compreender a dependência de um órgão para com outro no que respeita ao saudável funcionamento de todos, [...] Todo órgão do corpo foi feito para ser servo da mente. Esta é a capital do corpo.<sup>205</sup>

Em outra obra e na mesma perspectiva, White pontua,

a fim de que homens e mulheres tenham mente bem equilibrada, todas as faculdades do ser devem ser postas em uso e desenvolvimento. Há no mundo muitos que têm preparo unilateral por ter cultivado apenas uma classe de faculdades, ao passo que outras diminuíram por inanição. [...] Para manter-se o equilíbrio mental, deve-se combinar com o trabalho intelectual um judicioso sistema de trabalho físico, para que haja desenvolvimento harmônico de todas as faculdades.<sup>206</sup>

A compreensão do modelo educacional adventista, erguida sobre a integralidade, ampara-se nessa autora, como se percebe, mas também em outros teóricos, como observado nesta subdivisão do corpo humano empreendida por Zabatiero,

ao invés de substâncias, os termos corpo, alma e espírito podem ser melhor entendidos como palavras que descrevem diferentes dimensões do ser humano: a palavra corpo, neste verso, enfatiza a dimensão corpórea do ser humano; a palavra alma enfatiza a dimensão intelectual e emocional do ser

<sup>203</sup> WHITE, Ellen G. *Ciência do bom viver*. Santo André: Casa Publicadora Brasileira, 1977. p. 398-399.

<sup>204</sup> WHITE, Ellen G. *Patriarcas e profetas*. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 1996. p. 600.

<sup>205</sup> WHITE, Ellen G. *Fundamento da educação cristã*. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2013. p. 14.

<sup>206</sup> WHITE, Ellen G. *Mensagens aos jovens*. Santo André: Casa Publicadora Brasileira, 1978. p. 239.

humano; a palavra espírito enfatiza a dimensão transcendental do ser humano – ou seja, o ser humano em sua relação com Deus.<sup>207</sup>

Neste aspecto mais amplo, o mesmo corpo é percebido em dimensões diferente, mantendo a integralidade. Munido de tal compreensão, Wolff explica que “esta antropologia judaico-cristã, que caracteriza o ser humano, se perdeu na passagem do Antigo para o Novo Testamento pela tradução da Septuaginta”.<sup>208</sup> Segundo Wolff,

ao traduzir, via de regra, os substantivos hebraicos mais frequentes com as palavras ‘coração’, ‘alma’, ‘carne’ e ‘espírito’, ocorreram equívocos de graves consequências. [...] e acarretaram uma antropologia dicotômica ou tricotômica, na qual o corpo, a alma e o espírito se encontram em oposição mútua.<sup>209</sup>

Assim, os termos coração, alma, carne e espírito, no pensamento judaico-cristão, não indicam partes, mas o todo humano. De forma mais coloquial, cada um desses conceitos pode ser comparado a janelas de um grande salão. As janelas são diferentes, mas permitem, cada qual, olhar para dentro de um todo, o salão, de ângulos diferentes. O todo, contudo, fica preservado.

Para explicar o uso e a compreensão dos órgãos humanos, Wachholz e Darius ressaltam que Wolff se “vale do conceito de Landsberger, a saber, estereometria da expressão ideativa”.<sup>210</sup> Isso significa que quando tais termos são citados, podem facilmente ser substituídos por pronomes. Ele assim exemplifica: “A sabedoria entrará no teu coração, ou seja, entrará em ti.”<sup>211</sup> Os órgãos são referidos em suas funções, contudo a função do órgão não tem fim em si mesma, mas atende todo o ser humano. Por isso, para Ruppenthal e Frighetto, referindo a Wolff, “o pensamento hebraico é

<sup>207</sup> ZABATIERO, 2009. p. 77.

<sup>208</sup> WOLFF, Hans Walter. *Antropologia do Antigo Testamento*. São Paulo: Hagnos, 2007. p. 29.

<sup>209</sup> WOLFF, 2007, p. 23.

<sup>210</sup> WACHHOLZ, Wilhelm; DARIUS, Fábio Augusto. Sobre a integridade humana e a mortalidade da alma a partir dos escritos de Ellen White, *Revisa Hermeneutica*, v. 12, n. 2, p. 11-24, 2012. Disponível em: <<http://www.seer-adventista.com.br/ojs/index.php/hermeneutica/article/view/148/144>>. Acesso em: 2 nov. 2019. Hans Walter Wolff nomeia esse pensamento como estereométrico-sintético do Antigo Testamento. Diante dessa relação e semelhança entre a mentalidade do Antigo Testamento e a mentalidade homérica, não somente se evidencia a importância do estudo comparativo entre elas, mas também se possibilita um renovo interpretativo tanto da gramática antropológica desses textos como ainda da história das concepções antropológicas, tanto na Grécia Antiga quanto na tradição judaico-cristã. Disponível em: <[encurtador.com.br/IRV03](http://encurtador.com.br/IRV03)>. Acesso em: 5 set. 2019.

<sup>211</sup> PROVÉRBIOS, 2:10. Em um estudo de 1.626 textos das Escrituras, contendo as palavras alma ou espírito, Fernando Chay chegou às seguintes conclusões: “Em nenhuma parte, levam elas as implicações de imortal ou imortalidade. Nenhum dos textos indica que alma ou espírito podem existir separados do corpo, ou que sejam uma entidade imaterial que deixa o corpo por ocasião da morte, ou que continua a existir em estado de consciência”. CHAY, Fernando. *Forças misteriosas que atuam na mente humana*. Santo André: Casa Publicadora Brasileira, 1979. p. 160.

sintético, ou seja, os órgãos não são independentes, mas funcionam e dizem respeito ao todo”.<sup>212</sup>

Dessa maneira, Wolff esclarece que “a palavra hebraica *nefesh* (נֶפֶשׁ) tem sido erroneamente traduzida como ‘alma’”.<sup>213</sup> A causa desse erro parece ser a primeira tradução grega do Antigo Testamento, que traduziu a palavra pelo termo grego *psyche* (ψυχή) cerca de seiscentas vezes, das 755 vezes em que aparece no Antigo Testamento. Se se entender *psyche* no sentido que essa palavra assume a partir de Sócrates e Platão, como uma parte imaterial, eterna, superior e quase divina do homem, o significado se distancia muito de *nefesh*, que, dependendo do caso, pode ser traduzida como ‘respiração’, ‘garganta’, ‘desejo’ e vida’. Assim, caso se relacione *nefesh* ao conceito homérico de *psyche*, certas semelhanças merecem destaque e podem fazer jus à tradução.<sup>214</sup>

Enquanto isso, na compreensão de Platão, a morte era vista como caminho para a imortalidade. Por sua vez, Coenen e Brown comentam que Filo de Alexandria acreditava que “o universo é o santuário de Deus e está cheio de almas sem corpo, de uma natureza puramente espiritual”.<sup>215</sup> E Coenen descreve que “Johanah bem Zakkai, em meados do século primeiro de nossa era, interpretava a Geena como um lugar intermediário de castigo, em que as almas dos justos, bem como dos ímpios, sobem, na morte, para as alturas celestiais a fim de receberem um julgamento que sobre elas se pronuncia”.<sup>216</sup>

Contrastando esse pressuposto, Zabatiero destaca que “Paulo não tem uma visão dualista do ser humano: corpo e espírito não são diferentes substâncias que se opõem. O ser humano é corpo e sempre será corpóreo – como é agora, será também após a ressurreição”.<sup>217</sup> para ele, “o que diferencia o corpo atual do corpo ressurreto (espiritual) é que o corpo atual morre, ou seja, é corrupto”.<sup>218</sup> Assim, o modelo educacional adventista, tido como confessional, também projeta a integralidade corpo-alma, numa densa perspectiva teológica, como demonstra Bacchiocchi: “Se for usar a palavra imortalidade com relação à natureza humana, não deve tratar de mortalidade da

<sup>212</sup> RUPPENTHAL NETO, Willibaldo; FRIGHETTO, Renan. As partes pelo todo: a mentalidade paratáxica em Homero e no Antigo Testamento. *archai*, 24, p. 159-178, 2018. Disponível em: <<https://orcid.org/0000-0003-0254-6165>>. Acesso em: 6 set. 2019.

<sup>213</sup> WOLFF, 2007, p. 33-34.

<sup>214</sup> RUPPENTHAL NETO; FRIGHETTO, 2018, p. 163.

<sup>215</sup> COENEN; BROWN, 2000, p. 73.

<sup>216</sup> COENEN; BROWN, 2000, p. 74.

<sup>217</sup> ZABATIERO, 2009, p. 75.

<sup>218</sup> ZABATIERO, 2009, p. 76.

alma, mas imortalidade do corpo – pessoa total, garantida pela ressurreição”.<sup>219</sup> Esse sistema de ideias foi referido em épocas anteriores, quando Tyndale, respondendo ao defensor papal Thomas More, pontua,

se há almas no céu, por que elas não estão em uma boa posição como os anjos? Se a alma está no céu, digei-me que motivo há para a ressurreição? [...] A fé verdadeira estabelece a ressurreição, a qual somos advertidos a buscar a todo momento. Os filósofos pagãos, negando isto, declaram que as almas sim vivem. E o Papa une a doutrina espiritual de Cristo e a doutrina carnal dos filósofos, coisas tão contrárias que não têm como estarem de acordo. Não mais como o espírito e a carne no homem cristão. E por essa mentalidade carnal de um papa ao consentir uma doutrina pagã, portanto ele corrompeu a Escritura Sagrada para estabelecê-la.<sup>220</sup>

Além desses indicativos, mesmo que as pessoas nasçam mortais, são estimuladas a perseguirem a imortalidade, como acrescenta Tyndale,

eu me maravilho de que Paulo não tenha reconfortado os tessalonicenses com esta doutrina (da imortalidade da alma) se soubesse que as almas de seus mortos estavam em gozo, assim como ele sabia da ressurreição, que seus mortos viveriam novamente. Se as almas estão no céu, em estado de glória como os anjos, conforme sua doutrina, diga-me então para que a ressurreição?<sup>221</sup>

Igualmente, o destacado sociólogo e antropólogo, Le Breton, ecoa que as modalidades do corpo acompanham a presença humana e nela se funde organicamente. Desta maneira, toda sociedade é permeada, por meio do corpo, a tonalidade de sua relação com o mundo. Nesse prisma, Le Breton, utiliza uma lente que se aproxima do universo bíblico, onde observa “o homem com um corpo, e seu corpo não é outra coisa senão ele mesmo. O próprio ato de conhecer não é o ato de uma inteligência separada do corpo”.<sup>222</sup> Diante das aproximações e significativos distanciamentos do dualismo platônico em relação à compreensão da integralidade, o tópico seguinte buscará mostrar algumas propostas sugeridas no modelo educacional adventista, tendo como base teóricos que tratam dessa temática.

<sup>219</sup> BACCHIOCCHI, 2012, p. 75.

<sup>220</sup> Tyndale's Answer 10 sir Thomas More's Dialogue. Disponível em: <[http://www.prdl.org/author\\_view.php?a\\_id=53](http://www.prdl.org/author_view.php?a_id=53)>. acesso em: 8 jul. 2019. Esta afirmação deste autor (contrapunha-se a severas objeções de Thomas More e por ser um reformador reverenciado e tradutor da bíblia, foi queimado na estaca.

<sup>221</sup> TYNDALE, William. Tyndale's Answer 10 sir Thomas More's dialogue. disponível em: <[http://www.prdl.org/author\\_view.php?a\\_id=53](http://www.prdl.org/author_view.php?a_id=53)>. acesso em: 8 jul. 2019.

<sup>222</sup> LE BRETON, 2016, p. 28-29.

### 3.3 Proposta do Sistema Educacional Adventista

Como destacado, a educação adventista busca se sustentar sobre o pensamento filosófico e pedagógico classificado como hebraico-oriental, em contraposição ao modelo greco-ocidental, que permeia grande parte da filosofia e da prática pedagógica atual.<sup>223</sup> Esse modelo educacional encontra amparo, portanto, em princípios bíblicos e nas orientações de Ellen G. White, uma das mais influentes fundadoras dessa instituição de ensino. Para essa vertente, a religião não é um compartimento separado da vida secular, nem negligencia assuntos considerados seculares, segundo a mentalidade ocidental. No modelo hebraico-bíblico, a instrução e a prática estavam integradas num mesmo processo. Segundo essa pedagogia, “entendia-se que houve ensino quando o que foi ensinado era aprendido e praticado. A prática integrava todos os aspectos da vida, principalmente a religião”<sup>224</sup>, pois essa reflexão educacional, mesmo não sendo relevante para algumas perspectivas ideológicas, indicava não haver área em que Deus seja tema proibido ou indesejável. Nessa perspectiva hebraica, Rocha e Oliveira entendem que,

o homem é visto como uma unidade vital, em relação com Deus e com a realidade que o cerca. No pensamento hebraico, não se separam as funções espirituais das corporais. Assim, é impossível estabelecer uma diferenciação entre atividades do corpo e atividades da alma. Tudo o que o homem realiza é com corpo e alma ao mesmo tempo. O homem é considerado como um todo [...] Os termos antropológicos usados tanto no Antigo como no Novo Testamento nunca significam uma parte do homem, mas sim uma dimensão do próprio homem.<sup>225</sup>

No âmbito desse pensamento hebraico e em realce do tópico 3.2, a esperança não estava na morte, tão pouco acontecia depois da sepultura, como propunham Sócrates e Platão, porque afirmava não haver vida humana sem corporalidade e morrer é o que a própria palavra transparece: ausência completa de vida. Ao ler os textos educacionais de Ellen G. White, pode-se perceber claramente essa opinião de integralidade.<sup>226</sup> Para Suárez, a abordagem educacional de White leva em conta uma

<sup>223</sup> BENEDICTO; LINDQUIST, 2004, p. 10.

<sup>224</sup> BENEDICTO; LINDQUIST, 2004, p. 18.

<sup>225</sup> ROCHA; OLIVEIRA; CARNIELLI, 1990, p. 148-149.

<sup>226</sup> SUÁREZ, Adolfo Semo. “Redenção, liberdade e serviço: fundamentos para uma educação superior adventista”. *Revista Apunt. Univ. Redenção, liberdade e serviço*, v.5, n. 1, p. 103-118, 2015.



tríade, redenção-liberdade-serviço, como essencial para a compreensão da pedagogia,<sup>227</sup> o que lhe confere uma perspectiva religiosa e espiritual (redenção); cognitiva e emocional (liberdade); e física e social (serviço). Esses pilares são considerados as colunas de uma educação holística e complexa, como se nota a seguir:

Redenção: diz respeito aos aspectos religioso e espiritual. Segundo White, “no mais alto sentido, a obra da educação e a da redenção são uma”.<sup>228</sup> Assim, o sistema educacional adventista não compreende essa declaração como desprezo das questões seculares ou materiais por parte da educação cristã; tampouco como limitação dessa educação a reflexões religiosas ou espirituais. Afinal, ela mesma destaca que “o intelecto humano precisa expandir-se, e adquirir vigor, agudeza e atividade [...] A mente deve idear, trabalhar e esforçar-se a fim de dar solidez e vigor ao intelecto”.<sup>229</sup> Esse tipo de educação definitivamente não despreza o preparo cognitivo. Sendo assim, para Suárez, “a educação como sinônimo de redenção permite transportar os alvos educacionais dos limites do imediato para o âmbito das realidades eternas”.<sup>230</sup> White vai além,

a verdadeira educação significa mais do que avançar em certo curso de estudos. É muito mais do que a preparação para a vida presente. Visa o ser todo, e todo o período da existência possível ao homem. A verdadeira educação [...] prepara o estudante para a satisfação do serviço neste mundo, e para aquela alegria mais elevada por um mais dilatado serviço no mundo vindouro.<sup>231</sup>

Revelam-se nessa ótica significativos aspectos dessa educação redentora. De acordo com Suárez, ela “impacta o estudante durante toda a sua vida, preenchendo todas as circunstâncias e espaços em que se encontre”.<sup>232</sup> Para tanto, a proposta da educação adventista é desenvolver uma práxis pedagógica que vá além da sala de aula. Seus conteúdos e abordagens não encontram o auge nas provas e exames, ou no cumprimento dos requisitos acadêmicos, ainda que estes sejam necessários a uma disciplina. Isso quer dizer, entre outras coisas, que neste modelo de ensino, a sala de aula é apenas o início de um processo que nunca acaba. É por essa razão que a educação adventista insiste na

<sup>227</sup> SUÁREZ, 2015, p. 103-118. Nota-se que White trabalha esses conceitos de maneira intensa – embora não sistemática – em todo o conjunto de sua obra, e especialmente nos livros que compõem sua bibliografia específica na área de educação.

<sup>228</sup> WHITE, *Educação*. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 1977. p. 30.

<sup>229</sup> WHITE, 2013. p. 226.

<sup>230</sup> SUÁREZ, 2015, p. 5.

<sup>231</sup> WHITE, 1977, p. 13.

<sup>232</sup> SUÁREZ, 2015, p. 6.

prática da integração entre a fé e o ensino-aprendizado, pois é desse modo que uma disciplina poderá ampliar o sentido e o significado daquilo que acontece no presente.<sup>233</sup>

Essa mesma concepção de integralidade perpassa outros temas, os quais utiliza como proposta, para impactar o/a estudante durante a vida, como a consciência do Infinito; a aceitação do Livro Sagrado, que promove seus princípios como referencial de conduta (para este modelo educacional, estas categorias contribuem para uma educação mais humanizada); o desenvolvimento do pensamento crítico (que se estende à análise da própria denominação), que estimula o pensamento reflexivo, tornando o estudante pensador e não mero refletor dos pensamentos alheios (esta parte coopera para que não haja preconceito com alunos que não possuem a mesma fé, e para formar pessoas com uma visão mais ecumênica da religião e para oferecer uma contribuição para o estabelecimento da paz no mundo); a valorização da saúde, voltada à aquisição de hábitos saudáveis pelo conhecimento do corpo e das leis que o regem; o envolvimento nos deveres práticos e na cidadania, conduzido de forma a desenvolver os deveres cotidianos de ordem pragmática, assim como a formação do/a estudante como autêntico/a cidadão e cidadã; a valorização da autonomia, que propulsiona a autonomia e a autenticidade, alicerçadas nos valores bíblico-cristãos; e o desenvolvimento de relacionamentos interpessoais, essencial ao resgate do espírito cooperativo.<sup>234</sup>

Além disso, Suárez assinala um segundo aspecto que contribui para a educação redentora. Ela “é capaz de alcançar o estudante em toda a sua complexidade, possibilitando o desenvolvimento do discente em todas as suas potencialidades”.<sup>235</sup> Essa proposta contempla não apenas as habilidades cognitivas, mas uma prática pedagógica que alcance o sujeito em toda a complexidade, capaz de promover seu desenvolvimento completo, sintonizando-o com a sociedade, como referido no primeiro tópico deste capítulo. Para Suárez, “uma educação assim, que tem que ver com todo o ser, está cooperar em sintonia com as demandas atuais”.<sup>236</sup> Outras ações podem incentivar os estudantes e se relacionam à complexidade humana: auxiliá-los no desenvolvimento de um caráter íntegro; ajudá-los a ter equilíbrio emocional; ensiná-los a desenvolver a capacidade de fazer escolhas e tomar decisões; propiciar atividades que requeiram esforço físico; e conceber atividades que colaborem no desprendimento de si mesmo e

---

<sup>233</sup> SUÁREZ, 2015, p. 7.

<sup>234</sup> SUÁREZ, 2015, p. 7.

<sup>235</sup> SUÁREZ, 2015, p. 7.

<sup>236</sup> SUÁREZ, 2015, p. 7.

na solidariedade.<sup>237</sup> Suárez ressalta um terceiro aspecto da educação redentora, que é o preparo para o serviço. Significa que “ela prepara o estudante para a alegria do serviço, enquanto vive neste mundo”.<sup>238</sup>

Entretanto, White destaca outro elemento central dos ensinamentos educacionais da educação adventista: a liberdade. White trata desse tema objetiva contribuir para a formação do sujeito pensante, capaz de lidar adequadamente consigo mesmo e servir aos outros. Ela adora a vinculação entre a liberdade e o desenvolvimento do caráter, nesta expressão,

Deus poderia ter criado o homem sem a faculdade de transgredir a Sua lei [...] neste caso, porém, o homem teria sido não uma entidade moral, livre, mas um simples autômato. Sem liberdade de opção, sua obediência não teria sido voluntária, mas forçada. Não poderia haver desenvolvimento de caráter.<sup>239</sup>

O modelo adventista, dessa forma, é dotado de uma metodologia que estimula o exercício da liberdade, pois só assim a vontade e o autocontrole podem ser desenvolvidos. No entanto, mesmo que para a academia em Ciências das Religiões, esta perspectiva possa quebrar, no/a aluno/a, seus direitos inerentes de livre arbítrio, no bojo de suas propostas a educação adventista visa aguçar no/a aluno/a uma vertente onde ele/a possa lidar com o respeito para com a pluralidade de pensamento do mundo pós-moderno. Pontuando isso, um segundo aspecto da liberdade na sua relação com a educação diz respeito à sua associação ao pensamento crítico. White valoriza e promove uma educação preocupada com o desenvolvimento do pensamento reflexivo, capaz de forjar nos estudantes um elevado senso crítico, tornando-os pensadores e não apenas repetidores do pensamento alheio, como ela explica,

cada ser humano criado à imagem de Deus é dotado de um poder próprio do Criador – a individualidade – poder para pensar e agir. Os homens nos quais este poder é desenvolvido são os que encaram responsabilidades, que são líderes nos empreendimentos e que influenciam caracteres. É a obra da verdadeira educação desenvolver este poder, treinar os jovens para serem pensadores e não meros refletores do pensamento de outros homens. Em vez de limitar o seu estudo ao que os homens têm dito ou escrito, deixem os estudantes serem dirigidos às fontes da verdade, aos vastos campos abertos para pesquisa na natureza e na revelação. Deixem-nos contemplar os grandes fatos do dever e do destino, e a mente se expandirá e fortalecerá.<sup>240</sup>

---

<sup>237</sup> SUÁREZ, 2015, p. 7-8.

<sup>238</sup> SUÁREZ, 2015, p. 8.

<sup>239</sup> WHITE, 1996. p. 49.

<sup>240</sup> WHITE, 1977. p. 17-18.

Mesmo que esta proposta de um pensamento crítico tenha um pressuposto diferente sobre Deus, sobre o criacionismo ou sobre a natureza do ser humano, os/as educadores/as podem explicitar seus pontos de vista, com a prerrogativa de que cada um possui seu referencial acerca da referida temática, e devem ser respeitados/as neste direito que lhe é inerente. Segundo essa proposta, os/as educadores/as devem ser provocadores, instigadores, facilitadores da compreensão, colaboradores na formação de pensadores com filosofia cultural e religiosa discrepante. Nessa percepção, buscando encontrar maneiras mais eficazes de operar e inovar as escolas, como comentado no tópico 3.1, o modelo educacional adventista trata de incorporar modernas tecnologias no auxílio do material didático, e desenvolver atividades extra-curriculares, como: levar o aluno, em seus primeiros anos, a descobrir a cor e estados da água, desenvolver a arte de fazer pão, plantar e cultivar algum tipo de ortalícia, praticar atividades esportivas, desenvolver musicalização, preparar cestos de alimentos para pessoas enfermas e idosas. Com enfática disciplina, integrando métodos, materiais (conteúdo) e currículo, a escola busca incentivar a criança a ser o melhor que ela pode ser, para alcançar uma educação de melhor qualidade.

Uma terceira implicação da liberdade em relação à educação diz respeito ao autocontrole. Sobre esse conceito, Suárez cita o psicólogo La Taille, ressaltando que “a colocação de limites, no sentido restritivo do termo, faz parte da educação, do processo civilizador, e sua ausência pode gerar uma crise de valores, uma volta a um estado selvagem em que vale a lei do mais forte”.<sup>241</sup> Todavia, os limites não podem ser impostos pelos outros a vida inteira, num constante processo heterônomo. É necessário o desenvolvimento do autocontrole, que permita ao sujeito gerenciar a própria vida, impondo a si próprio os limites necessários.

O último elemento central dos ensinamentos educacionais descrito por White é o serviço que envolve os aspectos físico e social. Para essa perspectiva de integralidade, segundo White, “o serviço é um estilo de vida, e não apenas um conceito, pois Cristo, através de sua vida, ensinou que o verdadeiro objetivo da vida é servir”.<sup>242</sup> Assim, servir refere-se ao espírito de desprendimento e solidariedade, no sentido social, como comenta Suárez,

o ato de servir – por ser importante – não deve ser deixado ao capricho, e sujeito à inclinação e ao impulso. As ações de serviço precisam ser

---

<sup>241</sup> SUÁREZ, 2015, p. 11.

<sup>242</sup> WHITE, Ellen G. *Serviço cristão*. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 1981. p. 110.

planejadas, posto que, se entregues à imprevisibilidade humana, existe a probabilidade de serem negligenciadas. De modo que é necessário uma educação para o serviço. Isto é possível estabelecendo relação entre o conhecimento e sua aplicabilidade. Ou seja: ir além do conteúdo teórico, refletindo sobre as maneiras em que o conhecimento adquirido impacta positivamente o nosso dia a dia.<sup>243</sup>

Considerando um serviço voltado às carências da comunidade em geral, a materialidade desse argumento sempre esteve intimamente ligada à educação Adventista, e se efetiva por meio de diferentes ações, para os anos escolares que abrangem alunos adolescentes e jovens, como a disseminação de literatura, em períodos de férias, quando os estudantes saem para distribuir material sobre saúde física, mental, moral e espiritual, com o objetivo de servir as comunidades e pagar seus próprios estudos que compreende o ano letivo.<sup>244</sup> Há, igualmente, estudantes que são motivados a realizar projetos sociais em regiões carentes do país e do exterior. Isso significa que quando o serviço é integrado ao currículo acadêmico, os/as estudantes não apenas conhecem as necessidades da comunidade, mas também têm a oportunidade de aprender habilidades acadêmicas e de conteúdo, juntamente com a ação de ajudar. Essa possibilidade de aplicar o aprendizado traz motivação aos estudantes para aprender as diversas disciplinas, quando eles descobrem que poderiam usar o conhecimento para ajudar outros ou melhorar o ambiente. Para Suárez, “é isso que faz com que o conhecimento oferecido pela Instituição se torne relevante no mundo real”.<sup>245</sup> Contudo, toda educação que se preocupa somente com a realização de cunho intelectual mostra-se insuficiente em um processo que requer muito mais do que isso, como expressa White: “a verdadeira educação não desconhece o valor dos conhecimentos científicos ou aquisições literárias; mas acima da informação aprecia a capacidade, acima da capacidade a bondade, e acima das aquisições intelectuais o caráter”.<sup>246</sup>

Dado ao mensurado, a educação adventista, utilizando o Ensino Religioso, direito concedido pela Constituição vigente do país, busca oferecer uma proposta modelar de educação, onde o aluno aprende valores relacionais, antropológicos, sociais, morais e devocionais que transcende ao dualismo em relação a corpo-alma. Neste pressuposto, este modelo educacional se destaca, conforme divisado na pesquisa de Trijullo, como referência para outros sistemas educacionais. De modo radicalmente

<sup>243</sup> SUÁREZ, 2015, p. 13.

<sup>244</sup> TIMM, Alberto R. *A colportagem adventista no Brasil: uma breve história*. São Paulo: Imprensa Universitária Adventista, 2000. p. 85.

<sup>245</sup> SUÁREZ, 2015, p. 13.

<sup>246</sup> WHITE, 1977, p. 225.

distinto aos ideais dualísticos platônicos, o Sistema também busca ampliar compreensões e interpretar algumas temáticas que compõem o assunto, como se observa a seguir: “O espírito retorna para Deus” (Ec. 12:7). O citado sistema educacional, compreende o corpo como a parte material, somática, feito por Deus, com sua indescritível complexidade, e o espírito sendo a vida, o fôlego, a corrente vital introduzida no corpo para dar-lhe vida. Afirma que não há indicação de que o espírito, ou respiração, seja uma entidade consciente separada do corpo.<sup>247</sup> Assim, o corpo é dotado dos mesmos elementos químicos que compõem a Terra; quando morre, o organismo físico desintegra-se nos componentes originais, e o espírito retorna para Deus, exatamente do modo como veio; ou seja, não como entidade inteligente, consciente, imortal, mas como ar ou uma força individualizada, um princípio doador de vida.

Hoje estarás comigo no paraíso (Lc 23:43). Para interpretar esta expressão, a referida Instituição labora indagações, como: 1) O que é paraíso? 2) O Cristo foi para o paraíso no dia da Sua crucifixão? 3) O mencionado ladrão foi para o Céu naquele mesmo dia? O que o texto sagrado ensina sobre quando os seres humanos receberão a recompensa no paraíso? Na véspera da traição, menos de 24 horas antes de fazer essa promessa ao ladrão, Jesus disse aos doze: “Na casa de meu Pai há muitas moradas [...] vou preparar-vos lugar [...] voltarei e vos receberei para mim mesmo, para que onde Eu estou, estejais vós também” (Jo 14:1-3). Além disso, três dias depois, já ressuscitado, Cristo afirmou a Maria que ainda não subira ao Pai (Jo 20:17). Consequentemente, entende que Ele não foi ao paraíso no mesmo dia, e também não estava no paraíso no dia da crucifixão. Portanto, o sentido é interpretado como que o ladrão estando com Cristo no paraíso depois da ressurreição dos justos, quando Ele voltar, pois a grande inquietude do ladrão naquele momento não era quando ele chegaria ao paraíso, mas se ele realmente iria para lá.

Atormentados de dia e de noite, pelos séculos dos séculos (Ap 20:10). Este Sistema não compreende esta abordagem, como se a vida eterna continuasse através dos séculos intermínios da eternidade; e o castigo também fosse eterno, mas arrazoia que o termo eterno refere as consequências do fogo e não sua duração, pois a popular visão do inferno como tormento eterno está em absoluto conflito com a compreensão judaico-cristã sobre o Deus de amor, misericórdia e justiça.

---

<sup>247</sup> GRELLMANN, Hélio L. (Trad.), 2003, p. 126.



Parábola do Rico e Lázaro (Lc 16:19-31). Igualmente, observa que o contexto elucidado nesta parábola tinha o objetivo de ensinar que o destino futuro é determinado pelo uso que as pessoas fazem das oportunidades da vida presente. Considera que num sentido lato, uma parábola é uma forma de fala que se emprega para ilustrar e persuadir mediante determinada figura. A parábola aponta que após a morte do rico e do Lázaro, há uma inversão irônica de papéis, a qual deve ter causado surpresa na audiência de Jesus.

Assim, entende-se que num universo cada vez mais interdependente e secularizado, esse modelo educacional, além de redimir, desenvolver o voluntariado e a solidariedade para com os semelhantes, vive a missão e mantém sua filosofia educacional e religiosa, contribui para cultivar uma cultura que, sem afetar a excelência acadêmica, tem o Ensino Religioso não como anexo na educação, mas a sua própria essência.



## CONCLUSÃO

O cenário filosófico do modelo educacional platônico, vinculado ao dualismo corpo-alma, despertou inúmeras indagações no campo da metafísica, que procura desvendar o real sentido da existência humana, ou seja, de onde o ser humano veio, o que faz aqui na Terra e para onde vai ao morrer. De igual modo, observou-se que a integralidade hebraica abriga semelhantes conceitos modelares, com implicações cosmológicas, sociológicas, culturais e religiosas do mundo ocidental. Assim, essas duas compreensões se expandiram com perspectivas opostas, o dualismo situando a alma como componente imortal que abandona o corpo na hora da morte e passa a viver de modo consciente no céu ou no inferno, e o integralismo, que concebe o corpo num contexto unitário.

A versão egípcia acerca do corpo-alma que dominou o helenismo grego, a cultura romana, a patrística por meio de práticas e tradições populares, tornou-se dogmática nas mentalidades de variadas épocas. Em contraponto a isso, a temática de David Le Breton, destacada no segundo capítulo, contribuiu para mostrar um cenário antropológico e social composto de numerosos atores que intentaram responder ao quebra-cabeça chamado corpo, na relação com seus elementos essenciais. No segundo capítulo, esse teórico mostrou o corpo como algo de suprema importância para o próprio indivíduo, para a família, para a sociedade e mesmo como objeto de exploração comercial, a título de repositório de peças avulsas. Dotado desse entendimento, o modelo educacional adventista introduziu a concepção do corpo como unidade, nos aspectos físico, mental, espiritual, social e outros. Essa variante de pensamento fez conviverem corpo e alma numa perspectiva holística, como descrito no modelo hebraico-bíblico, alternativa de ensino para outros modelos educacionais.

A par dessa concepção, o terceiro capítulo acentuou o ser humano, não como possuidor de alma imortal, mas destinado, depois da morte a retornar ao pó, do qual só se livra mediante a ressurreição, quando ressurgirá de modo glorificado, ou receberá a devida punição. Com isso, a educação precisa visar à edificação no âmbito integral, com vistas ao ensino, à redenção e ao serviço. Ademais, contribuindo para responder à questão proposta no modelo educacional adventista, o capítulo 3.2 insere lampejos com vertentes mais confessional e dogmáticas, referente ao corpo e à alma.

Desta maneira, o estudo propôs a relevância da integralidade, que pode ser explorada, ampliada e praticada no que concerne ao desenvolvimento harmônico dos

aspectos físico, mental e espiritual. Nessa ótica, o modelo educacional adventista valoriza os conhecimentos científicos e o cuidado do corpo, para a obtenção de saúde física e intelectual, bem como prioriza o desenvolvimento da espiritualidade em todo cidadão e cidadã. Assim, os dois modelos interpretativos (grego e semita), que utilizam os mesmos viés para obter uma ideologia transformadora da sociedade, chegam a compreensões radicalmente antagônicas. Dado a isso, esta permanente tensão entre os dois conceitos se manifestam de forma explícita, até nas maneiras populares de compreender o ser humano.

Esta temática contribuiu para indicar a importância da integralidade, na relação corpo-alma, e para objetar indagações, como: Se o corpo é a prisão da alma, na versão platônica, como entenderia a sua supervalorização, chegando ao endeusamento? Por que se preocupar com as responsabilidades de conduta, nos aspectos morais, éticos e espirituais da vida? Porque o próprio Cristo se esvaziou e se encarnou em um corpo humano, como assinala a cultura cristã ocidental?

Como destacado, a versão semítica, definida na conjuntura educacional adventista, apontou o cuidado do corpo, nos aspectos físicos (exercício regular, alimentação saudável, uso frequente de água, suficiente repouso), mental (aperfeiçoamento intelectual, estudo de idiomas, frequente leitura etc) e espiritual (conservar hábitos devocionais para comungar com o Ser Supremo, conforme a crença pessoal), como sendo algo de responsabilidade e relevância primordial, porque o corpo humano, para desfrutar de melhor qualidade de vida, necessita de cuidado integral.

A partir desta pesquisa, outros estudos poderão ser feitos na área da Ciência da religião. Entre os quais destacam: “a crescente aceitação da integralidade no plano curricular da escola adventista”, a “integralidade na relação dos discentes e docentes no âmbito educacional adventista”, a “integralidade no ambiente sociocultural e no espaço físico da escola”. E para a área teológica, possibilitaria a análise de temas, como: “o espírito retorna para Deus” (Ec. 12:7); “Hoje estarás comigo no paraíso” (Lc 23:43); “Atormentados de dia e de noite, pelos séculos dos séculos” (Ap 20:10). Dadas as delimitações do tema no escopo deste trabalho, certamente investigações de tópicos paralelos, como esses, poderão constituir o germen de pesquisas futuras.

## REFERÊNCIAS

- A BÍBLIA Sagrada. São Paulo: Edições Paulinas, 1977.
- A BÍBLIA Sagrada. Tradução de João Ferreira de Almeida. ed. ver. e atual. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 2018.
- AGUIAR, Adenilton T. de; BARROS, Diego Rafael da S. Estudo sobre a Morte em Lucas 16:19-31. *Kerigma*, Revista de teologia do Unesp, v. 1, 2013.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: introdução à filosofia*. São Paulo: moderna, 1997.
- ARAÚJO, Hugo Filgueiras de. *A Dualidade corpo e alma, no Fédon de Platão*. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2009.
- ATANÁSIO de Alexandria, (296-373 d.C). *Contra os Pagãos*, parte 33. Disponível em: <<http://apologistascaticos.com.br/index.php/patristica/estudos-patristicos/794-pais-da-igreja-e-a-imortalidade-da-alma>>. Acesso em: 11 mai. 2015.
- BACCHIOCCHI, Samuele. *Crenças populares*. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2012.
- BACCHIOCCHI, Samuele. *Imortalidade ou ressurreição?* Rio de Janeiro: World Press, [s.d.].
- BENEDICTO, Marcos de; LINDQUIST, Odiléia. *Pedagogia Adventista*. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2004.
- BLAINEY, Geoffrey. *Uma breve história do cristianismo*. São Paulo: Fundamentos, 2012.
- BOETTNER, Loraine. *La immortalidad*. Barcelona: Editorial Clie, 1969.
- BARBOUR, Ian. *Quando a ciência encontra a religião: inimigas, estranhas ou parceiras?* São Paulo: Cultrix. 2004.
- BRANDÃO, Junito de Souza. *A vida após a morte na Grécia Antiga*. Petrópolis: Vozes, 2004. v. 2.
- BUTTS, Freeman. *Cultural History of Western Education*. Nova York: McGraw-Hill, 1955.
- CARNASSALLI, Hélio. *Religião nas escolas públicas: o ensino religioso no Brasil e a discussão sobre a legitimidade de sua existência e natureza confessional num país laico*. Disponível em: <<http://www.revistaadventista.com.br/blog/2017/09/28/religiao-nas-escolas-publicas/>>. Acesso em: 30 mai. 2019.

CALVINO, João. *As institutas*. Edição Clássica. São Paulo: Cultura Cristã, 2006. Disponível em: <<http://www.e-cristianismo.com.br/historia-do-cristianismo/joao-calvino/calvino-e-a-imortalidade-da-alma.html>>. Acesso em: 20 mai. 2019.

CHAY, Fernando. *Forças misteriosas que atuam na mente humana*. Santo André: Casa Publicadora Brasileira, 1979.

CHAUÍ, Marilena. *Convite a filosofia*. São Paulo: Ática, 1995.

CHAMPLIN, Norman Russell, *O Novo Testamento interpretado versículo por versículo*. São Paulo: Milenium, 1983. v. 2.

COENEN, Lothar; BROWN, Colin. *Dicionário internacional de teologia do Novo Testamento*. São Paulo: Vida Nova, 2000. v. 1.

COMBLIN, José. *Antropologia cristã*. Petrópolis: Vozes, 1985.

COOPER, John W. The identity of the resurrected person: fatal flaw of monistic anthropology. *Calvin Theological Journal*, v. 23, n. 1, 1966.

CULLMANN, Oscar. *O testemunho do Novo Testamento*. São Paulo: Centro de Estudos Evangélicos, 2002. Disponível em: <<http://www.mentesbereanas.info/>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

DEDEREN, Raoul. *Tratado de teologia*. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2011.

ENCICLOPÉDIA Católica: *Concílios da Arábia*. Disponível em: <<http://apologistascatolicos.com.br/index.php/patristica/estudos-patristicos/794-pais-da-igreja-e-a-imortalidade-da-alma>>. Acesso em: 11 mai. 2015.

ELLIS, E. *The Gospel of Luke*. London: Nelson & Sons, 1966.

FAUSTO, Boris. *Fazer a América: a imigração em Massa para a América Latina*. São Paulo: Edusp, 2000.

FEINER, Johannes; LOHRER, Magnus. *Mysterium Salutis: Compêndio de dogmática histórico-salvífica*. Petrópolis: Vozes, 1972. v.2.

FERGUSON, Everett. *Encyclopedia of Early Christianity*. London, UK: Garland, 1990.

FÉVRIER, James. *Sobre a história da escrita*. Disponível em: <[https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/6602/6602\\_4.PDF](https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/6602/6602_4.PDF)>. Acesso em: 17 set. 2019.

FROOM, LeRoy Adwin. *The prophetic of our Fathers*. Washington: Review and Herald, 1948.

GODOY, William. *O dualismo mente-corpo de Descartes*. 2019. Disponível em: <<https://filosofianaescola.com/filosofia-da-mente/o-dualismo-mente-corpo-de-descartes/>>. Acesso em: 22 mai. 2019.

GOMES, Érick. *A imortalidade da alma e comunhão dos santos*. Apologética cristã católica. 2013. Disponível em: <<http://accapologeticacristacatolica.blogspot.com/2013/10/a-imortalidade-da-alma-genesis-4.html>>. Acesso em: 28 ago. 2018.

GONZALEZ, Justo L. *A era dos mártires*. v. 1. São Paulo: Vida Nova, 1980.

GRENN, Michael. *Evangelização na igreja primitiva*. São Paulo: Vida Nova, 1970.

GUILLEBAUD, Jean-Claude. *O princípio de humanidade*. Aparecida: Ideias & Letras, 2001.

HARRISON R. K. *Introduction to the Old Testament*. Grand Rapids: Eerdmans, 1969.

HAYEK, Samir El. *O significado dos versículos do Alcorão Sagrado*. São Paulo: Marsam Jornalística Ltda, 1994.

KARDEC, Allan. *Que é o espiritismo*. Brasília: Federação Espírita Brasileira, 2013.

KLEINMAN, Paul. *Tudo o que você precisa saber sobre Filosofia*. São Paulo: Gente, 2014.

LAGRANGE, M. J. *Evangile selon Saint Luc*. Paris: J. Gabalda, 1948.

LE BRETON, David. *Adeus ao corpo: Antropologia e sociedade*. Campinas: Papyrus, 2013.

LE BRETON, David. *Antropologia do corpo*. Petrópolis: Vozes, 2016.

LE BRETON, *Sociologia do corpo*. Petrópolis: Vozes, 2012.

LIBANIO, J. B.; BINGEMER, M. C. *Escatologia cristã*. Petrópolis: Vozes, 1985.

LUTERO, Martinho. Lutero e a imortalidade da alma. Disponível em: <<http://www.apologiacrista.com/lutero-e-a-imortalidade-da-alma2>>. Acesso em: 26 jun. 2019.

MATOS JÚNIOR, Elílio de Farias. “Entre a morte e ressurreição: reflexões sobre a escatologia de Joseph Ratzinger”. *Rhema: Revista de Filosofia e Teologia do Instituto Arquidiocesano Santo Antônio*, v. 13, n. 42-44, 2007.

MARRONI, Almir M. O desenvolvimento da colportagem com estudantes no Brasil. In: TIMM, Alberto R. *A colportagem adventista no Brasil: uma breve história*. São Paulo: Imprensa Universitária Adventista, 2000.

MESQUIDA, Peri. *Hegemonia norte-americana e educação protestante no Brasil: um estudo de caso*. Juiz de Fora: EDUJF, 1994.

MOORE, Marvin. *Na corte celestial, em defesa do juízo investigativo*. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2019.



NICHOL, Francis D. et al. *Comentario bíblico adventista del séptimo día*. Buenos aires: Asociación Casa Editora Sudamericana, 2013. v. 5.

NIEBUHR, Reihold. *The Nature and Destiny of Men*. N. York: [s.n], 1941.

PAGNI, Pedro Ângelo. *A filosofia da Educação Platônica: o desejo da sabedoria e a Paideia justa*. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/41024391/fileduc-texto-01-a-filosofia-da-educacao-platonica-o-desejo-de-sabedoria-e-a-paideia-justa-1->>. Acesso em: 17 set. 2019.

PAULO VI. *O Credo do Povo de Deus*. Petrópolis: Vozes, 1985.

PENÃ, Juan Luis Ruiz de la. *El hombre y su muerte*. Burgos, Espanha: Ediciones Aldecoa, 1971.

PEREIRA, Beatriz Quaglia. *A educação segundo Platão: uma discussão sobre processos de aprender e ensinar a virtude*. 2006. p. 960- 961. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/24760986-A-educacao-segundo-platao-uma-discussao-sobre-processos-de-ensinar-e-aprender-a-virtude.html>>. Acesso em: 17 set. 2019.

PEREIRA, Lucila Conceição. *A Educação segundo Platão*. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/pedagogia/a-educacao-segundo-platao/>>. Acesso em: 17 set. 2019.

PERÍODO Oriental. Disponível em: <<http://www.pedagogia.com.br/historia/oriental.php>>. Acesso em 24 fev. 2018.

PLATÃO. *A alegoria da caverna*. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/kinesis/article/view/4565>>. Acesso em: 6 de out. 2019.

PLATÃO. *A república*. Disponível em: <[http://www.editorarealize.com.br/revistas/connedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV117\\_MD1\\_SA4\\_ID5096\\_25082018103126.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/connedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD1_SA4_ID5096_25082018103126.pdf)>. Acesso em: 17 set. 2019.

PLATÃO. *Fédon: A imortalidade da alma*. Disponível em: <<https://portalconservador.com/livros/Platao-Fedon.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2019.

*Primeiro catecismo da doutrina cristã*. Caxias do Sul: Edições Paulinas, 1957.

RAMM, Bernard. *Protestant Biblical Interpretation*. Washington: Baker Publishing Group, 1970.

RASI, Humberto M. *Global Trends in Adventist Education. The Journal of Adventists Education*, 2014.

ROBINSON, Thomas M. As características definidoras do dualismo alma-corpo nos escritos de Platão. *Letras Clássicas*, n. 2, p. 335-356, 1998. Disponível em: <<http://www.revistas.fflch.usp.br/delete2/article/view/597>>. Acesso em: 22 abr. 2019.

ROBINSON, Thomas M. *Plato's Psychology*. Toronto: University of Toronto Press, 1970.

ROCHA, Abdruschin Schaeffer. *Nem Sola Scriptura, Nem Solus Spiritus: a revelação na dimensão do humano*. *Horizonte*, v. 14, n. 44, p. 1173-1192, 2016.

ROCHA, Geraldo Lira; OLIVEIRA, Admardo S. de; CARNIELLI, Adwalter. *Introdução ao pensamento filosófico*. São Paulo: Loyola, 1990.

ROSA, Wanderley. *O dualismo na teologia cristã*. São Paulo: Fonte Editorial, 2014.

RUPPENTHAL NETO, Willibaldo; FRIGHETTO, Renan. As partes pelo todo: a mentalidade paratáxica em Homero e no Antigo Testamento. *árchai*, 24, p. 159-178, 2018. Disponível em: <<https://orcid.org/0000-0003-0254-6165>>. Acesso em: 6 set. 2019.

SANTOS, Beatriz Brandão; CARNEIRO, Janderson Bax. Uma entrevista com David Le Breton: da construção do corpo aos significados da dor: antropologia do “risco”, do silêncio e da palavra. *Revista Café com Sociologia*, v.7, n. 2, p. 88-98, 2018. Disponível em: <<https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/996>>. Acesso em: 2 abr. 2019.

SANTOS, Luiz Anselmo Menezes. *O corpo próprio como princípio educativo a partir da perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty*. São Cristóvão: Appris, 2012.

SHEDD, Russel P.; PIERATT, Allan. *Imortalidade*. São Paulo: Vida Nova, 2000.

SCHUNEMANN, Haller Elinar Stach. *A educação confessional fundamentalista no Brasil atual: uma análise do sistema escolar da IASD*. Disponível em: <[https://www.pucsp.br/rever/rv3\\_2009/t\\_schunemann.htm](https://www.pucsp.br/rever/rv3_2009/t_schunemann.htm)>. Acesso em: 29 mai. 2019.

SELL, Simone. Educação no Brasil: o dualismo arraigado desde o Brasil-Império e o movimento de ruptura a partir do Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais. *Revista Educação e Emancipação*, v. 12, n. 1, 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v12n1p118-142>>. Acesso em: 26 ago. 2019.

SILVA, Daniel Neves. *Islamismo*. Disponível em: <<https://historiadomundo.uol.com.br/religoes/islamismo.htm>>. Acesso em: 28 ago. 2018.

SILVA, Edgard Pereira. *Governo eclesiástico: a burocracia representativa da IASD*. 1998. Dissertação (Mestrado em Ciência da Religião). Universidade Metodista de São Paulo, 1988.

SUÁREZ, Adolfo Semo. Redenção, liberdade e serviço: fundamentos para uma educação superior adventista. *Revista Apunt*. Univ. *Redenção, liberdade e serviço*, v.5, n. 1, p. 103- 118, 2015.

TEIXEIRA, Evilázio F. B. *A educação do homem segundo Platão*. São Paulo: Paulus, 1999.

TIMM, Alberto R. *A colportagem adventista no Brasil: uma breve história*. São Paulo: Imprensa Universitária Adventista, 2000.

TYNDALE, William. *Tyndale's Answer 10 sir Thomas More's dialogue*. disponível em: <[http://www.prdl.org/author\\_view.php?a\\_id=53](http://www.prdl.org/author_view.php?a_id=53)>. acesso em: 8 jul. 2019.

TYNDALE, William. *Morte I. A.* 3, 4

TRUJILLO, Deloris. “Here’s Proof That Adventist Education Offers an Advantage”. *Adventist Review*, January 30, 2015. Disponível em: <<https://www.adventistreview.org/church-news/story2253-here%E2%80%99s-proof-that-adventist-education-offers-an-advantage>>. Acesso em: 04 nov.2019.

UMBERG, J. B. *Enchiridion Symbolorum*. Friburg: Herder & Co., 1992.

VAZ, H.C.L. *Antropologia filosófica II*. São Paulo: Loyola, 1992.

VELOSO, Mario, *O homem, pessoa vivente*. Brasília: Alhambra Ltda, 1996.

VICENTE, José João Neves Barbosa. O papel da educação na república de Platão. Marília: *Kínesis*, v. VI, n. 11, 2014, p. 219- 220. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/kinesis/article/view/4565>>. Acesso em 6 out. 2019.

WACHHOLZ, Wilhelm; DARIUS, Fábio Augusto. Sobre a integralidade humana e a mortalidade da alma a partir dos escritos de Ellen White, *Revisa Hermeneutica*, v. 12, n. 2, p. 11-24, 2012. Disponível em: <<http://www.seer-adventista.com.br/ojs/index.php/hermeneutica/article/view/148/144>>. Acesso em: 2 nov. 2019.

WALLACE, B. Alan. *Ciência contemplativa: o que é?* Disponível em: <<http://www.budavirtual.com.br/principios-da-ciencia-contemplativa/>> Acesso em: 9 abr. 2019.

WALTER, Tony. *The Eclipse of Eternity, Religious Belief*. Londres, [s.n.], 1996.

WESPHAL, Euler Renato. Imortalidade do ser humano. Doutrina filosófica ou ensino bíblico? *Vox Scripturae*, Revista Teológica Brasileira, v. XVI, n. 2, p. 29-37, 2008.

WIERSBE, Warren W. *Comentário bíblico expositivo: Novo Testamento*. São Paulo: Geográfica, 2006.

WHITE, Ellen G. *Ciência do bom viver*. Santo André: Casa Publicadora Brasileira, 1977.

WHITE, Ellen G. *Educação*. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 1977.

WHITE, Ellen G. *Fundamento da educação cristã*. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2013.

WHITE, Ellen G. *Mensagens aos jovens*. Santo André: Casa Publicadora Brasileira, 1978.

WHITE, Ellen G. *O grande conflito*. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 1975.

WHITE, Ellen G. *Patriarcas e profetas*. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 1996.

WHITE, Ellen G. *Serviço cristão*. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 1981.

WOLFF, Hans Walter. *Antropologia do Antigo Testamento*. São Paulo: Hagnos, 2007.

ZABATIERO, Júlio Paulo Tavares. *Filosofia para uma teologia inovadora*. Santo André: Academia Cristã Ltda, 2009.

ZALDÚA, Alvarez Chistian. *Evangelio*. Cochabamba: Ediciones Nuevo Tiempo, 2018.

