Revista do Centro Presbiteriano de Pós-Graduação Andrew Jumper - CPAJ
ISSN 1517-5863

fides reformata

Volume XIII • Número 2 • 2008

Edição Especial
EDUCAÇÃO

INSTITUTO PRESBITERIANO MACKENZIE
Diretor-Presidente Adilson Vieira

CENTRO PRESBITERIANO DE PÓS-GRADUAÇÃO ANDREW JUMPER
Diretor Davi Charles Gomes

Fides reformata – v. 1, n. 1 (1996) – São Paulo: Editora Mackenzie, 1996 –

Semestral.
ISSN 1517-5863

1. Teologia 2. Centro Presbiteriano de Pós-Graduação Andrew Jumper.

CDD 291.2

This periodical is indexed in the ATLA Religion Database, published by the American Theological Library Association, 250 S. Wacker Dr., 16th Flr., Chicago, IL 60606, USA, e-mail: atla@atla.com, www.atla.com.
Fides Reformata também está incluída nas seguintes bases indexadoras: CLASE (www.dgbiblio.unam.mx/clase.html), Latindex (www. latindex.unam.mx), Francis (www.inist.fr/bbd.php), Ulrich's International Periodicals Directory (www.ulrichsweb.com/ulrichsweb/) e Fuente Academica da EBSCO (www.epnet.com/thisTopic.php?marketID=1&topicID=71).

Editores Acadêmicos
Alderi Souza de Matos
Augustus Nicodemus Lopes
Daniel Santos Jr.
Fabiano de Almeida Oliveira
Mauro Fernando Meister
Valdeci da Silva Santos

Coordenação Editorial
Silvana Gouvea

Revisão
Alderi Souza de Matos
João Alves dos Santos

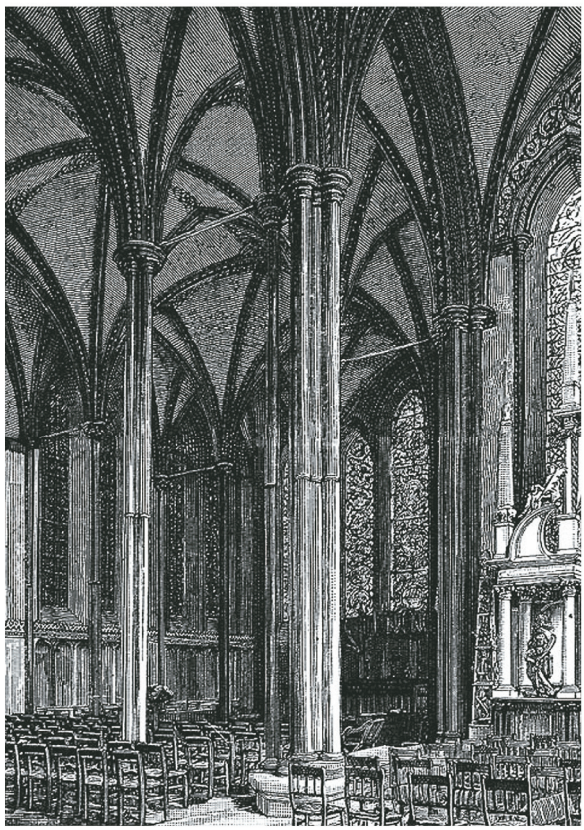
Editoração
Libro Comunicação

Capa
Rubens Lima

Revista do Centro Presbiteriano de Pós-Graduação Andrew Jumper – CPAJ

fides reformata

Volume XIII • Número 2 • 2008



Edição Especial

EDUCAÇÃO

Igreja Presbiteriana do Brasil - IPB
Junta de Educação Teológica - JET
Instituto Presbiteriano Mackenzie

CONSELHO EDITORIAL
Alderi Souza de Matos
Augustus Nicodemus Lopes
Davi Charles Gomes
F. Solano Portela Neto
Hermisten Maia Pereira da Costa
João Alves dos Santos
Ludgero Bonilha Morais
Mauro Fernando Meister
Tarcízio José de Freitas Carvalho
Valdeci da Silva Santos

A revista *Fides Reformata* é uma publicação semestral do
Centro Presbiteriano de Pós-Graduação Andrew Jumper.
Os pontos de vista expressos nesta revista refletem os juízos pessoais dos autores, não representando necessariamente a posição do Conselho Editorial. Os direitos de publicação desta revista são do Centro Presbiteriano de Pós-Graduação Andrew Jumper.

Permite-se reprodução desde que citada a fonte e o autor.

Pede-se permuta.
We request exchange. On demande l'echange. Wir erbitten Austausch.
Se solicita canje. Si chiede lo scambio.

ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA
Revista Fides Reformata
Rua Maria Borba, 15 – 3º andar – Vila Buarque
São Paulo – SP – 01221-040
Tel.: (11) 2114-8759
E-mail: pos.teo@mackenzie.com.br

ENDEREÇO PARA PERMUTA
Instituto Presbiteriano Mackenzie
Rua da Consolação, 896
Prédio 2 – Biblioteca Central
São Paulo – SP – 01302-907
Tel.: (11) 2114-8302
E-mail: biblio.per@mackenzie.com.br

ASSINATURAS
Centro Presbiteriano de Pós-Graduação Andrew Jumper
Rua Maria Borba, 15 – 3º andar – Vila Buarque
São Paulo – SP – 01221-040
Tel.: (11) 2114-8644
E-mail: pos.teo@mackenzie.com.br

Editorial

Esforços presbiterianos, batistas, metodistas e, mais à frente, luteranos, para o estabelecimento de escolas cristãs no Brasil, remontam à segunda metade do século 19, quando diversas instituições de ensino foram fundadas. Elas firmaram nome pela excelência da qualidade da educação ministrada, sua ênfase na disciplina cristã e a incorporação de civilidade e cidadania na instrução e vida dos estudantes. Não se destacaram, necessariamente, por uma ênfase diferenciada na educação, ou seja, na forma como as matérias eram lecionadas, ou por um conteúdo eminentemente cristão e filosoficamente coerente com a perspectiva da fé cristã. Algumas até começaram assim, mas, alimentadas por gerações de professores formados nas universidades totalmente secularizadas de nossa sociedade, terminaram quase que igualmente secularizadas. Mostravam-se pouco diferentes das escolas públicas no conteúdo, exceto, possivelmente, pela tradição e pela manutenção da qualidade dos formandos, bem como pela inserção de algum ensino de religião, em situações pontuais.

Dois fatores, entretanto, têm modificado este cenário. Primeiro, o crescimento das escolas cristãs evangélicas no Brasil que, de forma *independente* e pela sua natureza, sentem a necessidade de oferecer uma instrução holística e distintamente cristã aos seus alunos. Ainda que várias dessas escolas estejam presentes há muitos anos em solo pátrio, o movimento organizado das mesmas tem pouco mais de uma década e ainda ensaia os primeiros passos. Em segundo lugar, paralelamente a isso algumas das escolas evangélicas históricas começaram a se preocupar com a manutenção da confessionalidade e o resgate dos rumos e filosofia que nortearam os fundadores. Temos, portanto, várias escolas e educadores que realizam um re-exame das filosofias pedagógicas que têm sido aplicadas, procurando tornar evidentes e transparentes os seus diferenciais cristãos. Procuram, igualmente, uma atualização pedagógica crescente e a manutenção de um padrão de excelência inerente à própria confessionalidade. Nessa jornada, elas têm lutado com várias dificuldades, sendo uma das principais a inexistência de materiais históricos, filosóficos, teológicos e pedagógicos direcionados especificamente a essas instituições e seus educadores.

É essa lacuna que este número temático de *Fides Reformata* procura preencher, oferecendo nove artigos de conteúdo acadêmico, mas acessíveis aos interessados do segmento educacional. Dessa forma, a revista pode ser mais um passo nesse referencial de conhecimento, de modo que venha a esclarecer temas, aprofundar conceitos, firmar convicções e alicerçar as ações necessárias nesse setor.

A primeira seção apresenta uma abordagem histórica, com artigos dos Drs. Alderi Matos, Hermisten Costa e Edson Lopes. Enquanto o primeiro oferece uma visão panorâmica do tema ao longo dos séculos, os outros dois analisam

períodos e personagens específicos (João Calvino e João Amós Comenius). Esses artigos trazem ao mesmo tempo encorajamento, ao destacarem a atuação de Deus na história da educação, bem como elucidação, mostrando o que podemos aprender com vultos levantados por Deus no passado, com os quais comungamos visão e propósitos. A seção seguinte contém dois artigos que penetram nas questões filosóficas da prática educacional cristã. O Dr. Davi Gomes aborda a indagação milenar "Como sabemos?", esmiuçando as teorias do conhecimento e seus reflexos para o educador cristão e a professora Roseli Moura levanta a questão da educação integral do ser em termos de sólida formação cristã, transformação pessoal e crescimento intelectual.

A seguir, o Dr. Augustus Nicodemus apresenta um tratamento filológico e exegético dos termos "ensinar" e "aprender" nos escritos paulinos, deixando transparecer a riqueza de significado e a harmonia que tais termos têm com a idéia da educação cristã. Na área pedagógica, Solano Portela procura lançar as bases de uma *pedagogia redentiva* que aglutine conceitos e metodologias adequados às escolas e educadores cristãos. O Dr. Valdeci Santos intenta estreitar a lacuna existente entre os conceitos e a prática educacional cristã, demonstrando a impossibilidade de um divórcio nessa área. Por fim, o Dr. Mauro Meister apresenta os conceitos cruciais de uma cosmovisão cristã, trasladando-os para a prática e demonstrando que a integração bíblica com os conteúdos é algo tão necessário como de delicada e precisa implementação.

Complementam esta *Fides Reformata* temática, quatro resenhas de livros relacionados com o tema e uma extensa bibliografia sobre educação cristã, que procura levar até ao educador cristão livros importantes publicados nessa área, bem como teses e dissertações não publicadas, mas disponíveis para consulta, que ampliam os recursos do pesquisador. Agradecemos ao Deus Soberano ter possibilitado a elaboração deste volume e a superação das diversas dificuldades encontradas, na esperança de que esta revista se constitua em um fator multiplicador na produção de material acadêmico de qualidade na área da educação escolar cristã, para continuidade de apoio aos nossos educadores, possibilitando a expansão do Reino de Deus também nessa esfera.

Solano Portela
Presidente da Junta de Educação Teológica
Igreja Presbiteriana do Brasil

Sumário

1. Seção Histórica
Breve História da Educação Cristã: Dos Primórdios ao Século 20
Alderi Souza de Matos 9

A Reforma Calvinista e a Educação: Anotações Introdutórias
Hermisten Maia Pereira da Costa 25

O Conceito de Educação em João Amós Comenius
Edson Pereira Lopes 49

2. Seção Filosófica
Como Sabemos? O Professor e as Teorias do Conhecimento
Davi Charles Gomes 65

A Educação Integral do Ser: Proposta e Desafio da Educação Escolar Cristã
Roseli Pereira Corrêa de Lima e Moura 97

3. Seção Exegética
Ensinar e Aprender em Paulo
Augustus Nicodemus Lopes 113

4. Seção Pedagógica
Pensamentos Preliminares Direcionados a uma *Pedagogia Redentiva*
Solano Portela 125

Educação Cristã: Conceituação Teórica e Implicações Práticas
Valdeci da Silva Santos 155

Cosmovisão: Do Conceito à Prática na Escola Cristã
Mauro Meister 175

5. Relação de Obras sobre Educação Cristã
Fabiano Oliveira, Mauro Meister e Solano Portela 191

6. Resenhas
A Educação à Luz da Pedagogia de Jesus de Nazaré (Celito Meier)
Carlos Ribeiro Caldas Filho 203

Temas Fundamentais da Educação Cristã (Robert W. Pazmiño)
Gildásio Jesus Barbosa dos Reis 207

Fundamentos Pedagógicos (Marti Maccullough e Outros)
Robinson Grangeiro Monteiro 211

O Crente no Mundo de Deus (Cornelius Plantinga, Jr.)
Tarcizio Carvalho 215

7. Diretrizes para a Preparação de Artigos da Revista *Fides Reformata*
Tarcízio de Carvalho e Valdeci Santos 219

1

Seção Histórica

FIDES REFORMATA XIII, Nº 2 (2008): 9-24

Breve História da Educação Cristã: Dos Primórdios ao Século 20

*Alderi Souza de Matos**

RESUMO

A educação é uma atividade de vital importância para o cristianismo. Sem ela a fé cristã não poderia preservar sua identidade e se expandir ao longo do tempo. Por isso, em todas as épocas os cristãos têm se dedicado a essa tarefa, embora nem sempre com o mesmo êxito e coerência. Este artigo procura destacar alguns aspectos significativos da atividade docente da igreja desde os primeiros tempos até o século 20, passando pela Idade Média, o Renascimento, a Reforma e o período moderno, e incluindo algumas observações sobre o Brasil. O autor chama a atenção para dois aspectos da educação cristã – instrução religiosa na fé cristã e educação escolar baseada em princípios cristãos. Também aponta as tensões e desafios que a atividade educativa cristã tem experimentado ao longo dos séculos, em especial no ambiente pluralista e relativista dos dias atuais.

PALAVRAS-CHAVE

Educação cristã; História da educação; Escola dominical; Educação religiosa; Educação escolar cristã; Pluralismo.

INTRODUÇÃO

A educação é um fenômeno profundamente humano. Desde o início da humanidade cada geração sentiu a necessidade de transmitir à próxima suas experiências, histórias e tradições, com o objetivo de preservar a identidade do

* O autor é doutor em teologia (Th.D.) pela Universidade de Boston. Leciona história da igreja no Centro Presbiteriano de Pós-Graduação Andrew Jumper e na Universidade Presbiteriana Mackenzie. É o historiador da Igreja Presbiteriana do Brasil.

grupo e o conhecimento acumulado. Tal esforço podia se dar através de recursos formais ou informais, mas sempre esteve presente. Em algumas esferas especialmente importantes, como a religião, esse processo se tornou particularmente imperativo. Ao surgir o cristianismo, essa se tornou uma das características mais salientes do novo movimento. Seu fundador era conhecido como um mestre e ordenou explicitamente aos seus seguidores que utilizassem o método educativo para comunicar a outras pessoas seus novos valores e convicções.

Um fato que desde o início representou um grande desafio para os cristãos foi a consciência de pertencerem a dois reinos – o reino de Deus e o reino deste mundo, a igreja e a sociedade. Por um lado, os seguidores de Cristo deviam viver suas vidas na coletividade, influenciá-la e testemunhar a ela. Por outro lado, deviam tomar cuidado para não serem moldados pela cultura circundante naqueles aspectos em que ele entrava em conflito com a fé cristã. Isso levantava a questão de até que ponto os cristãos deviam se servir dos recursos e oportunidades educacionais oferecidos pelo mundo não-cristão.

Com isso surgiram duas perspectivas da educação cristã que precisam ser claramente distinguidas: em primeiro lugar, a educação cristã diz respeito à formação espiritual, à transmissão da fé cristã propriamente dita, nos aspectos bíblico, doutrinário e ético. Em outro sentido, ela se refere à educação geral, que aborda temas não necessariamente religiosos (como língua, literatura, história, ciência e arte), porém informados por pressupostos e valores cristãos. Todos esses fatores têm estado presentes na história da educação cristã desde o seu nascedouro, quando os primeiros discípulos procuraram viver a fé num mundo marcado por duas grandes tradições: judaica e greco-romana.

1. A HERANÇA DO JUDAÍSMO

Nunca se deve esquecer que a igreja cristã nasceu no seio de judaísmo. Jesus Cristo e os primeiros cristãos eram todos judeus e o novo movimento herdou dessa matriz um legado muito importante, a começar das Escrituras Hebraicas. O propósito principal de Israel como nação era adorar e obedecer ao Deus supremo, Iavé, o Senhor. Isso era feito através de dois instrumentos primordiais: o culto e a observância da lei. As diferentes partes do Antigo Testamento ilustram essas preocupações. A Torá ou Pentateuco mostra como Deus formou o seu povo e lhe deu a sua lei, que incluía prescrições detalhadas sobre o culto. Os livros históricos descrevem a trajetória ora ascendente ora descendente de Israel no que se refere à aliança contraída com Deus. A literatura sapiencial ilustra o que significa observar a lei divina em situações concretas da vida. Finalmente, os profetas eram os fiadores da aliança, os instrumentos enviados por Deus para alertar e exortar o povo escolhido quanto às suas responsabilidades diante de Iavé.

Todo esse processo tinha um forte componente educacional. A lealdade e a obediência a Deus exigiam constante orientação e treinamento, que co-

meçavam no lar. São muitas as passagens que mostram os deveres dos pais israelitas no tocante à formação religiosa de seus filhos (ver Dt 6.6-7, 20-22). As mais diferentes situações da vida deviam ser utilizadas como oportunidades educativas. Certas seções do Pentateuco e dos livros poéticos são exemplos disso. O ensino também era exercido pelos líderes civis e religiosos do povo, como Moisés, os juízes, os sacerdotes, os anciãos e, em particular, os levitas (Ne 8.7-8). O próprio Deus era o mestre supremo (Is 48.17; 54.13).

Após o cativeiro babilônico, a vida de Israel sofreu alterações profundas que tornaram ainda mais necessários os esforços educativos. Os judeus passaram a viver, em grande parte, em outras terras, expostos a outras influências. Já não dispunham do templo de Jerusalém, que fora um elemento tão importante da sua identidade. Com isso, foram feitas adaptações à nova realidade. Surgiu a instituição da sinagoga e novos grupos que se dedicavam ao estudo e ensino da lei – escribas, fariseus e rabis. Algumas evoluções posteriores do judaísmo rabínico foram as escolas, como as de Hillel, Shamai e Gamaliel, e as coleções de tradições orais e suas interpretações (Mishnah e Gemara, reunidas no Talmude).

2. O NOVO TESTAMENTO

Os primeiros cristãos receberam o forte impacto da herança judaica no âmbito da educação. Nos evangelhos, Jesus é identificado como um rabi judeu que exerceu um ministério itinerante de pregação, ensino e socorro aos sofredores (Mt 4.23). Boa parte do material dos evangelhos é constituída de ensinamentos religiosos e éticos, nos quais Jesus se notabilizou pelo uso inteligente e criativo de uma grande variedade de recursos: ilustrações, símiles, dramatizações e as inconfundíveis parábolas. Seus seguidores mais próximos receberam a incumbência de utilizar o método educativo no cumprimento de sua missão: "Ide, fazei discípulos de todas as nações... *ensinando-os* a guardar todas as coisas que vos tenho ordenado" (Mt 28.19,20).

O livro de Atos dos Apóstolos e as epístolas demonstram que esse método foi amplamente utilizado pelos apóstolos (At 5.42). O ensino era considerado um dos dons espirituais, devendo ser exercido com eficiência (Rm 12.7). Entre as qualificações dos presbíteros ou bispos estava a aptidão para ensinar (1Tm 3.2; ver 2Tm 2.2,24). Como havia acontecido no judaísmo, os principais locais de instrução eram o lar e a comunidade da fé (2Tm 1.5; 3.15).

Todavia, desde o início se verificou um elemento de tensão entre diferentes visões educacionais. Um deles está presente nos evangelhos, onde se vê a conhecida polêmica entre Jesus e os mestres judeus. Escribas e fariseus são censurados por certos aspectos do seu ensino, como as tradições que invalidavam elementos importantes da lei de Deus, e também pela maneira como ensinavam – nem sempre caracterizada pela coerência. Outra tensão se vê nos escritos paulinos entre o ensino cristão e algumas ênfases da cultura greco-

romana. Numa longa passagem da epístola aos Coríntios, o apóstolo traça um forte contraste entre a "sabedoria do mundo" e a "sabedoria de Deus" (1Co 1.18–2.16). Verifica-se a mesma atitude em 2Co 10.4,5; Cl 2.8, etc.

Isso levanta a questão da atitude dos primeiros cristãos em relação à vida intelectual. Seria o cristianismo uma religião mística que desprezava o cultivo da mente, visto como perigoso para a verdadeira espiritualidade? As evidências bíblicas e históricas demonstram que não. Jesus ensinou seus seguidores a amarem a Deus com o intelecto (Mt 22.37; Mc 12.30). Lucas, Paulo e outros dos primeiros líderes cristãos eram homens cultos, intelectualmente preparados (ver Lc 1.1-4; At 17.18-31; 22.3; 2Tm 4.13). O que estava em jogo era qual dos tipos de sabedoria deveria ter prioridade. Se a sabedoria pagã, com sua soberba intelectual, com sua cosmovisão ora politeísta, ora materialista, ou a sabedoria do evangelho, a mente de Cristo (1Co 2.16).[1]

3. O LEGADO GRECO-ROMANO

No que diz respeito à educação, além da influência judaica o cristianismo surgiu num contexto moldado por uma grandiosa tradição intelectual – a cultura grega abraçada, difundida e modificada pelos conquistadores romanos. Daniel Stevens observa que "a educação na civilização ocidental é em grande parte produto da filosofia grega e de seu correspondente sistema educacional".[2] Com sua ênfase no cultivo do intelecto e na busca da sabedoria, os gregos só poderiam valorizar altamente a educação, começando em Atenas no século 5º AC e se difundindo por todo o mundo helênico.

A cultura grega era rica em filosofia, literatura e arte. O pensamento de Sócrates, Platão e Aristóteles moldou a tal ponto o raciocínio crítico que, segundo muitos historiadores, o período ateniense lançou os fundamentos da Renascença e da moderna era científica. Todavia, a educação ateniense tinha algumas limitações: era excessivamente teórica e especulativa, dando prioridade à contemplação sobre a vida ativa, e era também elitista, aristocrática.

Ao conquistarem a Grécia em 146 AC, os romanos abraçaram a civilização helênica. Eles recrutaram educadores gregos para desenvolver o sistema educacional romano. Todavia, também deixaram suas marcas nessa educação. Com eles, a educação se tornou mais prática; além disso, estabeleceram uma

---

1 Em seu livro, *The scandal of the Evangelical mind* (Grand Rapids: Eerdmans, 1994), Mark Noll argumenta sobre a importância da vida intelectual para a contínua vitalidade do cristianismo. Ele afirma: "Onde a fé cristã está firmemente enraizada, onde ela penetra profundamente em uma cultura para transformar vidas individuais e redirecionar as instituições, onde ela continua por mais de uma geração como um testemunho vivo da graça de Deus – nessas situações, quase invariavelmente encontramos cristãos cultivando ardentemente o intelecto para a glória de Deus" (p. 43). Minha tradução.

2 STEVENS, Daniel C. The history of Christian education. In: ANTHONY, Michael J. (Org.). *Foundations of ministry*: an introduction to Christian education for a new generation. Grand Rapids: Baker, 1992, p. 40.

vasta rede de escolas primárias e secundárias, bem como instituições de ensino superior, tornando a educação acessível a um maior número de pessoas. O objetivo maior era formar cidadãos com forte caráter e lealdade ao Estado. Os princípios educacionais de Quintiliano exemplificam a influência romana na educação.[3] Robert Pazmiño chama a atenção para o conceito grego de *paidéia*, o consenso de uma cultura sobre o que constitui a excelência humana.[4] Isso aponta para a importância de uma *paideia* cristã voltada para a nutrição, a disciplina, a formação do caráter e o ensino de uma cosmovisão centrada em Cristo (Cl 1.28; 2Tm 3.16s).

Os cristãos interagiram com a educação greco-romana, sentindo sua influência, mas ao mesmo tempo dando as suas próprias contribuições. Para começar, eles precisaram se posicionar quanto à filosofia grega. Curiosamente, boa parte dos antigos pensadores cristãos teve uma atitude positiva quanto à reflexão filosófica. Alguns exemplos destacados são Justino Mártir, Clemente de Alexandria e Orígenes. Outros, notadamente Irineu de Lião e Tertuliano de Cartago, tinham sérias reservas quanto à sabedoria filosófica grega. O segundo fez a famosa pergunta: "Que há de comum entre Atenas e Jerusalém, entre a Academia e a Igreja, entre os hereges e os cristãos?"[5] Para esse pai da igreja, embora dotado ele mesmo de sólida cultura secular, tudo de que os cristãos necessitavam era a Escritura. De qualquer modo, muitos líderes cristãos da antiguidade receberam uma educação clássica (filosofia, lógica, retórica) nas escolas greco-romanas, como a célebre Academia de Atenas, onde estudaram os futuros bispos e teólogos Basílio de Cesaréia e Gregório de Nazianzo.

4. A IGREJA ANTIGA

Desde o início os cristãos valorizaram a educação como meio de preservar e transmitir com fidelidade a herança cristã. Como ocorria entre os judeus, os principais recursos para esse fim eram os lares e as comunidades de fé. Com o passar do tempo, surgiram novas formas educacionais, a começar da catequese para os aspirantes ao batismo. Inicialmente esse termo se referia à instrução mediante repetição oral, revelando a influência do método socrático de perguntas e respostas. Em vários lugares surgiram classes para catecúmenos, cuja instrução podia se estender até por três anos. Era um período de treinamento e de teste antes da aceitação plena na igreja. Os candidatos deviam passar por três estágios: "ouvintes" (interessados), "ajoelhados" (aqueles que permaneciam para as orações depois que os ouvintes se retiravam) e "escolhidos"

---

3 Ibid., p. 41. Ver também KIENEL, Paul A. *A history of Christian school education*. Vol. 2. Colorado Springs: Purposeful Design, 2005, p. 23-24.

4 PAZMIÑO, Robert W. *Temas fundamentais da educação cristã*. São Paulo: Cultura Cristã, 2008, p. 137.

5 TERTULIANO, *Prescrição contra os hereges*, VII.

(candidatos efetivos ao batismo). Após o batismo, havia instrução adicional sobre os sacramentos e outros tópicos.[6]

No final do 2º século, algumas escolas de catecúmenos começaram a expandir os seus currículos. Sob a influência da cultura predominante, surgiram estruturas educacionais mais complexas para pessoas de maior nível intelectual que queriam integrar o cristianismo com a tradição filosófica grega. No ano 179, a primeira escola catequética foi aberta por Panteno para a grande comunidade cristã de Alexandria, no Egito. Os grandes luminares dessa escola na primeira metade do 3º século foram os já referidos Clemente de Alexandria e Orígenes. Com o tempo, surgiram outras escolas congêneres em Cesaréia, Antioquia, Edessa, Nisibis, Jerusalém e Cartago. Diferentes metodologias educacionais gregas e romanas foram utilizadas à medida que a ênfase passou do cultivo de uma vida cristã fiel para a reflexão erudita. Um alvo importante era equipar os cristãos para compartilharem o evangelho com pagãos cultos.[7]

O currículo incluía a interpretação das Escrituras, a regra de fé (síntese das principais convicções cristãs em forma de credo) e "o caminho", ou seja, um conjunto de instruções morais, como se pode ver na *Didaquê*. No 4º século as escolas catequéticas passaram a ser substituídas pelas escolas monásticas e episcopais ou das catedrais. A questão educacional preocupou algumas das mentes mais inquiridoras e criativas da época, como Gregório de Nissa, João Crisóstomo e especialmente Agostinho de Hipona, que escreveu algumas obras valiosas sobre o tema, tais como *De catechizandis rudibus* (A instrução dos principiantes), *De doctrina christiana* (O ensino cristão) e *De magistro* (O mestre).[8]

5. O PERÍODO MEDIEVAL

A partir do 4º século, com o crescente predomínio do cristianismo, o papel da educação cristã se modificou. A igreja deixou de exigir um treinamento intensivo para aqueles que ingressavam nas suas fileiras. Com a queda do Império Romano, ela se tornou a força dominante na cultura ocidental e passou a assumir quase todas as atividades educacionais. O culto (missa), as festas e os dramas religiosos, com seu rico simbolismo, se tornaram os principais veículos de educação cristã para uma população majoritariamente analfabeta. Com a

---

6 PAZMIÑO, *Temas fundamentais*, p. 141.

7 LAWSON, Kevin E. Historical foundations of Christian Education. In: ANTHONY, Michael J. *Introducing Christian education*: foundations for the twenty-first century. Grand Rapids: Baker, 2001, p. 19.

8 Ver SANDIN, Robert T. "One of the best teachers of the church": Augustine on teachers and teaching. *Christian History* 6/3 (1987), p. 26-29; NUNES, Ruy Afonso da Costa. *História da educação na antiguidade cristã*: o pensamento educacional dos mestres e escritores cristãos no fim do mundo antigo. São Paulo: Edusp, 1978.

crescente valorização da vida celibatária, houve um declínio da importância relativa da família na formação religiosa.

Entre os anos 500 e 1000, a educação formal foi oferecida principalmente nas escolas monásticas, os principais centros de atividade intelectual, reservados em especial para os jovens que ingressavam nas ordens. A educação em geral e a educação cristã experimentaram um declínio acentuado nos séculos 6º ao 8º. O imperador Carlos Magno buscou revigorar a educação durante o seu longo reinado, com o auxílio do intelectual inglês Alcuíno de York. Entre outras medidas, foi executado um plano no sentido de estabelecer uma escola em cada cidade.[9]

À medida que as cidades cresceram, surgiram as escolas episcopais ou das catedrais, cujos currículos incluíam, além da teologia, as artes liberais e as humanidades. Aprendia-se leitura, redação, música, cálculos simples, observâncias religiosas e regras de conduta. Havia também escolas paroquiais, descendentes das antigas escolas para catecúmenos, cujo currículo incluía os Dez Mandamentos, os Sete Pecados Mortais, as Sete Virtudes Cardeais, o Credo Apostólico e a Oração do Senhor.

A partir das escolas das catedrais, surgiram no século 12 as primeiras universidades, como as de Paris, Oxford e Bolonha. O termo *universitas* passou a designar uma guilda ou corporação de estudantes ou professores estabelecida com propósitos de proteção comum durante o trabalho do grupo. Seu enfoque não mais era a piedade pessoal, e sim interesses intelectuais e profissionais. Todos os estudantes faziam o curso de artes liberais: o trivium (gramática, retórica, dialética) para o grau de bacharel e o quadrivium (aritmética, geometria, música e astronomia) para o grau de mestre. Podiam ser feitos estudos avançados em teologia, medicina e direito (civil e canônico).

Foi nas escolas das catedrais e nas primeiras universidades, nos séculos finais da Idade Média, que surgiu o escolasticismo, uma tentativa de síntese entre a teologia e a filosofia para dar maior sustentação à fé por meio da razão. Resultou da introdução do pensamento de Aristóteles, principalmente da sua lógica, no movimento educacional do Ocidente. Seus principais representantes foram Anselmo de Cantuária (c.1033-1109) e Tomás de Aquino (1225-1274).

6. RENASCIMENTO E REFORMA

O Renascimento ou a Renascença foi um vigoroso movimento intelectual dos séculos 14 a 16 que começou na Itália e se difundiu nos países do norte da Europa. Sua principal característica foi a redescoberta das grandes contribuições da antiguidade clássica na literatura e na arte, o retorno às fontes gregas

---

9 Para um decreto de Carlos Magno sobre educação, ver BETTENSON, Henry. *Documentos da igreja cristã*. 3ª ed. São Paulo: Aste/Simpósio, 1998, p. 168.

e romanas da cultura européia (humanismo). Num certo sentido, a Renascença teve uma tendência secularizante e isso teve repercussões para a educação cristã. Algumas das preocupações da época eram a busca de uma vida feliz neste mundo, um enfoque no mundo criado mais que no Criador e a ênfase no desenvolvimento individual. Stevens observa: "A criação de escolas públicas e particulares libertadas do controle da igreja preparou o palco para uma educação livre da influência do evangelho".[10] O mesmo autor chama a atenção para dois humanistas, Vitorino de Feltre (1378-1446) e Erasmo de Roterdã (1467-1536), os quais, apesar de sua formação cristã, deixaram de dar uma orientação nitidamente cristã aos seus brilhantes conceitos educacionais.

Todavia, algumas ações dos homens do Renascimento foram benéficas para a educação cristã, em especial o trabalho dos "humanistas bíblicos". Seu estudo da Bíblia nas línguas originais, publicação de edições críticas do texto bíblico (como o Novo Testamento grego-latino de Erasmo, em 1516) e tradução das Escrituras para o vernáculo despertaram o interesse por um cristianismo mais puro e contribuíram para a Reforma Protestante. A invenção da imprensa e a redescoberta da Bíblia tiveram imensas conseqüências para a educação cristã.

A Reforma, com seu princípio de *sola Scriptura* e a ênfase paralela no direito do livre exame das Escrituras, produziu um renovado interesse pela educação. A Bíblia era um livro que devia ser lido, estudado e corretamente interpretado, o que exigia que as pessoas soubessem ler e tivessem um bom preparo intelectual. Lutero insistiu na educação do homem comum e incentivou os pais a cumprirem o dever de proporcionar educação aos seus filhos.[11] Ele também resgatou a prioridade do lar no processo educacional. Calvino foi ainda mais enfático nessas questões. Em sua obra magna, as *Institutas*, ele caracterizou a igreja como "mãe e mestra" dos fiéis, aquela que os leva ao conhecimento de Cristo e depois os nutre e orienta durante toda a sua vida cristã. Nas *Ordenanças eclesiásticas* (1542), ele insistiu que a igreja devia ter uma classe de oficiais voltados exclusivamente para o ensino, os mestres ou doutores. Em 1559, Calvino fundou a Academia de Genebra, embrião da atual universidade com esse nome.

Os dois grandes reformadores escreveram catecismos que se tornaram um dos mais valiosos recursos para a educação cristã ao longo dos séculos. Outro importante meio de instrução religiosa era o culto e seu ponto central, a pregação. A ênfase no "sacerdócio de todos os crentes" e o entendimento de que as verdades cristãs devem permear todas as áreas da existência tiveram

---

10 STEVENS, The history of Christian education, p. 46.

11 Os dois principais escritos de Lutero sobre educação são os seguintes: "Às autoridades de todas as cidades da Alemanha para que criem e mantenham escolas cristãs" e "Um sermão sobre manter as crianças na escola".

um impacto salutar na educação cristã e geral. Não só as igrejas tinham um sólido programa educacional, mas surgiu um sistema de escolas mantidas pelo Estado visando tornar a educação disponível a todos. Pazmiño apresenta uma interessante série de contrastes entre o Renascimento e a Reforma, decorrentes de seus diferentes compromissos e cosmovisões.[12]

7. O PERÍODO DA PÓS-REFORMA

Os séculos 17 e 18 testemunharam importantes desdobramentos, tanto positivos quanto negativos, para a atividade educacional cristã. As ênfases centrais dos reformadores produziram frutos valiosos e contribuíram para a expansão e aperfeiçoamento do sistema educacional das nações protestantes. Tornou-se norma em muitas regiões a chamada "educação universal", ou seja, para todas as crianças, independentemente de sua posição social, pondo-se um fim ao elitismo na educação.

Um personagem notável desse período foi o pastor e educador João Amós Comenius (1592-1670), que se tornou bispo dos irmãos morávios. Natural da Checoslováquia, ele passou boa parte da vida em outros países, como refugiado da perseguição religiosa. Criou e dirigiu escolas na Polônia, Suécia e Hungria, escreveu sobre práticas educacionais saudáveis e preparou materiais curriculares. Lawson observa: "Ele procurou usar a educação para moldar e nutrir a alma humana e ajudá-la a encontrar soluções para os males do mundo".[13] Comenius, cuja obra mais conhecida é a célebre *Didática magna* (1657), é considerado o pai da educação moderna.[14]

Dois movimentos deste período deram grandes contribuições para a educação cristã. Um deles foi o puritanismo, isto é, o calvinismo inglês, depois transplantado para a América do Norte, onde produziu seus melhores frutos. Os puritanos tinham uma visão integrada da vida e da sociedade e nessa visão a educação desempenhava um papel preponderante. A família era considerada uma pequena igreja, onde o pai, o líder espiritual, devia promover a instrução religiosa da esposa e dos filhos e dirigir suas atividades devocionais. Na igreja, o principal meio de educação cristã era o culto e, mais especificamente, o púlpito. Os pregadores puritanos eram homens instruídos e seus sermões eram cuidadosamente preparados para incluir exposição bíblica, ensino doutrinário e aplicação prática para o viver diário.[15] O exemplo mais eloqüente do pastor puritano culto e piedoso é o reverendo Jonathan Edwards (1703-1758). A fim

---

12 PAZMIÑO, *Temas fundamentais*, p. 150-151.

13 LAWSON, Historical foundations, p. 22.

14 Ver LOPES, Edson Pereira. *O conceito da teologia e pedagogia na Didática Magna de Comenius*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2003; *A inter-relação da teologia com a pedagogia no pensamento de Comenius*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2006.

15 Ver GUELZO, Allen C. When the sermon reigned. *Christian History* 13/1 (1994), p. 23-25.

de preparar homens para o ministério, o governo civil e a vida profissional, os puritanos criaram muitos colégios, a começar de Harvard (1636) e Yale (1701), hoje famosas universidades.[16]

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

Por outro lado, os séculos 17 e 18 viram o surgimento do Iluminismo, que entronizou a razão e a experiência como critérios últimos do conhecimento e da verdade, rejeitando a fé, a revelação e a herança cristã. Esse poderoso movimento e a mentalidade associada a ele, gerou uma crescente secularização da educação, inclusive em escolas de origem cristã. Essa foi uma era de grandes progressos nas teorias e métodos educacionais. Dois nomes importantes foram John Locke (1632-1704) e, em especial, Jean Jacques Rousseau (1712-1778), nascido em uma família calvinista francesa que havia fugido para a Suíça. Sua grande novela educacional *Émile*, que descreve a educação ideal desde a infância até o início da vida adulta, exerceu grande influência na filosofia e psicologia educacionais do século 20.[17]

8. O MUNDO SAXÔNICO

Nos últimos séculos, os países que deram as maiores contribuições à educação cristã protestante foram a Inglaterra e os Estados Unidos. Quanto a este último, já foi mencionada a atuação dos puritanos nos séculos 17 e 18. Na Nova Inglaterra, além do papel atribuído ao lar e à igreja, cada comunidade providenciava um edifício escolar e contratava um professor. Cada família devia enviar os filhos à escola e ajudar a pagar o salário do professor. Já em 1642, o governo de Massachusetts aprovou uma lei exigindo que todos os pais provessem educação para os filhos, sob pena de serem multados.[18] Em conseqüência disso, no início do século 18 a Nova Inglaterra era uma das regiões mais alfabetizadas do mundo. Em outras colônias existiam escolas paroquiais.

A independência dos Estados Unidos em 1776 e o princípio da separação entre a igreja e o estado tiveram importantes conseqüências para a educação

---

16 Sobre a atitude dos puritanos em relação à vida intelectual, ver NOLL, *The scandal of the Evangelical mind*, p. 40-43.

17 STEVENS, The History of Christian Education, p. 48.

18 WIDER, Wayne A. Reviewing historical foundations. In: CLARK, Robert E. et al. (Orgs.). *Christian education*: foundations for the future. Chicago: Moody, 1991, p. 52.

cristã. Os estados começaram a criar um sistema de escolas públicas e os impostos não mais podiam ser usados para o sustento de escolas particulares e paroquiais.[19] Os pais e as igrejas tiveram de buscar outros meios de ensinar a fé e a prática cristã às crianças. Foi nesse contexto que surgiu um dos desdobramentos mais valiosos para a educação cristã em todos os tempos – a escola dominical.

Esse movimento teve sua origem na Inglaterra, no final do século 18, graças à iniciativa de vários evangélicos, o mais conhecido dos quais foi o jornalista e ativista social Robert Raikes (1736-1811), da cidade de Gloucester. O objetivo inicial foi alfabetizar e evangelizar crianças pobres que trabalhavam nas fábricas e cujo único dia de folga era o domingo. A escola funcionava das 10 às 17 horas e incluía, além de aulas de redação e aritmética, leitura da Bíblia, catecismo e participação em cultos.[20] Após uma desconfiança inicial dos líderes eclesiásticos, o movimento alcançou enorme popularidade e em 1784 já reunia 240 mil alunos. No ano seguinte a escola dominical chegou aos Estados Unidos, passando mais tarde a ter uma nova orientação como agência de educação cristã para crianças e adultos. Essa nova instituição preencheu o vazio deixado pela secularização da educação. Stevens argumenta: "Por mais de 100 anos a Escola Dominical foi a agência dominante e, à exceção do lar, quase que a única agência de educação cristã de crianças e jovens protestantes".[21]

A origem da escola dominical aponta para outro fenômeno marcante no cenário religioso inglês e norte-americano nos séculos 18 e 19 – os avivamentos. Robert Raikes e seus colegas eram fruto do avivamento evangélico da Inglaterra, liderado por indivíduos como Charles Wesley, George Whitefield, John Newton e outros. Nos Estados Unidos, ocorreu simultaneamente o Primeiro Grande Despertamento, no qual se destacaram George Whitefield e Jonathan Edwards. Os avivamentos levaram para as igrejas grandes contingentes de pessoas que precisavam ser guiadas e alimentadas na fé. Também despertaram muitos cristãos para servir aos outros em muitas áreas, inclusive no evangelismo e discipulado. A necessidade de dar treinamento a essas pessoas levou à criação de grandes colégios denominacionais como Princeton (presbiteriano), Brown (batista) e Dartmouth (congregacional).[22] O mesmo padrão se repetiu no Segundo Grande Despertamento, no início do século 19.

---

19 Ibid., 53. Sobre a história inicial das escolas cristãs nos Estados Unidos, ver KIENEL, *A history of Christian school education*. Vol. 2.

20 LAWSON, Historical foundations, p. 23.

21 STEVENS, The history of Christian education, p. 49. Sobre o ensino da Bíblia na história da igreja, ver MARRA, Cláudio. *A igreja discipuladora*: orientações da Bíblia e da história para o cumprimento de nossa missão. São Paulo: Cultura Cristã, 2007, p. 19-25.

22 LAWSON, Historical foundations, p. 23.

9. OS SÉCULOS 19 E 20

Por razões teológicas, muitos líderes discordaram das ênfases dos avivamentos. Eles achavam que os pais negligenciavam a formação religiosa de seus filhos na esperança de que um dia fossem convertidos subitamente pela atuação do Espírito Santo em um avivamento. Entre esses críticos estava o pastor Horace Bushnell (1802-1876), que, no seu famoso livro *Christian Nurture* (1847), em lugar da crise espiritual repentina do avivalismo, defendeu a experiência religiosa gradual centrada no ambiente doméstico. Por essa razão ele é considerado o pai da moderna educação religiosa.[23]

No âmbito secular, o século 19 foi palco de uma crescente abordagem científica, principalmente psicológica, do processo educativo. Um nome de destaque foi o suíço Johann Pestalozzi (1746-1827), influenciado por Rousseau, que tinha grande confiança no poder da educação para vencer todos os males sociais. Outros educadores de renome foram, na Europa, Johann Herbart (1776-1841) e Friedrich Froebel (1782-1852), e nos Estados Unidos, Horace Mann (1796-1858) e John Dewey (1859-1952). Todos eles defenderam abordagens pedagógicas muito distanciadas da fé cristã.[24]

Stevens observa que desde o início do século 20 existem três movimentos que interessam à educação cristã: a educação secular, a educação religiosa e a educação cristã evangélica. A educação secular, dominada pela psicologia do aprendizado e do desenvolvimento humano, tem realizado pesquisas e estudos que, ao menos em parte, podem ser úteis para os educadores cristãos. Entre os teóricos dessa corrente estão Erik Erickson (desenvolvimento psicossocial) e Jean Piaget (desenvolvimento cognitivo).[25] A chamada "educação religiosa" está ligada à Associação de Educação Religiosa, fundada em Chicago em 1903, sob a liderança de George Albert Coe e outros educadores. Inspirada pela teologia liberal, seu objetivo ficou expresso no título de uma palestra de Coe: "Salvação pela educação".[26] Quanto à educação cristã evangélica, sua principal agência ainda é a escola dominical, mas muitos novos instrumentos surgiram desde o século 19: entidades paraeclesiásticas (Associação Cristã de Moços, Esforço Cristão), escolas bíblicas de férias, acampamentos, reuniões para jovens e adultos, institutos bíblicos.

---

23 Bushnell afirma: "A criança deve crescer como cristã e nunca pensar sobre si mesma de outra maneira". Apud LAWSON, Historical foundations, p. 23. Minha tradução.

24 Sobre esses e outros personagens, ver TOWNS, Elmer L. (Org.). *A history of religious educators*. Grand Rapids: Baker, 1975. Outra valiosa obra de referência em inglês é: ANTHONY, Michael J. (Org.). *Evangelical dictionary of Christian education*. Grand Rapids: Baker, 2001.

25 Apesar de suas posições secularistas, o educador brasileiro Rubem Alves apresenta valiosas reflexões e propostas para a educação, seja ela não-confessional ou cristã.

26 STEVENS, The history of Christian education, p. 50.

Nas últimas décadas do século 20 ocorreu um desgaste dos recursos tradicionais de educação cristã, como a escola dominical, e o surgimento de novas tendências e experimentos, como pequenos grupos, ministérios para homens e encontros para enriquecimento matrimonial. Como alternativa ao sistema de educação pública, inteiramente secularizado e por vezes anticristão, tem se dado grande ênfase a escolas e universidades cristãs, e à formação escolar no contexto doméstico. Nos Estados Unidos e outros países, a educação cristã se tornou uma profissão com muitas áreas de especialidade: para crianças, jovens, famílias, casais, etc. Outros elementos novos são a tecnologia da informática, a Internet e o crescimento da música cristã. Dentre os educadores evangélicos recentes destacam-se Frank Gabelein, Lawrence O. Richards, Lois LeBar, Gene E. Getz, Larry Richards, Kenneth Gangel, Warren Benson e Robert Pazmiño.

Após a II Guerra Mundial, os evangélicos americanos despertaram para a devastadora influência do secularismo nas escolas públicas dos Estados Unidos. Esse fato, associado às decisões da Suprema Corte em 1962-1963 proibindo certas atividades religiosas no contexto escolar, causou uma grande multiplicação de escolas cristãs em todo o país. Por sua vez, o crescente envolvimento dos evangélicos com a educação escolar cristã levou ao surgimento de muitas associações nessa área, das quais a mais importante atualmente é a Associação Internacional de Escolas Cristãs (ACSI), criada em 1978. No âmbito reformado, existe a organização Escolas Cristãs Internacionais (CSI), fundada no mesmo ano.[27]

10. O BRASIL

Em decorrência da Reforma Protestante, a Igreja Católica Romana fez um grande esforço no sentido de reafirmar e definir com maior precisão sua identidade institucional e dogmática. A partir do século 16, surgiu um catolicismo conhecido como ultramontano (forte defensor da autoridade papal), tridentino (apegado à ortodoxia do Concílio de Trento) e antiprotestante. A educação foi uma ferramenta valiosa na defesa dos interesses da igreja, tendo sido amplamente utilizada pela organização católica mais influente nesse processo – a Sociedade de Jesus. Em muitos lugares da Europa, os jesuítas – através de sua ação política e de suas escolas – detiveram a expansão protestante e reconquistaram para a igreja regiões que haviam sido alcançadas pelo novo movimento.

A partir de 1549, foram justamente os jesuítas os principais missionários e educadores do Brasil colonial. Em diversas partes do território brasileiro eles estabeleceram os seus colégios, tanto para as crianças indígenas como para os

27 Ver KIENEL, *History of Christian school education*, p. 308-311.

filhos dos colonos portugueses. Mais tarde, outras ordens católicas vieram para o Brasil e se dedicaram à educação, criando um vasto número de escolas em todo o país. A educação católica não foi colocada prioritariamente a serviço do evangelho, mas da instituição eclesiástica e seus interesses.[28] Após a Proclamação da República, num período de grande revitalização do catolicismo no Brasil, a igreja deu ênfase renovada à educação dos seus fiéis. Ela também reivindicou o controle do ensino religioso nas escolas públicas, por entender que era um poderoso recurso para exercer sua influência na sociedade. Apesar dos protestos de diversos grupos, a Constituição de 1934 atendeu a essa reivindicação.

Desde o início do seu trabalho no Brasil, o protestantismo missionário deu enorme destaque à educação cristã. Em todos os lugares em que se estabeleciam, as igrejas evangélicas criavam suas escolas dominicais e paroquiais. A primeira escola dominical do Brasil foi fundada pelo casal Robert e Sarah Kalley em Petrópolis no dia 19 de agosto de 1855. Os presbiterianos criaram a primeira escola paroquial no Rio de Janeiro em 1868. A educação em bases cristãs também era oferecida nos grandes colégios que começaram a surgir em vários pontos do território brasileiro: Escola America/Mackenzie College (São Paulo), Colégio Internacional (Campinas), Colégio Piracicabano, Colégio Granbery e muitos outros.[29]

No início do século 20 foi criada a União das Escolas Dominicais do Brasil, uma filial da Associação Mundial das Escolas Dominicais. Estava sediada no Rio de Janeiro e seu secretário executivo era o Rev. Herbert S. Harris. A partir de 1921, essa organização colaborou na publicação das *Lições Internacionais da Escola Dominical*, seguindo o programa adotado pela Comissão Internacional para Lições da Escola Dominical, sediada em Chicago. Em julho de 1932, reuniu-se na antiga capital federal a 11ª Convenção Mundial de Escolas Dominicais, com mais de 1.300 delegados de 33 países. Foi o maior encontro do protestantismo mundial a realizar-se até então na América do Sul e talvez no hemisfério sul.

Um personagem de enorme importância para a educação cristã protestante no Brasil foi o pastor e líder da cooperação evangélica Erasmo de Carvalho

---

28 O relatório apresentado pela delegação brasileira no Congresso da Obra Cristã na América do Sul (Montevidéu, 1925) afirmou: "O desejo da Igreja Católica Romana de exercer controle em questões educacionais parece menos motivado pelo intento de transmitir conhecimento geral ou familiaridade com os fatos e doutrinas da religião do que pela determinação de tornar a instrução subserviente aos fins da igreja". SPEER, Robert E. et al (Orgs.). *Christian work in South America*: official report of the Congress on Christian Work in South America. New York: Fleming H. Revell, 1925, p. 247. Minha tradução.

29 Sobre o Mackenzie College, ver MATOS, Alderi S. O Colégio Protestante de São Paulo: um estudo de caso sobre o lugar da educação na estratégia missionária da igreja. *Fides Reformata* 4/2 (1999), p. 59-86. Quanto aos colégios batistas, ver MACHADO, José Nemésio. *A contribuição batista para a educação brasileira*. Rio de Janeiro: Juerp, 1994.

Braga (1877-1932). Erasmo foi professor no Mackenzie College, no Seminário Presbiteriano e no Colégio Culto à Ciência, em Campinas. Preparou as célebres cartilhas da *Série Braga*, utilizadas por décadas em todo o Brasil, foi membro da Associação Brasileira de Educação e escreveu amplamente sobre temas educacionais. Foi um grande entusiasta das escolas paroquiais evangélicas e se preocupou com a crescente secularização dos grandes colégios protestantes. De 1922 a 1929, preparou e publicou através da União das Escolas Dominicais do Brasil e da Comissão Brasileira de Cooperação, da qual era secretário executivo, oito volumes do *Livro do professor – lições bíblicas para as escolas dominicais*, com riquíssimo material bíblico e pedagógico para a educação cristã.[30]

CONCLUSÃO

São grandes as oportunidades, mas também as tensões e desafios enfrentados pela educação cristã nos tempos atuais. Muitas igrejas evangélicas têm abandonado sua herança nesta área. Por causa do interesse pragmático que privilegia o crescimento numérico em detrimento da qualidade de vida cristã, a educação é considerada dispensável em muitas comunidades. Se é verdade que certos modelos tradicionais, como a escola dominical, talvez necessitem de profundas reformulações, as novas alternativas que estão sendo propostas precisam preservar as contribuições válidas do passado. Outra área controvertida é a educação escolar cristã no mundo pluralista contemporâneo. Uma coisa é promover um ensino cristão em instituições denominacionais modestas cujos alunos são em grande parte evangélicos. É mais complicado quando se trata de uma instituição de grande porte com um alunado caracterizado por grande diversidade cultural e religiosa. É o caso do atual debate sobre o ensino do criacionismo na educação básica dos Colégios Presbiterianos Mackenzie.[31]

ABSTRACT

Education is crucially important for Christianity. Without it the Christian faith would not be able to preserve its identity and expand through the ages. This is why Christians have devoted themselves to this task, although not always in a successful and coherent way. This article seeks to point out

---

30 Ver MATOS, Alderi Souza de. *Erasmo Braga, o protestantismo e a sociedade brasileira*: perspectivas sobre a missão da igreja. São Paulo: Cultura Cristã, 2008, p. 243-260. Sobre o ensino da Bíblia no Brasil, ver MARRA, *A igreja discipuladora*, p. 25-40.

31 *Folha de São Paulo*: Marcelo Leite, Criacionismo no Mackenzie, 30/11/2008, Caderno Mais!, p. 9; Charbel Niño El-Hani, Educação e discurso científico; Christiano P. da Silva Neto, A teoria da evolução e os contos de fadas, 06/12/2008, p. A3; Escolas adotam criacionismo em aulas de ciências, 08/12/2008, p. A16; MEC diz que criacionismo não é tema para aula de ciências, 13/12/2008, p. C4; ver também cartas em Painel do Leitor, 02-10/12/2008. Ver ainda André Petry, Lembra-te de Darwin, revista *Veja*, edição n. 2098 (04/02/2009).

some meaningful aspects of the church's teaching activity since early times through the twentieth century. It includes observations on Christian education in the early church, the Middle Ages, the Renaissance, the Reformation, and the modern period, as well as some information about Brazil. The author stresses two aspects of Christian education – instruction in the faith and school education based on Christian principles. He also points out the tensions and challenges faced by Christian education throughout the centuries, but especially in today's pluralistic and relativistic world.

KEYWORDS

Christian education; History of education; Sunday School; Religious education; Christian school education; Pluralism.

FIDES REFORMATA XIII, Nº 2 (2008): 25-48

A Reforma Calvinista e a Educação: Anotações Introdutórias

Hermisten Maia Pereira da Costa[*]

RESUMO

Neste artigo Costa descreve a origem medieval de três universidades representativas da Europa: Paris, Bolonha e Salerno. Tratando da Reforma Protestante, demonstra como foi culturalmente importante para o protestantismo a compreensão de que a fé cristã deve ser conhecida a fim de que possa ser professada. Dentro da perspectiva reformada da "fé explícita" e da "graça comum", analisa a origem da Academia de Genebra criada por João Calvino, as suas características e influência, evidenciando o lastro histórico da criação de universidades e, ao mesmo tempo, o referencial distinto da Academia. Conclui apontando como os países alcançados pela Reforma, por motivações primariamente religiosas, deram grande ênfase à leitura, à educação e à criação de escolas em todos os níveis.

PALAVRAS-CHAVE

João Calvino; Reforma Protestante; Academia de Genebra; Educação; Universidades medievais.

> Ninguém contestará, pois, que a educação dos jovens deve ser um dos principais objetivos de cuidado por parte do legislador; porque todos os Estados que a desprezaram prejudicaram-se grandemente por isso – Aristóteles (384-322 a.C.).[1]

---

[*] Hermisten M. P. Costa é ministro da Igreja Presbiteriana do Brasil e mestre e doutor em Ciências da Religião. Atua como Diretor da Escola Superior de Teologia da Universidade Presbiteriana Mackenzie. É professor e pesquisador do PPGCR (Mackenzie), professor de Teologia Sistemática e Teologia Contemporânea do Seminário Presbiteriano Rev. José Manoel da Conceição e integra a equipe de pastores da Igreja Presbiteriana de São Bernardo do Campo.

[1] ARISTÓTELES. *A política.* Rio de Janeiro: Editora Tecnoprint, (s.d.), v. 1.1, p. 140.

> A influência da Reforma sobre a cultura não foi reservada a uma elite, mas envolveu todas as pessoas – Francis A. Schaeffer.[2]

> O calvinismo ainda é um dos movimentos intelectuais mais poderosos e significativos da história da humanidade – Alister E. McGrath.[3]

INTRODUÇÃO: O SURGIMENTO DAS UNIVERSIDADES MEDIEVAIS

Quando não podemos conhecer alguém diretamente, sabemos que obter informações apenas pelos seus amigos pode nos conduzir a uma compreensão por demais cândida. Da mesma forma, conhecer pelos olhos de seus inimigos é algo preocupante e, certamente, nos conduzirá a equívocos graves. Estas são duas formas paralelas de conhecer que podem ser infindamente enganosas. As alusões à Idade Média parecem padecer em especial deste segundo mal: tendemos a perpetuar uma tradição, com seus equívocos consagrados, de "Idade das Trevas". Na realidade, a Idade Média, que durou em torno de mil anos, não pode ser definida em um parágrafo, visto que houve vários períodos dentro da mesma. Rossi lembra aos desavisados: "Hoje sabemos que o mito da Idade Média, como época de barbárie, era justamente, um mito, construído pela cultura dos humanistas e pelos pais fundadores da modernidade".[4]

No campo educacional, no entanto, é pertinente a observação de Abbagnano, quando, analisando a "totalidade do homem" enfatizada pelo Humanismo, faz o contraste: "O curriculum medieval dos estudos era elaborado para um anjo ou uma alma desencarnada".[5] Em outras palavras, para um homem inexistente.

Todavia, não podemos nos esquecer de que as universidades são produtos da Idade Média (século 12), resultante dos contatos do mundo ocidental com

---

2 SCHAEFFER, Francis A. *Como viveremos?* São Paulo: Cultura Cristã, 2003, p. 56.

3 MCGRATH, Alister E. *Teologia sistemática, histórica e filosófica*: uma introdução à teologia cristã. São Paulo: Shedd Publicações, 2005, p. 104.

4 ROSSI, Paolo. *O nascimento da ciência moderna na Europa*. Bauru, SP: EDUSC, 2001, p. 15. Do mesmo modo afirma corretamente o grande historiador tomista Étienne Gilson: "A imagem de uma 'Idade Média', de duração aliás indeterminada, preenchida por uma 'escolástica' cujos representantes repetiam substancialmente a mesma coisa durante séculos, é um fantasma histórico de que convém desconfiar" (GILSON, Etienne. *A filosofia na Idade Média*. São Paulo: Martins Fontes, 1995, p. 735). Ver um resumo analítico das abordagens históricas a respeito da Idade Média em: AMALVI, Christian. Idade Média. In: LE GOFF, Jacques; SCHMITT, Jean-Claude (Orgs.). *Dicionário temático do ocidente medieval.* Bauru, SP: Editora da Universidade Sagrado Coração/Imprensa Oficial do Estado, 2002, v. 1, p. 537-551.

5 Humanismo. In: ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. 2ª ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982, p. 493. Contrastando a educação humanista com a medieval, Mondin afirma: "Com o humanismo e o renascimento, o ideal educativo não é mais o perfeito cidadão, o santo, mas sim o homem culto" (MONDIN, Battista. *Introdução à filosofia.* São Paulo: Paulinas, 1980, p. 106).

o muçulmano e bizantino.[6] Esta, na expressão de Abbagnano e Visalberghi, foi "a mais importante instituição cultural da Idade Média".[7] No entanto, devemos ter em mente que a idéia de universidade não deve ser associada, como hoje fazemos, a um conjunto de prédios, de faculdades dedicadas ao ensino e pesquisa, e sim a um grêmio de professores e alunos que se dedicam ao estudo e que "formavam uma corporação jurídica de direito próprio".[8] Elas só podiam ser fundadas pelo Imperador (*"fundação real"*) ou pelo Papa (*"fundação pontífica"*). Mesmo aquelas surgidas "espontaneamente" ou "nascidas por migração", tinham o seu reconhecimento oficial mediante um documento papal ou real. Esta *licentia docendi* foi a forma encontrada pela igreja para preservar o seu monopólio.[9] Estas universidades tornaram-se com o passar do tempo (século 13), em objeto de competições por parte dos monarcas dos respectivos países (até o fim daquele século foram fundadas 46 universidades), que desejavam ter sob o seu domínio um "studium generale" – cursos que não eram universitários e que podiam ser frequentados por alunos de todas as partes e cujos graus tinham um valor universal –, com o mesmo prestígio da Universidade de Paris, Bolonha e Salerno.[10] A Universidade de Paris, que é de origem "espontânea" (tendo os estatutos, elaborados por Roberto Courson, aprovados em 1215),[11] constava de quatro faculdades: Teologia, Filosofia ou "Artes" (a mais concorrida), Direito (o direito civil foi banido a partir de 1219)[12] e Medicina. Todavia, ela especializou-se no ensino

---

6 Ver Universidade. In: BONASSIE, Pierre. *Dicionário de história medieval*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1985, p. 195.

7 ABBAGNANO, N.; VISALBERGHI, A. *Historia de la pedagogía*. Novena reimpresión, México: Fondo de Cultura Económica, 1990, p. 153. De modo semelhante, escreveu Verger: "As universidades foram de longe, a mais complexa e a mais elaborada dessas instituições, aquelas que melhor representam os valores e as expectativas da civilização medieval no campo educativo" (VERGER, Jacques. Universidade. In: LE GOFF, Jacques; SCHMITT, Jean-Claude (Orgs.). *Dicionário temático do ocidente medieval*, v. 2, p. 573. Do mesmo modo: VERGER, Jacques. *Homens e saber na Idade Média*. Bauru, SP: Editora da Universidade do Sagrado Coração, 1999, p. 75).

8 BOEHNER, Philotheus; GILSON, Etienne. *História da filosofia cristã*: desde as origens até Nicolau de Cusa. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985, p. 355.

9 Ver: VERGER, *As universidades na Idade Média,* p. 41-45; CHARLE, Christophe; VERGER, Jacques. *História das universidades*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996, p. 14-15.

10 Ver: JANOTTI, Aldo. *Origens da universidade*: a singularidade do caso português. 2ª ed. São Paulo: EDUSP, 1992, p. 22-25; SARAIVA, António José. *O crepúsculo da Idade Média em Portugal*. Lisboa: Gradiva, 1988, p. 111ss; Idem., *História da cultura em Portugal,* Lisboa: Jornal do Fôro, 1950, v. 1, p. 95ss.; BOEHNER; GILSON, *História da filosofia cristã*, p. 357.

11 Cf. LE GOFF, Jacques. *Os intelectuais na Idade Média*. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1993, p. 62, 137.

12 Cf. VERGER, Universidade. In: LE GOFF; SCHMITT, *Dicionário temático do ocidente medieval*, v. 2, p. 577.

de Teologia, tornando-se para a "santa igreja" como "a árvore da vida". Em 1255, o papa Alexandre IV (1254-1261) escreveu:

> A ciência das escolas de Paris está na Santa Igreja como a árvore da vida no paraíso terrestre e como a lâmpada refulgente na casa do Senhor. Como uma mãe fecunda de erudição, ela faz jorrar em abundância das fontes da doutrina da salvação os rios que vão banhar a face estéril da terra, ela alegra por toda parte a Cidade de Deus e subdivide as águas da ciência que faz correr nas praças públicas para o refrigério das almas sedentas de justiça.... É em Paris que o gênero humano, deformado pela cegueira de sua ignorância original, recupera sua visão e sua beleza pelo conhecimento da luz verdadeira que irradia da ciência divina.[13]

Este elogio de Alexandre IV, envolvia obviamente a sua vitória sobre a autonomia da Universidade, na qual ele demitiu e contratou quem desejou, concedendo amplos poderes aos religiosos mendicantes... fiéis ao papa.[14] A Universidade de Paris – apesar do antagonismo interno –, tornou-se a definidora, defensora e divulgadora da ortodoxia católica,[15] tendo os papas ao longo dos anos contribuído decisoriamente para a sua projeção internacional.

> Ora, na medida em que ensinava teologia, a Universidade de Paris cessava de pertencer a si mesma e dependia de uma jurisdição mais alta do que a da razão individual ou da tradição escolar. Sua própria importância, o número sem cessar crescente dos mestres e alunos que vinham de todas as partes do mundo cristão para aí se instruir faziam dela a fonte do erro ou da verdade teológicos para toda a cristandade.[16]

Aliás, os papas procuravam sempre tornar as universidades em instrumento conservador e defensor da "ortodoxia" católica. Por outro lado, os reis também viam nas universidades um meio de projeção pessoal e propagação do seu reino.[17] Os mestres formados em Paris tinham em geral uma bela carreira pela frente no alto clero.[18]

---

13 In: GILSON, *A filosofia na Idade Média*, p. 490. Ver também: SARAIVA, *O crepúsculo da Idade Média em Portugal*, p. 112; SARAIVA, *História da cultura em Portugal*, v. 1, p. 30, 96, 98.

14 Ver VERGER, *As universidades na Idade Média*, p. 77-79; GILSON, *A filosofia na Idade Média,* p. 488ss.

15 "A universidade de Paris tornou-se, no século 14, conselheira do rei da França e do papa..." (VERGER, Jacques. Universidade. In: LE GOFF; SCHMITT (Orgs.), *Dicionário temático do ocidente medieval*, v. 2, p. 583).

16 GILSON, *A filosofia na Idade Média*, p. 487.

17 Ver: SARAIVA, *História da cultura em Portugal,* v. 1, p. 30, 100; BOEHNER; GILSON, *História da filosofia cristã*, p. 357-358; GILSON, *A filosofia na Idade Média,* p. 484, 487ss; VERGER, *As universidades na Idade Média*, p. 72, 79.

18 VERGER, Universidade. In: LE GOFF; SCHMITT, *Dicionário temático do ocidente medieval*, v. 2, p. 575-576.

A Universidade de Bolonha, de origem laica, especializou-se no Direito Romano, permanecendo por muito tempo como o principal local de estudos jurídicos na Europa.[19] Um de seus alunos (c. 1495) e depois mestre ilustre foi Copérnico.[20] Do mesmo modo, "os juristas bolonheses tornavam-se conselheiros procurados por príncipes e cidades, sobretudo nas regiões mediterrâneas".[21] Somente em 1352 ou 1364[22] Bolonha teve uma Faculdade de Teologia, concedida pelo papa Inocêncio VI (1352-1362).[23] A Universidade de Salerno, especializou-se na área da Medicina, sendo durante séculos a mais importante da Europa.[24]

As universidades, apesar de suas características próprias, são uma corporação eclesiástica que visa o monopólio cultural da Igreja, quer de forma direta, quer indiretamente.[25] Nos séculos 13-15 a Europa conhecerá a fundação de inúmeras universidades, que ganharão gradativamente um sentido mais local, perdendo uma de suas características primevas, a internacionalidade.[26] Houve um crescente número de universidades criadas nos séculos seguintes que, em geral, procuravam seguir os modelos de Paris e Bolonha. Assim temos a fundação de: Cambridge (1209), Salamanca (1218),[27] Montpellier (1220), Pádua (1222), Nápoles (1224), Toulouse (1229 ou 1234), Lisboa (1290), Lérida (1300), Avignon (1303), Roma (1303), Perúgia (1308), Cahors (1332), Pisa (1343), Valladolid (1346), Praga (1347), Florença (1349), Perpignan (1350), Huesca (1354), Siena (1357), Pávia (1361), Cracóvia (1364), Viena (1365), Orange (1365), Erfurt (1379, Heidelberg (1385), Colônia (1388), Leipzig (1409), St. Andrews (1413), Rostock (1419), Lovaina (1425), Caen (1452), Trèves (1454), Greifswald (1456), Friburgo (1457), Bâle (1459), Ingolstadt (1459), Basiléia

---

19 Cf. SARAIVA, *O crepúsculo da Idade Média em Portugal*, p. 112; SARAIVA, *História da cultura em Portugal,* v. 1, p. 98.

20 Cf. HAWKING, Stephen. *Os gênios da ciência*: Sobre os ombros do gigante: as mais importantes idéias e descobertas da física e da astronomia. Rio de Janeiro: Elsevier Editora, 2005, p. 3.

21 VERGER, Universidade. In: LE GOFF; SCHMITT (Orgs.), *Dicionário temático do ocidente medieval*, v. 2, p. 576.

22 Ibid., p. 578.

23 Cf. BOEHNER; GILSON, *História da filosofia cristã*, p. 356; GILSON, *A filosofia na Idade Média,* p. 483.

24 Cf. SARAIVA, *O crepúsculo da Idade Média em Portugal*, p. 130; JANOTTI, *Origens da universidade*, p. 24.

25 Ver LE GOFF, *Os intelectuais na Idade Média*, p. 64; VERGER, Universidade. In: LE GOFF; SCHMITT, *Dicionário temático do ocidente medieval*, v. 2, p. 573, 576; LE GOFF, Jacques. *Por amor às cidades*. 2ª reimpressão. São Paulo: Editora Unesp, 1998, p. 64-65.

26 Ver LE GOFF, *Os intelectuais na Idade Média*, p. 106-109; LINDSAY, T.M. *La Reforma en su contexto histórico*. Barcelona: CLIE, 1985, p. 64.

27 Confirmada pelo papa somente em 1255 (Cf. VERGER, Universidade. In: LE GOFF; SCHMITT (Orgs.), *Dicionário temático do ocidente medieval*, v. 2, p. 579).

(1459), Bourges (1464), Bordeaux (1473), Mogúncia (1476), Tübingen (1476), Uppsala (1477), Copenhague (1478), Frankfurt (1498), Alcalá (1499), etc. Nos fins do século 15, a Europa contará com mais de 75 universidades.[28]

1. A REFORMA E A NECESSIDADE DA "FÉ EXPLÍCITA"[29]

1.1 Calvino e a fé explícita

Os credos da Reforma são as confissões de fé e catecismos que surgiram no período da Reforma ou por inspiração daquele movimento, refletindo uma teologia semelhante. Neles não temos a pretensão de uma nova teologia, antes, a explicação dos credos aceitos pela igreja. Portanto, mais do que uma teologia inovadora, temos uma visão nova e paradoxalmente restauradora das antigas doutrinas das Escrituras.

O que foram os séculos 4º e 5º para a elaboração dos Credos, foram os séculos 16 e 17 para a confecção das Confissões e Catecismos. A razão nos parece evidente: na Reforma, as igrejas logo sentiram a necessidade de formalizar a sua fé, apresentando sua interpretação sobre diversos assuntos que as distinguia da igreja romana. Com o passar do tempo, surgem outras denominações dentro da Reforma, que discordavam entre si sobre alguns pontos, daí a necessidade de estabelecer cada uma de per si os seus princípios doutrinários.

João Calvino (1509-1564) já combatera a "fé implícita"[30] – que era patente na teologia católica –, declarando que a nossa fé deve ser "explícita". No entanto, ele ressalta que devido ao fato de que nem tudo foi revelado por Deus, bem como à nossa ignorância e pequenez espiritual, muito do que cremos permanecerá nesta vida de forma implícita.

---

28 Cf. ABBAGNANO; VISALBERGHI, *Historia de la pedagogia*, p. 154. "De uma dezena de universidades ativas em torno de 1250, passou-se a 28 em 1378, 63 em 1500. É impossível medir os efetivos totais reunidos por essas universidades, mas o crescimento é inegável. Se as universidades mais antigas puderam atingir, no século 15, um nível aliás elevado (cerca de 4000 estudantes em Paris, 2000 em Bolonha, 1700 em Oxford), as novas criações acusaram em certos lugares desenvolvimento espetacular: na Alemanha, por volta de 1500, cerca de 3000 novos estudantes matriculavam-se todos os anos. Esse êxito quantitativo pelo menos mostra bem que, do século 13 ao 15, as universidades não deixaram de atender, de modo julgado satisfatório pelos contemporâneos, a 'demanda social', em parte delas próprias, em parte sob pressão das autoridades que as controlavam" (VERGER, Universidade. In: LE GOFF; SCHMITT (Orgs.), *Dicionário temático do ocidente medieval*, v. 2, p. 583-584).

29 Para maiores detalhes, Ver: COSTA, Hermisten M. P. Os Símbolos de Fé na história: Sua relevância e limitações: In: *Fides Reformata*, São Paulo: Centro Presbiteriano de Pós-Graduação Andrew Jumper, 9/1, (2004), p. 51-75.

30 Que chama de "espectro papista" (CALVINO, João. *Exposição de Romanos*. São Paulo: Paracletos, 1997, (Rm 10.17), p. 375) e, "fé forjada e implícita inventada pelos papistas. Pois por fé implícita eles querem dizer algo destituído de toda luz da razão" (CALVINO, João. *As Pastorais*. São Paulo: Paracletos, 1998, (Tt 1.1), p. 299), que "separa a fé da Palavra de Deus" (CALVINO, *Exposição de Romanos*, (Rm 10.17), p. 375).

Depois de um extenso comentário, ele nos diz:

> Certamente que não nego (de que ignorância somos cercados!) que muitas cousas nos sejam agora implícitas, e ainda o hajam de ser, até que, deposta a massa da carne, nos hajamos achegado mais perto à presença de Deus, cousas essas em que nada pareça mais conveniente que suspender julgamento, mas firmar o ânimo a manter a unidade com a Igreja. Com este pretexto, porém, adornar com o nome de fé à ignorância temperada com humildade, é o cúmulo do absurdo. Ora, a fé jaz no conhecimento de Deus e de Cristo (Jo 17.3), não na reverência à Igreja.[31]

Em outro lugar:

> Que costume é esse de professar o evangelho sem saber o que ele significa? Para os papistas, que se deixam dominar pela fé implícita, tal coisa pode ser suficiente. Mas para os cristãos não existe fé onde não haja conhecimento.[32]

Pelas palavras de Calvino, podemos observar a necessidade latente do ensino e estudo constante da Palavra de Deus, a fim de que cada homem, sendo como é, responsável diante de Deus, tenha condições de se posicionar diante de Deus de forma consciente. A fé explícita é patenteada pela igreja por intermédio do ensino da Palavra.

Ele entende que a prática de afastar o povo da Palavra, mantendo-o na ignorância, é uma atitude anticristã e, consequentemente, altamente prejudicial: "Daqui se faz evidente que espécie de cristianismo existe dentro do papado, onde não só é a crassa ignorância exaltada em nome da simplicidade, mas também o povo é rigidamente proibido de buscar o real discernimento".[33] Ao mesmo tempo lamenta que nem todos, mesmo tendo oportunidade, têm usado deste privilégio: o estudo das Escrituras:

> A Palavra de Deus, a única norma do genuíno discernimento, a qual é aqui declarada como indispensável a todos os cristãos. Mesmo entre os que já foram libertados de tão diabólica proibição e que já desfrutam da liberdade de aprender, há, não obstante, indiferença tanto em ouvir quanto em ler. Quando negligenciamos tal disciplina, nos tornamos insensíveis e destituídos de todo e qualquer discernimento.[34]

---

31 CALVINO, João. *As Institutas*. Campinas/São Paulo: Luz para o Caminho/Casa Editora Presbiteriana, 1985-1989, v. 3, III.I.3.

32 CALVINO, João. *Gálatas*. São Paulo: Paracletos, 1998, (Gl 1.2), p. 25.

33 CALVINO, João. *Exposição de Hebreus*. São Paulo: Paracletos, 1997, (Hb 5.14), p. 143.

34 Ibid.

1.2 Os Credos da Reforma como expressão de fé

Paul Tillich (1886-1965), interpretando o conceito de "fé explícita", diz:

> Cada indivíduo deve ser capaz de confessar os próprios pecados, experimentar o significado do arrependimento, e se tornar certo de sua salvação em Cristo. Essa exigência gerava um problema no protestantismo. Significava que todas as pessoas precisavam ter o mesmo conhecimento básico das doutrinas fundamentais da fé cristã. No ensino dessas doutrinas não se emprega o mesmo método para o povo comum e para os candidatos às ordens, ou para os futuros professores de teologia, com a prática do latim e grego, da história da exegese e do pensamento cristão. Como se pode ensinar a todos? Naturalmente, apenas se tornarmos o ensino extremamente simples.[35]

Nesse contexto e, com objetivos eminentemente didáticos, surgem os catecismos (gr. κατηχέω = "ensinar", "instruir", "informar"; cf. Lc 1.4; At 18.25; 21.21,24; Rm 2.18; 1Co 14.19; Gl 6.6.), constituídos, ainda que não exclusivamente, com perguntas e respostas. Até o século 16, a palavra "catecismo" não tinha sido usada neste sentido.[36] Os catecismos visavam servir para instruir as crianças e os adultos.[37] Este é o motivo que contribuiu decisivamente para a proliferação de catecismos, sendo que a maioria deles jamais passou da forma manuscrita, visto que muitos pastores os elaboravam apenas para a sua congregação local, visando atender às suas necessidades doutrinárias.[38]

As diversas "Confissões" protestantes compostas visavam preservar a sã doutrina, objetivavam tornar clara e objetiva a fé dos crentes. Essas declarações de fé precisavam ser, até certo ponto, completas. Entretanto, deveriam ao mesmo tempo ser simples, para que o crente comum (não iniciado nas questões teológicas) pudesse entender o que estava sendo dito. Confrontando este ensinamento com a Palavra de Deus, o crente teria, assim, uma compreensão bíblica da sua fé. O ser humano é responsável diante de Deus; ele dará contas de si mesmo ao seu Criador. Portanto, tendo oportunidade, precisa conhecer devidamente a Palavra de Deus em toda a sua plenitude revelada.

---

35 TILLICH, Paul. *Perspectivas da teologia protestante nos séculos XIX e XX*. São Paulo: ASTE, 1986, p. 41.

36 Cf. WRIGHT, D. F. Catecismos: In: ELWELL, Walter A. (Org.). *Enciclopédia histórico-teológica da igreja cristã*. São Paulo: Vida Nova, 1988-1990, v. I, p. 249.

37 Ver: LUTERO, M. Catecismo Maior, prefácio, II.1-6: In: *Os catecismos,* Porto Alegre/São Leopoldo: Concórdia/Sinodal, 1983, p. 391. Ver também: MCGRATH, Alister E. *Teologia sistemática, histórica e filosófica*: uma introdução à teologia cristã. São Paulo: Shedd Publicações, 2005, p. 106.

38 Daqui depreende-se que não foram somente eruditos que escreveram catecismos, mas também pastores, que estavam preocupados especificamente com a sua comunidade local (ver WRIGHT, David. F. Catechism: MCKIM, Donald K. (Org.). *Encyclopedia of the Reformed faith*. Louisville, KY: Westminster, 1992, p. 60).

2. CALVINO E A ACADEMIA

2.1 Calvino, o humanista[39]

Já bem cedo Calvino revela o seu fino método de análise filológica e literária aprendido com os humanistas.[40] Ele evidencia isso em sua primeira obra escrita,[41] publicada inclusive com os seus próprios recursos:[42] a edição comentada do livro de Sêneca, *De Clementia* (4 de abril de 1532). Trata-se do "principal monumento dos conhecimentos humanísticos do jovem Calvino", diz McNeill;[43] o "sólido trabalho de um humanista muito jovem e já brilhante", comenta Boisset;[44] um "erudito de primeira linha", acrescenta Parker.[45] Resume um teólogo católico especialista em Calvino, Ganoczy: "O seu comentário sobre De Clementia é a epítome de um estudo humanista de um documento antigo".[46] Nessa obra – da qual uma cópia foi enviada a Erasmo –, o então jovem autor (23 anos), já revelava o seu gosto literário, erudição,[47] amplo conhecimento da literatura grega e romana, uma perspectiva sóbria e um estilo próprio de análise – lapidado dentro de uma análise filológica e literária da melhor qualidade – que se tornaria uma de suas marcas em seus comentários bíblicos. Já nesse trabalho pioneiro, Calvino parece desafiar o soberano, quando define o tirano como aquele que governa contra a vontade de seu povo e, seguindo a concepção de Aristóteles (384-322 a.C.),[48] interpreta a tirania como

---

39 Para uma discussão mais ampla, Ver: COSTA, Hermisten M. P. da. João Calvino: O humanista subordinado ao Deus da Palavra – a propósito dos 490 anos de seu nascimento. *Fides Reformata* 4/2 (1999), p. 155-182, e Idem, *Raízes da teologia contemporânea*. São Paulo: Cultura Cristã, 2004, p. 94ss.

40 Cf. SILVA, Moisés. Em favor da hermenêutica de Calvino. In: KAISER JR., Walter C.; SILVA, Moisés. *Introdução à hermenêutica bíblica*. São Paulo: Cultura Cristã, 2002, p. 246-247.

41 Não consideramos aqui o prefácio de Calvino ao trabalho de seu amigo Nicholas Duchemin, *Antapologia,* (06/03/1531).

42 Cf. CALVIN, John. To Francis Daniel, *John Calvin collection*, [CD-ROM], (Albany, OR: Ages Software, 1998), (23/05/1532), nº 5, p. 37 e CALVIN, John. To Francis Daniel, *John Calvin collection*, [CD-ROM], (Albany, OR: Ages Software, 1998), (1532), nº 6, p. 38.

43 MCNEILL, John T. *The history and character of Calvinism*. New York: Oxford University Press, 1954, p. 104. "Os Comentários sobre Sêneca foram de certo modo a culminação do humanismo do jovem Calvino" (BREEN, Quirinus. *John Calvin:* A study in French humanism. Grand Rapids, Michigan: Eerdmans, 1931, p. 67).

44 BOISSET, Jean. *História do Protestantismo*, p. 57.

45 PARKER, T. H. L. *Portrait of Calvin*. London: SCM Press, 1954, p. 19.

46 GANOCZY, Alexandre. *The young Calvin*. Philadelphia: The Westminster Press, 1987, p. 179.

47 George a denomina uma "obra-prima de erudição" (GEORGE, Timothy. *Teologia dos reformadores*. São Paulo: Vida Nova, 1984, p. 171).

48 Aristóteles escrevera que "na tirania há pouca ou nenhuma amizade. Com efeito, onde nada aproxima o governante dos governados não pode haver amizade, uma vez que não há justiça" (ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Os Pensadores, v. IV. São Paulo: Abril Cultural, 1973, VIII.11, 1160 30, p. 391).

"uma transgressão dos verdadeiros limites de realeza",[49] revelando, ainda que embrionariamente, a sua ousadia, que tão bem caracterizará a sua vida como pregador, escritor e administrador. Esta perspectiva humanista vai ser o fator determinante na sua aproximação pedagógica.[50]

Podemos dizer no sentido mais pleno da palavra que Calvino era um genuíno humanista, estando profundamente interessado pelo ser humano.

2.2 O conceito de Graça Comum e suas implicações culturais

Calvino dispunha de uma visão ampla da cultura, entendendo que Deus é Senhor de todas as coisas; por isso, toda verdade é verdade de Deus. Esta perspectiva amparava-se no conceito da "Graça Comum" ou "Graça Geral" de Deus sobre todos os homens.[51] Ele diz:

> .... visto que toda verdade procede de Deus, se algum ímpio disser algo verdadeiro, não devemos rejeitá-lo, porquanto o mesmo procede de Deus. Além disso, visto que todas as coisas procedem de Deus, que mal haveria em empregar, para sua glória, tudo quanto pode ser corretamente usado dessa forma?.[52]

---

49 CALVIN, John. Commentary on Seneca's De Clementia, *John Calvin collection*, [CD-ROM], (Albany, OR: Ages Software, 1998), p. 133.

50 Cf. REID, W. Stanford. Calvin and the founding of the Academy of Geneva: In: *Westminster Theological Journal* 18 (1955), p. 4.

51 Cf. CALVINO, *As Institutas*, II.2.16-17,27; II.3.4. Esta doutrina, que nada mais é do que a compreensão de que o Espírito Santo exerce influência comum sobre os homens em geral, pode ser resumida em três pontos: *1)* Uma atitude favorável da parte de Deus para com a humanidade em geral – eleitos e réprobos –, concedendo-lhes os bens necessários à sua existência: chuva, sol, água, alimento, vestuário, abrigo; *2)* A restrição do pecado feita pelo Espírito Santo na vida dos indivíduos e na sociedade: "A obra da graça divina se vê em tudo que Deus faz para restringir a devastadora influência e desenvolvimento do pecado no mundo..." (BERKHOF, L. *Teologia sistemática*. Campinas, SP: Luz para o Caminho, 1990, p. 436); *3)* A possibilidade da aplicação da justiça civil por parte do não regenerado: Aquilo que é certo nas atividades civis ou naturais. No entanto, deve ser dito que esta graça: *a)* Não remove a culpa do pecado; *b)* Não suspende a sentença de condenação, portanto, o homem continua sob o juízo de Deus. Deste modo, esta ação do Espírito deve ser distinta da Sua operação efetiva no coração dos eleitos através da qual Ele os regenera.

52 CALVINO, *As Pastorais*, (Tt 1.12), p. 318. Ver também: CALVINO, *As Institutas*, I.5.2; I.15.6; II.2.13,15, 16. CALVIN, John. To Bucer, Letters, *John Calvin collection*, [CD-ROM], (Albany, OR: Ages Software, 1998), Fevereiro de 1549, nº 236. Fiel a esse princípio, na Academia de Genebra, estudavam-se autores gregos e latinos, tais como: Heródoto, Xenofonte, Homero, Demóstenes, Plutarco, Platão, Cícero, Virgílio, Ovídio, entre outros. (Ver: SCHAFF, Philip. *History of the Christian church*. Peabody, Massachusetts: Hendrickson Publishers, 1996, v. VIII, p. 805; WALLACE, Ronald S. *Calvino*, *Genebra e a Reforma*. São Paulo: Editora Cultura Cristã, 2003, p. 88). Nas Institutas, escreveu: "Admito que a leitura de Demóstenes ou Cícero, de Platão ou Aristóteles, ou de qualquer outro da classe deles, nos atrai maravilhosamente, nos deleita e nos comovem ao ponto de nos arrebatarem" (CALVINO, João. *As Institutas da Religião Cristã*: edição especial com notas para estudo e pesquisa. São Paulo: Cultura Cristã, 2006, v. I. I.24. p. 74). Ver também: CAMPOS, Heber Carlos de. A "filosofia educacional" de Calvino e a fundação da Academia de Genebra. In: *Fides Reformata* 5/1 (2000): 41-56, p. 51.

Em outro lugar:

> Se reputamos ser o Espírito de Deus a fonte única da verdade mesma, onde quer que ela haja de aparecer, nem a rejeitaremos, nem a desprezaremos, a menos que queiramos ser insultuosos para com o Espírito de Deus.[53]

Por exemplo em passagem magistral, analisando Gn 4.20, destaca o fato de que mesmo na amaldiçoada descendência de Caim, há espaço para a graça de Deus, concedendo-lhe dons que permitissem a invenção das artes e de outras coisas úteis para a vida presente. "Verdadeiramente é maravilhoso, que esta raça que tinha caído profundamente de sua integridade superaria o resto da posteridade de Adão com raros dons".[54] Entende que Moisés registrou isso para realçar a graça de Deus que não se tornou vã sobre estes homens, visto que "havia entre os filhos de Adão homens trabalhadores e habilidosos, que exerceram sua diligência na invenção e no cultivo da arte".[55] Por isso, as "artes liberais (Humanidades) e ciências chegaram até nós pelos pagãos. Realmente, somos compelidos a reconhecer que recebemos deles a astronomia e outras partes da filosofia, a medicina e a ordem do governo civil".[56]

Hooykaas (1906-1994) resume o humanismo de Calvino: "Ele era um humanista talentoso e realista demais para aceitar que a Queda tivesse levado o homem a uma total depravação no campo científico".[57]

Calvino entendia que as ciências e humanidades deveriam ser usadas para a glória de Deus. Portanto devemos nos valer dos recursos disponíveis, como por exemplo, para proclamar o Evangelho. A visão teológica de Calvino permeada pela soberania de Deus, fez com que ele procurasse relacionar a aplicação desta soberania às diversas atividades culturais do ser humano.[58]

---

53 CALVINO, *As Institutas*, II.2.15. Ele acrescenta: "... Se o Senhor nos quis deste modo ajudados pela obra e ministério dos ímpios na física, na dialética, na matemática e nas demais áreas do saber, façamos uso destas, para que não soframos o justo castigo de nossa displicência, se negligenciarmos as dádivas de Deus nelas graciosamente oferecidas" (CALVINO, *As Institutas*, II.2.16). (Ver CALVINO, *As Institutas*, I.5.2; II.2.12-17).

54 CALVIN, John. *Calvin's commentaries*. Reprinted. Grand Rapids, Michigan: Baker, 1996 v. I, (Gn 4.20), p. 217.

55 CALVIN, *Calvin's commentaries*, v. I, (Gn 4.20), p. 218.

56 Ibid. "É bem verdade que os que receberam instrução sobre as artes liberais, ou que provaram algo delas têm nesse conhecimento uma ajuda especial para aprofundar-se nos segredos da sabedoria divina" (CALVINO, *As Institutas*: edição especial, v. I, I.11, p. 63).

57 HOOYKAAS, R. *A religião e o desenvolvimento da ciência moderna*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1988, p. 152. Ver: CALVINO, *As Institutas*, II.12-13; WALLACE, *Calvino*, *Genebra e a Reforma*, p. 11-12; 91-96.

58 Ver: SPYKMAN, Gordon J. Sphere-sovereignty in Calvin and the calvinist tradition. In: HOLWERDA, David E. (Org.). *Exploring the heritage of John Calvin*. Grand Rapids, Michigan: Baker Book House, 1976, p. 165.

2.3 A Academia de Genebra: erudição e piedade como missão

Calvino, que estudara nos *Collège de la Marche*,[59] *Collège de Montaigu,*[60] Universidade de Orléans e Universidade de Bourges, tendo como mestres alguns dos grandes professores de sua época,[61]conhecia bem a dureza (Montaigu), estrutura e rotina universitária. Antes de ser um teólogo ele fora um humanista.[62] A sua filosofia de ensino reflete a sua apurada formação e maturidade intelectual[63] dentro de um referencial que partia das Escrituras, tendo a soberania de Deus como princípio orientador e a glória de Deus como fim de todas as coisas, inclusive de nosso saber.[64]

Já na sua primeira permanência em Genebra (1536-1538) insistiu junto aos Conselhos para melhorar as próprias condições do ensino, bem como os recursos das escolas. Ele apresentou ao conselho municipal um projeto educacional (1536) gratuito que se destinava a todas as crianças – meninos e meninas –, tendo um grande apoio público.[65] Desta proposta surgiu o Collège de Rive. Temos aqui o surgimento da primeira escola primária, gratuita e obrigatória de toda a Europa:[66] "Popular, gratuita e obrigatória".[67] No entanto

---

59 McGrath discute a possibilidade de esta interpretação tradicional ser equivocada. Em sua opinião Calvino não estudou no Collège de la Marche (ver: MCGRATH, Alister E. *A vida de João Calvino*. São Paulo: Editora Cultura Cristã, 2004, p. 37-43).

60 As regras do Collège de Montaigu eram bastante rígidas e a alimentação precária. É famosa a descrição de Erasmo a respeito desta Escola. Entre outros trabalhos, Ver: ERASMUS, D. *The colloquies of Erasmus*. Chicago: The University of Chicago Press, 1965, p. 351-353; BAINTON, Roland H. *Erasmo da cristandade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1988, p. 39ss.; MCGRATH, *A vida de João Calvino,* p. 44-45. Para um estudo detalhado de Montaigu, a obra clássica é: GODET, Marcel. *La congrégation de Montaigu*. Paris: Libraire Ancienne Honoré Champion, 1912.

61 Ver: COSTA, Hermisten M. P. *Raízes da teologia contemporânea*. São Paulo: Cultura Cristã, 2004, p. 89-92.

62 BORGEAUD, Charles. *Histoire de l'Université de Genève*. Genève: Georg & Cº, Libraires de L'Université, 1900, p. 21.

63 BATTLES, Ford L. *Interpreting John Calvin*. Grand Rapids, Michigan: Baker Books, 1996, p. 47.

64 "Não busquemos as cousas que são nossas, mas aquelas que não somente sejam da vontade do Senhor, como também contribuam para promover-lhe a glória" (CALVINO, *As Institutas*, III.7.2). "Não há glória real senão em Deus" (CALVINO, *As Pastorais*, (1Tm 1.17), p. 46). Ver o verbete "Glória", In: COSTA, Hermisten M. P. *Calvino de A a Z.* São Paulo: Vida, 2006, p. 138-140.

65 Cf. LOPES, Edson Pereira. *O conceito de teologia e pedagogia na Didática Magna de Comenius*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2003, p. 67.

66 MCNEILL, *The history and character of Calvinism,* p. 135. Entre outros*:* BORGEAUD, *Histoire de l'Université de Genève*, p. 16-18; LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação pública*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959, p. 1, 5-6; TOWNS, Elmer L. John Calvin. In: TOWNS, Elmer L. (Org.). *A history of religious educators*. Michigan: Baker Book House, 1985, p. 168-169; SCHAFF, *History of the Christian church,* v. VIII, p. 804.

67 CHOISY, Eugène. *L'état chrétien calviniste*: Genève au XVIme siècle. Genève: Librairie Georg & Cia, 1909, p. 9.

o Collège de Rive encerrou suas atividades durante o período de Calvino em Estrasburgo (1538-1541), sendo reativado com a sua volta definitiva para Genebra (1541).[68]

A partir de 1541, com todas as lutas que enfrentou em Genebra, pôde, contudo, reestruturar o sistema educacional desta cidade. Visto que o Estado estava empobrecido, apelou para doações e legados.[69] Fiel ao seu princípio de que "....as escolas teológicas [são] berçários de pastores",[70] Calvino, que havia trabalhado com Johannes Sturm (1507-1589) em Estrasburgo (1538-1541),[71] criou uma Academia em Genebra[72] *(Schola Privata*[73] e *Schola Publica)* tendo o culto inaugural em 5 de junho de 1559 no templo de Saint-Pierre.[74] Como

---

68 BATTLES, *Interpreting John Calvin*, p. 61-62; MCNEILL, *The history and character of Calvinism*, p. 192; PAZMIÑO, Robert W. *Temas fundamentais da educação cristã*. São Paulo: Cultura Cristã, 2008, p. 149.

69 Calvino pessoalmente chegou a sair pedindo donativos de casa em casa para a escola. Ver: BIÉLER, André. *O pensamento econômico e social de Calvino*. São Paulo: Casa Editora Presbiteriana, 1990, p. 192-193; SCHAFF, *History of the Christian church*, v. VIII, p. 804-805; WALLACE, *Calvino*, *Genebra e a Reforma*, p. 88. Ver, também, LUZURIAGA, *História da educação e da pedagogia*, p. 108-116; NUNES, Ruy A. C. *História da educação no Renascimento.* São Paulo: EPU/EDUSP, 1980, p. 97-102; GILES, T.R. *História da educação*. São Paulo: EPU, 1987, p. 119-128; FERREIRA, Wilson C. *Calvino*: Vida, influência e teologia. Campinas, SP: Luz para o Caminho, 1985, p. 193, 196.

70 CALVINO, *As Pastorais*, (1Tm 3.1), p. 82. Schaff usa essa expressão referindo-se à Academia de Genebra, um "berçário de pregadores evangélicos" (SCHAFF, *History of the Christian church*, v. VIII, p. 820).

71 Ver: REID, W. Stanford. Calvin and the founding of the Academy of Geneva. In: *Westminster Theological Journal,* 18, (1955), p. 5. Em Estrasburgo, diferentemente de Genebra, a "escolarização era uma prioridade suprema" e "alguns dos maiores especialistas em Educação daquele tempo estavam trabalhando ali" (WALLACE, *Calvino*, *Genebra e a Reforma*, p. 87). O próprio Johannes Strurm que foi para Estrasburgo em 1536, criou e organizou o sistema educacional (junho de 1537), organizando o Ginásio de Estrasburgo, fundado em 22/03/1538, sendo o seu primeiro reitor, mantendo-se neste cargo por 43 anos. O seu lema era: "piedade sábia e eloqüente" (*sapiens atque eloquens pietas*) (Cf. NUNES, *História da educação no Renascimento*, p. 182. Ver também: REID, Calvin and the founding of the Academy of Geneva. In: *Westminster Theological Journal* 18 (1955), p. 5).

72 Aprovada a criação em 16/03/1559.

73 Esta com 280 alunos (Cf. Diener-Wyss *Apud* GREGGERSEN, Gabriele. Perspectivas para a educação cristã em João Calvino. *Fides Reformata* 7/2 (2002): 61-83, p. 69).

74 Data da sessão solene de inauguração, presidida por Calvino (BORGEAUD, *Histoire de l'Université de Genève*, p. 48; BIÉLER, *O pensamento econômico e social de Calvino*, p. 192; SCHAFF, *History of the Christian church*, v. VIII, p. 805; Calvin, *Textes choisis par Charles Gagnebin*, Paris, Egloff, 1948, p. 302; VAN HALSEMA, Thea B. *João Calvino era assim*. São Paulo: Editora Vida Evangélica, 1968, p. 195). Na ocasião estavam presentes todo Conselho e os ministros. Calvino rogou a bênção de Deus sobre a Academia, a qual estava sendo dedicada à ciência e religião. Michael Roset, o secretário de Estado, leu a Confissão de Fé o os estatutos da escola preparados por Calvino que regeriam a instituição (*Leges academiae genevesis*). Beza foi proclamado reitor, ministrando uma aula inaugural em latim. A reunião foi encerrada com uma breve palavra de Calvino dita em francês e oração pelo próprio (Cf. BORGEAUD, *Histoire l'université de Genève*, p. 48-49; SCHAFF, *History of the Christian church*, v. VIII, p. 805; VAN HALSEMA, *João Calvino era assim*, p. 195; MCNEILL,

diz Compayré, a Academia teve uma origem modesta.[75] Calvino, no entanto, esforçou-se por constituir um corpo docente competente, sendo ajudado neste propósito por um incidente político. Alguns ministros de Lausanne que em 1558 haviam protestado contra a proposição de Berna a respeito da autoridade secular foram depostos em janeiro de 1559, vindo para Genebra.[76] No entanto, a Academia no seu início teve apenas cinco professores: João Calvino e Theodore Beza (1519-1605) que revezavam no ensino de teologia; Antoine-Raoul Chevalier ou Le Chevalier (1507-1572), professor de hebraico; François Bérauld, professor de grego, e Jean Tagaut († 1560), professor de artes (filosofia).[77]

A base da formação educacional em Genebra era a Bíblia. Competia à família[78] (apesar de suas limitações iniciais) e ao Estado o cuidado com a educação. No entanto, a igreja tinha um papel especialíssimo. "Por essa razão, os ministros da Palavra assumiriam a tarefa da educação nas escolas elementares e nos colégios de Genebra".[79]

The history and character of Calvinism, p.194). John Knox (1515-1572), antigo aluno da Academia, escreveria mais tarde a uma amiga (1556), dizendo ser a Igreja de Genebra "a mais perfeita escola de Cristo que jamais houve na terra desde os dias dos Apóstolos" (MCNEILL, *The history and character of calvinism*, p. 178; SCHAFF, *History of the Christian church*, v. VIII, p. 263; Idem., *The creeds of Christendom*, 6ª ed. Revised and Enlarged, Grand Rapids, Michigan: Baker Book House, 1931, v. I, p. 460; GEORGE, *Teologia dos reformadores*, p. 167). Schaff observa que havia uma faculdade em Genebra, desde 1428, chamada "Faculdade Versonnex" (L'école de Versonnex), que se destinava à preparação de clérigos; no entanto ela havia entrado em decadência, sendo reorganizada por Calvino em 1541. A instrução era gratuita. (Ver: BORGEAUD, *Histoire de l'Université de Genève*, p. 13-18). Ainda segundo Schaff, Calvino incentivou a educação fundando diversas escolas estrategicamente distribuídas na cidade. As taxas eram baixas até que foram abolidas (1571) conforme pedido de Beza. "Calvino às vezes é chamado o fundador do sistema de escola pública". Ele desejava criar uma grande universidade, todavia, os recursos da República eram pequenos para isso, assim ele se limitou à Academia. Contudo até para criar a Academia ele teve de pedir de casa em casa donativos, conseguindo arrecadar a soma respeitável de 10,024 guilders de ouro. Também, diversos estrangeiros que ali residiam contribuíram generosamente, havendo também um genebrino, Bonivard, que doou toda a sua fortuna à instituição (Cf. SCHAFF, *History of the Christian church*, v. VIII, p. 804-805; BORGEAUD, *Histoire de l'Université de Genève*, p. 214.).

75 COMPAYRÉ, Gabriel. *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle*. 7ª ed. Paris: Librairie Hachette Et Cie. 1904, v. I, p. 149.

76 Cf. MCNEILL, *The history and character of Calvinism*, p. 193; BIÉLER, *O pensamento econômico e social de Calvino*, p. 192; BATTLES, *Interpreting John Calvin*, p. 62.

77 BORGEAUD, *Histoire de l'Université de Genève*, p. 64-68; 638; COMPAYRÉ, *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle*, v. I, p. 149; REID, Calvin and the founding of the Academy of Geneva. In: *Westminster Theological Journal,* 18, (1955), p. 10.

78 Ver: PAZMIÑO, *Temas fundamentais da educação cristã*, p. 148-149.

79 CAMPOS, A "filosofia educacional" de Calvino e a fundação da Academia de Genebra. *Fides Reformata* 5/1 (2000): 41-56, p. 45.

A Academia *(Schola Privata*[80] e *Schola Publica)* iniciou com 600 alunos, aumentando já no primeiro ano para 900 alunos.[81] Coube-lhe a educação dos protestantes de língua francesa, atingindo em sua maioria alunos estrangeiros vindos da França, Holanda, Inglaterra, Alemanha, Itália e de outras cidades da Suíça.[82] Calvino não concebia a Academia distante da igreja, antes sustentava dois princípios fundamentais: a unidade da Academia e a união íntima da Academia com a Igreja.[83] Com este propósito, todos os professores estavam sob a jurisdição disciplinar da igreja, devendo subscrever a Confissão de Fé adotada.[84]

A Instituição estava dividida em duas partes principais: a *Schola Privata* que equivalia ao colégio (gymnasium), dividido em sete séries, destinava-se aos jovens de até 16 anos, e a *Schola Publica* ou *Academia*, que continuava

---

80 Esta com 280 alunos (Cf. Diener-Wyss, apud GREGGERSEN, Perspectivas para a educação cristã em João Calvino. *Fides Reformata* 7/2 (2002): 61-83, p. 69).

81 Cf. SCHAFF, *History of the Christian church*, v. VIII, p. 805. Em 1564 a *Schola Privata* contaria com cerca de 1200 alunos e a *Schola Publica* com aproximadamente 300 alunos (Cf. FERREIRA, *Calvino*: vida, influência e teologia, p. 196; BIÉLER, *O pensamento econômico e social de Calvino*, p. 192; DANIEL-ROPS, Henri. *A igreja da Renascença e da Reforma*: I. A reforma protestante. São Paulo: Quadrante, 1996, p. 413; GREGGERSEN, Perspectivas para a educação cristã em João Calvino, p. 69.

82 Genebra chegou a abrigar mais de 6 mil refugiados vindos da França, Itália, Inglaterra, Espanha e Holanda, (Cf. SCHAFF, *History of the Christian church*, v. VIII, p. 802) aumentando este número com os estudantes que para lá se dirigiram com a fundação da Academia de Genebra (1559). Lembremo-nos que a população de Genebra era de 9 a 13 mil habitantes (9 mil segundo Reid (REID, W. S. A propagação do calvinismo no século XVI. In: REID, W. Stanford. (Org.). *Calvino e sua influência no mundo ocidental*. São Paulo: Casa Editora Presbiteriana, 1990, p. 52; 12 mil conforme McNeill (MCNEILL, J. T. *Los forjadores del cristianismo*. Buenos Aires: La Aurora/Casa Unida de Publicaciones, [1956], v. II, p. 211); 13 mil de acordo com Nichols (Nichols, Robert H. *História da igreja cristã*. São Paulo: Casa Editora Presbiteriana, 1978, p. 164); em torno de 10 mil (NAPHY, William G. *Calvin and the consolidation of the Genevan Reformation.* Louisville: Westminster John Knox Press, 2003, p. 21, 36). O fato é que em 1550 Genebra dispunha de 13.100 habitantes, saltando para 21.400 em 1560. Dez anos depois, em 1570, a população voltaria a 16.000. A casa dos 20 mil habitantes só seria ultrapassada em 1720, atingindo 20.800 (Cf. PERRENOUD, Alfred. *La population de Genève du seizième au début du dix-neuvième siècle:* étude démographique. Genève: Librariri e A. Jullien, 1979, v. 1, p. 37). Schaff apresenta dados mais específicos relativos a cada período: Cerca de 12 mil habitantes no início do século 16, aumentando para mais de 13 mil em 1543, tendo um surto de crescimento de 1543 a 1550, quando a população saltou para 20 mil (SCHAFF, *History of the Christian church*, v. VIII, p. 802. Ver também: LINDSAY, Tomas M. *La Reforma y su desarrollo social*. Barcelona: CLIE, (1986), p. 117; VAN HALSEMA, *João Calvino era assim*, p. 193). Segundo McGrath, em 1550 a população foi estimada em 13.100 habitantes. Em 1560 era de 21.400 habitantes. (MCGRATH, *A vida de João Calvino,* p. 145). Biéler estima 10.300 habitantes em 1537, chegando a 13.000 em 1589 (BIÉLER, *O pensamento econômico e social de Calvino*, p. 216, 220, 251 (nota 514)).

83 BORGEAUD, *Histoire de l'Université de Genève*, p. 79.

84 TOWNS, John Calvin. In: TOWNS (Org.), *A history of religious educators*. p. 170.

o colégio, ministrando ensino superior.[85] O currículo incluia disciplinas tais como: teologia, hebraico, grego, filosofia, matemática e retórica. Entre outros, eram estudados autores gregos e latinos como Heródoto, Xenofonte, Homero, Demóstenes, Plutarco, Platão, Cícero, Virgílio e Ovídio.[86] Nas *Institutas,* Calvino escreveu: "Admito que a leitura de Demóstenes ou Cícero, de Platão ou Aristóteles, ou de qualquer outro da classe deles, nos atrai maravilhosamente, nos deleita e nos comove ao ponto de nos arrebatar".[87]

Com o estabelecimento da Academia, o historiador Charles Borgeaud (1861-1941), antigo professor da Universidade de Genebra, disse que "Esta foi a primeira fortaleza da liberdade nos tempos modernos".[88]

Além disso, Genebra se tornou um grande centro missionário, uma verdadeira "escola de missões", porque os refugiados que lá se instalaram, puderam, posteriormente, levar para os seus países e cidades o evangelho ali aprendido.[89] "O estabelecimento da Academia foi em parte realizado por causa do desejo de suprir e treinar missionários evangélicos", informa-nos Mackinnon.[90] Destacamos que, com exceção de Isaías, todos os comentários de Calvino sobre os profetas "consistem em sermões direcionados a alunos em treinamento para o trabalho missionário, principalmente na França".[91]

Este objetivo da Academia faz jus à compreensão missionária de Calvino. Comentando 1Tm 2.4, ele afirma: ".... nenhuma nação da terra e nenhuma classe social são excluídas da salvação, visto que Deus quer oferecer o Evangelho a todos sem exceção".[92] Por isso, "o Senhor ordena aos ministros do Evangelho (que preguem) em lugares distantes, com o propósito de espalhar a doutrina da salvação em cada parte do mundo".[93] Analisando uma das implicações da

---

85 Ver: WALLACE, *Calvino*, *Genebra e a Reforma*, p. 88; GUTEK, Gerald L. *Historical and philosophical foundations of education*: A biographical introduction. 3ª Ed., Columbus, Ohio: Merril Prentice Hall, 2001, p. 92; REID, Calvin and the founding of the Academy of Geneva. *Westminster Theological Journal* 18 (1955), p. 11-17; LOPES, *O conceito de teologia e pedagogia na Didática Magna de Comenius*, p. 67-70; CAMPOS, A "filosofia educacional" de Calvino e a fundação da Academia de Genebra, p. 51-52.

86 Ver: SCHAFF, *History of the Christian church*, v. VIII, p. 805; WALLACE, *Calvino*, *Genebra e a Reforma*, p. 88; GUTEK, *Historical and philosophical foundations of education*, p. 92.

87 CALVINO, *As Institutas*: edição especial, v. I, I.24. p. 74. Ver também: CAMPOS, A "filosofia educacional" de Calvino e a fundação da Academia de Genebra, p. 51.

88 BORGEAUD, *Histoire de l'Université de Genève*, p. 83.

89 Para maiores detalhes, ver: COSTA, Hermisten M. P. A Academia de Genebra e a evangelização. *Brasil Presbiteriano*, São Paulo: Cultura Cristã, janeiro de 2009, p. 4-5.

90 MACKINNON, James. *Calvin and the Reformation*. Londres: Penguin Books, 1936, p. 195.

91 PARKER, T.H.L. Prefácio à versão inglesa do comentário de Daniel (CALVINO, João. O *Profeta Daniel*: 1-6. São Paulo: Parakletos, 2000, v. 1, p. 13).

92 CALVINO, *As Pastorais*, (1Tm 2.4), p. 60.

93 CALVIN, *Calvin's commentaries*, v. XVII, (Mt 28.19), p. 384.

petição *"venha o Teu Reino",* comenta: "Portanto, nós oramos pedindo que venha o reino de Deus; quer dizer, que todos os dias e cada vez mais o Senhor aumente o número dos Seus súditos e dos que nele crêem..."[94]; "... é nosso dever para proclamar a bondade de Deus a toda nação".[95]

A Academia tornou-se grandemente respeitada em toda a Europa. O grau concedido aos seus alunos era amplamente aceito e considerado em universidades de países protestantes como, por exemplo, a Holanda. O historiador católico Marc Venard comenta que a Academia "será daí em diante um viveiro de pastores para toda a Europa reformada".[96] A Academia contribuiu em grandes proporções para fazer de Genebra "um dos faróis do Ocidente", admite Daniel-Rops.[97] A formação dada em Genebra era intelectual e espiritual; os alunos participavam dos cultos das quartas-feiras bem como em todos os três cultos prestados a Deus no domingo.[98] Um escritor referiu-se a Genebra deste modo: "Deus fez de Genebra Sua Belém, isto é, Sua casa do pão".[99]

Sem dúvida, entre os Reformadores, Calvino foi quem mais amplamente compreendeu a abrangência das implicações do evangelho nas diversas facetas da vida humana,[100] entendendo que "o Evangelho não é uma doutrina de língua, senão de vida. Não pode assimilar-se somente por meio da razão e da memória, senão que chega a compreender-se de forma total quando ele possui toda a alma e penetra no mais íntimo recesso do coração".[101] Por isso, ele exerceu poderosa influência sobre a Europa e Estados Unidos. Schaff chega a dizer que Calvino "de certo modo, pode ser considerado o pai da Nova Inglaterra e da República Americana".[102]

---

94 CALVINO, *As Institutas*: edição especial, v. 3, III.9, p. 124.

95 CALVIN, *Calvin's commentaries*, v. VII, (Is 12.5), p. 403.

96 VENARD, Marc. O Concílio Lateranense V e o Tridentino. In: ALBERIGO, Giuseppe (Org.). *História dos concílios ecumênicos*. São Paulo: Paulus, 1995, p. 339. Do mesmo modo escreve Willemart: "Genebra torna-se o centro de formação dos pastores que serão enviados para todas as comunidades francesas e que permitirão a unidade da Igreja Evangélica Reformada" (WILLEMART, Philippe. *A Idade Média e a Renascença na literatura francesa*. São Paulo: Annablume, 2000, p. 42).

97 DANIEL-ROPS, Henri. *A Igreja da Renascença e da Reforma*: I. A Reforma Protestante, p. 414.

98 Cf. BAIRD, Charles W. *A liturgia reformada*: ensaio histórico. Santa Bárbara D'Oeste, SP: SOCEP, 2001, p. 29.

99 Apud BAIRD, *A liturgia reformada*, p. 30.

100 Ver BIÉLER, *O pensamento econômico e social de Calvino*, p. 188-189.

101 CALVIN, John. *Golden booklet of the true christian life*. 6ª ed. Grand Rapids, Michigan: Baker, 1977, p. 17.

102 SCHAFF, *The creeds of Christendom*, v. I, p. 445.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> "O que é certo, é que a aprendizagem generalizada da leitura e da língua materna nos protestantes impeliu os católicos à imitação: A Reforma tinha transformado a pedagogia" – Marcelle Denis.[103]

> "Toda a história moderna ocidental teria sido irreconhecivelmente diferente sem a perpétua influência de Calvino" – John T. McNeill.[104]

A Reforma se valeu amplamente da imprensa como elemento de instrução dos fiéis. "Sempre defendendo a divulgação da palavra impressa, a Alemanha [luterana] liderou a alfabetização européia no século XVI".[105] O fator religioso tornou-se fundamental como estímulo à alfabetização.[106]

A Reforma Protestante foi fundamental para o avanço educacional do Ocidente. "Nos países reformados e nas nações católicas, nas cidades e nos campos, no Velho e no Novo Mundo, a familiaridade com a escrita progride, dotando as populações de competências culturais que antes constituíam apanágio de uma minoria", escreve Roger Chartier.[107] O autor sustenta que foi com o pietismo (luterano) que a prática da leitura se difundiu amplamente na Alemanha.[108] Mais à frente ele reconhece que a leitura e posse de livros se tornaram mais evidentes nos países protestantes.

> À frente da Europa que possui livros estão incontestavelmente as cidades dos países protestantes. Por exemplo, em três cidades da Alemanha renana e luterana – Tübingen, Speyer e Frankfurt –, os inventários com livros constituem em meados do século 18 respectivamente 89%, 88% e 77% do total registrado. Assim, é grande a diferença em relação à França católica, seja na capital (na década de 1750 apenas 22% dos inventários parisienses incluem livros), seja na província (nas novas cidades do oeste francês a porcentagem é de 36% em 1757-1758; em Lyon, de 35% na segunda metade do século). Ao contrário, a diferença é pequena com relação a outros países protestantes – mesmo que majoritariamente rurais como, por exemplo, os da América.
>
> No final do século 18, 75% dos inventários no condado de Worcester, em Massachusetts, 63% em Maryland, 63% na Virgínia assinalam a presença de

---

103 DENIS, Marcelle. A Reforma e a educação. In: MIALARET, Gaston; VIAL, Jean (Orgs.). *História mundial da educação*. Porto: RÉS-Editora, (s.d.), v. 2, p. 193.

104 MCNEILL, *The history and character of Calvinism*, p. 234.

105 FISCHER, Steven R. *História da leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2006, p. 206.

106 Ver: ANDRÉS-GALLEGO, José. *História da gente pouco importante*: América e Europa até 1789. Lisboa: Editorial Estampa, 1993, p. 101-107.

107 CHARTIER, Roger. As práticas da escrita. In: CHARTIER, Roger. (Org.). *História da vida privada*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991, v. 3, p. 116.

108 Ibid., p. 121-122. Do mesmo modo, ver: ANDRÉS-GALLEGO, *História da gente pouco importante*, p. 103.

livros – o que traduz um belo progresso em comparação com o século anterior, no qual a porcentagem das melhores regiões não passava de 40%.

Deste modo, a fronteira religiosa parece um fator decisivo no tocante à posse do livro. Nada o mostra melhor que a comparação das bibliotecas das duas comunidades numa mesma cidade. Em Metz, entre 1645-1672, 70% dos inventários dos protestantes incluem livros contra apenas 25% dos inventários católicos. E a distância é sempre muito acentuada, seja qual for a categoria profissional considerada: 75% dos nobres reformados têm livros, mas apenas 22% dos católicos os possuem, e as porcentagens são de 86% e 29% nos meios jurídicos, 88% e 50% na área médica, 100% e 18% entre pequenos funcionários, 85% e 33% entre comerciantes, 52% e 17% entre artesãos, 73% e 5% entre 'burgueses', 25% e 9% entre trabalhadores braçais e agrícolas. Mais numerosos como proprietários de livros, os protestantes também possuem mais livros: os reformados membros das profissões liberais têm em média, o triplo dos seus homólogos católicos; a situação é idêntica para comerciantes, artesãos ou pequenos funcionários; e entre os burgueses a diferença é ainda maior, com bibliotecas calvinistas dez vezes mais ricas que as dos católicos.

A essa diferença na posse do livro acrescentam-se outras que opõem a própria economia das bibliotecas às práticas da leitura. Nos países luteranos, seja qual for o nível social de seu proprietário, todas são organizadas em torno do mesmo conjunto de livros religiosos.[109]

Chartier demonstra com alguns testemunhos históricos, que toda a cultura protestante estava vinculada à leitura da Bíblia.[110]

Nos Estados Unidos a história do início da tipografia se confunde com a criação de uma escolinha conhecida hoje como Universidade de Harvard.[111] Os puritanos foram pioneiros em ambas as iniciativas. Apenas seis anos depois de sua chegada a Massachusetts, a Corte Geral da Colônia já havia votado 400 libras para a criação de uma escola ou faculdade (1636).[112] O Colégio foi criado

---

109 CHARTIER, Roger. As práticas da escrita. In: CHARTIER, Roger. (Org.), *História da vida privada,* v. 3, p. 131-133.

110 Ibid., p. 133ss.

111 O maquinário tipográfico foi trazido da Inglaterra pelo pastor puritano José Glover († 1638) para o colégio que ele, juntamente com outras pessoas, desejava fundar. Glover que já residia na Nova Inglaterra desde 1634-1635, voltara à Inglaterra para adquirir uma máquina tipográfica, papel, tinta e os acessórios necessários para a impressão. No entanto ele morreu durante a viagem de volta (talvez de varíola) (1638), contudo o seu projeto foi levado adiante por sua viúva e pelos homens que trouxera consigo com este fim, o serralheiro Stephen Daye (c. 1594-1668) e seus dois filhos, dos quais um era tipógrafo, Matthew Daye (c. 1619–?).

112 Cf. MILLER, Perry; JOHNSON, Thomas H. (Orgs.). *The Puritans*. Mineola, New York: Dover Publications, (2 Volumes bounds as one), 1991, p. 700. Do mesmo modo, EBY, Frederick. *História da educação moderna*. 5ª ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1978, p. 209.

em 1636 na vila de New Town[113] recebendo posteriormente este nome (Harvard) em homenagem (1638) ao pastor puritano John Harvard (1607-1638), que havia doado cerca de 800 libras (metade de suas propriedades) e uma biblioteca com 260 títulos perfazendo um total de cerca de 400 volumes.[114] A escola recebeu outros donativos e o Estado completou o resto. A escola foi "mantida durante seus primeiros anos parcialmente pelo sacrifício de fazendeiros, que contribuíram em trigo para sustentar professores e alunos".[115]

Seis anos depois temos a primeira turma formada. Em 1643 é publicado em Londres um folheto intitulado: *Os Primeiros Frutos da Nova Inglaterra*. Aqui temos uma espécie de histórico da instituição, acompanhado dos seus estatutos e vida cotidiana; ele é um apelo para aquisição de mais fundos. Este documento começa assim:

> Depois que Deus nos conduziu sãos e salvos para Nova Inglaterra, e construímos nossas casas e asseguramos o necessário para nossos meios de subsistência, edificamos locais convenientes para o culto de Deus e estabelecemos nosso Governo Civil: *Depois disso, uma das coisas que mais ambicionávamos era incentivar o Ensino e perpetuá-lo para a Posteridade*,[116] temendo deixar um Clero ignorante para as Igrejas, quando nossos atuais Ministros repousarem no pó.[117] (Grifos meus).

A ignorância era algo extremamente temido dentro do modelo educacional reformado-puritano.[118] Para tanto o estudo era amplo, oferecendo uma visão abrangente de todos os ramos do saber, evitando a dicotomia entre o saber religioso e não-religioso, o espiritual e o natural.[119] Como exemplo disso, vemos que "os estudantes ministeriais em Harvard não apenas aprendiam a ler a Bíblia

---

113 Depois (1638) chamada de Cambridge, também em homenagem ao Rev. John Harvard que estudara em Cambridge (Ver: BATTLES, Matthew. *A conturbada história das bibliotecas*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2003, p. 87).

114 "Aproximadamente três quartos dos livros eram obras de teologia, a maioria das quais consistia em comentários bíblicos e sermões puritanos. Cícero, Sêneca e Homero figuravam entre as opções clássicas, mas não havia outras obras literárias além dessas. Era, enfim, a coleção de um pastor puritano atuando numa colônia perdida nos confins do Novo Mundo. Mas os livros legitimaram a pequena escola, provendo-a dos fundamentos intelectuais de que uma faculdade necessita" (BATTLES, *A conturbada história das bibliotecas*, p. 87).

115 RYKEN, Leland. *Santos no mundo*. São José dos Campos, SP: FIEL, 1992, p. 167.

116 "Entre os fundadores de Harvard estavam 100 diplomados, 70 dos quais tinham sido estudantes nos colégios de Cambridge e 30 nos de Oxford" (EBY, *História da educação moderna*, p. 208).

117 Primeiros frutos da Nova Inglaterra, (1643): In: SYRETT, Harold C. (Org.). *Documentos históricos dos Estados Unidos*. São Paulo: Cultrix, 1980, p. 29.

118 Para Melanchton, por exemplo, a ignorância é a maior adversária da fé, devendo, por isso mesmo ser combatida (Cf. CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Editora UNESP, 1999, p. 250-251).

119 Ver: RYKEN, *Santos no mundo*, p. 174ss.

na sua língua original e a expor teologia, mas também estudavam matemática, astronomia, física, botânica, química, filosofia, poesia, história e medicina".[120]

A ênfase puritana foi marcante em todos os níveis educacionais podendo ser avaliada tanto quantitativa como qualitativamente.[121] Seguindo a tradição da obrigatoriedade do ensino público, conforme enfatizada por Lutero e pelos calvinistas franceses (1560)[122] e holandeses (1618),[123] "em 1647, o Estado de Massachussets decreta a obrigatoriedade de uma escola primária, sempre que uma povoação agrupe mais de 50 lares".[124]

Por trás deste ardor pedagógico e social herdado da Reforma estava um firme fundamento teológico. Esta perspectiva amparava-se num conceito de Deus, do homem e do propósito do ser humano nesta vida.

a) Deus é reconhecido como o Criador e Senhor de todas as coisas, sendo o doador da vida e de tudo que temos,[125] a quem devemos conhecer experiencialmente,[126] amar, obedecer e cultuar.[127] Resumindo: "O conhecimento de Deus é a genuína vida da alma...";[128]
b) O homem como "imagem e semelhança" de Deus deve ser respeitado, amado e ajudado.[129] Por mais indigno que ele possa nos parecer, devemos considerar: "A imagem de Deus nele é digna de dispormos a nós mesmos e nossas posses a ele".[130] Por isso, "Não temos de pensar

---

120 Ibid., p. 175.

121 Ver: Ibid., p. 168.

122 Ver extratos do documento elaborado pelos protestantes reunidos em Orléans em 1560. O texto foi enviado ao Rei de França (Cf. HANS, Nicholas. *Educação comparada*. 2ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971, p. 194).

123 O Sínodo de Dort decretou em 1618 que "escolas devem ser fundadas nos campos, nas vilas e nas cidades. Deve ser ministrada educação religiosa. Os magistrados cristãos devem velar para que os professores sejam criaturas bem qualificadas, recebendo uma compensação adequada pelos seus esforços. Os filhos dos pobres devem receber educação gratuita. Em todas as escolas, os professores devem ser cristãos ortodoxos. Os ministros eclesiásticos têm a obrigação de visitar todas as escolas, sejam elas públicas ou privadas" (*Apud* HANS, *Educação comparada*, p. 196-197).

124 VIAL, Jean. Introdução. In: MIALARET; VIAL (Orgs.), *História mundial da educação*, v. 2, p. 9.

125 "Deus (...) é a fonte de vida e de todas as bênçãos excelentes" (CALVINO, *Exposição de Hebreus,* (Hb 7.25), p. 197).

126 CALVINO, *Gálatas*, (Gl 4.8), p. 127; CALVINO, João. *O livro dos Salmos*. São Paulo: Parakletos, 2002, v. 3, (Sl 79.6), p. 255; CALVINO, *As Institutas*, I.5.9; CALVINO, *Exposição de Hebreus*, (Hb 11.6), p. 305-306; *Calvin's commentaries*, v. XVII, (Jo 4.22), p. 159-161.

127 CALVINO, *O livro dos Salmos*, v. 1, (Sl 6.5), p. 129; CALVINO, Juan. Catecismo de Genebra, Perg. 2. In: *Catecismos de la iglesia reformada*. Buenos Aires: La Aurora, 1962, p. 29; CALVINO, *Gálatas*, (Gl 4.9), p. 127; CALVINO, *As Institutas*, I.2.1-2.

128 CALVINO, João. *Efésios*. São Paulo: Paracletos, 1998, (Ef 4.18), p. 136-137.

129 Ver: CALVINO, João. *A verdadeira vida cristã*. São Paulo: Novo Século, 2000, p. 37-38.

130 Ibid., p. 38.

> continuamente nas maldades do homem, mas, antes, darmos conta de que ele é portador da imagem de Deus".[131] Esta perspectiva deverá nortear sempre a nossa consideração a respeito do ser humano.[132]

A educação, portanto, visava preparar o ser humano para melhor servir a Deus na sociedade, a fim de que Deus fosse glorificado. A educação reformada-puritana não tinha um fim em si mesma, antes era caracterizada por um propósito específico, conforme definiu John Milton (1608-1674) em 1644:

> "O objetivo da aprendizagem é corrigir as ruínas de nossos primeiros pais, recuperando o conhecer a Deus corretamente, e a partir deste conhecimento, amá-Lo, imitá-Lo e ser como Ele, do modo mais aproximado possível, tornando nossas almas possuidoras de verdadeira virtude que, unida à graça celestial da fé, constrói a mais alta perfeição.[133]

Na seqüência: "Chamo de uma educação completa e generosa aquela que capacita um homem para atuar justamente, habilidosamente, magnanimamente, em todos os ofícios, tanto privados como públicos, de paz e de guerra".[134] Deste modo a educação é vista não a partir do ensino, mas do aprendizado e, de modo especial do homem que resulta deste saber preparado para realizar a obra que Deus lhe confiou. O saber é para viver autenticamente em comunhão com Deus, refletindo isso no cumprimento de nossos deveres religiosos, familiares, políticos e sociais, agindo no mundo de forma coerente com a

---

131 Ibid. p. 37-38. Ver também: CALVINO, *O livro dos Salmos*, v. 1, (Sl 8.7-9), p. 173-174; CALVINO, João. *Instrução na fé*: Princípios para a vida cristã. Goiânia, GO: Editora Logos, 2003, p. 27-28.

132 Ver: CALVINO, *As Institutas da Religião Cristã*: edição especial, IV.17. p. 177ss.

133 MILTON, John. Of education. In: Campbell, Gordon (Org.). *John Milton:* The complete English poems. New York: Everyman's Library, 1990, p. 557. *Apud* DAVIS, Jeffry; RYKEN, Leland. *The future of Christian liberal arts at Wheaton*: Drawing upon classical and protestant foundations for direction, p. 8. Disponível em: (http://wheaton.edu/FandL/pdf/DavisRyken.PDF). Acesso em: 03 maio 2008. Do mesmo modo, ver: RYKEN, *Santos no mundo*, p. 173 e NUNES, Ruy Afonso da C. *História da educação no século XVII*. São Paulo: EPU/EDUSP, 1981, p. 46; ROSSI, Paolo. *A ciência e a filosofia dos modernos*: aspectos da revolução científica. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992, p. 61ss). No texto publicado em 1643 em Londres, descrevendo o Colégio Harvard, há um detalhamento das "Regras e preceitos observados ao Colégio". Na segunda regra, lemos: "Todo aluno é claramente instruído e seriamente instado a ponderar na principal finalidade da sua vida e dos seus estudos, a *conhecer a Deus e Jesus Cristo, que é a vida eterna,* João 17.3 e, portanto, a depositar *Cristo* no fundo, como a única base de todo conhecimento e Saber verdadeiros. E visto que só o Senhor dá a sabedoria, todos devem orar seriamente em segredo para buscá-la junto dele, Prov. 2.3" (In: SYRETT (Org.), *Documentos históricos dos Estados Unidos*, p. 30).

134 MILTON, John. Of education. Apud RYKEN, *Santos no mundo*, p. 179. Do mesmo modo: EBY, *História da educação moderna*, p. 182. Quanto à visão de Milton a respeito da formação dos Ministros, ver HOOYKAAS, *A religião e o desenvolvimento da ciência moderna*, p. 188-189.

nossa nova natureza,[135] objetivando em tudo a glória de Deus. Para Calvino, a pergunta condenatória de Tertuliano (c.160-c.220 AD) à filosofia não fazia sentido.[136] O cristianismo é uma cosmovisão que parte das Escrituras para o exame de todas as facetas da realidade.

> Para Calvino, nenhum tipo de ensino que levasse os homens a deixarem de se preocupar com qualquer coisa que afetasse de maneira profunda a vida humana, até mesmo em suas preocupações puramente humanas, poderia de forma alguma ser cristão.[137]

O calvinismo fornece-nos óculos cujas lentes têm o senso da soberania de Deus como perspectiva indispensável e necessária para ver, interpretar e atuar na realidade, fortalecendo, modificando ou transformando-a, conforme a necessidade. Isso tudo, num esforço constante de atender ao chamado de Deus a viver dignamente o evangelho no mundo. Schaff comenta que

> o senso da soberania de Deus fortaleceu os seus seguidores contra a tirania de senhores temporais, e os fez os campeões e promotores de liberdade civil e política na França, Holanda, Inglaterra e Escócia.[138]

O calvinismo, com sua ênfase na centralidade das Escrituras, é mais do que um sistema teológico; é sobretudo uma maneira teocêntrica de ver, interpretar e atuar na história tendo os olhos direcionados para a glória de Deus. O estudioso inglês Tawney (1880-1962), observa que

---

135 Calvino constata que "a doutrina será de pouca autoridade, a menos que sua força e majestade resplandeçam na vida do bispo como o reflexo de um espelho. Por isso ele diz que o mestre seja um padrão ao qual os discípulos possam seguir" (CALVINO, *As Pastorais*, (Tt 2.7), p. 331).

136 "Esta é a sabedoria profana que temerariamente pretende sondar a natureza e os decretos de Deus. E as próprias heresias vão pedir seus petrechos à filosofia.... "Que tem a ver Atenas com Jerusalém? Ou a Academia com a Igreja? A nossa doutrina vem do pórtico de Salomão, que nos ensina a buscar o Senhor na simplicidade do coração. Que inventem, pois, se o quiserem, um cristianismo de tipo estóico, platônico e dialético! Quanto a nós, não temos necessidade de indagações depois da vinda de Cristo Jesus, nem de pesquisas depois do Evangelho. Nós possuímos a fé e nada mais desejamos crer. Pois começamos por crer que para além da fé nada existe que devamos crer" (TERTULIANO, Da prescrição dos hereges, VII: In: ROBERTS, Alexander; DONALDSON, James (Orgs.). *Ante-Nicene fathers*. 2ª ed. Peabody, Massachusetts: Hendrickson Publishers, 1995, Vol. III, p. 246).

137 WALLACE, *Calvino*, *Genebra e a Reforma*, p. 90-91.

138 SCHAFF, *History of the Christian church*, v. VIII, p. 562. Hans diz que o Calvinismo, ainda que de modo indireto, foi "responsável pelo desenvolvimento das idéias democráticas de autogoverno. A mais poderosa e valiosa contribuição de Calvino à causa democrática não foi a sua teologia, mas sim a organização da sua Igreja, porque os consistórios, as assembléias provinciais e os sínodos nacionais constituíam um excelente treinamento básico para um ulterior governo autônomo" (Nicholas Hans, *Educação Comparada,* p. 192).

> o Calvinismo foi uma força ativa e radical. Era um credo que buscava não meramente purificar o indivíduo, mas reconstruir a Igreja e o Estado e renovar a sociedade, permeando todos os setores da vida, tanto públicos como privados, com a influência da religião.[139]

ABSTRACT

In this article Costa describes the medieval origins of three representative universities of Europe: Paris, Bologne, and Salerno. Dealing with the Protestant Reformation, he demonstrates how important culturally for Protestantism was the understanding that the Christian faith should be known in order to be professed. Departing from the Reformed perspectives of "explicit faith" and "common grace", he also analyzes the origins of the Geneva Academy started by John Calvin, its characteristics and influence, and shows the historical dimension of the foundation of universities, as well as the very special character of the Academy. He concludes the article by pointing out how the countries reached by the Reformation gave emphasis to reading, education, and the establishment of schools at all levels, due to primarily religious motivations.

KEYWORDS

John Calvin; Protestant Reformation; Academy of Geneva; Education; Medieval universities.

139 TAWNEY, R. H. *A religião e o surgimento do capitalismo*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1971, p. 109.

FIDES REFORMATA XIII, Nº 2 (2008): 49-63

O Conceito de Educação em João Amós Comenius

Edson Pereira Lopes[*]

RESUMO

O pensamento de Comenius tem sido revisitado por meio de alguns pesquisadores comenianos preocupados em demonstrá-lo como pedagogo, sendo esta uma das razões pelas quais é conhecido como o "pai da pedagogia moderna". Por outro lado, há poucas pesquisas que apontam Comenius como teólogo, enfatizando que ele não foi apenas um pedagogo, mas que sua atividade principal era a teologia. A partir dessa constatação, esta pesquisa objetivou demonstrar que só se pode compreender o conceito de educação de Comenius tendo como pressuposto fundamental a inter-relação da teologia com a pedagogia, entre as quais Comenius não faz distinção. É somente com este pressuposto que se compreende o motivo pelo qual Comenius destacou a educação, fundamentada no ensino, na moral e na piedade, como a salvação ou o remédio divino para a cura da corrupção do gênero humano, uma vez que ela tem como finalidade última fazer do homem um "paraíso de delícias para o Criador".[1]

PALAVRAS-CHAVE

Comenius; Teologia; Morávios; Ensino, moral e piedade.

INTRODUÇÃO

João Amós Comenius foi o primeiro indivíduo a instituir a educação como uma ciência sistemática, sendo esta uma das razões pelas quais ficou conhecido

---

[*] O autor é bacharel em teologia pelo Seminário Rev. José Manoel da Conceição; mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie; doutor em Ciências da Religião pela Universidade Metodista de São Paulo, e professor da Escola Superior de Teologia da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

[1] COMENIUS, J. A. *Didática magna*. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 26.

como o "pai da pedagogia moderna". Todavia, percebe-se que o acesso dos pesquisadores brasileiros às obras primárias de Comenius em português está restrito à *Didática Magna*, o que resulta em algumas dificuldades para realizar a hermenêutica do pensamento comeniano. A maioria dos pesquisadores de Comenius tem seu foco voltado para os métodos educacionais, e assim ele é considerado apenas como pedagogo, o que contraria o próprio Comenius, que afirmou não se considerar um pedagogo, mas um teólogo por profissão e vocação.[2] Talvez por esta razão é que encontramos raríssimos estudos referindo-se a Comenius como teólogo, com exceção dos rápidos e esporádicos comentários que aparecem em alguns poucos livros e dissertações.

Com base no exposto, o foco deste artigo é tríplice: 1) tornar as principais obras literárias de Comenius um pouco mais conhecidas do público brasileiro; 2) demonstrar a relevância do pensamento de Comenius para a atualidade; 3) identificar o real conceito de educação no pensamento de Comenius.

1. SÍNTESE DA VIDA E PRINCIPAIS OBRAS DE COMENIUS

No contexto da expansão da Reforma Protestante está a congregação dos Irmãos Morávios. Esse grupo remonta ao século 15 com Jan Hus (1369-1415), que, além de líder religioso, foi reitor da Universidade de Praga. Desde cedo os morávios descobriram que uma das formas fundamentais para salvaguardar a unidade entre os Irmãos seria a educação, que se tornou, tradicionalmente, um dos princípios mais relevantes desse movimento religioso. Tal ênfase fez com que as escolas dos Irmãos Morávios, inclusive a Universidade de Praga (1348), fossem contadas entre as melhores da Europa na época de Hus e também nos dias de Comenius. A maioria dos professores tinha o grau de mestre, e era motivo de orgulho o fato de terem passado pela Universidade de Praga autoridades como o matemático João Kepler e o pensador Giordano Bruno, que ali também lecionaram.[3] Os Irmãos Morávios demonstravam a dupla preocupação com a teologia e a pedagogia. Foi com esta perspectiva que traduziram a Bíblia, do hebraico e do grego, para sua língua materna, a célebre versão de Králice.[4]

João Amós Comenius nasceu em Nivnice, na cercania de Uherský Brod, na Morávia, hoje República Tcheca, em 28 de março de 1592. Matriculou-se na escola latina de Prerov, no ano de 1608, quando tinha 16 anos e se sobressaiu como bom aluno e como um paradigma para os seus colegas. Terminados os

---

2 LOCHMAN, J. M. Acta comeniana. In: *Comenius as theologian*. Praga: Akademie ved Ceske Republiky, 1993, v. 10, p. 35.

3 LOPES, E. P. *A inter-relação da teologia com a pedagogia no pensamento de Comenius*. São Paulo: Mackenzie, 2006, p. 93.

4 COVELLO, S. *Comenius*: a construção da pedagogia. São Paulo: Editora Comenius, 1999, p. 16.

estudos na escola de Prerov, por recomendação de Lanecký, Comenius foi escolhido para ser ordenado pastor e nomeado para prosseguir os estudos superiores na universidade alemã de Herbon, em Nassau, que havia sido fundada em 1584.[5]

Enquanto esteve em Herbon, Comenius preocupou-se em preparar um dicionário de sua língua materna, *Bohemicae Thesaurus*, cujo conteúdo consistiu em apresentar o léxico completo de uma gramática exata das locuções da língua tcheca.[6] Em 1614, Comenius retornou a Praga e foi nomeado reitor da escola de Prerov, principal centro da comunidade morávia. Notabilizou-se como professor competente e distribuia o tempo escolar de modo a incluir ensino, conversas, jogos, recreações e música, pois desejava que a escola fosse agradável e atraente. Com estes princípios, cativou seus alunos e aboliu os castigos corporais, tão em voga nas escolas de sua época.[7]

Em 26 de abril de 1616, foi ordenado pastor dos Irmãos Morávios. Dois anos depois, em 1618, estabeleceu-se na cidade de Fulnek e assumiu a responsabilidade pela escola da comunidade, desempenhando satisfatoriamente a dupla função de pastor e educador.[8]

Por ser Comenius um líder respeitado entre os Irmãos Morávios, foi lavrado um mandado de prisão contra ele, o que o forçou a abandonar a cidade de Fulnek e a deixar o seu cargo pastoral. Com ele 36.000 famílias saíram da Boêmia e da Morávia, com a finalidade de fugir do horror da guerra. Foi neste contexto que surgiu uma de suas obras mais importantes, *Labyrint sueta a ráj srdce (O labirinto do mundo e o paraíso do coração)*, escrita em 1623, durante sua estada em Brandeis. Essa obra serviu para consolar os que haviam sobrevivido às vicissitudes da guerra e exortar as pessoas a não buscarem a felicidade nas riquezas, prazeres e fama, pois a felicidade consistia em ter comunhão e experiência com Cristo, para, então, ser uma nova criatura.

Em 1628, os Irmãos Morávios conseguiram asilo na Polônia e com a preocupação de reconstruir sua vida e a do povo theco, Comenius produziu vários textos relativos à educação. Assim, entre 1630 e 1633 apareceram as suas obras pedagógicas fundamentais: *Didática tcheca, Informatorium skóly materké (Guia da escola materna), Janua linguarum reserata* (*Porta aberta das línguas)* e *Didática magna*. No conjunto, os textos dirigiam-se tanto aos alunos, que deviam aprender a aprender, como aos professores, que deviamm aprender a fazer e, conseqüentemente, a fundamentar a sua prática em uma teoria sólida. Nesse período, Comenius empenhou-se vivamente na questão

---

5 CAULY, O. *Comenius*: o pai da pedagogia moderna. Lisboa: Instituto Piaget, 1995, p. 43, 48.

6 LOPES, E. P. *O conceito de teologia e pedagogia na Didática Magna de Comenius*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2003, p. 77.

7 COVELLO, *Comenius*, p. 30.

8 COVELLO, *Comenius*, p. 30.

educacional, pois compreendia que, por meio da educação, poderia ocorrer a paz entre os povos e uma possível restauração da Boêmia.[9]

Após vários anos de pacientes esforços e pesquisas, a *Didática tcheca* foi traduzida pelo próprio Comenius para o latim com o título *Didática magna* e publicada em sua forma integral em conjunto com outras obras latinadas em 1657, em Amsterdã. Ao traduzi-la para o latim, Comenius objetivou alcançar o maior número possível de leitores. Em 1642 deixou escrita a obra *Via lucis,* publicada apenas em 1668, pouco antes da sua morte, que sintetizava suas idéias pansóficas: escolas universais, métodos universais, livros universais, idioma universal e, sobretudo, o colégio de sábios voltado para o bem-estar da humanidade.[10]

Em 1642, ao manter contato com o Chanceler Oxenstiern, este lhe solicitou que fizesse algo pela Suécia e pelo aprimoramento do estudo do latim. Comenius escreveu a obra *Methodus linguarum novissima (Novíssimo método das línguas)*, em 1647, que seria sua principal contribuição ao estudo dos idiomas. A preocupação de Comenius estava relacionada com o estudo comparativo das línguas. Ele traçou regras para a arte de traduzir textos e desaconselhou a tradução literal.

Em 1650, a convite do príncipe Sigismundo Rákoczy, começou a dirigir uma escola em Sárospatak, Hungria. Ali permanece durante quatro anos e escreveu a *Orbis pictus* (*Mundo ilustrado ou sensível*). Esse texto é a soma de sua experiência de quarenta anos de trabalho pedagógico, constituindo-se numa enciclopédia infantil que, por meio de gravuras, tem três objetivos: 1) reter a noção aprendida; 2) estimular a inteligência infantil; 3) facilitar a aprendizagem da leitura. Entretanto, Comenius sofreu incompreensão e decepção, pois os professores húngaros não colaboraram com o seu método, por falta de vontade e por não se sentirem com autoridade bastante para militar contra a preguiça e a indisciplina dos alunos. Em 1654, deixou a Hungria e retornou à Polônia, seguindo então para a Holanda.

Instalado em Amsterdã, sob a proteção da família De Geer e no gozo de prestígio sem igual na sociedade holandesa, no fim de 1657 publicou a *Didática magna*. Todavia, em 1670 adoeceu gravemente e, com a idade de setenta e oito anos, ainda redigiu um resumo de seus princípios pedagógicos, *Spicilegium didactium* (*Didática especial*)*,* a fim de torná-los acessíveis ao magistério inculto da época, não muito afeito aos estudos de pedagogia. Faleceu no dia 15 de novembro de 1672, rodeado por parentes e amigos, e foi sepultado numa pequena igreja em Naarden.

---

9 CAMBI, F. *História da pedagogia*. São Paulo: Unesp, 1999, p. 285.

10 Comenius não exerceu influência sobre os principais educadores ingleses, o que indica que foi vã a sua presença naquele país.

2. A IMPORTÂNCIA DO PENSAMENTO DE COMENIUS PARA A EDUCAÇÃO ATUAL

No estudo da relevância do pensamento de Comenius para a educação atual é necessário pontuar alguns princípios fundamentais. Uma das razões pelas quais o pensamento de Comenius é pouco conhecido no Brasil está no fato de que alguns interpretam suas propostas educacionais fora de seu contexto histórico.[11] Nesta forma de pensar, pode-se identificar a hermenêutica que Éster Buffa[12] faz de Comenius, pois, ao partir do princípio de que a educação é um privilégio da burguesia, insere a célebre expressão de Comenius "ensinar tudo a todos", parecendo afirmar que o "tudo" se refere somente até certo grau de educação, sendo que os graus mais elevados deveriam ser para um grupo seleto, que seriam os doutores, educados para as decisões políticas e a condução de outras pessoas. No mesmo contexto, ele declara que Comenius foi o criador do livro-texto (didático), cujo objetivo era difundir tais idéias político-educacionais.

Todavia, na análise de Comenius em seu contexto histórico, percebem-se as suas reais intenções ao instituir o livro-texto na escola, cuja finalidade era sistematizar e ordenar o ensino de maneira que um professor, por meio do livro didático, pudesse ensinar até cem alunos ao mesmo tempo.[13]

Estas concepções só surgem quando se conhece Comenius superficialmente. No momento em que o estudioso se fixa na análise e se debruça sobre esse pensador, as dúvidas são revertidas em admiração e desejo de uma pesquisa mais profunda a respeito de suas idéias.[14] Constata-se, então, que os princípios educacionais de Comenius foram avançados para sua época, e quão atuais são suas propostas pedagógicas para o século 21. Algumas das propostas educacionais de Comenius foram relevantes e avançadas para o século 17 e até hoje se encontram ecos de tais concepções refletidos nas discussões educacionais da modernidade.

2.1 Diálogo de Comenius e Paulo Freire nas campanhas de alfabetização

No estudo da concepção de Comenius a respeito do ser humano, verifica-se que ele acreditava que o homem somente pode ser compreendido tendo

---

11 CAPKOVÁ, D. On the impact of J. A. Comenius on the theory and pratices of education. In *Symposium Comenianum*. Praga, Press, 1984, p. 11.

12 BUFFA, E. Educação e cidadania: quem educa o cidadão? In: *Educação e cidadania burguesa*. São Paulo: Cortez, 1986.

13 Para maiores esclarecimentos sobre essa discussão, ver LOPES, *A inter-relação da teologia com a pedagogia no pensamento de Comenius*, p. 15-26.

14 COLOMBO, L. O projeto de Comenius: um paradigma para o ciberespaço. A criação de um novo espaço do saber com a tecnologia. São Paulo, 2002, Dissertação de Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura. Universidade Presbiteriana Mackenzie, p. 12.

como foco sua integralidade. Em outras palavras, o ser humano não pode ser fragmentado, pois ele é, em sua concepção, um "micromundo", na medida em que é visto à luz das diferentes faces de sua existência: política, econômica, social, psicológica e religiosa.[15]

Sua compreensão do "homem" permite que ele, à semelhança de Paulo Freire, seja um dos idealizadores das campanhas de alfabetização cuja concepção metodológica consiste em ensinar a partir das coisas reais conhecidas. Esse princípio parece ser uma leitura bem próxima ao pressuposto de Paulo Freire,[16] ainda que Comenius pontue uma compreensão teocêntrica do homem e Freire, uma concepção antropocêntrica. Para Freire, o homem não pode estar alienado do seu contexto social, e sim ativo nas discussões de seu mundo. Daí, a base de seu método educacional é permitir que o homem chegue a construir-se como pessoa e transformar o mundo em que vive.[17]

Bohumila Araújo assinala o princípio de que é possível estabelecer um diálogo entre Comenius e Paulo Freire:

> Paulo Freire, idealizador das campanhas de alfabetização cuja concepção metodológica em ensinar a partir das coisas reais conhecidas se aproxima tanto ao ideário comeniano, afirma que o diálogo é uma exigência existencial. E, se o diálogo é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes. Quando o nosso contemporâneo Paulo Freire declara que não há diálogo se não existir um profundo amor ao mundo e aos homens, já que a pronúncia do mundo é um ato de criação e recriação, Comenius parece lhe responder em *Consulta Geral sobre a Reforma das Coisas Humanas:* "[...] europeus, asiáticos, africanos, americanos e os habitantes de quaisquer ilhas são todos povo de Deus, nascido do mesmo sangue, e todos devem amar-se como os ramos de uma árvore". Mais adiante Comenius acrescenta: "Os nossos esforços devem conduzir a uma grande luz, uma grande verdade para todos, uma grande chama de amor, uma grande paz universal". O diálogo pode prosseguir: de um lado, Freire opina que para haver diálogo, há de haver humildade: "a pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante". Do outro lado, nas páginas iniciais da *Didática magna*, Comenius surpreende o leitor com as palavras de extrema despretensão: "Os que me conhecem de perto sabem que sou homem de inteligência medíocre e de limitada cultura [...]. Para finalizar o diálogo que se poderia estender por muitas páginas, vale a pena lembrar que Freire acha que o diálogo implica intensa fé nos homens, fé no seu poder de fazer e refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é pri-

15 COMENIUS, *Didática magna*, p. 59.

16 FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 15ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983, p. 45.

17 FREIRE, Paulo. *Conscientización*. Buenos Aires: Búsqueda, 1974, p. 42.

> vilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens [...]. A fé e a esperança, assim como o amor ao próximo, o amor que alimenta os princípios igualitários que Comenius professa com freqüência, são valores que não faltam no seu código de ações e representações e que, continuamente, reconstituem e atualizam a sua mensagem.[18]

Percebe-se que Comenius, mesmo tendo vivido no século 17 e tendo escrito para o seu mundo, ainda hoje encontra eco na educação moderna, a partir do pensamento de Paulo Freire, visto que ambos propunham conceber o homem como ser integral e ativo em seu contexto social e uma educação a partir do cotidiano.[19]

2.2 A influência de Comenius na psicologia do desenvolvimento mental de Piaget

Outro pensador que demonstra a atualidade do pensamento de Comenius é Jean Piaget, que inclusive prefaciou uma obra da Unesco, *Páginas escogidas* (1959), que contém uma coletânea de textos de Comenius. O título do prefácio é: *La actualidad de Juan Amós Comenio* (*A atualidade de João Amós Comênio*).

No prefácio, Piaget pontua que Comenius foi além do seu tempo ao iniciar a discussão quanto ao conhecimento gradual da criança, proporcionando um ensino mais próximo da realidade infantil e, também, propondo que a criança a aprendesse a partir das coisas simples (concretas), passando para as complexas[20].

Fica assim explicitada a importância de Comenius para a educação atual, tendo em vista que ele foi um dos primeiros a debater a respeito do desenvolvimento mental da criança. De certa maneira, o próprio Piaget declara que foi influenciado por Comenius na elaboração de suas propostas que tratam da evolução cognitiva da infância à idade adulta.[21] Por conseguinte, a educação deve muito a esse pensador do século 17, que proporcionou ensino às crianças e mostrou que o seu desenvolvimento mental não era levado em conta.[22]

2.3 Comenius e a democratização do ensino da UNESCO

Um fator que demonstra a importância do pensamento de Comenius para a educação atual é sua preocupação com a democratização do ensino. Neste

---

18 ARAÚJO, B. S. *A atualidade do pensamento de Comenius*. Salvador: Edufba, 1996, p. 133-135.

19 FREIRE, Paulo. *Política e educação*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 27.

20 PIAGET, Jean. Páginas escogidas. In: *La actualidad de Juan Amós Comenio*. Buenos Aires: A.Z. Editora; Orcalc, Ediciones Unesco, 1959, p. 35, 39.

21 Ibid., p. 52.

22 LOPES, *A inter-relação da teologia com a pedagogia no pensamento de Comenius*, p. 21.

sentido, ele foi influenciado pela Reforma Protestante, que também propôs a democratização do ensino em países como a Alemanha e a Suíça. No estudo da educação com foco em Martinho Lutero, observa-se que seu interesse inicial em prover educação universal havia definhado e a população menos favorecida continuava analfabeta.[23] É com Comenius, a partir do princípio *pansófico*, ou seja, "ensinar tudo a todos", independentemente de sua nacionalidade e classe social, que algumas transformações começam ocorrer na área educacional.

Em sua concepção, tanto homens quanto mulheres deveriam ter acesso à educação.[24] Comenius rompeu com a tradição daquele contexto e pontuou que o reconhecimento da dignidade e do direito à educação são inerentes a todos os membros da família, uma vez que todos são "imagem e semelhança de Deus".[25]

Bohumila Araújo, a partir do princípio comeniano de que a dignidade e a educação são direitos inerentes a todos os membros da família, afirma:

> O espírito comeniano, na opinião da autora, está presente na Constituição da UNESCO, na Declaração dos Direitos Humanos e nos textos de vários projetos de leis e decretos, sobretudo na área da educação. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada a 10 de dezembro de 1948, pela Assembléia Geral das Nações Unidas (ONU), expressa os anseios da humanidade, saída do sofrimento da Segunda Guerra Mundial. O que se percebe é a preocupação de promover o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana, e isto comenianamente, nos moldes da fé cristã, sem discriminação racial, social, econômica ou religiosa.[26]

Ela está certa de que a preocupação em garantir oportunidade igual a todos levou Comenius a advogar a causa da democratização do ensino em suas obras pedagógicas, o que faz dele o precussor da UNESCO e da ONU,[27] visto que ambas as instituições prescrevem o direito à educação e à manutenção da paz.[28]

2.4 Ecos do pensamento de Comenius na Lei de Diretrizes e Bases do Brasil (9394/96)

Além da importância do pensamento de Comenius conforme destacado acima, é mister explicitar princípios que apontam ecos do pensamento comeniano na LDB brasileira:

---

23 TUTTLE, M. Zinzendorf and the Moravians. In: *Christian history*, v. 1, nº 1, 1982, p. 22, 23.

24 LOPES, *O conceito de teologia e pedagogia na Didática Magna de Comenius*, p. 91.

25 COMENIUS, *Didática magna*, p. 53.

26 ARAÚJO, A atualidade do pensamento de Comenius, p. 88.

27 LOPES, *A inter-relação da teologia com a pedagogia no pensamento de Comenius*, p. 22.

28 Para esclarecimento, ler o artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/íntegra. Acesso em 17/02/2008.

> As constantes referências a Comenius e ao seu ideário, a presença do seu pensamento no projeto da LDB, no Estatuto da Criança e do Adolescente, na Constituição Brasileira de 1988, sobretudo no que toca à democratização do ensino, dando oportunidade igual a todos, atestam as semelhanças surgidas das teias de relações de essência consideravelmente diferentes, trazendo incitamento à reflexão e abrindo perspectiva de caminhos e opções para solucionar alguns dos problemas mais urgentes do *aqui* e *agora* (*hic et nunc*). As unidades epocais se encontram comenianamente umas em relação com as outras, num permanente *devenir* na dinâmica da continuidade das idéias, temas das épocas, em contante interação sincrítica.[29]

2.5 A proposta de Comenius no uso de ilustrações e tecnologias nos métodos educacionais

Por fim, há necessidade de destacar que além da importância do pensamento de Comenius apontadas acima, há outros pesquisadores comenianos no Brasil[30] que confirmam ser ele um dos primeiros responsáveis pela introdução de tecnologias aplicadas à educação,[31] a partir do primeiro livro ilustrado dirigido à educação infantil.

Após refletir sobre a vida de Comenius, suas principais obras literárias e a relevância do seu pensamento para a educação atual, é necessário focar a atenção no conceito de educação, considerada por ele como remédio divino para a corrupção do gênero humano.[32]

3. A EDUCAÇÃO COMO REMÉDIO DIVINO PARA A CORRUPÇÃO DO GÊNERO HUMANO

Um dos focos da *Didática magna* está na antropologia, que é o coração da filosofia de Comenius.[33] Ele reserva pelo menos seis capítulos para discorrer a respeito desta temática e afirma que o homem é um *microcosmo*, isto é, "a síntese do universo, que em si encerra implicitamente todas as coisas que se veem esparsas por todo o macrocosmo".[34] Entretanto, na antropologia comeniana não há espaço para o antropocentrismo. Ele concebe o ser humano como o ápice da criação, pelo fato de Deus tê-lo colocado nesta condição distintiva das demais criaturas[35] ao criá-lo à sua "imagem e semelhança", o que faz

---

29 ARAÚJO, *A atualidade do pensamento de Comenius*, p. 133.

30 CUNHA, A. A. A contribuição de Comenius para a pedagogia moderna. Trabalho de Gradução Interdisciplinar, Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2007.

31 COLOMBO, O projeto de Comenius, p. 12.

32 COMENIUS, *Didática magna*, p. 15, 19, 23, 27, 29.

33 KAVKÁ, F. *Korespondence J. A. Komenkého*. Praha: Karolnum, 1892, p. 247.

34 COMENIUS, *Didática magna*, p. 59.

35 Ibid., p. 41, 42.

dele a criatura apta para entender e aprender todas as coisas.[36] Para o autor da *Didática magna*, o homem nasceu com a capacidade de adquirir a ciência das coisas e aprender as diversas formas do conhecimento porque isso é resultado de sua criação por Deus.[37]

Em síntese, a antropologia-teológica comeniana apresenta o homem como a "coroa da glória de Deus", a síntese de todas as coisas, pois nele foram "reunidos todos os elementos materiais, todas as formas e seus graus para exprimir toda a arte da divina Sabedoria".[38] Ora, se todos os homens foram criados por Deus conforme sua imagem e sua semelhança, infere-se que todos devem ser igualmente educados. Ninguém, inclusive as mulheres[39] e os pobres,[40] deve ser excluído, pois isso seria uma ofensa a Deus.[41]

Por causa da queda dos primeiros pais, Adão e Eva, registrada no livro de Gênesis, o gênero humano "foi lançado na solidão da terra, despojado das abundâncias do paraíso e o nosso corpo e alma ficaram expostos à dor".[42] O homem deixou de ser paraíso de delícias do Criador e se tornou "ingrato com aqueles bens com os quais Deus o havia suprido em abundância no paraíso, para o corpo e para a alma".[43]

Comenius tem uma clara concepção das conseqüências da queda no gênero humano. Todavia, Deus usou de misericórdia e graça e não abandonou as suas criaturas, a coroa da criação, na solidão, mas por meio do seu próprio sangue as enxertou novamente no Paraíso de Deus.[44] Assim, de novo verdejou o jardim das delícias de Deus, expresso na Igreja.[45] Todavia, a própria Igreja, a nova plantação do Paraíso, degenerou-se a ponto de Deus lamentar a situação dessa nova plantação.[46]

Como prova da degeneração ou da corrupção da Igreja, Comenius apresenta os seguintes argumentos [47]: 1) Tudo está revirado e confuso, está destruído ou está ruindo. Em lugar da inteligência, reina a estupidez. Em lugar da prudência ou da preocupação com as coisas eternas, preocupamo-nos com as coisas transitórias e terrestres, mesmo tendo consciência de que tudo

36 Ibid., p. 60.
37 Ibid., p. 58.
38 Ibid., p. 21, 22.
39 Ibid., p. 91.
40 Ibid., p. 90.
41 Ibid., p. 89.
42 Ibid., p. 22.
43 Ibid.
44 Ibid., p. 23.
45 Ibid.
46 Idem, p. 24.
47 Ibid.

é passageiro e a morte é iminente; 2) No lugar da sabedoria – cujo princípio fundamental deveria ser viver melhor e de forma mais adequada, afastamo-nos de Deus; 3) Na questão do amor – que deveria estar acima de tudo, há ódios recíprocos, inimizades, guerras e morticínios, iniqüidade, injúrias, opressões, furtos e assaltos. Por conseguinte, a corrupção do gênero humano se tornou uma realidade que causa perplexidade aos olhos dos que examinam as condições humanas ou da própria Igreja.[48]

A cura para a corrupção humana não está no engano dos homens, mas em examinar a realidade e em reconhecer que o problema existe e necessita ser tratado.[49] Já que a Igreja de Deus, que seria outra forma possível para conter a corrupção do homem, não cumpriu sua finalidade, pois também se corrompeu, Deus em sua misericórdia criou caminhos, modos e meios para corrigir a corrupção do gênero humano e dentre os meios criados, a educação foi o caminho mais eficaz para tal correção: "As Santas Escrituras nos ensinam primordialmente que não há caminho mais eficaz para corrigir a corrupção humana que a correta educação da juventude".[50]

A partir desse pressuposto, outras citações de Comenius na *Didática magna* são fundamentais para a compreensão do seu conceito de educação, tendo em vista que ele acrescenta cada vez mais valor à palavra educação e demonstra como ela poderá alcançar o seu objetivo.

No início da *Didática magna* Comenius demonstra os seus objetivos:

> Nós ousamos prometer uma Didática Magna, ou seja, uma arte universal de ensinar tudo a todos: de ensinar de modo certo, para obter resultados; de ensinar de modo fácil, portanto, sem que docentes e discentes se molestem ou enfadem, mas ao contrário, tenham grande alegria; de ensinar de modo sólido, não superficialmente, de qualquer maneira, mas para conduzir à verdadeira cultura, aos bons costumes, a uma piedade mais profunda [...].[51]

Observa-se que o objetivo da *Didática magna* é preconizar "uma arte universal de ensinar tudo a todos", de modo correto, fácil e de maneira que o ensino traga alegria ao homem e não enfado. Também vale ressaltar, nas palavras de Comenius acima, que a educação somente alcançará o seu real objetivo se produzir no homem três princípios fundamentais: a verdadeira formação cultural ou ensino, os bons costumes ou moral e a mais profunda piedade.

Ao criar o homem, Deus o dotou com uma mente infinita e adicionou os órgãos dos sentidos que servem para ajudá-lo na questão do conhecimento. É

---

48 Ibid.

49 Ibid., p. 25.

50 Ibid., p. 27.

51 Ibid., p. 13.

por intermédio desses órgãos que a mente chega a todos os objetos externos, para que nada possa ficar oculto. Segue, assim, que "nada há no mundo que um homem dotado de sentidos e razão não possa compreender".[52]

Todavia, alguém poderia objetar quanto à razão pela qual algumas pessoas, aparentemente, não conseguem aprender as coisas. Comenius responderia que a mente humana, por natureza, tem a semente do conhecimento; entretanto, deve ser despertada para tal fim: "Estão lâmpada, candeeiro, óleo e pavio, e tudo o que é necessário: quem souber produzir a centelha, acolhê-la, acender a luz poderá ver – belíssimo espetáculo – os maravilhosos tesouros da divina sabedoria".[53]

Todavia, deve-se ressaltar que para Comenius há duas razões pelas quais a pessoa não aprende: 1) o pecado humano; 2) a falta de habilidade do preceptor.[54] A função da escola e do docente é despertar a inteligência dos alunos. Para que ela seja uma "verdadeira oficina de homens",[55] é necessária a consciência de que não só o ensino é relevante, mas também a moral. Esta é compreendida como a arte de formar costumes[56] e possui dezesseis cânones fundamentais.[57] No contexto da moral, os pais devem dar exemplos de honestidade, serem perfeitos guardiões da disciplina familiar, manterem os filhos longe das más companhias. Tendo em vista que os males são aprendidos com maior facilidade,[58] as amas e os preceptores devem ser exemplos de orientação e cuidado aos jovens,[59] já que a moral é parte integrante do ensino transformador.

Além da moral, Comenius acrescenta à educação ou ao ensino a piedade, definida por ele da seguinte forma:

> [...] é o nosso coração – impregnado pelo reto sentimento, no que se refere à fé e à religião – saber buscar Deus em toda parte [...] segui-lo por onde quer que tenha estado, frui-lo onde quer que seja encontrado.[60]

Nesse contexto, Comenius pontua que o modo de haurir a piedade é por meio da meditação das Escrituras, da oração e da perseverança na provação.[61]

---

52 Ibid., p. 60.

53 Ibid., p. 61.

54 Ibid., p. 62.

55 Ibid., p. 103.

56 Ibid., p. 263-270.

57 Para discussão mais aprofundada, ler LOPES, *A inter-relação da teologia com a pedagogia no pensamento de Comenius*, p. 172-176.

58 Ibid., p. 269.

59 Ibid., p. 268.

60 Ibid., p. 270.

61 Ibid., p. 273.

Assim, o conhecimento e as ações humanas devem ter como objetivo final o louvor e o amor a Deus. Todavia, por nem sempre se encontrar a piedade nos corações humanos, Deus deixou três fontes de onde se pode extraí-la: das Escrituras Sagradas, do mundo e de nós mesmos.[62]

No texto da *Didática magna* fica explicitado que a Bíblia era o livro fundamental de Comenius[63] e ela deveria exercer a primazia em sua vida e em qualquer matriz curricular, tendo em vista ser ela suficente para toda forma de conhecimento.[64] Para ele os autores não cristãos pouco podiam contribuir para um adequado conhecimento das coisas. Ao contrário, propunha aos cristãos de sua época que imitassem o cristianismo grego, que proibiu o uso da literatura pagã entre seus membros e em suas escolas.[65]

No estudo de Comenius fica explícito que o ensino, a moral e a piedade são indissociáveis e fundamentais para a compreensão do seu conceito de educação[66], pois ele não distingue seu pensamento pedagógico do teológico e vice-versa, uma vez que seu objetivo é indicar que a finalidade da educação é conduzir o homem a Deus e fazer dele "paraíso de delícias do Criador".[67]

É com isso em mente que Comenius demonstra ser a educação o meio eficaz para a cura da corrupção do gênero humano e que ela somente cumprirá o seu objetivo de reconduzir o homem a Deus[68] se estiver fundamentada nos princípios do ensino qualitativo, nos bons costumes ou moral e na mais profunda piedade[69]: "os três ornamentos da alma (ensino, moral e piedade) não devem ser separados".[70] Percebe-se assim que, na concepção comeniana, não só a piedade é importante. É fato que a finalidade do ensino é conduzir à piedade; todavia, o caminho para a piedade é a moral e o ensino,[71] de maneira que para Comenius a piedade, os bons costumes e a instrução são princípios indissociáveis e não pode haver entre eles valor maior para um ou para outro, pois todos estão na mesma situação de igualdade.

Por entender que a educação atenta e prudente, fundamentada no ensino, na moral e na piedade da juventude, seria o remédio divino para a cura da cor-

---

62 Ibid., p. 272.

63 Para discussão mais aprofundada, ler LOPES, *A inter-relação da teologia com a pedagogia no pensamento de Comenius*, p. 140-157.

64 Ibid., p. 142.

65 Ibid., p. 141.

66 COMENIUS, *Didática magna*, p. 97.

67 Ibid., p. 26.

68 Ibid., p. 29.

69 Ibid., p. 11, 97, 98.

70 Ibid., p. 97.

71 Ibid., p. 11.

rupção do gênero humano, ele exorta os seus leitores, uma vez conscientizados quanto à seriedade e à importância de sua obra, a não qualificá-lo como temerário por ter ousado escrever e prometer na *Didática magna* um único "método que ensine tudo a todos".[72] E é assim que, segundo Cauly, surge pela primeira vez na Europa, uma ciência sistemática da educação, isto é, a pedagogia:

> A pedagogia de Comenius não teria provavelmente visto a luz do dia sem esta fé na educação, enquanto meio de reconduzir os homens à verdade [...] uma religião da educação, que recorre [...] à fé na sua capacidade de salvar o homem das trevas onde parece estar imerso.[73]

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir daí, uma obra de tão grande valor não poderia ficar restrita à Morávia ou a um determinado grupo religioso, mas deveria se tornar acessível a todos os homens. Motivado, então, a escrever a *Didática tcheca*, com o mesmo princípio traduziu-a do *tcheco* para o latim e denominou-a *Didática magna*, a fim de que ela pudesse ser mais facilmente compreendida e estivesse ao alcance de um público maior.[74] Ele "colocava aquilo que o Senhor lhe concedeu observar à disposição de todos", para que se tornasse algo comum.[75]

Fica explicitado aqui que para Comenius a educação é oriunda da graça e misericórdia de Deus e que serve como remédio divino para a cura do gênero humano, desde que esteja fundamentada na indissociabilidade do ensino, da moral e da piedade.[76]

ABSTRACT

Comenius' thought has been revisited by various researchers concerned with discussing his pedagogy, considering that he is known as "the father of modern pedagogy". In contrast with this perspective, some researchers identify Comenius as a theologian, emphasizing that while he was a pedagogue, his main area of activity was theology. Starting from these contrasting perspectives, the objective of this research is to demonstrate that the concept of education found in Comenius can best be understood as based on the presupposition of a fundamental inter-relationship between theology and pedagogy, since Comenius did not distinguish between both. It is only with this presupposition that it is possible to understand the motive for Comenius' understanding of education

72 Ibid., p. 15.

73 CAULY, *Comenius*, p. 43, 45.

74 COMENIUS, *Didática magna*, p. 18.

75 Ibid., p. 16.

76 Ibid., p. 143.

as salvation from, or the divine remedy for the cure of, the corruption of the human species, based on teaching, morals and piety, since education has as its end the regeneration and the transformation of each person into a "garden of delights for the Creator".

KEYWORDS

Comenius; Theology; Moravians; Teaching, morality, and piety.

2

Seção Filosófica

FIDES REFORMATA XIII, Nº 2 (2008): 65-96

Como Sabemos? O Professor e as Teorias do Conhecimento

*Davi Charles Gomes**

INTRODUÇÃO

Irritada com as interpelações da menina em uma aula sobre animais marinhos, a professora diz: "Julinha, não é possível que uma baleia tenha engolido Jonas... nem caberia na sua garganta". Julinha então responde: "Tudo bem professora, quando chegar no céu, *vou* perguntar a Jonas". Sem paciência, a professora replica: "E se Jonas não estiver no céu, mas no inferno?" A resposta é imediata: "Daí, professora, a senhora pergunta!"

Além do aspecto cômico, a resposta rápida e ingenuamente malvada talvez mostre outro aspecto da anedota: o sorriso tipicamente nietzschiano na face daqueles que já se irritaram com educadores que insistem em transmitir materiais eivados de ideologia e de pressupostos anticristãos. Quanto à questão da interferência ideológica, especialmente de esquerda, ela não tem passado despercebida no contexto brasileiro, tendo sido discutida não apenas nos campos especializados, mas na mídia popular.[1]

A pesquisadora Eunice Durham, em contexto parecido, responde à pergunta sobre o que estaria na raiz do mau ensino nas escolas brasileiras: "As faculdades de pedagogia formam professores incapazes de fazer o básico, entrar na sala de aula e ensinar a matéria". Ela segue explicando que, além de chegarem aos cursos de pedagogia com "limitações pedestres" e saírem sem

---

* O autor é ministro da Igreja Presbiteriana do Brasil e diretor do Centro Presbiteriano de Pós-Graduação Andrew Jumper.

1 Ver, por exemplo: WEINBERG, Mônica; PEREIRA, Camila. Você sabe o que estão ensinando a ele? e Prontos para o século XIX. *Veja*, São Paulo, ano 41, n. 33, 20 ago. 2008, p. 72-86, especialmente a p. 76: "Muitos professores e seus compêndios enxergam o mundo de hoje como ele era no tempo dos tílburis. Com a justificativa de "incentivar a cidadania", incutem ideologias anacrônicas e preconceitos esquerdistas nos alunos".

dirimi-las, os educadores são influenciados por uma mentalidade universitária que considera "o trabalho concreto em sala de aula" como sendo "inferior a reflexões supostamente mais nobres". Quais destas reflexões são mais nobres? A pesquisadora continua:

> O objetivo declarado dos cursos [de pedagogia] é ensinar os candidatos a professor a aplicar conhecimentos filosóficos, antropológicos, históricos e econômicos à educação. Pretensão alheia às necessidades reais das escolas – e absurda diante de estudantes universitários tão pouco escolarizados.[2]

A análise que Durham desenvolve na entrevista é rica de pontos importantes. Sua ênfase crítica, entretanto, parece se localizar na "ideologia atrasada que domina as faculdades de pedagogia", de modo que,

> em vez de aprenderem a dar aula, os aspirantes a professor são expostos a uma coleção de jargões. Tudo precisa ser democrático, participativo, dialógico e, naturalmente, decidido em assembléia.[3]

Por mais precisa que seja a crítica, poderá parecer, ao menos superficialmente, que a solução esteja em uma visão mais pragmática da educação, mais voltada à prática de sala de aula e ao mercado de trabalho.

Mas será que a própria questão da "mentalidade da universidade, que supervaloriza a teoria e menospreza a prática" não carece também de uma reflexão prévia (e teórica)? Duas questões teóricas subjazem as opções posteriores, tanto ideológicas, quanto práticas, questões essas que são teóricas apenas na forma: O que é educar? E a mais profunda ainda: O que é o saber?

1. ABORDAGEM

Cremos que as questões que a filosofia em geral, e a filosofia da educação em especial, discutem sob o rótulo de epistemologia (literalmente discurso sobre o conhecimento, sobre o saber) sejam cruciais para o desenvolvimento de uma visão correta da tarefa educacional. O objetivo deste artigo, entretanto, não é uma exploração genérica de questões epistemológicas nem a discussão de pontos nevrálgicos de questões epistemológicas específicas.[4] Antes, nosso anseio é discutir o cerne da questão epistemológica sob o prisma específico da preocupação concreta daqueles a quem confiamos a educação de nossos filhos.

---

2 WEINBERG, Monica. Entrevista com Eunice Durham: fábrica de maus professores". *Veja*, São Paulo, ano 41, n. 47, 26 nov. 2008, p. 17.

3 Ibid., p. 20.

4 Para esses fins, ver meus dois artigos: GOMES, Davi C. Fides et scientia: indo além da discussão de "fatos", *Fides Reformata* 2/2 (jul-dez 1997); e A suposta morte da epistemologia e o colapso do fundacionalismo clássico, *Fides Reformata* 4/2 (jul-dez 2000).

1.1 A epistemologia se ocupa da pergunta "como sabemos?"

É fácil de constatar que existe uma diferença entre o saber e o não saber. Duas crianças saudáveis, de peso e forma física semelhantes, lançam-se às águas calmas de uma piscina de profundidade média. Uma das crianças, depois de meia dúzia de braçadas, alça-se à borda direita e pede bis, enquanto que a outra criança, depois de agitar os braços e repetir submersões e emersões, desce como pedra ao fundo da piscina e lá permanece, anóxica. Não será preciso muita análise. Bastará o senso comum para que alguém lamente: que pena que só uma das crianças *sabia* nadar!

Este não é, entretanto, o fim da história. À medida que o conhecimento é considerado de forma mais ampla, surgem três questões ou preocupações epistemológicas específicas:

- Entender a natureza do conhecimento
- Entender o processo do conhecimento
- Distinguir o verdadeiro conhecimento da mera opinião

É o caso de uma resposta à pergunta: "Por que é que Zezinho sairia nadando e Joãozinho, se afogaria, já que ambos teriam estudado natação?". Se a resposta for que um teria aprendido na escolinha de natação do Mackenzie, e o outro, em um "curso" de natação no *Playstation 2*, então, a discussão estará relacionada à *natureza do conhecimento*, do aprendizado: Seria válido aprender a nadar de maneira virtual ou teórica?

Quando epistemólogos discutem diferentes tipos de conhecimento e suas respectivas validades e propriedades para fins específicos, estão tratando da natureza do conhecimento. É o caso da afirmação de que só é possível aprender a nadar molhando o corpo. Há de se ressalvar que é possível saber, sem jamais ter aprendido a nadar, que entrar nas águas gélidas da Antártida, sem proteção, poderá causar a morte. Nesse caso, há validade relativa do saber de natureza prática e experimental e do saber estritamente teórico.

Entretanto, a discussão poderá ser aprofundada para investigar as razões pelas quais o saber nadar é conhecimento necessariamente prático, e o saber as implicações de nadar no mar gelado, mesmo adquirido e transmitido de forma teórica e mediada, ainda é conhecimento válido. Nesse caso, a discussão terá ido um pouco além da questão da natureza do saber. Passará a incorporar reflexões sobre *o processo do conhecimento*, a forma como o saber é desenvolvido.

Contudo, questões relativas à verdadeira natureza do saber e aos processos envolvidos no conhecimento começam a ficar menos abstratas quando se compreende que a preocupação principal de epistemólogos, cientistas e filósofos da educação manifesta-se concretamente no esforço para *estabelecer uma distinção entre verdadeiro conhecimento e mera opinião*. Zezinho poderá

voltar às águas da malfadada piscina para buscar o corpo inerte de Joãozinho e içá-lo à borda, para ser atendido pelo salva-vidas. Se, desesperado diante da agonia do processo de "ressuscitação", Zezinho irromper em brados de "não adianta, ele já se foi", certamente não será atendido. O salva-vidas saberá que o treinamento e as múltiplas experiências passadas (suas e de outros) indicam que será possível restaurar o fôlego e o batimento cardíaco do menino. Saberá também que o observador, ao declarar categoricamente o caráter tardio do socorro, não o faz baseado em conhecimento verdadeiro, mas talvez em opinião, fundado no terror do momento. Conhecimento *versus* opinião: a epistemologia busca, ao final, estabelecer parâmetros para esta distinção.

Será importante observar que, no exemplo do parágrafo acima, o conhecimento do salva-vidas bem informado e a opinião do observador desesperado, um e outro, envolvem algum elemento de fé, uma crença não imune a questões volitivas e subjetivas. Apenas que a motivação do salva-vidas para a ação, e a do observador, que o levou ao desespero, são crenças diferentes. A crença do salva-vidas é justificada, embasada, razoável. A crença do observador é opiniosa. Exatamente neste ponto é que as discussões sobre a natureza do saber, sobre o processo do conhecimento e sobre o que diferencia o verdadeiro conhecimento da mera opinião convergem no fulcro da questão epistemológica: *O que justifica ou, no vocabulário dos epistemólogos, epistemiza a crença, tornando-a, assim, mais do que mera opinião?*[5]

1.2 Entendendo o problema epistemológico: Sócrates e Mênon

Caso nossas considerações ainda soem demasiado abstratas, Platão (427?–347? a.C.) poderá nos ajudar, tornando-as mais concretas para o educador, desde que seja deixado de lado o preconceito de que os filósofos só complicam as coisas. Em seu diálogo *Mênon*, o filósofo narra uma discussão na qual Sócrates confronta o chamado dilema sofístico: *ou conhecemos uma coisa, e então não há necessidade de procurá-la, ou não a conhecemos, e então não podemos saber o que procuramos*.[6]

Será bom entender que o dilema é real. Não é possível negar que o conhecimento exista. Tampouco é possível negar a distinção entre conhecimento verdadeiro, falso conhecimento (engano ou erro) e mera opinião (que, certa ou errada, não possui justificação adequada).

---

5 Uma exposição mais elaborada do conceito de *epistemização* da crença, da definição que restringe o conhecimento à "crença verdadeiramente justificada" (*Justified True Belief* ou JTB), assim como uma introdução às alternativas epistemologicas para a justificação epistêmica, podem ser encontradas em meu artigo citado atrás, GOMES, Davi C. A suposta morte da epistemologia e o colapso do fundacionalismo clássico.

6 PLATÃO. *Mênon*. Trad. Maura Iglésias. Rio de Janeiro: Loyola, 2001. 120p. O "dilema sofístico" leva esse nome porque foi proposto por aqueles filósofos de inclinação cética que ficaram conhecidos como os sofistas.

Mesmo reconhecendo (e praticando) estas distinções, tornar-se-á necessário entendê-las do ponto de vista lógico, racional. Para Platão, a questão era como explicar o fato de que é possível aprender e descobrir coisas totalmente novas. Por exemplo, se fosse dada ao leitor a tarefa de descobrir, neste artigo, uma *acrotoalha* (não desista, siga em frente!), duas coisas poderiam acontecer. Sabendo identificar uma *acrotoalha*, o leitor não terá problemas. Ainda assim, não representaria real aprendizado – apenas teria se aplicado a uma tarefa, algo que já sabia! Mas, sem saber o que é *acrotoalha*, não será logicamente possível que o leitor descubra, no artigo, o sentido do termo, pois mesmo que tivesse uma *acrotoalha* diretamente diante dos olhos, não a reconheceria!

Ao mesmo tempo em que explica a Mênon como algo pode ser aprendido, como o aprendizado é racionalmente justificado e de onde vem o conhecimento, Sócrates alcança o que seriam os limites intrínsecos da epistemologia. Sócrates demonstra como é que algo pode ser ensinado e aprendido, não apenas em termos de transmissão de informação, mas em conexão com o real, o eterno, a verdade no sentido capital. No caso deste diálogo específico, a questão diz respeito ao ensino da virtude.

É claro que, se for informado que *acrotoalha* é um termo cunhado pelo autor para designar uma frase contendo exatamente trinta e uma letras, dois artigos e três palavras iniciadas respectivamente pelas letras 'e', 'n' e 'c', o leitor não terá dificuldades para cumprir a tarefa. Ainda assim, não terá sido o aprendizado de uma verdade nova, mas, simplesmente, a aceitação de uma convenção arbitrária do autor, que pode ter, ou não, qualquer base externa na realidade (e neste caso, não tem e não adianta procurar no dicionário).

1.3 Implicações

Antes de considerar a solução proposta por Sócrates (Platão) no *Mênon*, será importante considerar aquilo que o diálogo revela no trato do dilema sofístico: sem explicar a natureza do conhecimento, a origem e o processo mediante o qual é desenvolvido, a transmissão do conhecimento, ou seja, o ensino, não será mais do que transmissão de opiniões, comunicação de meras tradições humanas, e, portanto, algo difícil de justificar como verdade normativa.

Não é de surpreender que, para alguns, esta seja a alegada conclusão epistemológica pós-moderna. Richard Rorty, por exemplo, filósofo e popular *enfant terrible* da epistemologia norte-americana contemporânea, discutindo sobre qual o conhecimento que poderia ser adequadamente chamado de verdadeiro, alinha-se a outro pensador importante, John Dewey, e basicamente afirma que verdade é aquilo que seus colegas lhe permitem asseverar.[7]

---

[7] A citação de Rorty, exata e em contexto, é: "Para filósofos como Chisholm e Bergmann, é preciso tentar este tipo de explicação para se poder preservar o realismo do senso comum. O alvo de todas as explicações deste tipo é fazer com que a verdade seja algo além do que Dewey chamou de 'asseveração justificada': mais *do que aquilo que nossos pares… nos permitirão asseverar*". ["For philosophers like

A questão ideológica, já mencionada acima, retorna neste ponto. Sem uma base normativa ou universal que permita conectar o conhecimento a algo eterno e objetivo, tanto em termos da natureza quanto do processo, toda tentativa de transmissão de conhecimento ou ensino da verdade fica reduzida a algum tipo de dominação cultural.[8]

Nesta perspectiva, tal como a definição de *acrotoalha* neste artigo, é uma tentativa de dominação lingüística do autor (isto é, o autor impõe sua definição arbitrária à qual o leitor deve se submeter). A afirmativa do salva-vidas da história acima também seria uma imposição de sua opinião sobre a do observador apavorado – o êxito no salvamento da criança não iria dirimir a dominação exercida, ainda que, aos olhos dos pais de Joãozinho, fosse justificável.

1.4 A solução de Sócrates

Sócrates, entretanto, jamais abriria mão da crença na existência de valores e verdades universais, acessíveis à razão humana, que poderiam e deveriam ser ensinados. Como justificar a existência destes valores? Como solucionar o dilema sofístico? Sócrates procura resolver esse problema *ensinando* a Mênon a doutrina da *anamnesis*, ou seja, que o aprendizado é "rememoração" de um conhecimento universal da alma eterna, mas "esquecido" a cada vez que a alma reencarna:

> Sendo então a alma imortal e tendo nascido muitas vezes, e tendo visto tanto as coisas [que estão] aqui quanto as [que estão] no Hades, enfim, todas as coisas, não há o que não tenha aprendido; de modo que não é nada de admirar, tanto com respeito à virtude quanto ao demais, ser possível a ela rememorar aquelas coisas justamente que já antes conhecia.[9]

Depois de explicar os contornos básicos da proposta, Sócrates aceita o desafio de comprová-la, demonstrando a Mênon como ele poderia conduzir um escravo ignorante dos princípios básicos da geometria a discerni-los ajudado

---

Chisholm and Bergmann, such explanations must be attempted if the realism of common sense is to be preserved. The aim of all such explanations is to make truth something more than what Dewey called 'warranted assertability': more than *what our peers will, ceteris paribus, let us get away with saying*"] (ênfase de Rorty). RORTY, Richard. *Philosophy and the mirror of nature*. Princeton: Princeton University Press, 1979, p. 175-176. O contexto da obra deixa claro que Rorty se posiciona ao lado de Dewey. Ver também PLANTINGA, Alvin. *Warranted Christian belief*. Nova York: Oxford University Press, 2000, p. 429-435; QUINE, W. V. O. Epistemology naturalized. In: *Ontological relativity and other essays*. Nova York: Columbia University Press, 1969.

8 Esta conclusão é defendida de forma contundente por alguns autores e questionada por outros. Ver, por exemplo: SCRASE, Timothy J. *Image*, *ideology*, *and inequality*: cultural domination, hegemony, and schooling in India. New Delhi: Sage, 1993. 178p. Ver também: TSUI, Amy B. Linguistic paradoxes and cultural domination. *International Multilingual Research Journal*, Volume 1, nº 2 (agosto 2007), p. 135–143; e CRITELLI, Dulce Mara. *Educação e dominação cultural:* tentativa de reflexão ontológica. São Paulo: Cortez, 1981, 92p.

9 PLATÃO, *Mênon*, 81c.

apenas por provocações. Para Sócrates, o escravo não estaria aprendendo algo totalmente desconhecido. Antes, seria levado a "rememorar" um conhecimento que, tacitamente, já estava nele:

> Examina, agora, o que em seguida a estas dúvidas ele irá descobrir, procurando comigo. Só lhe farei perguntas; não lhe ensinarei nada! Observa bem se o que faço é ensinar e transmitir conhecimentos, ou apenas perguntar-lhe o que sabe.[10]

O diálogo tem implicações gerais e radicais para a epistemologia em geral, mas de forma especial ele deixa claro que, para Sócrates (Platão), o ensino consistiria basicamente de:

- Pressupor que o aprendiz já sabe, de alguma forma, o que se pretende transmitir.
- Facilitar o processo de "relembrar" as verdades já conhecidas.
- Confiar que a alma busca, reconhece e recebe a verdade toda vez que consegue contemplá-la.

Mesmo que a argumentação socrática seja admirável e ensine sobre o método de raciocínio e de condução do aprendizado (todo professor deveria ler o diálogo na integra!), não será difícil identificar dificuldades com a solução de Sócrates para o dilema sofístico.

A primeira dificuldade é que *a doutrina da anamnese depende de uma série de pressupostos religiosos* (eternidade da alma, conhecimento universal, reencarnação, etc.). Sócrates, representante áureo da filosofia grega, expressava o desejo de libertar o pensamento grego de seu leito mitopoético e de mitos religiosos, fundamentando-o na razão. Por isso mesmo, era impelido a refutar também o ceticismo sofista. Os pressupostos implícitos na doutrina da anamnese, entretanto, portavam o mesmo tipo de superstição religiosa, apenas mais sofisticada, envolvida não somente no hilosoísmo pré-socrático milesiano (conceito em que a base da existência material é formada de elementos ou partículas vivas) e de Heráclito, ou no panteísmo de Parmênides, mas até mesmo nas concepções religiosas pré-filosóficas.[11]

Uma segunda dificuldade é expressa pelo próprio Sócrates quando Mênon pede que ele comprove a doutrina da anamnese: "Perguntas se te posso ensinar, quando agora mesmo afirmei claramente que não há ensino, mas

---

10 Ibid.

11 Para explorar o surgimento da filosofia e da ciência como tentativa de fuga das visões míticas, religiosas e superticiosas, assim como os elementos mítico-religiosos remanescentes nas várias escolas filosófica pré-socráticas, recomendo: CLARK, Gordon H. *De Tales a Dewey*. São Paulo: Cultura Cristã, 2009. Os primeiros filósofos pré-socráticos são chamados "milesianos" porque são provenientes de Mileto.

apenas reminiscência; estás procurando precipitar-me em contradição comigo mesmo!" Sócrates reconhece o dilema: se Mênon já "sabe" tudo o que há de aprender, então *seria um contra senso crer que a doutrina da anamnese deveria ser ensinada ou provada – bastaria ajudá-lo a rememorá-la*! Quando, entretanto, é tomado na sua totalidade, o diálogo de Platão obviamente não representa apenas uma descrição ou série de passos que levam o leitor a "rememorar" a idéia da anamnese. Antes, o diálogo ensina a doutrina da anamnese, dedutivamente. Eis aí a dificuldade. Mênon pede a Sócrates: "Mostra-me de qualquer modo que as coisas de fato se passam assim como o dizes", mas, ao atender a este pedido, Sócrates não pode fazê-lo estritamente nos parâmetros que a doutrina requer![12]

A terceira dificuldade é que a questão dos pressupostos religiosos na base da doutrina da anamnese cria um dilema para o educador contemporâneo. A rejeição dos pressupostos religiosos da doutrina da anamnese enquadraria o conhecimento exatamente na posição problemática que a pós-modernidade estabelece. Sem recurso às idéias da eternidade da alma, do conhecimento universal e da reencarnação (no caso de Sócrates), não restaria opção senão o ceticismo sofista. Ao mesmo tempo, a aceitação dos pressupostos mitológicos e religiosos de Sócrates também confirmaria a posição pós-moderna de que a base do conhecimento é, em última instância, mera tradição (opinião) cultural.

Há, finalmente, uma quarta dificuldade, maior e mais profunda. Todo o raciocínio de Sócrates pressupõe que, porque já conhece a verdade (encerrada na alma, apenas esquecida), toda pessoa será capaz de reconhecê-la e, assim, desejá-la: bastará contemplar a verdade, o belo, o justo, e a alma assentirá prontamente. É possível admitir tal positividade em todos os casos de ensino? O que o pressuposto ignora é a possibilidade do erro ou, até mesmo, da propensão ao erro. Seria automático o assentimento toda vez que uma pessoa tivesse a verdade diante de si?

Uma resposta positiva à pergunta acima, como se fosse óbvia, longe de resolver o problema, revela a profundidade das raízes desse pressuposto, que parece indelevelmente impresso na totalidade do pensamento contemporâneo. Fosse esse o caso, ensinar seria meramente colocar o aluno diante da verdade para que a abraçasse. Na ilustração do afogamento, bastaria que o observador tivesse uma "iluminação" do mesmo conhecimento de causa do salva-vidas quanto ao processo de salvamento, para que corrigisse automaticamente o seu pensamento. Não é assim que acontece? Não. Todo bom educador saberá que o convencimento da verdade, muitas vezes, requer esforço.

Há sempre a possibilidade de erro nos processos cognitivos. Mais ainda, existe uma tendência ao erro que não é meramente processual. É como na história do médico que, no afã de resgatar o amigo do alcoolismo, convoca-o

---

12 PLATÃO, *Mênon*.

ao consultório para uma demonstração. Sobre um pedaço suculento de filé bovino, em uma bandeja, derrama um copo de aguardente. Mais tarde, pede ao amigo que observe o estrago que o álcool fez na carne. "Nunca mais eu como carne bovina", é a resposta do alcoólatra.

Entretanto, caso o leitor ainda não tenha se convencido da verdade com a qual está sendo confrontado, vai aqui uma "chave-de-braço": O apóstolo Paulo, inspirado pelo Espírito Santo, diz:

> A ira de Deus se revela do céu contra toda impiedade e perversão dos homens que detêm a verdade pela injustiça; porquanto o que de Deus se pode conhecer é manifesto entre eles, porque Deus lhes manifestou. Porque os atributos invisíveis de Deus, assim o seu eterno poder, como também a sua própria divindade, claramente se reconhecem, desde o princípio do mundo, sendo percebidos por meio das coisas que foram criadas. Tais homens são, por isso, indesculpáveis; porquanto, tendo conhecimento de Deus, não o glorificaram como Deus, nem lhe deram graças; antes, se tornaram nulos em seus próprios raciocínios, obscurecendo-se-lhes o coração insensato (Rm 1.18-21).

Certamente, alguém poderia dizer que o tema específico da passagem de Paulo é o conhecimento de Deus, um caso especial em que se observa a propensão ao erro epistêmico. Tal dissociação do conhecimento de Deus e do conhecimento de objetos, entretanto, é arbitrária, pois pressupostos epistemológicos devem ser passíveis de aplicação universal. Paulo continua seu raciocínio e conecta a recusa em reconhecer a verdade com a qual todo homem é confrontado com o "obscurecimento" do coração, com uma opção pela mentira e, finalmente, com uma "disposição mental" específica:

> Inculcando-se por sábios, tornaram-se loucos e mudaram a glória do Deus incorruptível em semelhança da imagem de homem corruptível, bem como de aves, quadrúpedes e répteis. Por isso, Deus entregou tais homens à imundícia, pelas concupiscências de seu próprio coração, para desonrarem o seu corpo entre si; pois eles mudaram a verdade de Deus em mentira, adorando e servindo a criatura em lugar do Criador, o qual é bendito eternamente. Amém! Por causa disso, os entregou Deus a paixões infames; porque até as mulheres mudaram o modo natural de suas relações íntimas por outro, contrário à natureza; semelhantemente, os homens também, deixando o contacto natural da mulher, se inflamaram mutuamente em sua sensualidade, cometendo torpeza, homens com homens, e recebendo, em si mesmos, a merecida punição do seu erro. E, por haverem desprezado o conhecimento de Deus, o próprio Deus os entregou a uma disposição mental reprovável (Rm 1.22-28).

1.5 A atualidade do problema do Mênon

Tanto na filosofia pura quanto na educação, a epistemologia continua, hoje, lidando com a problemática identificada por Sócrates: o dilema sofís-

tico ou o recurso a uma resolução explícita ou tacitamente religiosa. Não há dúvidas de que o conhecimento é possível, assim como o ensino. Sabemos e descobrimos coisas o tempo todo e nem "a disposição mental reprovável" que estabelece a propensão ao erro, nem as dificuldades em explicar "como sabemos" negam a possibilidade do conhecimento. João Calvino deixa claro o que pensa sobre o conhecimento das "coisas", acessível a todo homem:

> Portanto, se esses homens… que não tinham outra ajuda além da luz da natureza, foram tão engenhosos na inteligência das coisas deste mundo, tais exemplos devem ensinar-nos quantos são os dons e graças que o Senhor tem deixado à natureza humana, mesmo depois de ser despojada do verdadeiro e sumo bem.[13]

Ao contrário do mito de que o pensador Cornelius Van Til (1895-1987) não reconhecia a possibilidade de o incrédulo e rebelde ter conhecimento, ele mesmo afirma:

> Estamos plenamente cônscios do fato de que não-cristãos possuem vasto conhecimento verdadeiro, em seus termos, a respeito do mundo. Em outras palavras, há um sentido no qual precisamos admitir o valor do conhecimento do não-cristão.[14]

Vale observar, no entanto, que os dois pensadores cristãos reformados, acima mencionados, resolvem o dilema sofístico apelando a um pressuposto de natureza religiosa, bem diferente do de Sócrates e de outros "mitos" religiosos. Eles justificam o conhecimento, do incrédulo e do crente, com respeito a Deus e ao mundo criado, baseando-se em um conceito específico de revelação.

O que permanece, entretanto, é a centralidade epistemológica do problema do Mênon: como justificar o conhecimento e escapar ao ceticismo? Neste ponto, as alternativas têm sido limitadas.

1.5.1 Na epistemologia

No campo mais filosófico e científico, reconhecidamente mais racionalista na definição do que é conhecimento (quer nas suas expressões explicitamente racionalistas, quer nas variações empiristas), a tradição dominante, desde Platão, tem pressuposto que a diferença entre crença (ou mera opinião) e conhecimento reside na justificação racional do conhecimento, que ocorre de duas maneiras:

---

13 CALVINO, João. *Institutas ou Tratado da Religião Cristã*. Edição clássica. 4 vols. São Paulo: Cultura Cristã, 2005, II:2.15.

14 VAN TIL, Cornelius. *An introduction to systematic theology*. Phillipsburg: Presbyterian & Reformed, 1974, p. 29: "We are well aware of the fact that non-Christians have a great deal of knowledge about this world which is true as far as it goes. That is, there is a sense in which we can and must allow for the value of knowledge of non-Christians".

- Existem crenças básicas, que são justificadas porque são: (1) auto-evidentes (você está lendo esta frase), (2) evidentes aos sentidos (está chovendo) ou (3) irrefutáveis (um triângulo tem três lados).
- Existem outras crenças cuja justificação acontece por serem racionalmente derivadas das crenças básicas, diretamente ou indiretamente.

Nesta concepção genérica (há grande variação de detalhes e conceitos específicos), o conhecimento funcionaria então como uma pirâmide:[15]

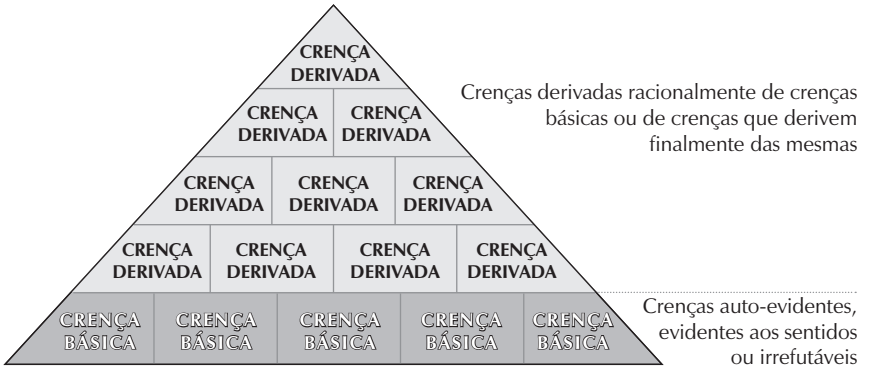


Fig. 1: Pirâmide Fundacionalista

Neste modelo, o conhecimento é protegido da erosão sofística pela certeza de que certas verdades racionais são cridas e justificadas (diferenciadas de meras crenças ou opiniões) por possuírem características racionalmente universais (todo mundo assentirá às mesmas quando confrontado com elas).

Ainda que a idéia pareça viável, há dois problemas básicos. Primeiro, o modelo descreve o processo de justificação epistêmica: uma crença passará a ser considerada "conhecimento" se atender aos quesitos de "basicalidade" ou derivação. Entretanto, isso não explica o que é que faz que o conhecedor reconheça, na crença básica, as tais características. De onde vem o que torna auto-evidente o reconhecimento de que dois mais dois são quatro? O que torna irrefutável o "penso, logo existo" (*cogito, ergo sum*) cartesiano? O que faz evidente aos sentidos qualquer objeto de percepção? De onde vem o conhecimento racional que permite a derivação adequada de outros blocos de conhecimento a partir de crenças anteriores? Permanece o dilema sofístico: ou o conhecedor, de alguma forma, já possui os parâmetros para justificação epistêmica, ou jamais saberá identificá-los e aplicá-los às crenças.

O segundo problema é mais especificamente relacionado ao anterior. O próprio conceito de "crenças auto-evidentes, irrefutáveis ou evidentes aos

15 O fundacionalismo como tradição epistemológica dominante no pensamento ocidental é discutido em meu artigo: GOMES, Davi C. A suposta morte da epistemologia e o colapso do fundacionalismo clássico.

sentidos" serem as únicas justificadas como propriamente básicas, a partir das quais outras crenças serão justificáveis, é um conceito que não passa no crivo do próprio teste. Este conceito não é auto-evidente, irrefutável ou evidente aos sentidos e nem se baseia em qualquer coisa! Seria, então, mera convenção? Não, pois de fato aquilo que passa no teste da crença básica ou é apropriadamente derivado se nos apresenta como mais racionalmente justificável do que a crença que não passa nos testes.

Mais uma vez, a estrutura fundacionalista, na busca de estabelecer o processo de justificação epistêmica, deixa de produzir uma concepção clara e segura da fonte do conhecimento e, portanto, não soluciona o dilema sofístico. Para alguns, o problema sequer precisa ser encarado, pois ainda que não abracem explicitamente a solução socrática, conseguem simplesmente atribuir características absolutas à razão humana, sem questionar a origem. Para outros, fica patente e inescapável a necessidade de antecedentes ou pressupostos de origem anteriores aos processos cognitivos, para que sejam analisados e justificados. Por exemplo, a concepção de Emmanuel Kant quanto ao conhecimento como sendo uma síntese das categorias (os *a priori* da mente) com a experiência.[16]

Ainda que o fundacionalismo tenha sido, por muito tempo, uma visão estrutural dominante na epistemologia, a própria identificação de seus contornos o colocou em xeque desde o final do século passado.

As propostas alternativas, contudo, não têm resolvido as dificuldades e limitações da proposta fundacionalista nem o dilema do Mênon. O coerentismo e o confiabilismo pressupõem a suficiência e a necessidade de justificação racional ou empírica para que uma crença seja considerada conhecimento verdadeiro. Por isso mesmo, alguns pensadores as consideram como variações ou tipos de fundacionalismo.[17]

Outras propostas alternativas simplesmente supõem que o conhecimento não passa de opinião subjetiva ou coletivamente aceita como verdade, mas o fazem apenas na discussão epistêmica teórica ou quando falam sobre educa-

---

16 Como não é possível fazer uma exploração de Kant nesta conjuntura, recomendo o breve mas hábil tratamento oferecido em NASH, Ronald. *Questões últimas da vida*: uma introdução à filosofia. São Paulo: Cultura Cristã, 2008, p. 283-293.

17 Coerentismo (em inglês, *coherentism*): a justificação epistêmica decorre da coerência entre as crenças em um sistema coerente com a experiência. Confiabilismo (em inglês, *reliabilism*): a justificação epistêmica decorre do grau de confiabilidade das crenças básicas e não por meio de julgamentos absolutos. Algumas das propostas alternativas para definir aquilo que produz justificação epistêmica são: o internalismo (o fundacionalismo clássico de Descartes, Locke e outros; o fundacionalismo moderno, representado por Roderick Chisholm, ou o mais atenuado de John Pollok), cujas raízes remontam à deontologia epistêmica; o coerentismo (o *überhaupt*, o de Laurence BonJour e as versões bayesianas contemporâneas) e o externalismo, cujo representante principal é o confiabilismo (*reliabilism*), representado por William Alston, Fred Dretske e Alvin Goldman, por exemplo. Cf. GRECO, John; SOSA, Ernest (Orgs.). *Compêndio de epistemologia*. São Paulo: Loyola, 2008.

ção – no desenvolvimento cientifico e prático procedem nos moldes gerais do fundacionalismo.

1.5.2 Na filosofia da prática educacional

O dilema do Mênon ainda é atual nas reflexões sobre educação? Nas discussões sobre filosofia da educação, o aspecto mais teórico das considerações epistemológicas segue as mesmas linhas discutidas acima. Entretanto, é nas aplicações dos pressupostos epistemológicos nas filosofias da educação que se descobrem os claros reflexos e reverberações do dilema sofístico, ainda que indiretamente. George Kneller, no clássico *Introdução à Filosofia da Educação*, identifica quatro das principais classes de teorias contemporâneas quanto aos pressupostos sobre educação, enumeradas abaixo.[18] Muitas das afirmativas básicas são verdadeiras, mas uma filosofia cristã da educação não se identifica necessária e totalmente com nenhuma delas. O interessante é que os postulados de cada uma não são, ao final, o resultado de justificação epistêmica, mas sim *elementos de crença*:[19]

1. *Perenealismo*. Não distante do ideal platônico e do método socrático, em sua forma mais moderna essa tradição tem raízes em pressupostos religiosos (p.e., Tomás de Aquino, 1224-1274) e seculares (Robert Hutchins, 1899-1977, e Mortimer Adler, 1902-2001). Concebe a educação como transmissão de princípios eternos e universais:
   - *Universalidade* – existem variações históricas, contextuais e individuais, mas a natureza humana é essencialmente a mesma em todo lugar e momento. Portanto, o objetivo central da educação é uniforme.
   - *Racionalismo* – a racionalidade, atributo humano maior, deve ser usada para a pessoa direcionar sua natureza instintiva, deliberadamente, à luz de princípios e valores universais.
   - *Valores* – existem verdades eternas acessíveis à razão humana e a função da educação é comunicar estes princípios.
   - *Educação e vida* – o estabelecimento de valores universais deve direcionar a vida. A educação consiste mais em um preparo para a vida do que em uma imitação da vida.

---

18 KNELLER, George F. *Introdução a filosofia da educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1972. 167p.

19 Obras mais antigas do que o clássico de Kneller apresentam classificação diferente: SANTOS, Teobaldo M. *Noções de filosofia da educação*. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1960. O autor distingue entre as concepções de educação naturalista, idealista, pragmatista, culturalista, personalista e cristã. REDDEN, John; RYAN, Francis. *Filosofia da educação*. Rio de Janeiro: Agir, 1961. Os autores distinguem primariamente entre o que chamam de tendências tradicionais e as que objetivam algum tipo de reconstrução social. Na argumentação de Kneller há um aprofundamento das distinções de Redden e Ryan.

- *Conteúdo* – os conteúdos básicos não são ensinados como mera informação, mas familiarizam o aluno com as verdades perenes do mundo e com o uso adequado da racionalidade.
- *Método* – no estudo das grandes obras da literatura, da filosofia, da história e das ciências, os alunos contemplam as maiores aspirações e realizações humanas através da história, formando sua própria apreensão do que é racional, eterno e verdadeiro.

2. *Essencialismo*. Ainda que compartilhe a visão mais tradicional com o perenialismo, o essencialismo de William Bagley (1874-1946), Herman Horne (1874-1946) e outros enfatiza mais o conteúdo tradicional do que os valores. O conteúdo deve ser transmitido paulatinamente, em uma progressão de conhecimento fundamental e de habilidades que o estabeleçam firmemente em sua tradição cultural:
   - *Disciplina* – o aprendizado envolve esforço e disciplina, aplicação e trabalho árduo.
   - *O professor* – a iniciativa do ensino é do professor, transmitindo o conteúdo essencial de informação e inculcando no aluno a consciência do respeito pela autoridade, responsabilidade, altruísmo e senso prático.
   - *Valores* – o conhecimento tem valor em si mesmo, e não meramente instrumental.
   - *Essência* – o coração da educação é a assimilação adequada de um conteúdo acadêmico que permite atuação racional e adequada à cultura comum.
   - *Método* – os métodos tradicionais de disciplina mental devem ser preservados.

3. *Progressivismo*. John Dewey (1859-1952), William H. Kilpatrick (1871-1965), John Childs (1889-1985), Jean Piaget (1896-1980) e outros propõem que a educação, à luz do entendimento científico do desenvolvimento humano, ocorra enquanto o aluno experimenta, na prática, aquilo que deve aprender. Dewey propõe que o aluno aprenda como o cientista – deparando-se com um problema, definindo-o, criando hipóteses, avaliando e testando suas hipóteses:
   - *Vida* – a educação não é mero preparo para a vida, mas uma experiência de vida.
   - *O aluno* – a educação deve ser diretamente relacionada aos interesses da criança.
   - *Conteúdo* – a transmissão de conteúdo específico ocorre por meio de exercício de solução de problemas e desenvolvimento do pensamento crítico. O currículo deve fruir daquilo que é entendido como necessário para a vivência eficaz na sociedade.

- *Professor* – seu papel não é dirigir o ensino, mas facilitar o aprendizado.
- *Cooperação* – a educação deve encorajar colaboração, não competição; o desenvolvimento social também é foco central da educação.
- *Democracia* – livre interação de idéias e personalidades cria ambiente propício para o verdadeiro aprendizado e o amadurecimento. Portanto, um ambiente democrático é imprescindível para a educação. Paralelamente, a educação deve ser "educação para a democracia e para a responsabilidade social".
- *Alvo* – o alvo da educação é o desenvolvimento da compreensão e a ação prática, não o mero saber.

4. *Reconstrucionismo*. Filósofos da educação como George Counts (1889-1974) e Theodore Brameld (1904-1987), partindo da visão educacional *progressivista* e influenciados pelo *reconstrucionismo social*, são creditados com o desenvolvimento da chamada "pedagogia crítica", cujo alvo é o desenvolvimento de uma educação que auxilie o aluno a identificar, questionar e confrontar a dominação:
   - *Sociedade e política* – a educação é inerentemente política, o conhecimento é instrumento de poder e a pedagogia não pode ignorar tal realidade. A educação tem obrigação com a construção de nova ordem social harmonizadora de forças sociais e econômicas, preenchendo valores essenciais da cultura no momento histórico.
   - *Valores* – o valor essencial da educação reside na promoção da visão de justiça e igualdade sociais. A nova sociedade deverá ser democrática, com instituições e instrumentos nas mãos do povo que a constitui.
   - *Contingência* – alunos, educadores e a sociedade são inexoravelmente condicionados por forças culturais e sociais. Questões de raça, gênero, classe, sexualidade, habilidades e religião são importantes aspectos de dominação e carecem de ação crítica anti-hegemônica.
   - *Alvos* – os fins da educação precisam ser radicalmente redirecionados para confrontar a atual crise cultural, tendo por elemento importante o propósito de aliviar a opressão e o sofrimento humano.
   - *Professor* – o educador deve ser instrumento de transformação, convencendo e recrutando alunos para a agenda de transformação social. Deve fazê-lo, entretanto, mediante iluminação e convencimento, sem exercício de domínio indevido.
   - *Pensamento crítico* – os aspectos políticos da epistemologia são pontos centrais para a compreensão do conhecimento como ins-

trumento do poder. Nem mesmo a pedagogia crítica deve escapar ao questionamento.

- *Conteúdo e método* – os educadores devem promover transformação de emancipação e desenvolvimento intelectual, não-conflituosa, mas sinérgica. Contudo, o conteúdo necessário ao desenvolvimento intelectual deve ser apresentado de forma crítica, para que seu fim seja uma práxis transformadora.

Alguns pontos breves devem ser observados. Primeiro, nenhuma das classes de pressupostos educacionais resolve de forma real o dilema sofístico.[20] As visões tradicionais do perenialismo e do essencialismo simplesmente procedem conforme linhas gerais da solução socrática, pressupondo que, de alguma forma (ostensivamente religiosa, no caso do perenialismo religioso, ou em algum tipo de idealismo, no perenialismo secular e no essencialismo), existe um conhecimento de verdades transcendentes e o ser humano tem contato com elas mediante a razão. As visões progressivista e reconstrucionista abandonam o anseio de uma ligação direta com o transcendente e o universal, e abraçam uma visão do saber de dimensões pragmáticas ou culturalmente relativas.

Segundo, existe uma tensão entre conteúdo e método. As visões do perenialismo e do essencialismo enfatizam um conteúdo básico, quer de valores universais a serem ensinados mediante o conteúdo específico, quer de habilidades específicas a serem transmitidas e formadas. Progressivismo e reconstrucionismo enfatizam processo e método, compartilhando uma ênfase social, ainda que no perenialismo esta seja mais formadora e evolutiva, enquanto que no reconstrucionismo seja mais transformadora e revolucionária.

Terceiro, questões relativas à natureza, fonte e estrutura do conhecimento, nas quatro visões, permanecem no ambito tácito. A diferença entre uma visão transcendental da natureza do saber, situando sua fonte em algo eterno e ideal, e a visão da natureza do saber em termos de construção pragmática, individual ou social, com fonte *intra-mundo*, determina a concepção de sua estrutura. No caso do perenialismo e do essencialismo, a ênfase racionalista, e, no caso do progressivismo e do reconstrucionismo, a ênfase relativista. Nelas subjazem, respectivamente, um substrato secreto de irracionalismo (como justificar epistemicamente o fundacionalismo do perenialismo e do essencialismo) ou de racionalismo (uma visão do conhecimento como construto social será extremamente racional e lógica, se não houver como fundamentá-la em algo transcendente, como pressupõem o progressivismo e o reconstrucionismo).

---

[20] Ver um interessante artigo que reflete sobre a importância do Mênon de Platão e, especialmente, sobre os desafios que o diálogo representa para educadores e estudantes da educação: BOYLES, Deron R. *Sophistry*, *dialectic*, *and teacher education*: a reinterpretation of Plato's Meno. In: *Philosophy of education* (1996). Disponível em: <http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/96_docs/boyles.html>. Acesso em: 28 jan. 2009.

2. A PROBLEMÁTICA

Enfrentamos, agora, de forma mais direta, a problemática epistemológica básica a ser considerada pelo educador cristão. Talvez, o melhor caminho seja aclarar as questões explícitas e tácitas envolvidas no debate e, então, explorar as implicações pressuposicionais e morais em particular.

2.1 O problema epistemológico e a educação: aclarando o enfoque

O primeiro passo para obter maior clareza nas questões epistemológicas envolvidas na filosofia da educação será ver de perto a distinção da terceira observação acima, entre o que é explícito e o que é tácito em uma filosofia da educação. Questões explícitas são consideradas de forma direta e discutidas em toda pedagogia, com diferentes ênfases e aproximações. São como a parte superior de um *iceberg*, em que às vezes a parte acima do nível da água é tomada como a história total. Toda pedagogia envolve aspectos explícitos, facilmente reconhecidos e identificados. Discussões curriculares são, naturalmente, explícitas.

O *iceberg*, cujo topo aflora a superfície da água, não sustenta a si mesmo. Aquilo que é explícito, na filosofia da educação e em qualquer outra reflexão filosófica, repousa sobre uma base, geralmente maior em massa e significado. Esta, contudo, permanece sob a superfície, parcialmente visível, mas essencialmente oculta. O fato de as partes da base (algumas explicitadas com algum esforço e outras, com mais dificuldade) não serem reconhecidas ou consideradas, não diminui seu efeito. Aquilo que é explícito repousa sobre uma vasta massa tácita, passível ou não de explicitação, mas sempre operante.[21]

Dentro de cada um dos aspectos há poucos elementos básicos a serem identificados:

No aspecto explícito:

- A questão do conteúdo ou conhecimento a ser transmitido. Inclui desde questões gerais, como tensão entre saber teórico e prático, unidade e diversidade no saber, princípios gerais *versus* informação pontual, até questões específicas, como desenvolvimento curricular, habilidades e capacitações específicas.

---

[21] Cf. GRENE, Marjorie. Tacit knowing: grounds for a revolution in philosophy. *Journal of the British Society for Phenomenology* 8 (outubro 1977), p. 168-169. A identificação de um componente tácito inerente a todo processo epistêmico não é uma descoberta nova. Desde Platão e Aristóteles até Hume, e até mesmo Kant, o aspecto tácito do saber foi repetidamente visualizado. O filósofo Michael Polanyi enfatizou e descreveu a ubiquidade do coeficiente tácito e desenvolveu as implicações deste coeficiente não apenas como mais um elemento presente nos processos epistêmicos que não deve ser ignorado, mas como um elemento chave para um relato adequado do saber.

- A questão do método ou processo de transmissão do conhecimento. Inclui questões normalmente tratadas sob o tema da pedagogia e todas as discussões metodológicas correlatas à concepção do conteúdo a ser transmitido.

Visto que as questões explícitas são mais facilmente identificáveis, as diferentes classes de teorias da educação descritas atrás tendem a se organizar primariamente como concepções metodológicas, tendo como força motriz imediata suas concepções quanto ao conteúdo.

No aspecto tácito:

- Questão da natureza do saber: O que é o conhecimento? A questão geralmente não é discutida de modo direto, mas, mesmo que de maneira tácita, é o ponto de partida para as considerações quanto ao conteúdo do conhecimento a ser transmitido pelo educador.
- Questão da fonte do conhecimento: De onde vem o saber? Cada teoria educacional e cada educador lidam com essa questão, ainda que geralmente de forma mais tácita.
- Questão da estrutura do saber ou processo de distinção entre conhecimento verdadeiro e mera crença ou opinião, que permite a construção de sistemas cada vez mais adequados e completos.

Questões sobre o aspecto tácito são passíveis, é claro, de explicitação. São essenciais nas discussões mais puramente epistêmicas ou na filosofia da ciência. Até mesmo quando recebem alguma atenção na literatura da educação, tais questões são consideradas pontualmente. Quando a discussão deixa o campo da abstração e reflete sobre as questões educacionais mais diretas, nem sempre é lembrado seu papel básico e radical em relação às questões mais puramente pedagógicas e de conteúdo. Ainda assim, pressupostos que informam concepções educacionais específicas têm origem neste âmbito e, inevitavelmente, incluem as três questões mencionadas.

2.1.1 Algumas implicações

Das várias implicações da distinção entre as classes de elementos proposta acima, duas são especialmente relevantes e devem ser destacadas. A primeira é que *toda reflexão e prática educacional envolvem elementos explícitos e tácitos*, mas com algumas qualificações importantes:

- Os elementos explícitos são sempre conscientemente considerados na prática educacional: todo professor ou professora reflete sobre o conteúdo a ser ensinado e o método de transmissão do saber.
- Os elementos tácitos nem sempre são examinados, mas são determinantes e estão sempre ativos.

- Esses elementos tácitos, tornados explícitos ou não, formam sempre a base de pressupostos que dirigem a atividade educacional do educador e, tacitamente, são comunicados ao educando.

A segunda implicação diz respeito ao duplo efeito dos pressupostos no educando:

- *Explicitamente*, tanto o conteúdo do conhecimento transmitido quanto o método do saber são transmitidos ao aluno coloridos e matizados pelos pressupostos dos educadores (desde autores do conteúdo, idealizadores pedagógicos e autores do material didático, até a professora ou professor).
- *Tacitamente*, os próprios pressupostos dos educadores são, em diferentes graus, absorvidos pelo educando, passando a compor sua cosmovisão.

2.2 A inevitabilidade dos pressupostos: o mito da neutralidade

Um primeiro passo importante será reconhecer os aspectos tácitos que subjazem, epistemologicamente, as questões de conteúdo e método na educação. Reconhecê-los como fonte dos pressupostos que informam e formam as posturas subseqüentes já será meio caminho andado. Resta, entretanto, uma questão importante: É possível deixar de lado ou isolar pressupostos para fornecer uma educação neutra? No contexto da discussão da influência ideológica no ensino brasileiro (mencionado no início), Gustavo Ioschpe diz:

> Quando instado, em pesquisa da Unesco, a apontar as finalidades mais importantes da educação, o professorado brasileiro disse o seguinte: com 72% dos votos, a campeã foi "formar cidadãos conscientes". A segunda mais lembrada foi "desenvolver a criatividade e o espírito crítico" (60,5%). Lá atrás, na rabeira, apareceram "proporcionar conhecimentos básicos" (8,9%) e "transmitir conhecimentos atualizados e relevantes" (17%). No mesmo levantamento, 73% dos professores concordaram com a afirmação que segue: "O professor deve desenvolver a consciência social e política das novas gerações". Cinqüenta e cinco por cento rejeitam a idéia de que "a atividade docente deve reger-se pelo princípio da neutralidade política".[22]

Ainda que a ênfase esteja na questão da neutralidade política, o argumento básico de Ioschpe expressa a noção comum da possibilidade de neutralidade na educação, isto é, de deixar de lado pressupostos político-sociais. Referindo-se ao clássico *Wissenschaft als Beruf* (A ciência como vocação), de Max Weber, Ioschpe demonstra, na conclusão, que o anseio de uma suposta neutralidade

---

22 IOSCHPE, Gustavo. A neutralidade como dever. *Veja*, São Paulo, ano 41, n. 33, 20 ago. 2008, p. 86-87.

vai além do meramente político: "Pela mesma razão que o estado é laico, as aulas do estado também deveriam ser politicamente neutras".[23]

É certo que o educador deve ser ponderado e cuidadoso para que suas crenças políticas, sociais e mesmo religiosas não impeçam a educação adequada. Existe um sentido no qual ele deverá ensinar um conteúdo com honestidade intelectual que reconheça os contornos de sua própria crença e ideologia, para que estes sejam avaliados conscientemente. O problema, entretanto, é que isso é mais facilmente alcançado em relação aos pressupostos e crenças explícitos do que aqueles que permanecem no âmbito tácito. É mais fácil quando se discute o conteúdo e o método, e mais difícil em termos dos pressupostos epistemológicos. Basta indagar sobre o próprio pressuposto de Ioschpe e de Max Weber quando supõem a mera possibilidade da comunicação de conteúdo educacional sob a capa de suposta neutralidade: ambos admitem a possibilidade de separar *fato* e *interpretação*. Pressupõem a possibilidade de comunicar fatos sem comunicar, ao mesmo tempo, a perspectiva dos fatos. Isso significaria, entretanto, comunicar fatos sem atribuição de significado!

Para um cristão, entretanto, não existe fato sem significado. Todo fato tem como pano de fundo um Deus criador e redentor. É claro que as implicações desta negação da neutralidade são radicais:

> A tarefa dos educadores que não educam em e para Cristo é como o trabalho de Sísifo, quando içava uma pedra para o topo da colina apenas para vê-la rolando abaixo, vez após vez. Se os fatos do mundo não são criados e redimidos por Deus em Cristo, então são como contas sem furos, que não podem ser unidas em um colar de contas. Se as leis do universo não são o que são em relação aos fatos criados e redimidos por Cristo, são como um cordão infinitamente longo, cujas pontas não podem ser achadas. Tentar colocar contas sem furos em um cordão infinitamente longo em que não se acham as pontas: tal é o desafio do educador que procura educar sem pressupor a verdade de que o Cristo auto-autenticado falou nas Escrituras…[24]

Certamente, isso não significa que os educadores não-cristãos não possam educar ou que seus esforços sejam inválidos. Até mesmo quando se afirma o

---

23 Ibid., p. 87.

24 VAN TIL, Cornelius. *Essays on Christian education*. Part I:3.b. Minha tradução. In: *The Works of Cornelius Van Til*,. New York: Labels Army Co., 1997. I:3.b [disponível em CD-Rom, Logos Library System]: "The task of educators who do not educate in and unto Christ is like the task of Sisyphus as he rolled his stone to the top of the hill only to see it roll down again. If the facts of the world are not created and redeemed by God in Christ, then they are like beads that have no holes in them and therefore cannot be strung into a string of beads. If the laws of the world are not what they are as relating the facts that are created and redeemed by Christ, these laws are like a string of infinite length, neither end of which can be found. Seeking to string beads that cannot be strung because they have no holes in them, with string of infinite length neither end of which you can find; such is the task of the educator who seeks to educate without presupposing the truth of what the self-attesting Christ has spoken in the Scriptures".

desejo de ver os fatos, ignorando-lhes o significado em relação ao Criador, não há como escapar à realidade dos fatos e de sua relação com o Criador. O autor acima citado continua:

> É certo que muitos que não colocam Cristo no início e no centro de seus esforços culturais produzem, de fato, resultados duradouros. Mas o fazem porque o mundo não é o que supõem ser. Assumem que o mundo seja produto do acaso; na verdade ele é criado e governado por Cristo. Ainda que não reconheçam a verdade sobre o mundo, eles podem, a despeito de si mesmos, produzir muita cultura. Não podem deixar de fazê-lo. São como o marinheiro amotinado que tenta queimar o navio em função do ódio ao capitão. Em vez de ser lançado imediatamente no calabouço, o marinheiro é posto para utilizar seus dons, quaisquer que sejam, para que o navio continue rumo ao porto. Quando o navio chegar ao destino, os frutos do seu trabalho serão preservados, mas para o benefício de outros, e ele estará perdido. Aquilo que ele alcançou construtivamente adornará os novos céus e a nova terra.[25]

O fato é que os pressupostos epistemológicos não são neutros e ninguém alcançará neutralidade de pressupostos na prática educacional. A discussão entre os defensores da perspectiva reconstrucionista da educação e os advogados da neutralidade é argumentação *intramuros* e *intramundo*. Os reconstrucionistas reconhecem uma agenda ideológica revolucionária e os progressistas argumentam, às vezes, a favor de uma pseudoneutralidade. Mas tal neutralidade tem pressupostos próprios não-neutros. Logo, não são neutros quanto à própria neutralidade. Os cristãos às vezes têm sucumbido ora às ideologias reconstrucionistas anticristãs ora ao mito anticristão da neutralidade. Francis Schaeffer apresenta o desafio:

> Sim, você [educador cristão] precisa apresentar cuidadosa e claramente todo o espectro do saber na sua disciplina. Então, está disposto a proceder à explanação dos pontos de conflito entre as idéias da sua disciplina e a verdade bíblica? Ou – em nome da liberdade acadêmica, da tolerância ou da neutralidade – permitirá que tudo passe sem confrontação? Não é assim que o mundo trabalha. O professor marxista de sociologia na universidade secular não está interessado em neutralidade, antes, certifica-se de que sua posição ideológica seja transmitida

---

25 Ibid. Minha tradução. "Of course many of those who do not thus place Christ at the beginning and center of all their cultural effort do produce cultural effects that last. But they do this because the world is not what they assume that it is. They assume that the world is the product of Chance; in reality it is created and governed by Christ. Though men do not recognize the truth about the world they can, in spite of themselves, produce much culture. They cannot help but do so. They are like the rebellious sailor who tries to burn up the ship because he hated the captain. This sailor, instead of being thrown into the brig, is made to employ his gifts, whatever they may be, so that the ship may go forward to the harbor. When the ship arrives at its destination all the fruits of this sailor's labor will be preserved, but they will be given to others and he himself will be lost. What he has accomplished constructively will enter into the new heavens and the new earth for their adornment."

> em sala de aula. Outra vez, eu diria que na área da academia, o mundo evangélico tem rotineiramente falhado em tomar uma posição clara… tem havido e há uma crescente acomodação ao espírito da época, como expresso nas várias disciplinas.[26]

O problema, entretanto, não é apenas a *existência* do mito da neutralidade, o *efeito do mito* no sentido de criar a ilusão de que alguém poderia educar à parte de seus pressupostos mais profundos e o fato de que *muitos educadores cristãos têm comprado essa idéia*. É que o mito tem também conseqüências práticas e imediatas para a educação. A idéia de que os pressupostos possam ser deixados de lado no processo educacional é *ingênua* e *perigosa*.

É *ingênua* porque os pressupostos não constituem mero arcabouço teórico com que o educador se relaciona objetivamente. Antes de analisá-los ou conhecê-los explicitamente, o educador habita o universo de seus pressupostos, respira o ar de suas crenças básicas e vê todas as outras coisas a partir desse prisma. Santo Agostinho ilustra essa diferença quando argumenta que uma pessoa sabe que o sol raiou, não porque vê o sol, mas porque vê as outras coisas à luz do sol.[27]

Além de ingênua, é *perigosa* porque, quando um educador imagina que consegue se despir de pressupostos, tudo o que ele ou ela consegue é ignorar pressupostos, mas sem neutralizar-lhes os efeitos. É como se, em um ato de auto-engano, a pessoa resolvesse ignorar que a luz do sol é que lhe permite ver as coisas em claro dia, achando outra explicação convincente para o fato de que ela está vendo o que vê. Ainda que alegue independência de pressupostos, continua usufruindo a luz que eles produzem. Tal estado de auto-engano leva a versões falsificadas da justificativa do conhecimento e tende a distorcer, em diferentes graus, os significados atribuídos aos objetos conhecidos. Como disse Calvino:

> Aqui, porém, se faz patente a execrável ingratidão dos homens que, enquanto encerram dentro de si nobre oficina com incontáveis obras de Deus, e ao mesmo tempo uma loja abarrotada de produtos de inestimável abundância, quando deveriam irromper em seus louvores, com orgulho muito maior contra ele se

---

26 SCHAEFFER, Francis A. *The great Evangelical disaster* (O grande desastre evangélico). Westchester, IL: Crossway Books, 1984, p. 120. Minha tradução.

27 AGOSTINHO. *Joannis Evangelium Tractatus* ou *Tractates on John*, II:7 (Jo 1.6-14). In: ROBERTS, Alexander; DONALDSON, James. *Nicene and post-Nicene Fathers*. First series. 14 vols. Christian Literature Publishing Company, 1886; reprint Peabody, Massachusets: Hendrickson, 1994, Vol. 7. Cf. AGOSTINHO, *De Genesis ad litteram*. XII: 31.59. Essa mesma idéia geral foi adaptada e popularizada por C. S. Lewis: LEWIS, C. S. *Is theology poetry?* They asked for a paper*:* papers and addresses. London: Geoffrey Bles, 1962: "I believe in Christianity as I believe that the Sun has risen – not only because I see it, but because by it, I see everything else" (Eu creio no cristianismo como creio que o sol raiou – não porque o vejo, mas porque por seu intermédio vejo todas as outras coisas).

> inflam e intumescem… quão detestável é esta sandice, que o homem achando a Deus cem vezes em seu próprio corpo e alma, sob este mesmo pretexto de excelência, negue que ele existe… Todavia, sobreposto o véu da natureza, a qual lhes é o artífice de todas as coisas, alijam a Deus.[28]

2.3 O conhecimento é inseparável do aspecto moral

Um correlato da rejeição do mito da neutralidade e do reconhecimento dos antecedentes tácitos do saber é manter em vista que a discussão epistemológica é inseparável do aspecto moral. Esta conexão é reconhecida tanto por pensadores cristãos quanto seculares, tanto por filósofos clássicos quanto por educadores modernos.

Para Platão, por exemplo, a "contemplação das Idéias", por parte da alma humana, era uma questão de âmbito moral. "Sócrates pontuava que, se os homens fossem libertados dos preconceitos e das falsas convicções, poderiam vislumbrar a verdadeira finalidade da vida", pois o mero ato de contemplar o Bem conduziria automaticamente ao seu exercício.[29]

O argumento de Siqueira-Batista e Schramm coaduna com o que foi dito acima sobre a doutrina socrática da anamnese. Aliás, os dois autores citam uma declaração ainda mais contundente de Francis Cornford. A epistemologia socrática seria "uma *Teoria das Idéias para regular a conduta moral*", de modo que o universo das idéias funcionaria como "um mundo comum a todos nós, mas que é independente de todos nós", onde residiriam idéias como "objetos absolutos do conhecimento socrático de que toda a virtude depende".[30]

Piaget é outro exemplo interessante, pois, como argumenta Vanessa Lima, "estudiosos piagetianos reconhecem que as idéias presentes em 'Juízo Moral na Criança' permearam toda a obra de Piaget e já existiam desde 1916 ou 1917, quando escreveu *Recherche*".[31] Alguns aspectos de sua concepção da relação entre o conhecimento e a moral é resumida por Solano Portela de forma interessante:

> Uma de suas áreas de interesse foi a questão do julgamento moral e do ensino da moralidade às crianças, cristalizadas em seu livro *O Juízo Moral na Criança*, escrito em 1932. Ele levou a esse campo os postulados já emitidos na área da

---

28 CALVINO. *Institutas* I:5.4, p. 63-64.

29 SIQUEIRA-BATISTA, Rodrigo; SCHRAMM, Fermin Roland. Platão e a medicina. *História da Ciência e Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, Dec. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702004000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 fev. 2009.

30 CORNFORD, Francis M. *Antes e depois de Sócrates*. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 74.

31 LIMA, Vanessa Aparecida Alves de. De Piaget a Gilligan: retrospectiva do desenvolvimento moral em psicologia, um caminho para o estudo das virtudes. *Psicologia Científica Profissional*, set. 2004, v. 24, n. 3, p. 12-23.

> epistemologia. Uma das conclusões de Piaget, ao pesquisar como as crianças aprendiam, foi de que direcionamento pedagógico é igual a coação intelectual… Semelhantemente, na área das convicções morais, Piaget realizou pesquisas para postular que direcionamento ético é igual a coação moral. Ele considerava suas conclusões nos dois campos extremamente paralelas, afirmando que "a coação moral é parente muito próxima da coação intelectual". ...No campo do aprendizado moral, Piaget se posicionou firmemente contra o realismo moral, que ele definiu como a "tendência da criança em considerar deveres e valores a ela relacionados como subsistindo em si, independentemente da consciência e se impondo obrigatoriamente". ...Em seu entendimento, o realismo moral deve ser rejeitado porque nele o "bem se define pela obediência".[32]

Não será preciso multiplicar exemplos de autores seculares que reconhecem a conexão entre epistemologia, educação e os aspectos morais. Com efeito, quando negam tal unidade, detêm a verdade pela injustiça, como já vimos (Rm 1.18). Quando acertam, trabalham com material tomado emprestado da revelação divina.

Na concepção judaico-cristã o conhecimento é certamente moral em sua própria natureza. A Escritura é clara quanto à conexão:

- O temor do Senhor é o princípio do saber, mas os loucos desprezam a sabedoria e o ensino (Pv 1.7).
- Vós, reunindo toda a vossa diligência, associai com a vossa fé a virtude; com a virtude, o conhecimento; com o conhecimento, o domínio próprio; com o domínio próprio, a perseverança; com a perseverança, a piedade; com a piedade, a fraternidade; com a fraternidade, o amor (2Pe 1.5-7).
- Porque as armas da nossa milícia não são carnais, e sim poderosas em Deus, para destruir fortalezas, anulando nós sofismas e toda altivez que se levante contra o conhecimento de Deus, levando cativo todo pensamento à obediência de Cristo, e estando prontos para punir toda desobediência, uma vez completa a vossa submissão (2Co 10.4-6).

2.4 Pressupostos epistemológicos patentes

Pressupostos epistemológicos são de natureza primariamente tácita. Tal como óculos, podem ser explicitados e analisados objetivamente, mas, funcionalmente, são eminentemente tácitos (você poderá retirar os óculos para analisá-los, mas quando olhar para as coisas através deles, sua função permanecerá tácita).

---

[32] PORTELA NETO, F. S. O que estão ensinando aos nossos filhos? Uma avaliação teológica preliminar de Jean Piaget e do construtivismo. *Fides Reformata* 5/1 (2000), p. 1-23. Cf. PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. Trad. Elzon Leonardon. São Paulo: Summus, 1994, p. 93.

Assim, pressupostos epistemológicos são patentes. Não poderão ser deixados de lado, exceto se substituídos por outros pressupostos. Não existe a possibilidade de reflexão epistemológica sem algum tipo de pressuposto. São, primordialmente, de caráter moral e envolvem implicações morais. Em última instância, são de natureza religiosa, dependendo de posicionamentos de fé. Mestres cristãos e não-cristãos mantêm posições de fé. Quando analisa uma equação matemática e pressupõe a possibilidade de encontrar resposta verdadeira para o problema em razão da crença de que Deus criou um mundo assim estruturado, o cristão utiliza um pressuposto de natureza religiosa. Quando um matemático analisa a mesma equação e pressupõe desnecessária a consideração de um Deus para justificar a verdade que deseja encontrar, o pressuposto de que a verdade existe sem necessidade de referência a um Criador, de que a verdade importa, mesmo que o mundo seja mero produto de existência material ao acaso e sem significado transcendente, tal pressuposto também será de natureza religiosa, ainda que apenas em forma de negação.

2.4.1 Implicações

As implicações da utilização de pressupostos cristãos ou não-cristãos são facilmente percebidas, a não ser que o espírito anticristão se sobreponha à honestidade intelectual. Uma dessas implicações é que toda educação é, explícita ou implicitamente, confessional.

O raciocínio é simples, podendo ser declarado na forma de um silogismo:

- *Pressupostos epistemológicos últimos são de natureza religiosa* (premissa maior). Dependem, em última instância, de crenças de fé, cuja declaração é uma confissão de fé (explicita ou implicitamente, ostensivamente religiosas ou encobertas por alguma racionalização).
- *A educação depende de pressupostos epistemológicos* (premissa menor). Isto é verdade não apenas no modo como lida com o conteúdo a ser transmitido e o método de transmissão, mas também na sua própria concepção tácita daquilo que constitui a natureza, a fonte e a estrutura do conhecimento da verdade (e sua prática).
- *Então, toda educação é, de um modo explícito ou implícito, confessional* (conclusão).

Ora, a educação que alega independência de pressupostos epistemológicos relacionados a crenças mantidas pela fé, faz dessa posição sua "confissão de fé". Alega ser secular e racional, mas sua racionalidade depende de fé racionalista e religião secular. A educação confessional aberta tem a vantagem de estar exposta ao exame, baseando-se em pressupostos cuja funcionalidade é tácita, mas são identificados e passíveis de crítica e análise.

Vale lembrar que, à luz do raciocínio acima, a educação confessional, guiada por uma cosmovisão cristã, possui epistemologia específica e diferenciada! Não se trata de escolher entre educação confessional ou não-confessional, pois tanto a educação cristã quanto a educação secular, são, ambas, confessionais. Resta, então considerar o que é uma cosmovisão cristã e quais são os contornos de uma proposta epistemológica. Van Til contribui:

> Educação é, talvez, a mais potente das armas mortais empregadas na luta entre o cristianismo e o humanismo. Muitos cristãos não parecem conscientes do fato. Ingenuamente, pensam ser possível haver na escola um território neutro, nem definitivamente cristão nem distintamente anticristão. Uma mudança de opinião quanto a este assunto, crê o Dr. Bavinck, tem ocorrido desde o seu tempo. Muitos cristãos começaram a perceber e entender que temos de ter uma educação cristã, das primeiras letras à universidade – se é que realmente queremos empregar todos os meios que nos foram dados [por Deus] para a propagação e defesa da fé.[33]

3. A COSMOVISÃO CRISTÃ E OS CONTORNOS DE UMA PROPOSTA EPISTEMOLÓGICA

A única maneira de encontrar coerência entre confissão de fé e educação será ao se admitir uma motivação para crer em Deus ou contra Deus. Tal é o espírito das expressões *cosmovisão cristã* e *proposta epistemológica*. As compreensões de educação (e tudo o mais) secular ou cristã, decorrem necessariamente de um entendimento da verdade. A cosmovisão cristã compreende a totalidade da realidade criada, à luz da verdade absoluta de Deus revelada na Escritura. Daí, então, os contornos dessa proposta epistemológica.

3.1 Quanto à natureza do saber, uma epistemologia é aliancista

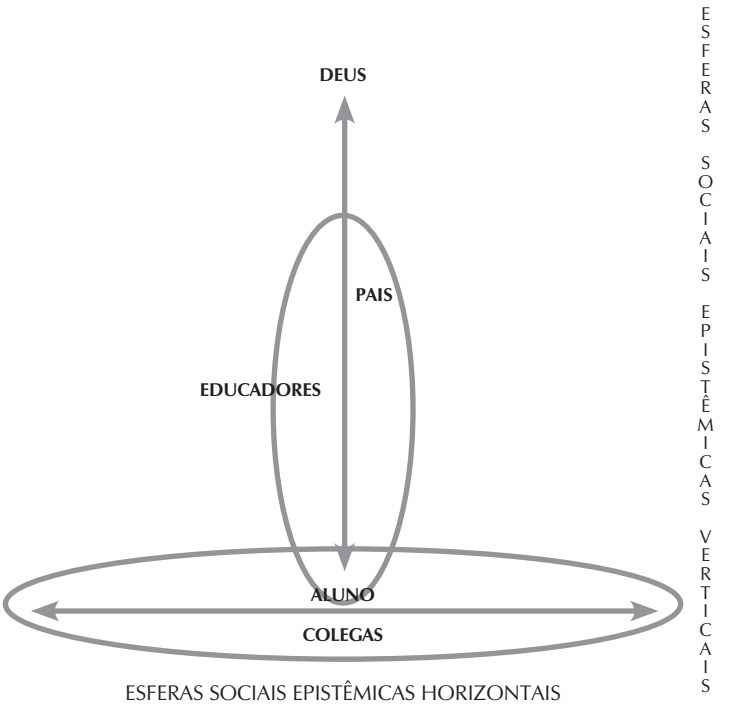
A epistemologia cristã reformada é inerentemente relacional, não apenas em termos horizontais (relacionamentos humanos), mas é multidimensional com uma referência vertical. Daí, a preferência pelo o termo "aliancista" em vez de meramente "relacional". Os eixos referenciais e as esferas de alianças (relações) mantêm certos pressupostos.

Primeiro, pressupõe que todo conhecimento existe em esferas relacionadas, apresentando dois eixos básicos. Um eixo *vertical*, cujas alianças (relações) *hierárquicas* entre os envolvidos na instrução finalizam no Criador, o ponto de referência final, e um eixo *horizontal* das alianças (relações) entre pares (colegas, estudantes e outros que compõem as comunidades em que o conhecimento é desenvolvido). Segundo, pressupõe que as relações entre as diferentes partes, em ambos os eixos, sejam marcadas por aspectos de *identi-*

---

33 VAN TIL, Cornelius. Resenha de *Paedagogische Beginselen and De Nieuwe Opvoeding*, de Herman Bavinck. *Princeton Theological Review* 27 (jan. 1929), p. 135-36.

ficação, de *diferenciação* e de *distinção*. Terceiro, pressupõe também que as relações das diferentes partes, em ambos os eixos, sejam *flexíveis* e ao mesmo tempo *não amorfas*. Quarto, pressupõe que as relações em ambos os eixos sejam regidas por *princípios previamente estipulados*, tendo, portanto, um caráter ético-moral. Finalmente, há um quinto e mais importante pressuposto, cuja importância requer tratamento separado, na seção seguinte. O quadro abaixo ilustra a idéia:



3.2 Quanto à fonte do conhecimento

A razão do tratamento separado para o quinto pressuposto é o caráter da fonte, que distingue a cosmovisão cristã de todas as demais, religiosas ou seculares. Ele pressupõe que o legislador final do significado da realidade e o objeto final do conhecimento são o Criador que se revela na e para a sua criação.

Alguns elementos da distinção são realmente únicos, merecendo destaque:

- Todo objeto do saber já foi *pré-interpretado por Deus* no seu próprio ato criador, de modo que os objetos do saber não são fatos brutos cujos significados cabem somente ao intérprete humano atribuir. Os objetos do saber possuem significados que se revelam através dos mesmos e, em última instância, apontam para o Criador.
- Os significados que se revelam nos objetos do saber não são meramente significados emergentes, antes fazem parte da *intencionalidade* do Criador.

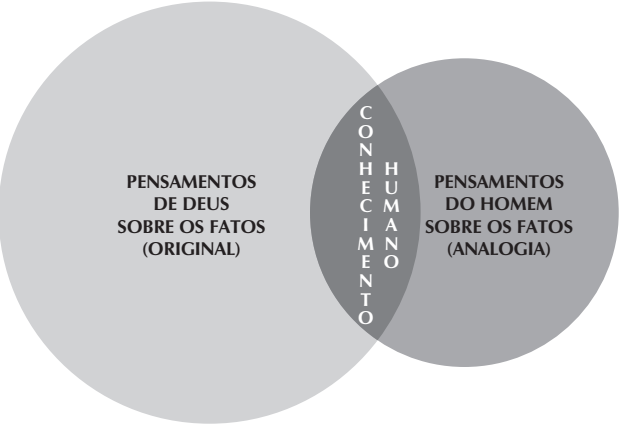
- Destarte, todo saber tem sua fonte final na *revelação* de Deus, quer aquele que conhece o fato reconheça a Deus "por detrás" dos fatos, quer não.

3.3 Quanto à estrutura do conhecimento

Uma epistemologia cristã mostra-se, estruturalmente, mais flexível do que as propostas secularistas. Porque não depende da própria estrutura para sua coesão, antes, depende de sua teo-referência (Deus é o ponto de referência ou transcendência), a epistemologia cristã permite que as questões estruturais sejam flexibilizadas em relação aos objetos a serem conhecidos e as relações sociais em que o conhecimento acontece.

Os *pontos de flexibilidade* propiciados pela epistemologia cristã libertam o sistema e o processo de educação das amarras do pensamento que toma os raios dos círculos da observação e os coloca como eixos primários. Nesse caso, há mais flexibilidade para o pensamento cristão porque: (1) não há necessidade de optar entre dedução, indução ou abdução; (2) não há necessidade de optar entre empirismo, racionalismo ou síntese; (3) não há um compromisso específico com qualquer modelo de estrutura do conhecimento; e (4) não há, como não deve haver jamais, a radicalização ou *absolutização* de um modelo estrutural.

A despeito de quaisquer variações estruturais, toda estrutura será vista como de natureza fiduciária, ou seja, dependente de fé ou confiança para seu funcionamento.[34] Da mesma forma, todo processo estrutural dependerá, para sua validade, da capacidade que tem para facilitar o processo de compreensão e conhecimento dos objetos enquanto buscando a maior aproximação possível com os significados atribuídos aos objetos pelo próprio Criador. Conhecer é tentar pensar analogamente a respeito dos objetos do saber o mesmo que Deus planejou e pensa!



[34] Para uma aproximação mais extensa e profunda da questão da natureza fiduciária do conhecimento, ver minha dissertação: GOMES, Davi, C. *De rationibus cordis coram deo*: the limits of Michael Polanyi's epistemology. Ann Arbor: UMDA, 2000. 350 p.

3.4 Quanto ao propósito do conhecimento

Do ponto de vista cristão, o propósito do conhecimento deve ser entendido em uma seqüência hierárquica. Os artigos de fé (toda pressuposição, em última instância, é um artigo de fé) determinam tanto o propósito do conhecimento quanto sua seqüência hierárquica.

O pensamento secular escolhe entre diversas pressuposições, tais como a ausência de finalidade, o homem e/ou a sociedade como um fim em si mesmo, e suas várias declinações, tais como estoicismo, hedonismo, existencialismo e daí por diante. A fé cristã bíblica crê que a finalidade principal do homem é "glorificar a Deus" (refletir a glória de seu caráter) e "gozá-lo para sempre" (usufruir o processo de glorificação), tal como afirmam a primeira pergunta e resposta do Breve Catecismo de Westminster. Em decorrência disto, cremos que todo conhecimento verdadeiro glorifica a Deus, que todo conhecimento verdadeiro gera benefício para o homem e o saber *per si* já é realização dos propósitos humanos. Como diz a Escritura:

> Assim diz o Senhor: Não se glorie o sábio na sua sabedoria, nem o forte, na sua força, nem o rico, nas suas riquezas; mas o que se gloriar, glorie-se nisto: em me conhecer e saber que eu sou o Senhor e faço misericórdia, juízo e justiça na terra; porque destas coisas me agrado, diz o Senhor (Jr 9.23-24).

> Filho meu, se aceitares as minhas palavras e esconderes contigo os meus mandamentos, para fazeres atento à sabedoria o teu ouvido e para inclinares o coração ao entendimento, e, se clamares por inteligência, e por entendimento alçares a voz, se buscares a sabedoria como a prata e como a tesouros escondidos a procurares, então, entenderás o temor do Senhor e acharás o conhecimento de Deus. Porque o Senhor dá a sabedoria, e da sua boca vem a inteligência e o entendimento. Ele reserva a verdadeira sabedoria para os retos; é escudo para os que caminham na sinceridade, guarda as veredas do juízo e conserva o caminho dos seus santos. Então, entenderás justiça, juízo e eqüidade, todas as boas veredas. Porquanto a sabedoria entrará no teu coração, e o conhecimento será agradável à tua alma (Pv 2.1-10).

A hierarquia poderia ser assim descrita:

1. Propósito final – *fim*: glorificação de Deus.
2. Propósito final – *meio*: conhecimento de Deus.
3. Propósitos imediatos – *fim*: benefícios agregados ao conhecimento.
4. Propósitos imediatos – *meio*: a satisfação advinda do conhecimento.

4. UMA PALAVRA DE ENCORAJAMENTO

4.1 Vantagens epistemológicas de uma educação explicitamente confessional

Uma educação explicitamente confessional não é, primariamente, questão de vantagem. É, primordialmente, questão de fidelidade a Deus. Desta fidelidade é que procedem as vantagens. Como disse o Pregador:

> Aplicando-me a conhecer a sabedoria e a ver o trabalho que há sobre a terra – pois nem de dia nem de noite vê o homem sono nos seus olhos –, então contemplei toda a obra de Deus e vi que o homem não pode compreender a obra que se faz debaixo do sol; por mais que trabalhe o homem para a descobrir, não a entenderá; e ainda que diga o sábio que a virá a conhecer, nem por isso a poderá achar (Ec 8.16-17).

E como diz Paulo:

> Toda a Escritura é inspirada por Deus e útil para o ensino, para a repreensão, para a correção, para a educação na justiça, a fim de que o homem de Deus seja perfeito e perfeitamente habilitado para toda boa obra (2Tm 3.16-17).

Entretanto, as vantagens existem, são bênçãos de Deus, e jamais nos envergonham, como Paulo também disse: "Pois não me envergonho do evangelho, porque é o poder de Deus para a salvação de todo aquele que crê" (1Co 1.16). Uma educação explicitamente confessional possui vantagens epistemológicas que nos deixam livres para a tarefa de bem pensar:

(1) Permite que sejamos claros e explícitos nas reflexões epistemológicas: não há necessidade de fazer manobras mentais para justificar o conhecimento.
(2) Permite que reconheçamos honestamente os pressupostos, facilitando o debate franco e respeitoso.
(3) Permite que examinemos claramente os pressupostos e os submetamos à crítica.
(4) Encoraja-nos à reflexão sistêmica, evitando a fragmentação da visão do ser humano.
(5) Exige e promove honestidade intelectual ("...e conhecereis a verdade, e a verdade vos libertará", Jo 8.32).

4.2 O desafio epistemológico de uma educação confessional explicitamente cristã

O grande desafio no campo epistemológico, para a educação confessional, é que os pressupostos cristãos rejeitam o pressuposto (acompanhando a refle-

xão epistemológica desde Sócrates) de que, quando é conhecida, a verdade é automaticamente praticada. Além disso, não cremos que seja possível reduzir o problema humano à ignorância. Mesmo quando conhecida, a verdade nem sempre é praticada, e mesmo quando ela é contemplada, nem sempre ela é aceita. Qualquer de nós que considere a própria vida, admitirá que nem sempre a verdade conhecida é a "verdade" que escolhemos para obedecer.

Isso significa que a maior dificuldade epistemológica para o estabelecimento de uma cosmovisão cristã implica absorver suas verdades de modo que sejam, de fato, abraçadas e embutidas no arcabouço pressuposicional. O empenho requererá o abandono de posturas e pressupostos que, na maior parte das vezes, estão profundamente arraigados.

4.3 Como sabemos? A pergunta final, outra vez…

Respostas de homens permitem-nos considerar a reposta final. O néscio, sem conhecimento de Deus, adora homens: "Lembra-te de Darwin".[35] Rorty, sábio segundo o mundo, diz que não tem certeza se sabe, mas se satisfaz que seus colegas achem que sim…[36] Polanyi, admirador do pensamento cristão das igrejas reformadas, diz "saber" porque "crê" e porque acredita na verdade.[37] Agostinho, odiado pelos inimigos da fé e amado pelos que crêem, responderia: porque eu creio naquele que é a fonte de todo conhecimento, e sou livre, portanto, para buscar o conhecimento.[38]

A Fonte de todo conhecimento diz:

> Certamente, a palavra da cruz é loucura para os que se perdem, mas para nós, que somos salvos, poder de Deus. Pois está escrito: Destruirei a sabedoria dos sábios e aniquilarei a inteligência dos instruídos. Onde está o sábio? Onde, o escriba? Onde, o inquiridor deste século? Porventura, não tornou Deus louca a sabedoria do mundo? Visto como, na sabedoria de Deus, o mundo não o conheceu por sua própria sabedoria, aprouve a Deus salvar os que crêem pela loucura da pregação. Porque tanto os judeus pedem sinais, como os gregos buscam sabedoria; mas nós pregamos a Cristo crucificado, escândalo para os judeus, loucura para os gentios; mas para os que foram chamados, tanto judeus como gregos, pregamos a Cristo, poder de Deus e sabedoria de Deus (1Co 1.18-24).

Quanto a nós, desejamos tal sabedoria, humildes diante de tamanha glória do conhecimento de Deus. Não julgamos ser donos do saber, mas confiamos

---

35 *Veja*, São Paulo, ed. 2098, 4 fev. 2009.

36 Ver a nota 7 acima.

37 POLANYI, Michael. *The tacit dimension*. Gloucester: Peter Smith, 1983, p. 22-25.

38 AGOSTINHO. *Contra academicos* 2:3.9 e *Retractationes* 1:1.4. Na edição inglesa: *Against the Academicians and The Teacher*. Tradução para o inglês e introdução de Peter King. Indianapolis: Hacket Publishing, 1995, p. 34, 171.

no poder e na sabedoria do alto, revelada na graça de Cristo. Certo pensador, problemático em aspectos de sua teologia neo-reformada, sugere ainda assim um testemunho pessoal, narrado por J. M. Boice. Inquirido, já no final da vida, sobre qual seria a verdade mais profunda que teria conhecido em toda a vida, recorreu às palavras de um canto religioso infantil, simples e muito antigo. Duas verdades preciosas que ele garimpou na memória do "perfeito louvor": a primeira, o conhecimento mais importante que uma pessoa poderá adquirir, e, a segunda, a justificação mais profunda para tal conhecimento: "Sei que Jesus me quer bem, pois a Bíblia assim o diz...".[39]

credere aude!

[39] BOICE, James Montgomery. *Foundations of the Christian faith*. Downers Grove: Inter Varsity Press, 1986, p. 331: "Anos antes de sua morte, o teólogo suíço Karl Barth veio aos Estados Unidos para uma série de palestras. Em uma delas, depois de uma apresentação impressionante, um estudante fez uma pergunta tipicamente americana. Ele disse: 'Dr. Barth, qual é o maior pensamento que já passou pela sua mente?' O idoso professor fez uma longa pausa enquanto obviamente pensava na resposta. Então, respondeu com simplicidade: 'Sei que Jesus me quer bem, pois a Bíblia assim o diz'." Tradução minha.

FIDES REFORMATA XIII, Nº 2 (2008): 97-111

A Educação Integral do Ser: Proposta e Desafio da Educação Escolar Cristã

Roseli Pereira Corrêa de Lima e Moura[*]

RESUMO

A educação escolar cristã tem como proposta central a educação integral do ser em três áreas interdependentes: o saber teórico, o saber crítico e os saberes técnicos. Essa proposta tem como tripé axiológico a visão da unicidade do ser humano, da centralidade do Ser divino e da integralidade do processo educacional. Dessa base extrai-se, como abrangência da educação, a formação do ser em três âmbitos, quais sejam: formação cristã, transformação pessoal e crescimento intelectual. O âmago da proposta é que Verdade, Sabedoria e Excelência instruam o ser e o saber do educando em todos os âmbitos de sua vida. A estratégia analítica é prover a ele recursos para que exerça seu direito de saber diferenciar, nas diversas áreas de aprendizado, o dado teórico e científico, de um lado, e o pressuposto filosófico, de outro. Para tanto, é preciso discernir o contexto intelectual contemporâneo, em que domina o sistema de pensamento do humanismo antropocêntrico, relativismo conceitual e naturalismo científico evolucionista. Diante disso, discerne-se, como alvo imediato da educação cristã, não apenas o levantar a bandeira confessional, mas formar uma nova geração de intelectuais, cientistas, tecnólogos, pensadores, filósofos, educadores – enfim, doutores nas ciências exatas e humanas, dotados de mente aberta à exploração da Criação. O alvo mediato é que essa geração seja capaz de ser agente do resgate dos valores cristãos e da excelência cultural, técnica e acadêmica, mediante seu desempenho como indivíduos e como cidadãos. E esse desafio renova-se a cada

[*] Roseli Pereira Corrêa de Lima e Moura é advogada, bacharel em Direito pela Universidade de São Paulo e mestre em Teologia, *Magna cum Laude*, com concentração em Educação Cristã, pelo Centro Presbiteriano de Pós-Graduação Andrew Jumper. É esposa do Rev. Hugo Aníbal Costa de Lima e Moura, atual pastor da Igreja Presbiteriana da Freguesia do Ó.

geração de pequeninos, ainda na primeira infância – aquela em que se consolidam os primeiros e decisivos elementos de formação social e cultural do indivíduo.

PALAVRAS-CHAVE

Educação escolar cristã; Educação confessional; Contexto epistemológico contemporâneo; Formação integral do ser; Cosmovisão cristã.

INTRODUÇÃO

A educação escolar cristã tem como proposta central a educação integral do ser, sendo Deus o centro unificador da formação do indivíduo em três áreas interdependentes: a constituição do saber teórico, a lapidação do saber crítico e o desenvolvimento dos saberes técnicos. O desafio da educação escolar cristã é o de recuperar os conceitos de verdade, realidade e possibilidade de conhecimento, cuja base seja a teo-referência do cosmos e do ser. A operacionalização desse desafio abrange o confronto com o ateísmo epistemológico e com o relativismo conceitual que imperam no pensamento contemporâneo e embasam o arcabouço filosófico da legislação educacional brasileira.

O objetivo da educação escolar cristã, assim compreendida, é formar uma geração de mente renovada, à luz da cosmovisão cristã, que seja agente de um efeito redentor na cultura. Essa agência implica, primeiramente, adotar uma perspectiva profissional de busca de excelência, em lugar da atual concepção, superficial e predatória, do que seja sucesso pessoal. Implica, em segundo lugar, reconhecer e enfrentar a necessidade – e oportunidade – de apurar, na obra de grandes pensadores como Einstein, Piaget, Darwin e Freud, o que, no labor intelectivo deles, é uma genial apropriação da realidade, e o que é interpretação ditada por princípios filosóficos. Finalmente, essa agência exigirá o corajoso resgate do desenvolvimento do patrimônio cultural da humanidade, livre do jugo da cosmovisão ateísta como único parâmetro acadêmico aceitável.

1. EDUCAÇÃO INTEGRAL DO SER

A formação integral do ser humano é a proposição nuclear da educação cristã.[1] Tal proposição está em consonância com a doutrina cristã da centralidade do conhecimento de Deus como propósito principal da vida humana.[2] Há um vínculo coerente e forte entre a proposição e a doutrina acima e os postulados do humanismo cristão. Este concebe a formação integral do homem, no processo educativo, mediante associação da espiritualidade humana aos demais aspectos da sua formação, tanto no âmbito individual, como no social:[3]

---

1 WILHOIT, Jim. *Christian education & the search for meaning*. 2ª ed., 4ª impressão. Grand Rapids: Baker, 1998, p.12.

2 MORELAND, J. P.; CRAIG, William Lane. *Filosofia e cosmovisão cristã*. São Paulo: Vida Nova, 2005, p. 661.

3 BORGES, Inez Augusto. *Educação e personalidade*. São Paulo: Mackenzie, 2002, p. 51, 159.

> A educação cristã deve fornecer uma visão única da vida, por meio da qual tudo seja referido a Deus e tudo seja aprendido para melhor conhecer e adorar a Deus. Toda ciência deve estar à disposição para contemplação de Deus e para o serviço útil ao próximo e a si mesmo, assim como ao Senhor.[4]

Essa ampla concepção de educação, assim compreendida por tantos pensadores cristãos, vem sendo defendida desde a Reforma Protestante, como ensina Hermisten Maia Pereira da Costa:

> O grande objetivo dos Reformadores era preparar homens e mulheres, que, obedientes a Deus, O servissem através do aperfeiçoamento e emprego de suas habilidades, procurando *em todas as esferas da sua existência* glorificar a Deus, realizando assim o propósito de sua criação.[5]

A relevância do estudo para uma vida cotidiana de serviço a Deus, conforme o pensamento calvinista, é ensino que veio aportar em terras brasileiras pelas mãos do protestantismo brasileiro, como observa Roseli Massotti em sua dissertação "Erasmo Braga e os Valores Protestantes na Educação Brasileira", ao comentar a relação dos protestantes com a educação brasileira:

> O protestantismo missionário também considerava (...) que a vida cotidiana deve ser santificada, ideologia que transforma o indivíduo e o diferencia dos demais. O agir calvinista é vocacionado, e os cidadãos se sentem obrigados a se aprimorar intelectual e profissionalmente. (...) Uma boa educação faz parte da crença do crescimento espiritual, uma vez que ela dá as bases para um entendimento da sociedade e da importância da figura divina. Na ética protestante o estudo é elemento integrante.[6]

Dessa base extrai-se, como abrangência da educação, a formação integrada e integralizadora do ser em três âmbitos, quais sejam: *formação cristã, transformação pessoal e crescimento intelectual*.

Sendo Deus o padrão de coerência pessoal interna e o centro unificador da formação do indivíduo, vislumbra-se o núcleo que harmoniza a instrução escolar com as demais áreas de instrução, tais como o lar, o grupo cultural e a instituição religiosa. A imperiosidade dessa harmonia evidencia-se pelo clamor de pais e discipuladores cristãos, que lutam pela preservação da "fé uma vez

---

4 Ibid., p. 82.

5 COSTA, Hermisten Maia Pereira da. O conceito de fé explícita e a educação: uma perspectiva reformada. Em "imagem ideal", citando GILES, Thomas Ransom. *Filosofia da educação*. São Paulo: EPU, 1983, p.59. Obra em fase de publicação, quando citada na apostila do módulo "Fundamentos Bíblico-Teológicos da Educação Cristã", do Centro Presbiteriano de Pós-Graduação Andrew Jumper, ministrado pelo Prof. Mauro Meister, de 17 a 21 de outubro de 2005, p. 25. Grifo nosso.

6 MASSOTTI, Roseli de Almeida. *Erasmo Braga e os valores protestantes na educação brasileira*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2007.

dada aos santos", na mente e no coração de seus filhos e discípulos, em meio às seduções de uma sociedade pós-cristã.

Evidencia-se também pelo clamor público em prol de uma boa qualidade de ensino, tanto em benefício da nação brasileira, como dos brasileiros, natos ou *adotivos*, que compõem esta grande e acolhedora nação. Pode-se acrescer a esse rol grande parcela dos pais que, embora não sejam cristãos, por formação ou opção, anseiam para seus filhos esses princípios, cujo valor reconhecem, mas não conseguem transmitir-lhes.

A visão integrada da vida, portanto, não é uma concepção reducionista e obtusa da educação; pelo contrário, o âmbito que objetiva atingir[7] é de abrangência ampla:

> O objetivo da Educação Cristã deve ser o de proporcionar (...) não apenas a obtenção de conhecimentos variados uns dos outros e da sua própria constituição física e moral, mas sim o de conceder uma *visão integrada e coerente de vida*, relacionada com o Criador e com os Seus propósitos.[8]

Descortina-se, a partir daí, a missão da educação escolar como sendo, em primeiro lugar, prover constituição eficiente do *saber teórico* para o exercício do amor a Deus com todo o entendimento e cujo valor maior seja a própria *Verdade*. Para tanto, a educação escolar requer um *saber crítico* operoso e equilibrado, capaz de produzir verdadeira *Sabedoria,* entendida como *aquisição* de conhecimento *e aplicação* correta do mesmo.[9] Para isso, o saber crítico precisa da ferramenta do exame livre e honesto de todas as coisas, visando ao discernimento do que é bom, para ser retido e ampliado, e do que não é bom, para ser descartado ou corrigido. Em terceiro lugar, a educação cristã deve prover meios de identificação e desenvolvimento das habilidades individuais, visando ao exercício dos *saberes técnicos* com *Excelência*, à percepção e ao cumprimento da função social e cultural desses saberes e à contínua contribuição para o desenvolvimento do saber humano.

Essa busca de harmonia entre a instrução escolar e as demais áreas de instrução é norteada pelo princípio de uma formação harmônica e coerente no seu todo, de tal modo que *Verdade, Sabedoria* e *Excelência* instruam o ser e o saber do educando em todos os âmbitos de sua vida. Engelsma milita nessa linha de raciocínio quando conceitua cultura, afirmando que:

> Isso inclui conhecimento de cada faceta da criação e da história do homem e das nações; o desenvolvimento de todos os talentos e capacidades da pessoa (...). Nosso

---

7 MORRIS, Henry M. *Christian education for the real world*. 3ª ed. El Cajon, CA: Master Books, 1991, p. 28: "It is not narrow and restricted education (…), but extremely comprehensive (…) in its scope".

8 PORTELA, Solano. *Educação cristã?* São Paulo: Fiel, 1988, p. 9, 4 e 1. Grifo nosso.

9 Ibid., p. 1.

> alvo é um homem de Deus, ou mulher, maduros, vivendo neste mundo, em cada área da vida, com todas as suas potencialidades, como servos-amigos de Deus (...), administrando a criação para a glória de Deus, seu Criador e Redentor.[10]

Essa perspectiva *uni*versalizada implica a percepção da natureza essencial do universo como obra da criação. Implica também uma atuação coerente com a realidade do universo, sabendo-se que:

> A realidade de uma coisa não depende do processo através do qual adquirimos a nossa percepção dela. As coisas realmente existem e continuam a existir independentemente de como nós as descobrimos. (...) *Nós não criamos novo conhecimento*, mas desenvolvemos métodos que possibilitam a nós e a nossos alunos ter acesso ao universo real.[11]

Ora, a contribuição do *saber teórico* é requisito fundamental para que o *saber crítico* seja capaz de fornecer aos *saberes técnicos* dados que propiciem a distinção entre fato e interpretação ideológica. Desse modo, o saber crítico fica habilitado a fornecer, para os saberes técnicos, elementos de identificação *da cosmovisão radical* imposta pelo exercício dos poderes da intelectualidade dominante. Essa intelectualidade tende maciçamente a ver *o ser humano* como um conjunto de compartimentos estanques, incomunicáveis entre si e meramente justapostos, de religiosidade, racionalidade e sociabilidade. Tende a ver *o patrimônio cultural da humanidade* como um todo composto por dois conjuntos distintos de saber, cada vez mais distantes um do outro: o das ciências exatas, que adotam o critério da *observação científica* como único meio de acesso à verdade, e o campo das ciências humanas, sob o primado das subjetividades individualistas e do prazer como objetivo maior do ser humano.

Ademais, é dever da educação escolar *respeitar o direito, do educando, de saber diferenciar, nas diversas áreas de aprendizado, o dado teórico e científico, de um lado, e o pressuposto filosófico, de outro*. Esse respeito ao educando deve integrar pelo menos três elementos de formação da desenvoltura civil e profissional do educando.

Como primeiro elemento, destaca-se uma *ambiência intelectual* favorável ao exercício do direito constitucional de liberdade de pensamento, em suas vertentes de liberdade de opinião, de religião, de informação, artística e de comuni-

---

10 ENGELSMA, David J. *Reformed education*. South Holland, Illinois: Federation of Protestant Reformed School Societies, 1977; reimp. Federation of Protestant Reformed Young People's Society, 1981, p. 43, 78: "This includes thorough knowledge of every facet of creation and of the history of men and nations; the development of all one's talents and capabilities in the world. (…) Our goal is a mature man, or woman, of God who lives in this world, in every area of life, with all his powers, as God's friend-servant (…), ruling creation to the praise of God, his Maker and Redeemer". Tradução nossa.

11 SPEARS, Paulo. Introdução à filosofia. In: *Fundamentos bíblicos e filosóficos da educação*. São Paulo: ACSI, 2004, p. 22-23. Grifo nosso.

cação do conhecimento.[12] Como segundo elemento, apresenta-se a compreensão da *plausibilidade de uma cosmovisão* que desate o nó dos conflitos subjetivos – gerados pela falsa contraposição entre razão e fé. Em terceiro lugar, assoma a imperiosa a percepção da busca do saber sob os seguintes axiomas: primeiro, "*não é possível que a mentira prevaleça sobre a verdade*"[13]; segundo, *é possível atuar em busca de um efeito redentor da cultura*, para "inverter os efeitos da Queda e restabelecer a dignidade e o propósito originais da humanidade".[14]

O objetivo, portanto, é o de uma educação transformadora, crítica, ética, voltada para o trabalho e a cidadania. Isso envolve o homem na totalidade de seu ser e ambiente. No *âmbito individual*, visa à integração e restauração do indivíduo para a glória de Deus. No *âmbito social*, visa à promoção do bem-comum. O presente desafio da educação escolar cristã é, portanto, uma tarefa gigantesca, pois, o contexto filosófico da civilização ocidental revela hoje o que tem sido identificado como era *pós-cristã*. E os poderes dessa intelectualidade dominante, no Brasil, têm sido exercidos com vigor na academia e na legislação educacional.

2. CONTEXTUALIZANDO O DESAFIO

Discernir o contexto é requisito para qualquer ação estratégica a tomar. Quanto mais acurado o discernimento, tanto mais eficaz a estratégia e mais relevantes os resultados. De fato, o "coração do sábio conhece o tempo e o modo. Porque para todo propósito há tempo e modo" (Ec 8.6b-7a). Esse discernimento do momento histórico e a diagnose acurada da natureza do problema a resolver são recursos imprescindíveis de todo estrategista. É tão relevante que mereceu registro bíblico em fato histórico. Ao tempo em que o reino foi transferido de Saul a Davi, há um destaque especialmente interessante a respeito de uma das tribos, dentre os contingentes do exército que proclamou a Davi rei em Hebrom: "Dos filhos de Issacar, *conhecedores da época, para saberem o que Israel devia fazer*, duzentos chefes e todos os seus irmãos sob suas ordens" (1 Cr.12.32).

É que conhecer a época (ou discernir o tempo) tem como requisito saber o que fazer (ou identificar o modo), e ambos têm como condição essencial um referencial de valor. Sem esse referencial, o *discernimento do tempo de agir* fica prejudicado e, por conseqüência, a *definição do modo de agir* dificilmente alcançará o alvo a que se propõe. Esse, aliás, foi o ensino dos irmãos

---

12 O exercício desse direito constitucional também garante à instituição de ensino o direito de diferenciar, na legislação (educacional) infra-constitucional, o elemento normativo, que deve ser cumprido, do elemento filosófico, para ser interpretado conforme orientação confessional adotada pela instituição de ensino. Para maior exame da matéria, ver a dissertação da articulista intitulada *A perspectiva cristã da educação e as bases da escola de confissão protestante*, disponível na biblioteca do Centro Presbiteriano de Pós-Graduação Andrew Jumper, do Instituto Presbiteriano Mackenzie.

13 Como ensina o Rev. Sebastião Machado Arruda, pastor da Igreja Presbiteriana Conservadora do Brasil.

14 COLSON, Charles; PEARCEY, Nancy. *E agora como viveremos?* 2ª ed. Rio de Janeiro: CPAD, 2000, p. 13, 398.

de Beréia, elogiados pelo apóstolo Paulo: "estes de Beréia eram mais nobres que os de Tessalônica; pois receberam a Palavra com toda a avidez, *examinando as Escrituras, todos os dias para ver se as coisas eram de fato assim*" (At 17.11). Ademais, essa relação de tempo e modo, ou de causa e efeito, é o meio preparado por Deus para promover a fé em Cristo: "Estes [sinais] foram registrados para que creiais que Jesus é o Cristo, o Filho de Deus, e para que, crendo, tenhais vida em seu nome" (Jo 20.31).

Essa lição também é de ser aprendida com os reformadores, cujo histórico empenho em prover instrução geral deveu-se à convicção de que a massa do povo precisava aprender a ler. Seu grande mérito foi o de terem identificado o cerne do problema: o povo precisava ter acesso ao texto bíblico. A solução previsível, dadas as circunstâncias da época, seria a de alguém instruído ler o texto para o povo. Mas os reformadores foram revolucionários. Tiveram a ousadia de desarmar trincheiras seculares e adotar a solução que se tornou divisor de águas na história da civilização ocidental: o ensino gratuito para o povo. Tão relevante que hoje integra o conjunto dos direitos fundamentais do homem, celebrado por acordos internacionais e abrigado pela legislação constitucional dos mais diversos países.

É tempo de seguir o exemplo deles. Discernir o tempo, e ter padrões referenciais, é a chave para a percepção do caminho a tomar. Se o objetivo é uma educação transformadora, envolvendo o homem na totalidade de seu ser e ambiente, é preciso saber quem é o educando hoje e que tipo de pessoa pretende-se formar, a fim de serem estabelecidas com eficácia as estratégias para que esse objetivo seja alcançado. Diante disso, cabe perguntar: o que o presente século tem a oferecer à educação escolar? Qual é o desafio com que se defronta a educação escolar cristã hoje?

3. O SÁBIO CONHECE O TEMPO

Para obtermos resposta à questão da natureza do desafio com que se defronta a educação escolar cristã hoje, há que tecer considerações acerca dos elementos caracterizadores do contexto epistemológico do presente século.

3.1 O pensamento contemporâneo e a verdade

A epistemologia, em termos sumários, é o campo da filosofia que estuda o conhecimento, tendo por objeto a teorização da atividade (o ato de conhecer), bem como dos objetos (o que conhecer) e dos resultados do conhecimento (a certeza da veracidade do conhecimento obtido).[15] Sob o enfoque da investigação de "qual visão da realidade é verdadeira" e que métodos aplicar para alcançar o conhecimento da verdade,[16] a epistemologia revela o vínculo necessário entre a realidade e a verdade, pois *a verdade está nuclearmente "ligada ao processo*

---

15 SCHAEFFER, Francis. *O Deus que intervém*. São Paulo: Cultura Cristã, 2002, p. 22.

16 GEISLER, Norman; BOCCHINO, Peter. *Fundamentos inabaláveis*. São Paulo: Vida, 2003, p. 46, 39.

de investigação e descoberta de um atributo da realidade".[17] O conhecimento, portanto, "pressupõe a verdade: pode haver verdade sem conhecimento, mas não pode haver conhecimento sem verdade":[18]

> Aqueles que afirmam que a verdade realmente não varia de pessoa para pessoa, de grupo para grupo, aceitam a *verdade absoluta*. Também chamada de *verdade objetiva*. Em tal visão, as pessoas descobrem a verdade, não a criam, e uma afirmação é tornada verdadeira ou falsa, de uma maneira ou outra, por meio da própria realidade, totalmente independente do fato de a afirmação ser aceita por qualquer pessoa.[19]

Esse processo de descoberta da verdade objetiva está sempre presente em toda atividade humana: na relação da pessoa consigo mesma, com o outro, com o mundo que a rodeia e com Deus, esteja a pessoa consciente desse fato ou não. Ora, o contexto contemporâneo torna contundente a reflexão sobre epistemologia, visto que as idéias da relativização da verdade e da subjetivização da realidade levaram o mundo à perda de referência, de valores e de sentido da vida: "O pensamento moderno abandonou a idéia de verdade, com trágicas conseqüências para todas as áreas da cultura – desde a filosofia, até a arte, música, teologia e na sociedade como um todo".[20]

Esse conceito, enraizado nos meios acadêmicos, implica em considerar a verdade obsoleta.[21] Tal idéia é reflexo da perda de absolutos e da descrença de que o verdadeiro conhecimento seja possível: "A suposta morte da epistemologia e o fenecimento do conceito de verdade no campo filosófico reduzem toda afirmativa à categoria de crença contingente, arbitrária ou aleatória".[22] O resultado é que "pessoas sérias hoje em quase todos os campos estão dizendo: "não há absolutos" e "a verdade é relativa". (...) elas ficaram céticas em relação ao próprio conhecimento".[23]

É, por certo, o conflito epistemológico de uma geração de pessoas antifilosóficas, presas por uma profunda incerteza no campo do saber.[24] Questionando até a realidade do *objeto do saber*, jogaram gerações inteiras em um conflito muito maior, qual seja, o conflito metafísico, que leva as pessoas à desesperança cognitiva e existencial.

---

17 Ibid., p. 29. Grifo nosso.

18 Ibid., p. 112-113.

19 Ibid., p. 170.

20 SCHAEFFER, *O Deus que intervém,* p. 8.

21 GEISLER; BOCCHINO, *Fundamentos inabaláveis*, p. 29.

22 GOMES, Davi Charles. A suposta morte da epistemologia e o colapso do fundacionalismo clássico. *Fides Reformata*, v. 2, julho-dezembro 2000, p. 116.

23 VEITH JR., Gene Edward. *De todo o teu entendimento*. São Paulo: Cultura Cristã, 2006, p. 108-109.

24 SCHAEFFER. *O Deus que se revela.* São Paulo: Cultura Cristã, 2002, p. 93-94, 95.

Daí decorre que o maior problema da sociedade contemporânea "encontra-se no âmbito do conhecimento". Como diz Schaeffer, esse "é o problema central da nossa geração", pois "a menos que nossa epistemologia esteja correta, tudo o mais será errado".[25] Essa exortação faz eco à do apóstolo Paulo: "Cuidado que ninguém vos venha a enredar com sua filosofia e vãs sutilezas, conforme a tradição dos homens, conforme os rudimentos do mundo, e não segundo Cristo" (Cl 2.8).

3.2 O pensamento contemporâneo e a educação

A educação, por sua vez, sofre o impacto da perda da esperança de uma resposta unificada para o conhecimento e a vida.[26] Isto porque "onde a educação clássica buscava o verdadeiro, o belo e o bom, o pós-modernismo acadêmico busca "o que funciona".[27] Essa abordagem do conhecimento alterou "as regras (...) na epistemologia e na metodologia, ou seja, o método de tratar a questão da verdade e seu conhecimento".[28] A matéria, portanto, concerne aos "resultados práticos do processo educacional"; trata-se do "tipo de homem" que se pretende produzir, ante a proposta de "varrer para longe os valores tradicionais e dar início a um novo repertório" de valores "racionais" ou "biológicos"'. É a busca do "tipo de consciência",[29] ditada pela associação entre autonomia moral e relativismo conceitual.

Fica evidente, aí, mais um impacto, o impacto da presente questão epistemológica na escola, cuja matéria prima de trabalho é o próprio conhecimento: este passou a ser tratado como uma *construção individualista*, a partir da interação do sujeito do conhecimento com a sociedade e com os elementos de realidade que o cercam. O resultado é apontado por Veith:

> Nós testemunhamos essa paralisia do conhecimento no que todos admitem ser uma crise na educação contemporânea. Se a verdade é relativa, ainda é possível ser um educador sob tais suposições. O que acontece é que a abordagem à instrução é radicalmente alterada. (...) Embora tenha começado uma reação contra alguns dos experimentos educacionais do último século, as universidades ainda reclamam da preparação medíocre dos seus alunos. Muitos deles não têm nenhum conhecimento sobre o qual construir mais conhecimento.[30]

Em função disso, nas universidades os departamentos de ciências humanas estão deixando a busca do conhecimento[31], visto que "a idéia de verdade

---

25 Ibid., p. 75, 37.

26 SCHAEFFER. *A morte da razão.* 7ª ed. São Paulo: Fiel, 1997, p. 44.

27 VEITH JR., Gene Edward. *Tempos pós-modernos*. São Paulo: Cultura Cristã, 1999, p. 52.

28 SCHAEFFER, *A morte da razão*, p. 40.

29 LEWIS, C. S. *A abolição do homem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005, p. 5, 10, 40, 58.

30 VEITH, *De todo o teu entendimento*, p. 108-109.

31 JOHNSON, Phillip E. *Ciência*, *intolerância e fé*: a cunha da verdade rompendo os fundamentos do naturalismo. Viçosa, MG: Ultimato, 2004, p. 188.

objetiva há muito ficou obsoleta, e o subjetivismo domina na forma de pós-modernismo, multiculturalismo, desconstrutivismo (...)". O impacto dessa concepção se faz sentir com tanta força nas universidades que, "embora ostensivamente dedicadas ao cultivo da verdade, agora argumentam que a verdade inexiste" e "estão redefinindo o que seja uma educação de nível superior.[32]

Já "nas ciências físicas, um ideal de conhecimento objetivo ainda detém o controle".[33] É o dualismo que divide o conjunto de estudos universitários em duas áreas: as ciências, orientadas pelo naturalismo filosófico, e as artes e ciências humanas, orientadas pelo idealismo filosófico (segundo o qual as idéias não refletem a realidade, mas são meras estratégias de sobrevivência).[34]

A metodologia pedagógica, por sua vez, também passou a ser instruída pelo relativismo conceitual. Friedrich Froebel, um teorizador educacional alemão do século 19, fundou o primeiro jardim da infância, com a visão de que a educação "é vista como o meio de passagem da humanidade para a próxima fase da evolução": "Velhos padrões da verdade e da virtude deveriam ser lançados fora para dar liberdade ao Novo Homem, o qual está, neste momento, evoluindo através de nossas crianças".[35]

Uma das figuras chave dessa mudança de metodologia de ensino foi John Dewey, que nasceu em 1859, o mesmo ano em que Darwin publicou *Origem das espécies*, e propôs uma filosofia educacional baseada na teoria da evolução biológica, sob a forma de evolução mental. Tal teoria instrui os educadores a propor problemas e deixar que "os alunos construam suas próprias respostas (...). Os professores não são instrutores, mas "facilitadores" que orientam os alunos quando experimentam as diversas estratégias para descobrir o que funciona para eles.[36]

É de Dewey a proposta de "sacudir os alunos da estrutura moral preexistente, que eles assimilaram da família, igreja e outras fontes, a fim de que possam sondar seus verdadeiros sentimentos sobre o certo e o errado". Uma técnica é apresentar aos alunos dilemas morais difíceis: "A meta dessas atividades é separar os alunos dos ensinos morais assimilados de fora para que entrem em contato com seus autênticos valores pessoais". Assim, a educação moral passou a ter como objetivo ensinar os alunos "a sondar seus próprios sentimentos e valores subjetivos".[37] Esse tipo de método tem a característica de instruir professores a não serem "de forma alguma diretivos", para que os alunos façam suas próprias escolhas, independente do resultado a que cheguem.[38]

---

32 VEITH, *Tempos pós-modernos*, p. 50.

33 PEARCEY, Nancy. *Verdade absoluta*. Rio de Janeiro: CPAD, 2006, p. 127s.

34 Idem, p. 258.

35 COLSON; PEARCEY, *E agora como viveremos?*, p. 394.

36 PEARCEY, *Verdade absoluta*, p. 266s, citações no parágrafo e extrato.

37 Ibid., p. 267s.

38 COLSON; PEARCEY. *E agora como viveremos?*, p. 393-394.

Dewey foi precursor de Jean Piaget, cuja notoriedade consolidou-se em função de suas propostas metodológicas em pedagogia, as quais revolucionaram o ensino nos tempos modernos. Ocorre que ele ultrapassou os limites da teorização da metodologia pedagógica, defendendo princípios filosóficos que condenam postulados como *consciência do dever, submissão à autoridade* ("própria de civilizações inferiores") e *responsabilidade coletiva* ("fundamental no código das éticas primitivas").[39]

Essa teoria educacional, conhecida como construtivismo, postula que "somos meramente organismos que se adaptam ao ambiente, de forma que o único teste de uma idéia é se ela funciona",[40] visto não haver um padrão universal e absoluto de certo e errado.[41] Gene Veith análise essa proposta epistemológica, afirmando que o entendimento de que as pessoas devem construir seus próprios significados implica a "rejeição da verdade e a tentativa de substituir Deus". Segundo ele, isto se chama idolatria,[42] pois, de acordo com o pós-modernismo:

> o ser humano é o criador da verdade... [e] a fonte da moralidade. Em outras palavras, o ser humano é deus. Esse tipo de paganismo é tão antigo quanto o Éden. (...) Satanás prometeu a Eva que, se ela comesse do fruto proibido por Deus, ela conheceria a ciência do bem e do mal, e "seria como Deus" (Gn 3.4,5). Esse, de acordo com a Bíblia, é o pecado original.[43]

Como se verifica, o presente século (Rm 12.2) impõe à escola de confissão protestante o desafio de lutar para que alegações filosóficas sejam separadas de teorias científicas, para que não se tratem questões filosóficas como se fossem ciência.[44]

Em suma, a concepção cristã da educação escolar defronta-se com um contexto em que domina o sistema de pensamento do humanismo antropocêntrico, relativismo conceitual e naturalismo científico evolucionista. Daí provém as teorias pedagógicas centradas nos postulados da autonomia intelectual e moral como elaboração subjetiva do próprio aluno. É essa a natureza do desafio com que se defronta a educação escolar cristã hoje, tornando cada vez mais urgente o resgate do postulado da heteronomia teo-centrada e, por isso mesmo, harmonizadora do ser consigo mesmo, com seu semelhante e com o universo criado.

4. O SÁBIO CONHECE O MODO

O papel da confessionalidade na educação cristã externa-se pelo amar a Deus de todo o entendimento (Mt 12.28-30), à luz do padrão estabelecido pela própria Palavra:

---

39 PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança.* São Paulo: Summus, 1994, p. 90, 192.

40 PEARCEY, *Verdade absoluta*, p. 269-270.

41 COLSON; PEARCEY, *E agora como viveremos?*, p. 396.

42 VEITH, *Tempos pós-modernos*, op. cit., p. 57.

43 VEITH, *De todo o teu entendimento*, op. cit., p. 108.

44 COLSON; PEARCEY, *E agora como viveremos?*, p. 503.

> Para aprender a sabedoria e o ensino; para entender as palavras de inteligência; para obter o ensino do bom proceder, a justiça, o juízo e a eqüidade; para dar aos simples prudência e aos jovens, conhecimento e bom siso. Ouça o sábio e cresça em prudência; e o instruído adquira) habilidade para entender provérbios e parábolas, as palavras e enigmas dos sábios (Pv 1.2-6, NTLH).

Ora, aprender a sabedoria e o ensino, em uma educação confessional, implica discernir a relação da confessionalidade com a atividade educativa. É de se aplicar à matéria a análise que Heber Carlos de Campos faz acerca dos desafios que a igreja enfrenta em face do pluralismo pós-moderno como sendo: volta à verdade objetiva, não ter medo de assumir a verdade, não se fechar em um gueto e voltar à confessionalidade.

A educação cristã não se resume, portanto, a "começar uma aula com a leitura da Bíblia e oração".[45] A proposta pedagógica da escola cristã visa a promover formação escolar e acadêmica que propicie ao aluno a capacidade de aprender a se relacionar com Deus, com o próximo e com o mundo físico e social, a partir de sua relação com Deus. A importância dessa proposição decorre da constatação de que o que molda a sociedade molda a escola.[46]

Então, também é tarefa da educação cristã empenhar-se por reverter o quadro social e cultural com que se defronta na atualidade. Espera-se que a escola passe a formar cidadãos cuja atuação seja capaz de moldar a sociedade, em vez de serem moldados por ela. Espera-se que o façam com eficaz influência junto ao contexto cultural dominante, aplicando de modo positivo o ensino de que "um pouco de fermento leveda toda a massa" (Gl 5.9).

Conclui-se, portanto, que o exercício da confessionalidade cristã precisa urgentemente ultrapassar a visão restrita à educação religiosa e à postura apologética meramente defensiva. É necessário recuperar um sistema de pensamento que permita a retomada dos significados eternos norteadores dos padrões cognitivos e éticos, aplicáveis ao ser, ao saber e ao agir humanos.

É preciso que a instituição confessional de ensino faça-se valer, com inteligência e discernimento, dos direitos fundamentais que a Constituição Federal lhe garante. Trata-se de diferenciar o elemento normativo da legislação educacional, que deve ser cumprido, do elemento filosófico da mesma legislação, que pode ser interpretado conforme "ideologia própria", nos termos da própria legislação infraconstitucional e à luz das referidas garantias constitucionais.

Nesse caminho, há pelo menos dois conjuntos de ações a tomar. Partindo de uma eficaz e corajosa redefinição da identidade, função e propósito da escola confessional cristã, é preciso, em primeiro lugar, aplicar a estratégia de desconstrução do arcabouço axiológico da filosofia educacional dominante, à luz da *cosmo*visão cristã.

---

45 Ibid., p. 399.

46 WOLTERSTORFF, Nicholas P. *Education for Life*: Reflections on Christian Teaching and Learning. Grand Rapids: Baker Academic, 2003, p. 242: "What shapes our society shapes our schools".

O segundo passo é a recuperação dos conceitos de verdade, realidade e possibilidade de conhecimento, cuja base seja a *teo-referência*[47] *do cosmos e do ser*, de modo que se transmita a essa geração "a certeza das palavras da verdade, a fim de que" possa "responder claramente" aos que os confrontarem acerca dessas coisas (Pv 22.21). Para que fim? Não apenas o de levantar a bandeira confessional, mas *formar uma nova geração de intelectuais, cientistas, tecnólogos, pensadores, filósofos, educadores – enfim, doutores nas ciências exatas e humanas, dotados de mente renovada* capaz de exercer o mandato cultural, em todas as frentes do saber e labor humanos, com esperança, dedicação e excelência. Para tanto, apontam-se, dentre os passos dessa caminhada, aqueles cuja operacionalização parece mais relevante:

- *Primeiro*, a elaboração dos conceitos que formam o entendimento de cada campo de conhecimento em dois âmbitos: o interno, mediante interação com o elemento vocacional e projetos pessoais; o externo, mediante interação com o elemento globalizado do estado da técnica, da cultura e da arte.
- *Segundo*, a identificação das vocações individuais – de cada educando, qualquer que seja seu potencial intelectual e operacional – e a aplicação social dessas vocações.
- *Terceiro*, a preparação do indivíduo para sua inserção social, mediante habilitação profissional para o exercício de suas potencialidades e consciência cívica de seu lugar e função no ambiente social.
- *Quarto*, o esclarecimento da abrangência do conceito de conhecimento, no sentido de que o mesmo implica: preservação do patrimônio cultural da humanidade; transmissão desse conhecimento de uma geração a outra; habilitação da geração receptora, de modo que esta seja capaz de agregar mais conhecimento e de transmitir o patrimônio, assim acrescido à geração subseqüente.

Por fim, considere-se que a construção desse entendimento deve resultar do processo de formação de massa crítica que proveja discernimento e domínio do próprio arbítrio. *Massa crítica*, porque não é possível que se continue a aceitar passivamente a ausência de liberdade para aplicação de categorias de pensamento científico com a honestidade e o profissionalismo inerentes à boa ciência e aos cientistas de envergadura, cujo eterno desafio é a sincera busca por neutralidade filosófica na interpretação do dado científico. *Discernimento*, porque não basta formar o cidadão; é preciso que se faça dele um agente saneador e transformador da sociedade. *Domínio do próprio arbítrio*, porque a aplicação das vocações individuais precisa perder o parâmetro do egocentrismo hedonista; precisa ser dirigida por uma cosmovisão que leve o indivíduo a olhar, com convicção e esperança, para o outro e para o grupo

47 Valendo-nos mais uma vez da expressão da lavra de Davi Charles Gomes, pelo muito que tão poucas letras são capazes de exprimir.

social, para o cosmos e para o futuro, enquanto se dedica à identificação e ao desenvolvimento de suas vocações individuais.

Essa formação tem respaldo em relatos bíblicos como o dos jovens hebreus na Babilônia,[48] os quais deveriam ser instruídos em toda sabedoria, doutos em ciência, versados no conhecimento e competentes para servir. Ora, a aplicação contemporânea dessa formação pode ser entendida como: (1) *ser instruídos em toda a sabedoria*: ter habilidades e técnicas necessárias para o aprendizado avançado, com domínio de métodos e acúmulo de conhecimentos; (2) *ser doutos em ciência*: para o desenvolvimento do estado da técnica, da cultura e da arte; (3) *ser versados no conhecimento*: pela assimilação intelectual de habilidades específicas, com inter-relação entre elas e discernimento das implicações; (4) *ser competentes para servir*: com habilidades sociais voltadas à melhora do tecido social, com vistas à sua regeneração.

A educação cristã, na esteira desse norte, é exortada pela Palavra de Deus nos seguintes termos: "O temor do Senhor é o princípio [*ponto de partida e norma*] da sabedoria, e o conhecimento do Santo é prudência" (Pv 9.10).

Assim, há que se ter como alvo que os alunos, na aquisição da instrução, da sabedoria, da habilidade e da competência, aprendam a: (a) conhecer a verdade absoluta e a realidade objetiva, interpretadas pela lente da revelação feita por Deus ao homem; (b) fazer as obras para as quais foram criados, com a dignidade e a excelência da própria imagem de Deus neles impressa; (c) conviver em paz, no exercício do amor ao próximo, contribuindo para a formação constante de boas condições de convivência social e do senso da dependência mútua para o bem comum; (d) ser verdadeiramente humanos, no exercício do amor a Deus, com entendimento, espírito submisso a Deus e prontidão para servir ao próximo.

Tais objetivos estão em consonância com os pressupostos da LDB, artigo 22, segundo o qual "a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores".

A escola cristã concilia os ditames da LDB com os princípios cristãos, buscando: (1) favorecer o *desenvolvimento* integral do educando; (2) promover práticas educativas que visem à formação da *competência* do educando no plano individual e coletivo; (3) estimular a *integração* do aluno às exigências do mercado. Esse exercício a escola cristã realiza à luz de sua orientação confessional, o que, nos termos da legislação educacional brasileira em vigor, implica o direito de exercer seus deveres à luz de *ideologia* própria.

CONCLUSÃO

Pode-se extrair a suma de tudo quanto foi exposto mediante a afirmação de que a proposta da educação escolar cristã é a formação integral do ser, o

48 "Disse o rei a Aspenaz, chefe dos seus eunucos, que trouxesse alguns dos filhos de Israel, tanto da linhagem real como dos nobres, jovens (...) instruídos em toda sabedoria, doutos em ciência, versados no conhecimento e que fossem competentes para assistirem no palácio do rei e lhes ensinassem a cultura e a língua dos caldeus" (Daniel 1:3-4, versão Almeida, Revista e Atualizada).

que deve se dar em face do desafio de tornar o educando alerta ao ambiente cultural, útil à sociedade, agente do resgate dos valores cristãos e da excelência cultural, técnica e acadêmica, mediante o desempenho de seu papel como indivíduo e como cidadão.

Na verdade, o grande desafio é retomar a vocação intelectual e educacional protestante, como bem aponta o articulista do periódico *Biblioteca Entrelivros*: "Na época moderna, marcada pelo iluminismo e pela Reforma Protestante, o pensamento ocidental viu-se instado a dialogar outra vez com a cultura".[49]

E, sendo esse desafio renovado *a cada geração dos pequeninos*, constata-se que o ponto de partida da sabedoria é, estrategicamente, ensinar *a criança* no caminho em que deve andar, pois, desse modo, não se desviará dele até sua velhice (Pv 22.6).

ABSTRACT

The central proposition of Christian school education is the integral education in three interdependent areas: theoretical knowledge, critical knowledge, and technical knowledge. The axiological tripod that supports this proposition is the unicity of the human being, the centrality of the divine Being, and the integrality of the educational process. It is possible to derive from such a basis, as scope of education, the formation of the individual in three areas, namely, Christian formation, personal transformation, and intellectual growth. The core of the proposition is that *Truth, Wisdom,* and *Excellence* should guide the existence and knowledge of learners in all spheres of life. As an analytical strategy, learners should receive the resources they need to exercise their right to know how to distinguish in different areas of learning, the theoretical and scientific datum in the one hand, and, on the other hand, the underlying philosophical presuppositions. It is, thus, essential to discern the present intellectual context, controlled by anthropocentric humanistic thought, conceptual relativism, and evolutionist scientific naturalism. In such a context, the most immediate goal of Christian education should consist not only in defending confessionality, but also in forming a new generation of intellectuals, scientists, technologists, thinkers, philosophers, and educators, experts in exact and human sciences, endowed with a renewed mind. The immediate goal it to enable the members of the present generation to recover their Christian values and their cultural, technical and academic excellence through their performance as individuals and citizens. This is the challenge presented and renewed to us by each new generation of little ones in the critical years of consolidation of the first and decisive elements of social and cultural formation of the individual.

KEYWORDS

Christian school education; Confessional education; Contemporary epistemological context; Human integral education; Christian worldview.

---

49 SAVIAN FILHO, Juvenal. O pensamento cristão configura vida no Ocidente. *Biblioteca Entrelivros Santa Filosofia*, edição nº 7, "A condição humana na reflexão dos grandes pensadores cristãos."

3

Seção Exegética

FIDES REFORMATA XIII, Nº 2 (2008): 113-123

Ensinar e Aprender em Paulo

*Augustus Nicodemus Lopes**

RESUMO

O uso que o apóstolo Paulo faz em suas cartas de verbos que exprimem a idéia de ensinar e aprender reflete uma visão de educação cristã que pode servir de referência para as modernas escolas confessionais. Uma análise desses verbos revelará que para o apóstolo o ensino era o principal meio de instrução das comunidades cristãs, pelo qual os conteúdos do cristianismo eram transmitidos com autoridade por pessoas capazes, com o fim de promover o conhecimento de Deus e transformar vidas.

PALAVRAS CHAVES

Educação; Paulo; Escolas cristãs; Ensinar; Aprender; Confessionalidade.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste breve estudo exegético é analisar as palavras que Paulo mais emprega em seus escritos para descrever a atividade educacional (palavras freqüentemente traduzidas por ensinar, aprender, receber e transmitir, entre outras), entender o uso que ele fez desses termos e identificar suas possíveis implicações para a educação em instituições cristãs de ensino.

Estamos conscientes das limitações de um estudo dessa natureza, a começar do fato de que Paulo, ao escrever sobre educação, não tinha em mente o ambiente formal de educação que caracteriza as escolas modernas e nem o fato de que hoje esse ambiente é regulado por normas elaboradas por um estado

* Augustus Nicodemus Lopes é pastor presbiteriano, mestre em Novo Testamento e doutor em Estudos Bíblicos e Hermenêutica. É Chanceler da Universidade Presbiteriana Mackenzie e professor de Novo Testamento no Centro Presbiteriano de Pós-Graduação Andrew Jumper.

laico.[1] Todavia, há princípios que regem todo esse processo que têm natureza universal e permanente, princípios esses que transparecem das Escrituras, e que podem, com as devidas contextualizações, servir de norte para os educadores cristãos de hoje. É nessa confiança que oferecemos este ensaio.

Vamos nos valer da classificação de domínios semânticos feita por Louw e Nida no valioso *Greek-English Lexicon of the New Testament based on Semantic Domains.*[2] No domínio "Comunicação" encontraremos perto de 50 conceitos contendo palavras que das mais variadas maneiras expressam a idéia, o ato e as conseqüências da comunicação no Novo Testamento. Dentre esses conceitos, em nossa opinião, os seguintes estão mais proximamente relacionados com a idéia de educar: interpretar, informar, pregar, avisar, advertir, aconselhar, recomendar, debater, argumentar e, obviamente, ensinar. Sem dúvida, existe uma sobreposição entre as dezenas de palavras que se encaixam nesses domínios semânticos, a ponto de algumas delas poderem ser consideradas como praticamente sinônimas. Dessa forma, um estudo detalhado do conceito de educar como um sub-campo da idéia de comunicação no Novo Testamento certamente se tornaria muito maior do que os limites de um artigo como este. Sendo assim, enfocaremos as palavras que caem dentro da rubrica "ensinar", o conceito mais diretamente ligado ao tema geral desta edição da revista *Fides Reformata*. Dentro desse campo, estão listadas 26 palavras gregas que são usadas no Novo Testamento para expressar, de alguma forma, o conceito de "ensinar". Entre os verbos, os mais conhecidos são: διδάσκω (didásko), κατηχέω (katechéo), παιδεύω (paidéuo), σωφρονίζω (sofronízo), ὑποτίθεμαι (hupotíthemai), νουθετέω (nouthetéo), παραλαμβάνω (paralambáno), παραδίδωμι (paradídomi) e μανθάνω (mantháno), com seus cognatos e derivados.[3] Eles ocorrem em praticamente todos os livros do Novo Testamento e obviamente em grande parte da literatura paulina. O que o uso deles por parte do apóstolo, a sua escolha dos termos para "ensinar", nos revela sobre suas ideias e conceitos quanto a isso?

---

1 É preciso salientar, todavia, que as autoridades educacionais brasileiras, através do Artigo 20 da Lei de Diretrizes e Bases, reconhecem as instituições de ensino confessionais, definindo-as como "as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas".

2 LOUW, J. P.; NIDA, E. A. *Greek-English lexicon of the New Testament based on semantic domains*. 2 vols. New York: UBS, 1988. Essa obra integra, juntamente com outras, a ruptura quanto ao modelo tradicional de estudos bíblicos que focava na análise diacrônica dos termos gregos e oferecia um estudo dos significados com base no acúmulo de sentidos que uma determinada palavra obteve no decorrer de sua história. A abordagem sincrônica adotada por Louw e Nida reflete a tendência cada vez mais dominante nos estudos bíblicos de usar com cautela estudos estritamente diacrônicos. Ver sobre esse debate CARSON, D. A. *A exegese e suas falácias*: perigos na interpretação da Bíblia. São Paulo: Editora Vida Nova, 1992; SILVA, Moisés. *Biblical words and their meaning*: an introduction to lexical semantics. Grand Rapids: Academie Books, 1983.

3 As palavras em grego são acompanhadas da transliteração livre em português, entre parênteses, como auxílio aos leitores que não estão familiarizados com a língua grega.

1. O CONTEXTO DE PAULO

Antes de analisarmos os termos que Paulo escolheu para expressar conceitos como ensinar, aprender, etc., devemos nos lembrar como a educação era feita em sua época e o que ela significava. A educação de Paulo foi primariamente judaica.[4] Na cultura judaica, quer na Palestina ou na Dispersão, o aprendizado acontecia muito cedo, seguindo os preceitos encontrados na própria Escritura quanto a educar e treinar a criança desde a mais tenra idade. A educação incluía transmissão de conteúdo, no qual a Lei era ensinada e memorizada (Gn 18.19; Dt 6.6-8; 11.19); disciplina e correção quando os alunos se mostravam desobedientes e contumazes (Dt 21.18-21; Pv 13.24; 19.18; 22.15); formação de caráter mediante experiências pessoais de vitória e fracasso (Ex 10.2; 13.8), num ambiente de autoridade em que os filhos eram treinados pelos próprios pais (Ex 12.26-27; 13.14; Dt 6.6-8; Sl 78.3-4; Pv 1.8), que deveriam igualmente servir de exemplo (Dt 4.9; Pv 20.7) e pelos mestres de Israel, *a posteriori*, quando avançavam no conhecimento da Lei (Js 8.35; Sl 119.99; Pv 5.13). Esse sistema, baseado na autoridade dos pais e dos mestres, e cuja finalidade era treinar as crianças na lei, costumes, práticas e conhecimento do mundo, era controlado acima de tudo pelo temor a Deus, considerado o princípio da sabedoria (Sl 34.11; Pv 1.7). A observação demonstrava que era um sistema que geralmente funcionava (Pv 22.6).

Os judeus da Dispersão, como era o caso de Paulo, estavam expostos a outras culturas e conteúdos, outras cosmovisões e religiões. Além de serem educados no conhecimento da Lei e dos costumes judaicos, aprendiam os costumes dos gentios, sua literatura e até mesmo sua religião. Esse processo ocorria mediante a socialização, que era restrita por causa das leis alimentares que impediam maiores contatos com gentios.[5] Alguns judeus, como Filo de Alexandria, obtinham uma educação gentílica formal (no caso de Filo, em filosofia), provavelmente freqüentando as escolas de filosofia e artes disponíveis

---

4 Algumas escolas no passado defenderam que as origens do pensamento de Paulo seriam encontradas no mundo helênico, como a Escola das Religiões Comparadas de Tübingen, Alemanha. Todavia, essa tese tem sido largamente abandonada hoje pela erudição moderna, que tende a localizar as origens do mundo intelectual de Paulo no judaísmo da Dispersão, com fortes influências do judaísmo da Palestina através de Gamaliel. Sobre isso, ver RIDDERBOS, Herman. *A teologia do apóstolo Paulo*. São Paulo, Casa Editora Presbiteriana, 2004, p. 30-34; CARSON, D. A., et al. *Introdução ao Novo Testamento*. São Paulo: Vida Nova, 1997, p. 242-244.

5 Sobre o judaísmo da Dispersão, ver STERN, M. The Jewish diaspora, p. 117-183; SAFRAI, S. Relations between the diaspora and the land of Israel, p. 184-215; APPLEBAUM, S. The organization of the Jewish communities in the diaspora, p. 464-503; todos em: SAFRAI, S.; STERN, M. (Orgs.). *The Jewish people in the first century*. In: *Compendia Rerum Iudaicarum ad Novum Testamentum*. Section One. Philadelphia: Fortress Press, 1974.

nos grandes centros da época.[6] Nesses centros, eles entravam em contato com sistemas e processos pedagógicos associados às diferentes escolas gregas, como o neoplatonismo e sua maneira peculiar de ver e entender o mundo. Devemos nos lembrar de que Paulo era um homem de dois mundos, o mundo judaico e o helênico, quando iniciarmos nosso estudo do uso e escolha que ele faz dos termos para expressar o conceito de educação.

2. OS VERBOS PARA "EDUCAR" E APRENDER EM PAULO

2.1 Διδάσκω *(didásko)*

Paulo emprega esse verbo 16 vezes em seus escritos.[7] Ele pode ser traduzido como "ensinar" na quase totalidade dessas ocorrências, e algumas vezes como "aprender", "ser instruído" e similares, quando usado na voz passiva.[8] Paulo emprega διδάσκω (didásko) em contextos em que é usado praticamente como sinônimo de κηρύσσω (kerússo), "proclamar" (Rm 2.21), νουθετέω (nouthetéo), "admoestar" (Cl 1.28; 3.16), αὐθεντέω (authentéo), "exercer autoridade" (1Tm 2.12), παραγγέλλω (paraggélo), "ordenar" (1Tm 4.11), παρακαλέω (parakaléo), "recomendar" (1Tm 6.2), παρατίθημι (paratíthemi), "transmitir" (1Tm 2.2), παιδεύω (paidéuo), "disciplinar" (2Tm 2.24-25), o que indica que o termo era usado pelo apóstolo de forma ampla.

O emprego que Paulo faz do termo permite algumas observações. "Ensinar" era o principal método de Paulo instruir as igrejas (1Co 4.17; Cl 1.28). O termo διδάσκω (didásko) significa claramente para ele prover instrução, transmitir conteúdos (Cl 2.7). As tradições do evangelho, isto é, suas doutrinas, eram transmitidas por ele oralmente ou por escrito, através de suas cartas (Gl 1.12; 2Ts 2.15; 2Tm 2.2). As verdades e conceitos do evangelho podem e devem ser ensinados a todos. É isso que os fará perfeitos em Cristo. Essa era a missão que Paulo havia recebido da parte de Deus como apóstolo (Cl 1.28).

Paulo emprega διδάσκω (didásko) para designar o ensino formal e normativo a ser feito nas igrejas pelos presbíteros (1Tm 2.12; 4.11; 2Tm 2.2). Nesse contexto do ensino formal nas igrejas, Paulo não permite que a mulher ensine com autoridade de homem, uma referência ao oficialato (1Tm 2.12), o que demonstra que, para o apóstolo, o ensino deve ser exercido por pessoas desig-

---

6 Sobre Filo, ver SANDMEL, Samuel. *Philo of Alexandria*. Oxford: Oxford University Press, 1979; RUNIA, David T. Philo in early Christian literature: a survey. In: *Compendia Rerum Iudaicarum ad Novum Testamentum*. v. 3. Filadélfia: Fortress Press, 1993, p. 63-86; SELTZER, Robert M. Povo judeu, Pensamento judaico. v. 1 – A experiência judaica na história. In: KOOGAN, A. (Org.). *Série Biblioteca Enciclopédica Judaica*. Rio de Janeiro: Santuário, 1990, p. 186-94.

7 Nossa pesquisa será feita no Novum Testamentum Graece, Nestle-Aland, 27th Edition, 1993. Deutsch Bibelgesellschaft, Stuttgart, utilizando o software Bible Works 7.

8 Cf. ABBOTT-SMITH, G. *A manual Greek lexicon of the New Testament*. Edinburgh: T&T Clark, 1977, p. 113-114; ARNDT, William F.; GINGRICH, F. Wilbur. *A Greek English lexicon of the New Testament and other early Christian literature*. Chicago: University of Chicago Press, 1979, p. 192.

nadas para esse fim com autoridade.[9] Essa relação entre ensino e autoridade transparece nessa mesma carta, quando Paulo manda que Timóteo "ordene e ensine" aos fiéis as coisas que o apóstolo lhe transmitiu (1Tm 4.11).

Todavia, isso não significa para o apóstolo que o ensino só pode ser feito pelas autoridades eclesiásticas em ambiente formal. Ensinar é principalmente um dom do Espírito (que deve ser exercido com esmero e dedicação, Rm 12.7) e pode ser exercido por todos os cristãos, mutuamente (Cl 3.16). Todavia, é preciso cautela, pois falsos mestres pervertem casas inteiras mediante o "ensino", por motivações falsas (Tt 1.11).

No contexto dos relacionamentos cristãos, "ensinar" ocorre junto com "recomendar", "exortar," "confortar" ou "aconselhar", como se essas atividades fossem sinônimas (1Tm 6.2; Cl 3.16; cf. ainda Tt 1.9), o que aponta para a finalidade prática do ensino. Διδάσκω (didásko) é usado para indicar que o ensino tem como alvo a mudança de comportamento (Cl 1.28; 2.7). Outra evidência de que Paulo tinha esse alvo prático em mente é seu uso em Romanos 2.21. Ali διδάσκω (didásko) é usado por Paulo no contexto do ensino e aprendizado da lei de Moisés por parte dos judeus. Os judeus costumavam ensinar a outros essa lei, inda que não a praticassem, o que merece reprovação de Paulo, por terem aprendido em vão.

Em resumo, διδάσκω (didásko) expressa a transmissão autorizada de conteúdos visando à transformação intelectual e prática dos ouvintes.

2.2 Μανθάνω *(mantháno)*

Esse verbo ocorre com a mesma freqüência de διδάσκω (didásko) nas cartas de Paulo (16 vezes). Ele significava originalmente "dirigir a mente para um alvo", daí a idéia de aprender, descobrir.[10] É traduzido na maioria das vezes por "aprender".

Paulo o emprega várias vezes como sinônimo ou tendo o mesmo sentido de "receber" alguma coisa pelo ensino, pelo exemplo ou por escrito. Aprender é receber e acolher a doutrina cristã (Rm 16.17), os ensinos e os exemplos cristãos (1Co 4.6; Fp 4.9; 2Tm 3.14), ser instruído (e acolher essa instrução) por alguém nas verdades do Evangelho (Cl 1.7).

O alvo do "aprender" é chegar ao conhecimento da verdade (2Tm 3.7). Todavia, o aprendizado sugerido por μανθάνω (mantháno) não é sempre de natureza teórica ou intelectual. O termo é usado para se referir ao aprendizado

---

9 Sobre ordenação de mulheres cristãs ao presbiterato e pastorado das igrejas locais, ver LOPES, Augustus Nicodemus. *Ordenação de mulheres*: que diz o Novo Testamento? São Paulo: Publicações Evangélicas Selecionadas, 1997; e LOPES, Augustus Nicodemus. *A Bíblia e sua família*. São Paulo: Cultura Cristã, 2001.

10 Cf. FRIBERG, Barbara; FRIBERG, Timothy. "μανθάνω". In: *Analytical lexicon of the Greek New Testament*. Baker Books 2000, Electronic edition.

prático, no dia a dia, do comportamento e atitudes próprias ao cristão. Paulo havia "aprendido" a viver contente tendo falta ou tendo bastante (Fp 4.11). Os filhos devem "aprender" a sustentar a mãe carente (1Tm 5.4). E as viúvas ociosas "aprendem" o que não devem se ficarem de casa em casa (1Tm 5.13).

À semelhança de διδάσκω (didásko), o termo μανθάνω (mantháno) é usado no contexto do ensino formal, denotando receber instruções, aprender com submissão (1Tm 2.11; Cl 1.7). Todavia, pode-se aprender em outros ambientes. Paulo usa o termo para dizer que as mulheres cristãs podem "aprender" através do marido crente, interrogando-os em casa, para não se envolverem nas discussões públicas onde os profetas eram questionados (1Co 14.29-35, ver v. 35).[11]

Em resumo, μανθάνω (mantháno) aponta para a necessidade do acolhimento mental e espiritual por parte do aluno, para que ele possa aprender e chegar ao conhecimento da verdade.

2.3 Παραλαμβάνω *(paralambáno)*

Esse termo ocorre 11 vezes nas cartas paulinas. Literalmente, significa levar ou trazer alguém ou alguma coisa ao lado. Daí, o termo é usado para denotar a recepção de instrução de alguém, instrução do tipo que se transmite por tradição. Em resumo, o termo expressa a idéia de receber instrução tradicional.[12]

Paulo emprega o termo quando deseja dizer que "aprendeu" o evangelho que prega diretamente de Deus, sem mediação humana (Gl 1.12). Esse emprego do termo ocorre no contexto de defesa de sua autoridade apostólica, o que não implica que o apóstolo negava que tinha aprendido, mediante transmissão de outros, as tradições (doutrinas) do evangelho, como seria o caso da Ceia (1Co 11.23) e dos pontos fundamentais da fé cristã (1Co 15.1; 15.3). Nesse mesmo sentido, ele emprega o termo para se referir à aceitação da sua palavra (Gl 1.9), que deveria ser vista também como palavra de Deus (1Ts 2.13).

Via de regra, o conteúdo daquilo que é "aprendido" é descrito como as tradições cristãs, tais como a Ceia (1Co 11.23), a morte e ressurreição de Cristo (1Co 15.1,3), o comportamento cristão (Fp 4.9; 1Ts 4.1; 2Ts 3.6) ou o próprio Cristo (Cl 2.6). Essas tradições são transmitidas e aprendidas pela pregação e instrução (1Co 11.23; 15.1; Gl 1.9; 1Ts 2.13) e pelo próprio exemplo dos pregadores e mestres (Fp 4.9).

Em resumo, παραλαμβάνω (paralambáno) é usado por Paulo para indicar a educação que se faz com base na autoridade de quem a transmite oralmente e pelo exemplo, e que é recebida em confiança e assimilada pelo discípulo.

---

11 Para uma defesa dessa interpretação, ver LOPES, A. N. O culto espiritual. São Paulo: Cultura Cristã, 1999; GRUDEM, Wayne. *O dom de profecia*. São Paulo: Editora Vida, 2004, p. 242-247.

12 Cf. FRIBERG, "παραλαμβάνω"; LOUW, "παραλαμβάνω".

2.4 Νουθετέω *(nouthetéo)*

Esse verbo ocorre sete vezes nas cartas de Paulo. Seu sentido literal é "colocar (alguma coisa) na mente", daí a idéia de instruir mediante exortações, advertências, admoestações, para corrigir crenças e comportamentos.[13] A ênfase não é tanto no conteúdo do que se procura inculcar, mas na maneira como isso é feito. Daí, a preferência por traduções como "admoestar", "advertir", "aconselhar".

É um dos termos que Paulo usa para descrever o seu ministério como apóstolo de Jesus Cristo – "advertir" cada pessoa (Cl 1.28), coisa que ele fazia também por escrito, mediante suas cartas (1Co 4.14). Ele ainda usa o verbo para descrever o trabalho formal dos líderes das igrejas (1Ts 5.12; 5.14; 2Ts 3.15).

Embora o objeto dessa atividade seja, por vezes, os membros das igrejas em geral, o que se tem especialmente em vista são os insubmissos (1Tm 5.14), aqueles que não seguem o ensino apostólico (2Ts 3.15). Embora tenha tom de admoestação, correção e advertência, Paulo sempre toma cuidado para esclarecer que νουθετέω (nouthetéo) não implica em envergonhar a pessoa (1Co 4.14; "como irmão", 2Ts 3.15).

O alvo de νουθετέω (nouthetéo) é aperfeiçoar o caráter e o comportamento dos cristãos, visando o dia do juízo (Cl 1.28). Isso, conseqüentemente, implica em instrução que visa mudar o comportamento. Pode ser feito mutuamente pelos próprios cristãos, mas pressupõe que eles estejam cheios de conhecimento para poder fazer isso (Rm 15.4).

Resumindo, νουθετέω (nouthetéo) enfatiza a necessidade de se instruir as pessoas mediante correção verbal, através de admoestações e advertências. Não implica necessariamente em repreensões severas que acabam humilhando e envergonhando as pessoas, mas certamente inclui apontar erros e falhas de conduta e de crença com o fim de corrigi-los, algo indispensável para uma educação integral e eficaz. Νουθετέω (nouthetéo) pressupõe que as pessoas são pecadoras e passíveis de erro, engano e falhas, bem como que, peça graça de Deus, elas podem aprender e se emendar. O verbo indica, à luz de seu sentido original, que isso se faz corrigindo o pensamento, a mente, colocando-a na direção certa.[14]

---

13 Cf. LIDDELL, H. George; SCOTT, Robert. "νουθετέω". In: *A Greek-English lexicon*. Oxford: University Press, 1996. Eletronic version.

14 O sistema de aconselhamento bíblico "noutético" é embasado no sentido de νουθετέω (nouthetéo). Cf. ADAMS, Jay E. *Competent to counsel*. Phillipsburg, Nova Jersey: Presbyterian and Reformed, 1970; ANDERSON, Neil T. *Helping others find freedom in Christ*. Ventura, Califórnia: Regal, 1995; CRABB, Larry. *Effective biblical counseling*. Grand Rapids, Michigan: Zondervan, 1977.

2.5 Παιδεύω *(paidéuo)*

O verbo vem de παῖς (pais), criança, e era usado no grego clássico para "treinar uma criança", o que envolvia a idéia de castigar, disciplinar, corrigir com o objetivo de educar. Na Septuaginta, o verbo aparece mais de 50 vezes, algumas delas referindo-se à correções, inclusive feitas pelo próprio Deus, mediante punição física, males e calamidades (Lv 26.18; Dt 21.18; 22.18; 1Re 12.11; Sl 39.11; Pv 19.18; etc.). No Novo Testamento é usado no sentido de açoitar (Lc 23.16,22), ser corrigido por Deus mediante males (1Co 11.32; Hb 12.6; Ap 3.19).[15] Usado na voz passiva, significa "aprender". Paulo emprega o termo cinco vezes, e sempre com a idéia de aprendizado mediante correção imposta por males e castigos.

Assim, ele usa o termo para indicar o aprendizado produzido pela ação de Deus mediante sofrimentos visando a correção e a salvação de seus filhos (1Co 11.32). É interessante que Paulo atribui esse tipo de educação produzida por Deus à manifestação da graça salvadora (Tt 2.12), o que indica que na mente do apóstolo a educação feita mediante exortações e reforçada por ações disciplinares não eram necessariamente fruto da ira de Deus, mas de sua graça. Ainda nesse contexto de graça e misericórdia, Paulo fala da ação dos servos de Deus na correção dos desviados mediante a disciplina, a qual, pela misericórdia de Deus, pode ser usada para que os mesmos se corrijam e passem a conhecer plenamente a verdade (2Tm 2.25).

Curiosamente, ele emprega o mesmo termo para indicar o aprendizado produzido pela ação de Satanás, mediante sofrimentos, que afinal é usada por Deus para corrigir os blasfemos. Ele entrega heréticos a Satanás para que, assim, "aprendam" a não blasfemar (1Tm 1.20; cf. 1Co 5.5).

Em suma, παιδεύω (paidéo) se refere a um aspecto da educação nem sempre agradável e certamente muito mal visto em nossos dias, que é o uso da disciplina, não necessariamente física, no processo educativo. Lembremos que esse aspecto pressupõe a natureza caída e rebelde do ser humano, a qual não se sujeita voluntariamente à verdade, bem como a graça de Deus, que em vez de nos abandonar ao próprio destino e rebelião, vem misericordiosamente ao nosso encontro nos disciplinar, visando nossa salvação e crescimento.

2.6 Outros termos

Há alguns outros termos que Paulo emprega para descrever o ensino e o aprendizado em suas cartas, e que aparecem com freqüência bem menor e às vezes somente uma vez. Entre eles destacamos, em primeiro lugar, κατηχέω (katechéo) que significa originalmente produzir um som alto, ressoar alguma coisa, o que consolidou seu emprego na literatura bíblica como instruir prima-

15 Cf. FRIBERG, "παιδεύω"; LIDDEL-SCOTT, "παιδεύω"; LOUW, "παιδεύω".

riamente com palavras, oralmente. Além de Paulo, somente Lucas o utiliza (cf. Lc 1.4; At 18.25; 21.21). Paulo o emprega para a instrução na lei feita pelos judeus, com o fim de conhecer a vontade de Deus e aprovar as coisas excelentes (Rm 2.18), e para o processo pelo qual os novos fiéis são discipulados (Gl 6.6). Só pode haver verdadeira instrução quando há entendimento intelectual (1Co 14.19). E instruir envolve a gratificação material dos instrutores (Gl 6.6; cf. 1Tm 5.17).

Mencionamos ainda σωφρονίζω (sofronízo), que significa restaurar o bom senso, moderar, controlar, e que é usado por Paulo no sentido de instrução prática informal na conduta cristã (Tt 2.4), e ὑποτίθημι (hupotíthemi), "propor", empregado para a exposição doutrinária na igreja (1Tm 4.6).

CONCLUSÕES

Perguntamo-nos, agora, à guisa de conclusão, que implicações poderão ser tiradas da análise acima para o processo educacional a ser usado nas escolas cristãs. Lembremos que tais implicações só podem ser mencionadas de maneira limitada, pois seria uma violência aos textos analisados supor que Paulo empregou os termos para educação pensando no ambiente formal escolar. Ele visava à educação a ser feita nas comunidades eclesiásticas locais, que embora funcionassem em termos similares ao que se faz hoje (ministração de conteúdo por pessoas capacitadas a alunos que ali estavam voluntariamente), certamente não tinham o caráter formal das escolas.

Conscientes dessa limitação, sugerimos os seguintes pontos.

1. *O alvo maior da educação é o conhecimento de Deus*. A fixação desse objetivo fará com que tudo o que compõe a educação nas escolas cristãs seja totalmente orientado para ele: sistema de ensino, projeto pedagógico e escolha de docentes e funcionários.

2. *O alvo da educação a ser oferecida em instituições de ensino cristãs é mudar o comportamento das pessoas* e não somente passar informações para serem absorvidas de maneira intelectualizada. Esse alvo pressupõe que existe um problema fundamental com o ser humano, que é identificado na Bíblia como sendo o pecado, a natureza corrompida e degenerada do homem. Esse fator, se deixado de lado, fará com que a educação admita que o homem é bom intrinsecamente, ou que é, no mínimo, neutro moralmente e que, portanto, não carece de mudança em seu coração, mente e comportamento.[16] O quanto a presunção da natureza decaída dos alunos irá interferir e influenciar todo o processo educacional de uma instituição de ensino cristã dependerá do com-

[16] Cabe aqui uma menção à visão otimista da natureza humana implícita no construtivismo, que acaba influenciando e dominando toda a sua concepção do aprendizado. Cf. PORTELA NETO, F. S. O que estão ensinando aos nossos filhos? Uma avaliação teológica preliminar de Jean Piaget e do construtivismo. *Fides Reformata*, 5/1 (2000), p. 1-23.

promisso que seus dirigentes tenham para com a revelação bíblica e o preço que estarão dispostos a pagar por isso.

3. *Ensinar é visto como receber e assimilar as tradições passadas com autoridade por pessoas da geração anterior*. Essa autoridade é embasada não somente na figura daquele que ensina, mas na origem do que é ensinado. No caso das cartas de Paulo, como vimos, a autoridade reside no fato de que o conteúdo ensinado tem origem em Deus. Esse fato deve produzir submissão e acatamento da parte dos alunos (embora sem descuidar do fato de que existem falsos ensinamentos oferecidos em nome de Deus, bem como falsos mestres). Esse é mais um aspecto importante e que contrasta com alguns modelos modernos de educação, onde qualquer noção de autoridade é expurgada. Ao confundir autoridade com autoritarismo – o qual deve, sim, ser expurgado –, os conceitos pedagógicos atuais privam as escolas, professores e alunos de um referencial extremamente importante em sala de aula, que é a autoridade da verdade e da figura do professor. Um ensino feito a partir da visão cristã de mundo traz em seu bojo a autoridade do Criador.

4. *Para que alguém possa ensinar, deve ter dons e aptidões e um caráter aprovado*. A importância desse ponto não pode ser minimizada, especialmente pelas escolas cristãs que acreditam nos dois itens anteriores. A natureza da educação cristã é tal que se encontra entretecida com a pessoa do professor. Já que ela se propõe a formar integralmente seus alunos a partir de uma visão cristã de mundo, formação esta que inclui valores morais e éticos além de conceitos que dependem da revelação bíblica, há que se buscar um corpo docente que seja não somente academicamente qualificado, mas também que possa ensinar com a autoridade proveniente do exemplo de vida.

5. *Por vezes, o ensino tem de ser ministrado sob a forma de admoestação, correção e mesmo reprovação*. Acho que é aqui que temos um dos grandes contrastes entre a visão paulina de educação e as modernas teorias. Paulo admitia que por vezes a instrução por palavras, orais ou escritas, não era suficiente, sendo necessário o emprego de outras medidas. Essa visão decorria da sua concepção acerca do ser humano, como decaído moralmente, rebelde e teimoso por natureza, e que nem sempre está disposto a ouvir e aprender as coisas boas e verdadeiras de maneira voluntária. Estou longe de sugerir o retorno da palmatória à sala de aula, bem como longe estou de acreditar que as pessoas sempre se corrigem e mudam de pensamento facilmente mediante argumentos bem colocados de maneira amistosa. A pedagogia moderna reflete uma visão por demais otimista e romântica da natureza humana, que está longe da realidade facilmente perceptível. Um dos reflexos dessa visão na educação é a tendência na pedagogia moderna de sempre passar o aluno de ano, na chamada "progressão contínua", mesmo aqueles que claramente não se submetem a estudar, aprender, serem moldados. Tal estratégia, que erroneamente pensa estar evitando a idéia de punição aos alunos, conflita

com uma visão bíblica de educação, onde o aprendizado se dá, também, por meio da disciplina e de medidas enérgicas contra a rebelião, ao lado de outras medidas persuasivas.

ABSTRACT

Paul's use in his letters of verbs that convey the idea of teaching and learning does reflect a view of Christian education that can be used by modern confessional schools as guidelines and reference. Analysis of these terms will reveal that, for the apostle, teaching was the great means through which Christian content would be transmitted to the new generations, with authority, by competent people, with the main purpose of promoting the knowledge about God and transforming lives.

KEYWORDS

Education; Paul; Christian schools; Teaching; Learning; Confessionality.

4

Seção Pedagógica

FIDES REFORMATA XIII, Nº 2 (2008): 125-154

Pensamentos Preliminares Direcionados a uma *Pedagogia Redentiva*

*Solano Portela**

"O peixe apodrece pela cabeça." (Antônio Vieira)

"O objeto da educação é a verdade; a transmissão da verdade." (Gordon Clark)

RESUMO

Neste artigo o autor, apresenta a educação escolar cristã como o entrelaçamento de todas as áreas de conhecimento com a verdade da existência do Deus Criador e com a revelação proposicional encontrada nas Escrituras. Ele aponta como essa abordagem, apesar de se fazer presente na história da educação, tem sido esquecida pela academia. Isso representa mais do que um crime histórico e tem prejudicado o próprio processo educacional e as escolas e educadores cristãos. Estes têm grandes dificuldades por serem produtos desse sistema. Portanto, a educação cristã clama por uma pedagogia e metodologia educacional própria, que faça justiça às verdades de Deus. Teorias pedagógicas desenvolvidas por mentes modernas que rejeitam a existência de Deus, a realidade do pecado e a existência de absolutos, ainda que eivadas de qualificativos de esperança, de transformação e de progresso, apresentam respostas inadequadas e metodologias confusas, especialmente para as escolas cristãs. Isso é demonstrado com uma análise de diversas correntes educacionais presentes no universo pedagógico brasileiro. O autor indica que é possível encontrar diversos

* O autor é presbítero da Igreja Presbiteriana do Brasil (IPB), presidente da Junta de Educação Teológica da IPB, presidente do Conselho Deliberativo da Associação Internacional de Escolas Cristãs (ACSI), curador da Fundação Educacional Presbiteriana e ex-superintendente de Educação Básica do Instituto Presbiteriano Mackenzie. Fez o Mestrado em Teologia no Bíblical Theological Seminary, Hatfield, PA, EUA. É palestrante convidado em cursos do CPAJ, em programa de pós-graduação *lato sensu* da Escola Superior de Teologia (Universidade Presbiteriana Mackenzie) e autor de livros e artigos sobre temas pedagógicos.

pontos de contato e de convergência nos pilares educacionais contemporâneos. Eles não devem ser descartados e os educadores cristãos devem interpretá-los à luz das Escrituras, utilizando-os para a formação de suas próprias teorias e práticas. O desenvolvimento de uma pedagogia própria à educação cristã, a tese do artigo, apresentada como sendo a solução imperativa para as escolas cristãs, é chamada de "pedagogia redentiva" por imprimir a idéia de redenção, não somente ao processo educacional, mas às pessoas envolvidas nele. A pedagogia redentiva apoia-se em nove alicerces: metafísico, epistemológico, ontológico, nomístico, ético, relacional, metodológico, estético e teleológico. O autor encerra com um desafio, indicando que apesar de existirem esforços dissociados nessa direção, urge que essas produções sejam conjugadas na construção dessa pedagogia redentiva em todos os seus detalhes, aqui apresentados apenas de forma seminal.

PALAVRAS-CHAVE

Educação cristã; Pedagogia cristã; Pedagogia redentiva; Construtivismo; Paulo Freire; Edgar Morin; Proposta pedagógica.

INTRODUÇÃO

Existe uma noção contemporânea de que educação e fé andam em sentidos opostos e antagônicos. No entanto, a verdadeira educação sempre andou de mãos dadas com a fé e na trilha da devoção a Deus. Mais especificamente, a fé cristã sempre foi berço de erudição e de incentivo à investigação do universo, trazendo ao bojo do conhecimento o senso de propósito, no trinômio – origem, meio e fim. Inúmeros autores têm registrado essa convergência e interdependência da educação e ciência com a fé,[1] mostrando como o cristianismo, seguindo o alicerce colocado pelo judaísmo, está na raiz das escolas e academias, ao longo da história da humanidade.[2] Não somente isso, mas também vários deles mencionam o grande número de cientistas que não só desconheciam qualquer incompatibilidade de sua fé cristã com a ciência, mas eram exatamente movidos pela fé *a fazer* ciência.[3] Como afirmou, pertinentemente, Francis Schaeffer (1912-1984):

---

1 Ver PEARCEY, Nancy R.; TAXTON. Charles B. *A alma da ciência*: fé cristã e filosofia natural. São Paulo: Cultura Cristã, 2005.

2 Ver também, neste número, artigo do Rev. Alderi Souza de Matos: *Breve história da educação cristã*: dos primórdios ao século 20.

3 D'SOUZA, Dinesh. *What's so great about Christianity*. Washington: Regnery Publishing, 2007. Este livro traz uma relação parcial, mas impressionante, de cientistas que deram forma à ciência moderna (p. 97). Nessa obra, D'Souza, pesquisador social da Stanford University, constrói uma argumentação fortíssima para a pertinência do cristianismo como fonte libertadora do saber, indicando como a civilização embarca na contra-mão do progresso e de sua sustentabilidade quando despreza suas premissas e contribuições.

> ... os primeiros cientistas modernos alimentavam a convicção, em primeiro lugar, de que Deus proporcionou o conhecimento ao homem através da Bíblia – conhecimentos acerca do próprio Criador e também acerca do universo e da história.[4]

O desprezo desse entendimento pela academia, de reconhecimento da pertinência da fé cristã, transcende a gravidade de ser apenas um crime histórico. A idéia de independência total dos parâmetros da fé, conjugada à falácia da existência de uma objetividade bruta que descarta a fé, traslada-se aos conceitos educacionais e ao próprio processo educacional. Essa situação tem gerado metodologias e práticas que representam um verdadeiro crime de lesa-humanidade. Não somente a ciência ateísta, mas essencialmente, a *pedagogia ateísta* gera sérios desvios de percepções da vida, com conseqüências morais, destituindo gerações inteiras de senso de propósito, engodando-as a uma constante inversão de prioridades em suas decisões. Não é de espantar que nos últimos cem anos, quando a fé foi progressivamente alijada do contexto educacional, vemos o império do hedonismo, da violência e da indisciplina em paralelo à queda do nível acadêmico das gerações mais jovens e mais afetadas por esse abandono de princípios.

Escolas cristãs e educadores cristãos trafegam nesse estágio de dissolução da fé com extrema dificuldade e anseiam por propostas que tragam de volta coerência e coesão ao processo educacional, no qual se envolveram por vocação. Queremos examinar aspectos importantes desse dilema, aferir onde a *inteligentsia* pedagógica está errando ou acertando, e propor, preliminarmente, alguns caminhos que restaurem ou redimam a nossa combalida prática pedagógica.

1. CONFLITOS INERENTES À PRÁTICA DA EDUCAÇÃO EM ESCOLAS CRISTÃS

As escolas cristãs encontram várias dificuldades na medida em que procuram ser coerentes com a sua confessionalidade. Não nos referimos às dificuldades de gestão, mas a dificuldades conceituais. Podem ser acusadas de não serem objetivamente acadêmicas. Às vezes, a acusação é a de não concederem oportunidades iguais a todos os credos. Em sua maioria, possuem um corpo docente treinado em conceitos divergentes da filosofia professada. Por último, pedagogos de renome, em cada congresso educacional, ou nos livros que escrevem, emitem pronunciamentos conclusivos que vão de encontro à prática educacional pretendida ou ao entendimento que os cristãos têm sobre Deus, as pessoas e o universo. Essas dificuldades apontam para a necessidade

---

4 SCHAEFFER, Francis. *A morte da razão*: a desintegração da vida e da cultura moderna. São Paulo: Cultura Cristã, 2002, p. 45.

de um lastro e diretriz, que poderão ser supridos por uma pedagogia específica, conceitual e metodológica, para as escolas cristãs.

1.1 O mito da neutralidade acadêmica

A grande falácia de nossa era é a afirmação da neutralidade da pedagogia, no que diz respeito a sua abstração da fé. Nesse sentido, a educação estaria centralizada no próprio homem, como ensina um autor:

> A educação, enquanto fenômeno, se apresenta como uma comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana, numa situação histórica determinada. Por isso se define como papel das instituições educacionais: "ordenar e sistematizar as relações homem-meio para criar as condições ótimas de desenvolvimento das novas gerações, cuja ação e participação permita a continuidade e a sobrevivência da cultura e, em última instância, do próprio homem". Portanto, o sentido da educação, a sua finalidade, é o próprio homem, quer dizer, a sua promoção.[5]

Esse conceito horizontalizado, sem a dimensão vertical do relacionamento de tudo e de todos com Deus, está no cerne do problema educacional. Ele apresenta uma parte da realidade como sendo o todo dela. Pretendemos educar pessoas para a vida, mas ignoramos as realidades transcendentais do universo. Relegamos ao esquecimento o que dá coerência às áreas de conhecimento, o que dá sentido à existência humana, o que dá propósito e senso de julgamento à cultura. Apontando essa lacuna, Gordon Clark escreve que, no campo secular,

> ... as escolas não são, obviamente, cristãs. Mas, com semelhante obviedade, não são neutras. As Escrituras dizem que o temor do Senhor é o princípio da sabedoria – parte essencial do conhecimento; mas as escolas, omitindo todas as referências a Deus, passam aos alunos a noção de que o conhecimento se obtém sem qualquer relacionamento com Deus. Elas ensinam, na realidade, que Deus não tem qualquer controle sobre a história; que não existe qualquer planejamento nos eventos operados por Deus; e que Deus não preordenou qualquer acontecimento... As escolas não são, nunca foram, nunca poderão ser neutras. O sistema escolar que ignora a Deus, ensina seus alunos a ignorarem a Deus. Isso não é neutralidade, é a pior forma de antagonismo, porque julga que Deus não é importante; ele é irrelevante à raça humana. Isso é ateísmo.[6]

Nem a academia e as escolas são neutras, nem as pessoas são neutras em sua moralidade. Todos nascem com inclinação para transgredir. O meio ambiente

---

5 SAVIANI, Dermeval. *Educação*: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez Editora, 1982, p. 51. Apud GONÇALVES, Carlos Luís. Transmissão da Cultura. PUC São Paulo, manuscrito não publicado, 1971.

6 CLARK, Gordon H. *A Christian philosophy of education*. Jefferson, MD: The Trinity Foundation, 1988, p. 73. Minha tradução.

tem influência na formação das pessoas, mas não pode receber o crédito integral pelos desvios sociais que os cristãos conhecem e identificam como pecado e transgressão da lei de Deus. A escola cristã não pode ignorar o pecado original, nem as distorções causadas por ele na produção acadêmica das pessoas.

1.2 A pseudo-justiça paritária na apresentação das cosmovisões

Muitos conflitos experimentados por instituições cristãs de ensino têm a sua origem em algumas pessoas que até professam a fé cristã, mas que têm uma visão diferente do que seria *Educação* Cristã. Elas demonstram relutância em abraçar as verdades de Deus e entrelaçá-las às demais verdades. Ainda que proclamem conscientização da ausência da neutralidade na educação, fraquejam em suas convicções cristãs e são acometidas de um falso senso de justiça e de concessão de "direitos iguais" a todos os credos. Enxergam a pluralidade não como sendo uma característica inexorável da sociedade em sua plenitude, mas como de existência necessária e até impositiva *dentro* da própria escola cristã. Com o propósito de abstrair a religião do ensino, advogam, às vezes sem se aperceber, a manutenção da distorção de visão da vida, e dos desvios da verdade, encontrados em quaisquer outras escolas. Na realidade, terminam caindo na falácia de defender o mito já comentado da neutralidade acadêmica.

Críticas, por vezes virulentas, surgem desse tipo de oposição. Escolas e educadores cristãos experimentam conflitos e inquietações, que chegam com mais peso e maior poder letal por procederem de um campo que se julgava aliado. É verdade que tais críticos, na falta de argumentos próprios, estão apenas emulando o pensamento secular, mas, no cômputo final, essas vozes negam às escolas cristãs o *direito*[7] de apresentar suas convicções e uma visão unificada de vida, centrada na realidade do Criador. Com freqüência a crítica é a de que a escola está virando igreja, e as suas aulas, uma escola dominical, pelas conotações "religiosas" do ensino. No entanto, a verdadeira escola cristã reconhece a soberania das esferas[8] e sabe separar entre o lar, a igreja e a es-

---

7 Esse direito é assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), em seu Art. 20, que dá reconhecimento legal à existência das escolas confessionais.

8 *Soberania das Esferas* é uma expressão encontrada na obra do filósofo holandês Herman Dooyeweerd (1894-1977). Seu tratado, extenso e muito técnico, não disponível em português, é chamado "*Uma Nova Crítica do Pensamento Teórico*" (4 vols.). Simplificadamente, podemos dizer que Dooyeweerd, construindo sobre os conceitos de João Calvino (1509-1564) e Abraão Kuyper (1837-1920), ensina que cada instituição criada por Deus (a família, a escola, o estado), possui uma esfera específica de autoridade. Isso não significa que sejam autônomas. Cada uma deve responder a Deus, o doador desta autoridade. Mas quer dizer que não devem usurpar ou interferir na autoridade da outra esfera. Cada uma dessas esferas, autoridades em si, são responsáveis por suas missões e ações, na providência divina. No caso da escola cristã, ela deve entender que não usurpa a autoridade da família, nem da igreja. Muito menos substitui essas outras esferas. A esfera da escola, e nisso ela tem autoridade, é ministrar conhecimento, sendo responsável, perante Deus, de ministrar esse conhecimento reconhecendo-o em todas as áreas do saber.

cola – entrelaçando a cosmovisão cristã ao ensino, mas não transformando a instrução acadêmica em aulas de religião. A crítica objetiva uma situação de divórcio entre a fé e a ciência, e a escola é acusada de estar "apologizando a fé num contexto científico e acadêmico".[9] A escola cristã é levada a pensar que está na contramão do progresso e é chamada de intolerante. A apresentação dos alicerces da fé, da pessoa de Deus, ao lado das demais verdades da criação de Deus, é rotulada de obscurantismo. Nem sempre é fácil lidar com esse tipo de oposição, pois vem recheada de palavras piedosas, encobrindo uma arrogância e uma dissociação lógica latente.

A convicção do educador cristão e da escola cristã, de que possuem a verdade e de que devem expressá-la, com toda habilidade e diplomacia, mas sem evasivas, resultará, muitas vezes, no alijamento a uma zona de desconforto e questionamento no seio da comunidade acadêmica. Sobre essa situação, o filósofo Rousas J. Rushdoony (1916-2001) traz as seguintes palavras de alerta;

> ... um cristão em um contexto acadêmico enfrenta um ataque bastante peculiar. Por crer em uma verdade que é obrigatória para todos os homens, se constitui em inimigo da liberdade acadêmica. E ao mesmo tempo, devido a não estar aberto à igualdade do bem e do mal, da verdade e do erro, não comprometerá a verdade da fé. Converte-se assim em alvo do imperialismo acadêmico e institucional. E por não permitir que o reduzam ao nível comum do pragmatismo e da conveniência, é alvo das atividades que visam intimidá-lo.[10]

No entanto, a pressão sobre o educador cristão, para que venha a capitular e descartar a verdade, deve ser resistida.

---

9 Essa citação faz parte de um caso real de correspondências trocadas entre dois ministros presbiterianos em dezembro de 2008. De um lado, o crítico protestava contra a implantação de materiais didáticos de orientação cristã. Entre outras coisas, disse: "...não se faz educação, ... impondo a quem quer que seja nossas convicções religiosas"; na seqüência, acusa a escola cristã de "... um obscurantismo tremendo... para nós que lutamos tanto pela liberdade de consciência e tolerância". Contrapondo-se a esse argumento, o outro ministro defendeu o direito e propriedade das escolas cristãs apresentarem as áreas de conhecimento no contexto de uma cosmovisão cristã, e escreveu o seguinte: "É evidente... que [você] aceita a dicotomia entre fé e realidade, crença e historicidade, cristianismo e ciência... a noção de Deus como criador, a encarnação, o nascimento virginal, a ressurreição dos mortos, e as demais doutrinas cristãs, têm repercussão direta na maneira como nós olhamos, nos entendemos e nos relacionamos com o mundo ao nosso redor. Essas coisas nos dão uma base firme para fazer ciência, pesquisar nosso mundo e usar suas leis na tecnologia. Você dá a impressão de que a ciência e os cientistas são neutros. Acreditar nisso é obscurantismo. Ninguém é neutro. Se a educação não for enviesada pelos valores cristãos, será pelos valores secularizados, marxistas, humanísticos, agnósticos, ou por quaisquer outros".

10 RUSHDOONY, Rousas J. *The philosophy of the Christian curriculum*. Valecito, CA: Ross House Books, 1985, p. 72.

1.3 A dubiedade na formação acadêmica dos professores

Na busca pela excelência de ensino – marca de uma abordagem cristã do processo educacional –, não se pode prescindir do treinamento e da formação acadêmica em nível superior. É necessário o domínio das melhores técnicas de comunicação, o exame das diferentes correntes educacionais, a submersão em pesquisas e a obtenção da proficiência conjugada ao esmero e à dedicação ao ensino. No entanto, *a prática* da Educação Cristã esbarra, com freqüência, na formação recebida por seus professores nas faculdades, pois as metodologias e conceitos de ensino aos quais foram submetidos chegam eivados de uma filosofia própria. Apresentam postulados que contrariam não somente a filosofia da fé cristã, mas até mesmo o bom-senso comum.

Durante os anos de aprendizado os professores recebem noções bem específicas sobre a *psychê* das pessoas – qual a constituição metafísica do ser humano, o que motiva e estimula o aprender, como as idéias de certo e errado são "construídas" em cada um, qual o senso de propósito que direciona as vidas dos alunos (se é que existe), qual a melhor metodologia que, levando em conta todos esses aspectos, conseguirá despertar a assimilação de conhecimento. A ciência e teoria da educação, que chamamos de pedagogia,[11] compreende esse conjunto de fatores: das premissas filosóficas à metodologia educacional.

Pontos de tensão e de conflito surgem exatamente porque as premissas e métodos que são ensinados e defendidos contêm proposições sobre a natureza humana, sobre o conceito de conhecimento, o processo de ensino e aprendizado e o propósito de vida, que contrariam as proposições encontradas na Escritura. Educadores cristãos, convencidos de que a Bíblia é revelação divina, e que contém verdades absolutas, são repentinamente sugados por assertivas divergentes das suas convicções. Além disso, muitos que professam a fé cristã nunca se preocuparam em estudar a fundo o tratamento dado, na Bíblia, aos conceitos de conhecimento, à metodologia de transmissão e assimilação nela aludida, às implicações de como verdades absolutas impactam a mente e as teorias pós-modernas. Aqueles que procuram levar a integridade intelectual a sério são impelidos a fazer uma triagem das técnicas e métodos que têm aplicado – aferindo-os pelos padrões e ensinamentos da Escritura. Essa é uma tarefa inglória, árdua e injusta para os que precisam aplicar o seu tempo nas salas de aula. Os professores não deveriam ter que se envolver em um repensar

---

[11] Etimologicamente, *pedagogia*, que procede do grego, antes do latim, significa "a ciência de liderar a criança", ainda que a idéia de "liderar" esteja por demais distanciada dos conceitos contemporâneos da área. O *Dicionário Aurélio* define assim o termo: "teoria e ciência da educação e do ensino; estudo dos ideais de educação, *segundo uma determinada concepção de vida*, e dos meios (processos e técnicas) mais eficientes para efetivar esses ideais". É interessante que a idéia de ensinar "segundo uma determinada concepção de vida", que se enquadra no conceito da Educação Cristã, se faz presente na própria definição da pedagogia.

metafísico e epistemológico da estrutura cognitiva tanto dos alunos como deles próprios, que sirva de trilho aos conhecimentos que necessitam ser veiculados no contexto educacional cristão. Mas a necessidade desse repensar é um clamor que não pode ser ignorado.

1.4 A falácia dos postulados conclusivos dos pedagogos

Os educadores cristãos ficam confusos com a assertividade encontrada nos tratados pedagógicos, bem como na auréola científica e de pesquisas que parecem respaldar o que se escreve nessa área. Há sempre pesquisas imperfeitas ou insuficientes apontando para conclusões que, na verdade, mostram-se insustentáveis a longo prazo, ou à luz de outras verdades. Só como exemplo, podemos tomar a pesquisa do ícone da pedagogia moderna, Jean Piaget, alicerce da academia educacional. Scott Miller, autoridade na área de metodologia e pesquisa, da Universidade da Flórida, diz o seguinte:

> Piaget raramente fornece informação precisa sobre o tamanho da amostragem ou a composição de suas pesquisas... A omissão de Piaget em descrever a amostragem dos seus estudos é apenas um dos pecados de registros científicos que ele rotineiramente cometia.[12]

A realidade é que existe pouca ou nenhuma base para os postulados apresentados contemporaneamente no circuito pedagógico.[13] Tomemos como exemplo o que pontifica um proeminente autor e palestrante, Yves de La Taille, refletindo a noção contemporânea de que o professor é elemento quase passivo nas salas de aulas, e que os alunos conhecem mais os seus próprios rumos e prioridades do que os seus mestres. Ele está apontando as constantes indagações dos alunos no estudo da ciência, que constantemente perguntam *"para que serve?"*, e diz: "... o professor deve ser honesto e dizer para o seu aluno – 'não serve para nada'".[14] Mas por que o professor deveria ter esse tipo de resposta? Por que a oportunidade não deveria ser utilizada para mostrar as conexões e a utilidade do ensino? Podemos imaginar o conflito gerado na mente e prática de um professor que procura seguir os ditames dessa autoridade. Na prática, esse tipo de assertiva remove do professor todo o estímulo na busca

---

12 MILLER, Scott A. *Developmental research methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE, 2007, p. 235. Minha tradução.

13 É relevante que até o famoso "Método Paulo Freire" de alfabetização de adultos, segundo reportagem da Rádio Câmara, com o Prof. Afonso Celso Scocuglia, foi desenvolvido e os seus postulados estabelecidos, após uma experiência em uma sala de aula com 5 alunos, dos quais 2 desistiram e apenas 3 foram alfabetizados. Texto disponível em: http://www.camara.gov.br/internet/radiocamara/default.asp?selecao=MAT&Materia=50033. Acesso em: 28 fev. 2009.

14 CORTELLA, Mário Sérgio; DE LA TAILLE, Yves. *Nos labirintos da moral*. Campinas, SP: Papirus, 2005, p. 83.

de uma correlação e relevância ao seu ensino, bem como de uma transmissão ativa dessa relevância. Ele é instado, sob a pressão de uma pretensa honestidade, e mediante a supremacia ditatorial do aluno, a passivamente declarar a irrelevância do que se aprende.

No entanto, e de maior gravidade, muitas das afirmações categóricas procedentes da academia pedagógica não se comprovam na vida dos professores e na prática da sala de aula. Quanto mais a capacidade espontânea cognitiva, de organização e de disciplina dos alunos é afirmada; quanto mais o papel do professor é diminuído ao posto de um mero "facilitador" da educação; quanto mais as escolas "soltam as rédeas" do processo educacional, mais o professor, pressionado pelas evidências gritantes das salas de aula, se vê no papel de organizador e sistematizador dos seus pupilos, mais ele se vê na necessidade de direcionar, mais as escolas se veem na obrigação de traçar limites para evitar o caos iminente.

Com efeito, no campo pedagógico, talvez acima de qualquer outro, meras teorias e expressões de desejo têm sido elevadas à categoria de leis inexoráveis. Na pedagogia, nada é observável imediatamente, mas são necessárias, por vezes, gerações inteiras para a comprovação ou rejeição de uma teoria e metodologia. Há um distanciamento entre causa e efeito. E isso contribui para a multiplicação dessas certezas perigosas, no campo da educação, e para a confusão e dilema reinantes nas vidas dos educadores que levam a sério a sua missão e profissão.

1.5 A grande necessidade de uma Pedagogia Redentiva

Para que os professores, especialmente aqueles mais atingidos, convencidos da veracidade e dos postulados da fé cristã, tenham menos conflitos internos, é necessário que haja uma convergência e canalização de esforços da parte de pedagogos pesquisadores – de similar persuasão – para que essas questões educacionais básicas sejam bem trabalhadas e resolvidas. É necessário que desenvolvamos um denominador mínimo comum às escolas cristãs. Referimo-nos à formação de um eixo conceitual, metodológico e prático que concentre os diversos aspectos relacionados com a Educação Cristã que vêm sendo levantados por diversos autores de renome, principalmente nas últimas duas décadas.[15]

O desenvolvimento de uma pedagogia de educação cristã que seja totalmente coerente com o entendimento da revelação bíblica, que abrigue excelência acadêmica como um catalisador presente em todas as áreas, que una as áreas

[15] Ver a bibliografia selecionada sobre Educação Cristã, publicada neste número, contendo inúmeras obras publicadas, bem como várias teses e monografias não publicadas. Estas últimas incluem em grande parte trabalhos apresentados como parte dos requisitos dos cursos de mestrado e doutorado oferecidos pelo Centro Presbiteriano de Pós-Graduação Andrew Jumper.

de conhecimento sem dissociações artificiais e que tenha um senso de propósito intenso, de tal forma a produzir vidas transformadas, é o que precisamos ter por objetivo. Acreditamos ser apropriado cunhar essa pedagogia como uma *pedagogia redentiva*, que será detalhada na última seção deste ensaio.

2. A NECESSIDADE DE RELEVÂNCIA E PROPÓSITO ÀS VISÕES PEDAGÓGICAS CORRENTES

Certamente não existe carência de propostas pedagógicas no campo educacional. Elas se multiplicam, sob os mais variados nomes, mas representam, na realidade, algo novo e útil? Possuem coerência filosófica e realidade empírica? São relevantes e apresentam um rumo? Ou apenas confundem educadores e destilam um niilismo, ou uma projeção utópica e irreal, que as tornam inadequadas, como um "pacote pronto", para as escolas cristãs? Examinemos alguns exemplos proeminentes.

2.1 As "pedagogias" de Freire

Nas últimas décadas, os qualificativos da palavra pedagogia, em vez de identificarem na realidade um conjunto de conceitos e métodos educativos, passaram a especificar posturas ou críticas sociológicas, refletindo a ideologia ou o interesse dos seus autores. Diferentes abordagens que têm sido propostas por pedagogos foram, por certo, inspiradas pelo conhecidíssimo educador Paulo Freire (1921-1997). O seu livro inicial foi *Educação como prática da liberdade* (1967).[16] Após esse livro, ele foi pródigo no desenvolvimento dessas "pedagogias". Na seqüência Freire escreveu *Pedagogia do oprimido* (escrito em 1968, publicado em 1970), enquanto esteve no Chile, e que está traduzido para mais de 40 idiomas;[17] *Pedagogia da esperança* (1992);[18] *Pedagogia da autonomia* (1997)[19] e as compilações de artigos e palestras publicadas após sua morte, por sua filha, chamadas de *Pedagogia da indignação* (2000)[20] e *Pedagogia da tolerância* (2005).[21] Freire é também conhecido como autor do "Método Paulo Freire" de alfabetização de adultos. Consiste na utilização de vocábulos conhecidos do grupo a ser alfabetizado, como ponto de partida,

---

16 FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 160 p.

17 FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 184 p. Este livro já está na 38ª edição.

18 FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 245 p.

19 FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 16ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 2000. 165 p. Este livro já está na 37ª edição.

20 FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*. Compilação de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: UNESP, 2000. 134 p.

21 FREIRE, Paulo, *Pedagogia da tolerância*. Compilação de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: UNESP, 2005. 329 p.

para a seguir subdividi-los em partículas menores que serviriam de base à alfabetização.[22]

Na *Pedagogia do Oprimido*, Freire faz quase um registro autobiográfico, relacionando o que chama de anseios democráticos, o desenvolvimento de uma mente democrática, mas que reflete, na realidade, a visão de uma sociedade oprimida tanto pelas forças econômicas, como pelo exercício da autoridade das chamadas "esferas dominantes". Ele traça paralelos com a sua transição de criança a adolescente, extrapolando conseqüências do relacionamento com os pais, baseado em castigos, para a esfera da sociedade. Nesse trabalho de Freire temos mais um libelo social do que uma fórmula pedagógica que dê relevância ao processo educacional. Freire não está errado ao apontar injustiças ou abusos de autoridade que levam à opressão. No entanto, as repostas, presas a uma visão anacrônica de estruturas político-econômicas que faliram no leste europeu e em outras experiências sociais do mundo, têm como base uma cosmovisão equivocada, na qual o fator pecado não existe. Existem injustiças, existem violências, mas as pessoas são basicamente boas. A boa percepção, por falta de um alicerce filosófico veraz, leva a anseios e constatações, mas não a respostas eficazes.

Na *Pedagogia da Esperança*, Freire retoma o tema, fazendo extensa referência à sua obra anterior, e aponta que no meio de disfunções sociais é necessária a existência da esperança. O papel da educação seria fornecer essa esperança, indicando as possibilidades da história. Os educadores "progressistas" enfrentarão as barreiras, oligarquias e "situações limites" para imprimir essa esperança de um mundo melhor. Apesar de palavras de esperança, a pedagogia contemporânea acaba removendo a esperança, pois essa nunca cruza a linha da incerteza e anseio para a da expectativa de uma certeza de redenção. Baseando a esperança numa confiança irrestrita na humanidade, desconhecendo que as disfunções são mais profundas e só podem ser trabalhadas em um contexto no qual Deus seja reconhecido e se faça presente (como o fez, na pessoa de Jesus Cristo), a pedagogia contemporânea não consegue dar as respostas que procura. Esperança redentiva é fé, *"é a certeza das coisas que se esperam, a convicção de fatos que se não vêem"* (Hb 11.1). É mais do que meros sonhos de alívio das necessidades materiais presentes.

Na *Pedagogia da Autonomia*, Freire dá continuidade às suas análises, desta feita procurando dar lições pontuais aos professores, para que aprimorem a sua prática de ensino dentro do relacionamento professor-aluno-escola. Muitos desses conselhos são de grande valia. Outros apontam, ainda, uma dependência muito grande em conceitos correntes totalmente humanistas, nos quais a dimensão do divino está conspicuamente ausente. Trabalhando

---

22 Esse método teve aplicação limitada pelo próprio autor, em Pernambuco, antes de seu exílio no Chile. Ver nota de rodapé 13.

apenas na parte inferior da realidade, esquecendo-se do transcendente, suas conclusões são consequentemente imprecisas e imperfeitas. Francis Schaeffer aponta o perigo:

> ... em todos os casos em que o "inferior" se tornou autônomo, não importa que nome tenha se dado a isso, não demorou muito para que o "inferior" engolisse o "superior". Não apenas Deus desapareceu, mas também a liberdade e o próprio homem também sumiram.[23]

Ainda assim, nesse livro, vemos até um Freire mais maduro, talvez sem tanta convicção de suas lealdades político-sociais do passado. No entanto, ele ainda insiste em indicar que o caminho para o sucesso na educação é a libertação da heteronomia. Essa rejeição teórica da lei (vamos ver adiante que ela é mais teórica do que prática) confunde ainda mais a já abalada mente de nossos professores. Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire diz:

> Se trabalho com crianças, devo estar atento à difícil passagem ou caminhada da heteronomia para a autonomia, atento à responsabilidade de minha presença que tanto pode ser auxiliadora, como pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos... primordialmente a minha postura tem de ser a de respeito à pessoa que queira mudar ou que recuse mudar.[24]

Freire não tem alternativa a não ser apegar-se a um antropocentrismo radical e isso está explícito nessa obra:

> ... jamais abandonei a minha preocupação primeira, que sempre me acompanhou, desde os começos de minha experiência educativa: a preocupação com a natureza humana a que devo a minha lealdade sempre proclamada. Antes mesmo de ler Marx já fazia minhas as suas palavras; já fundava a minha radicalidade na defesa dos legítimos interesses humanos... Prefiro ser criticado como idealista e sonhador inveterado por continuar, sem relutar, a apostar no ser humano.[25]

A *Pedagogia da Autonomia* é uma catarse pessoal, na qual Freire reflete a sua cosmovisão e, baseado nela, oferece diversos conselhos práticos aos professores. Muitos têm se escudado em Freire, até como modelo pedagógico para as escolas cristãs. No entanto, ele está longe de ter um plano mestre, coerente, de diretrizes que sirvam à educação cristã. Após a leitura de suas obras continuamos carentes de uma relevância maior ao processo educativo – que transcenda a míope visão cadente do homem-deus e que não se perca em lamúrias sociológicas, sem ofertar respostas reais aos problemas constatados.

---

23 SCHAEFFER, *A morte da razão*, p. 95.

24 FREIRE, *Pedagogia da autonomia*, p. 78-79.

25 Ibid., p. 145 e 136.

2.2 Na trilha de Freire

Na "tradição" do trabalho de Paulo Freire, as "pedagogias" se multiplicam e muitos têm publicado suas próprias "pedagogias". Vejamos alguns desses exemplos de escritos por uma variedade de pedagogos.

- Ruy Cézar do Espírito Santo: *Pedagogia da Transgressão*;[26]
- Edna Maria Silva Godinha: *Pedagogia da Alternância*;[27]
- O prolífero Gabriel Chalita, com suas *Pedagogia da Amizade* e *Pedagogia do Amor*;[28]
- Claudemiro Godoy: *Pedagogia da Resistência*;[29]
- Nelson Carvalho Marcelino: *Pedagogia da Animação*.[30]

Todas essas tentativas de sistematização de pensamentos e ideologias específicas, via pedagogias, apresentam a necessidade de um propósito maior nos sistemas de ensino. Identificam-se carências, mas as soluções apontadas têm pouco a ver com a essência do processo educacional, ou são dispersivas e contraditórias. Os alunos e professores se empolgam com a retórica, mas são jogados em um abismo metodológico. Na ausência de uma construção filosófica coerente, resta o pontificar. E, como já vimos, a nossa era é pródiga em pontificadores que entram e saem de moda: sete passos para isso, dez para aquilo, três para aquilo outro, e assim perpetuam a babel de idéias no campo educacional, sem respostas relevantes ao educador.

2.3 Edgar Morin: Uma complexidade muito complexa!

Edgar Morin (1921-) introduziu o conceito de complexidade no mundo pedagógico. Ele definiu o termo como sendo "o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem o nosso mundo fenomenal".[31] Essa é uma formidável contribuição contra atomizações simplistas que permeavam o mundo do saber. Com isso ele mostrava que tanto a tarefa de ensinar, como a metodologia ligada ao ensino, são muito mais intrincadas do que aparentavam ser.

---

26 ESPÍRITO SANTO, Ruy Cezar. *Pedagogia da transgressão*: um caminho para o auto conhecimento. Brasília: Papirus, 1995.

27 GODINHA, Edna Maria Silva. *Pedagogia da alternância*: uma proposta diferenciada. Manuscrito ainda não publicado. Disponível em: http://www.webartigos.com/articles/3845/1/pedagogia-da-alternancia/pagina1.html. Acesso em: 23 fev. 2009.

28 CHALITA, Gabriel. *Pedagogia da amizade e pedagogia do amor*. São Paulo: Gente, 2003 e 2008.

29 GODOY, Claudemiro. *Pedagogia da resistência*. Brasília: Papirus, 2007.

30 MARCELINO, Nelson Carvalho. *Pedagogia da animação*. Brasília: Papirus, 2003.

31 MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. 3ª ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001, p. 20.

Mas será que ele não leva longe demais o conceito? Continuando sua meditação sobre o tema ele diz que "a complexidade apresenta-se com os traços inquietantes da confusão, do inextricável, da desordem, da ambigüidade, da incerteza".[32] É verdade que ele aponta o trabalho do educador como sendo restaurar a ordem:

> Daí a necessidade, para o conhecimento, de pôr em ordem nos fenômenos ao rejeitar a desordem, de afastar o incerto, isto é, de selecionar os elementos de ordem e de certeza, de retirar a ambigüidade, de clarificar, de distinguir, de hierarquizar.[33]

Mas será que complexidade significa caos? Há esperança, ânimo e resposta para o educador perante o quadro traçado por Morin? Afinal ele diz que "a complexidade surge como dificuldade, como incerteza e não como uma clareza e como resposta".[34]

Vemos que, em vez de reconhecermos a fonte do conhecimento e aquele que "une todas as coisas" (Cl 1.17-20), geramos percepção sem propósito de que há união, mas provocadora de desagregação. Caímos de volta na falácia de que no caos se produz progresso e organização. Olhando a maravilhosa capacidade humana de reorganização – exatamente pela unidade de pensamento que a caracteriza, esquecemos de computar o alto pedágio cobrado pela destruição, pelas crises, pela desorganização, e quase glorificamos esse caos como essencial ao processo educacional.

Numa primeira leitura, parece que o caminhar pedagógico de Morin está na direção correta. No entanto, por *alijar o transcendente*, a filosofia da fé cristã, em vez de meramente *identificar* a complexidade, passa, no entanto, a ser *gerador* de mais complexidade. Essa possante constatação, principalmente na mão de discípulos desavisados, cria dificuldades no que deveria ser facilitado; complica o que deveria ser simplificado; esquece o básico, no ensino, e promove formulações teóricas inatingíveis. Por isso alguns críticos, como Cláudio de Moura Castro, têm apontado correntes pedagógicas contemporâneas como sendo responsáveis por um subjetivismo sem propósito no campo educacional, que tem deseducado em vez de educar.[35]

Essa visão de desespero e não redentiva, da complexidade, leva ao humanismo desenfreado, ainda nas palavras de Morin:

---

32 Ibid.

33 Ibid.

34 MORIN, Edgar. O desafio da complexidade. In: Ciência com consciência. São Paulo: Editora Bertrand Brasil, 1996. Disponível em: http://www.cac.ufpe.br/vidvirt/memo/texto5.htm. Acesso em: 20 jan. 2009.

35 CASTRO, Cláudio de Moura. Autópsia de um fiasco. *Veja*, ed. 1990, 10 jan. 2007.

> mas se devemos abandonar a visão que faz o homem o centro do mundo, devemos salvaguardar a nossa visão humanista, que nos ensina que é necessário salvar a humanidade e civilizar a terra.[36]

Morin vai longe demais porque não parte da filosofia da fé cristã. Ele não encontra coesão na complexidade e fica somente com a constatação, postulando quase um *agnosticismo pedagógico*. O educador e a escola cristã, entretanto, podem apreciar a complexidade e ver que ela reflete uma complexidade ainda maior – a do Deus Criador; mas é esse mesmo Deus que dá *unidade* ao conhecimento e a visão de vida, convergindo todas as coisas em Cristo Jesus.

Obviamente existem várias outras[37] abordagens e teorias pedagógicas muito importantes no cenário pedagógico nacional e mundial. Apontamos aqui apenas uma amostragem dessas, indicando algumas dissociações entre as que foram tratadas, com a filosofia da fé cristã. Procuramos, igualmente, mostrar a necessidade que apresentam de trazer relevância, esperança real e propósito (e não frustração) à tarefa e metodologia do educador e da escola cristã.

3. PONTOS DE CONTATO DE PREMISSAS EDUCACIONAIS CRISTÃS COM ALGUNS CONCEITOS PEDAGÓGICOS ATUAIS

No desenvolvimento de uma proposta educacional à escola cristã devemos procurar os postos de contato com as diversas pedagogias ou conceitos sobre o processo de aprendizado. Mesmo que encontremos pontos de dissonância em autores que rejeitam a fé cristã, isso não deveria impedir o exame criterioso de seus trabalhos.

3.1 A possibilidade de diálogo

A grande pergunta é: *Como é possível manter diálogo ou aproveitar conceitos pedagógicos de uma comunidade acadêmica que constrói sua produção e prática partindo de premissas tão antagônicas à fé cristã?* Com efeito, pelo menos *cinco* grandes premissas pedagógicas são abraçadas indiscriminadamente por um número expressivo de autoridades dos campos filosóficos, psicológicos e pedagógicos, e são totalmente contrárias à crença cristã e à revelação da Escritura:

---

36 MORIN, Edgar. Política de civilização e problema mundial. Revista da FAMECOM, v. 5, 1966, p. 20.

37 Por exemplo, para uma crítica minha ao *construtivismo*, confrontando essa teoria com as evidências e princípios da fé cristã, ver: PORTELA, F. Solano. O que estão ensinando aos nossos filhos? Uma avaliação preliminar de Jean Piaget e do Construtivismo. *Fides Reformata*, Vol. V, n. 1. (jan.-jun. 2000), p. 78-80; ou, PORTELA, F. Solano. Construtivismo no cenário brasileiro. In: *Fundamentos bíblicos e filosóficos da educação cristã*. São Paulo: ACSI, 2004, p. 68-91.

1. A aparição da vida e da própria raça humana por um processo natural e aleatório.[38]
2. A neutralidade moral das pessoas.[39]
3. A possibilidade do homem de gerar respostas e estruturas morais por si mesmo.[40]
4. A intransmissibilidade do conhecimento.[41]
5. A ausência de propósito maior para o homem, a não ser sua própria felicidade, ou, em um patamar mais altruísta, o bem da própria humanidade.[42]

Francis Schaeffer criticou com profundidade e pertinência a postura do homem moderno, por ter alijado Deus do seu pensamento. Mas é ele próprio que nos aponta a possibilidade de pontos de contatos; de utilização dos insights presentes na academia em nossa pedagogia; da efetivação do diálogo e da construção de pontes de entendimento. Ele diz:

> ... na realidade, ninguém é capaz de conviver de forma coerente com os pressupostos não cristãos e, consequentemente, por ser confrontado com o mundo real e consigo mesmo, na prática sempre será possível encontrar algum meio para conversar. Ninguém poderá manter-se onde está, suspenso entre o mundo real e as conclusões lógicas de suas pressuposições.[43]

Nesse sentido, é necessário que conservemos a nossa independência tanto para fazer uma avaliação crítica de correntes pedagógicas, como para reconhecer pontos de afinidade com estas. Temos de ter a percepção de aferir quando, incoerentemente com suas premissas, mentes brilhantes chegam ao ponto de admitir e asseverar verdades que convergem com as nossas convicções e alicerces filosóficos. Vejamos alguns desses pontos.

---

38 A Bíblia apresenta o universo e a vida como sendo criação de Deus, e a humanidade como sendo criação especial dele, à sua imagem e semelhança, com inerente dignidade, a partir de um casal, em um registro histórico descritivo e não meramente poético: Gn 1 e 2; Mc 10.6.

39 A Bíblia afirma a realidade da universalidade do pecado: Is 64.6; Rm 3.23.

40 A Bíblia afirma que as posturais morais assumidas pelo homem são, por si, um reflexo da existência e transcendência do Deus Santo e Justo, e que o envolvimento consciente no reconhecimento e adoração desse Deus, bem como nas ações morais pessoais, é algo possibilitado por intervenção divina; pela redenção efetivada por Cristo Jesus àqueles que ouvem o seu chamado e são atraídos e sustentados pelo Espírito Santo de Deus: Rm 2.14-15; 1 Pe 1.16; Jl 2.32; Ef 2.8-10.

41 A Bíblia apresenta o conhecimento como sendo transmissível, de Deus – fonte de todo o conhecimento, às pessoas, e de pessoa a pessoa: Pv 1.1-7; Pv 9.10; Jr 3.15; Jô 1.1 e 14.

42 A Bíblia afirma que o fim principal das pessoas é glorificar a Deus, e desfrutar desse enquadramento e propósito criativo, por toda a eternidade: 1 Co 10.31; Sl 73.24-28.

43 SCHAEFFER, Francis. *O Deus que intervém*: o abandono da verdade e as trágicas conseqüências para a nossa cultura. São Paulo: Cultura Cristã, 2002, p. 193.

3.2 Com a questão da complexidade, transversalidade e transdisciplinaridade

O conceito da complexidade, já apresentado na seção anterior, reflete também uma constatação e reconhecimento de que as pessoas não são absolutas, e abriga a idéia do entrelaçamento das diferentes áreas de conhecimento. Sobre as pessoas como fim, em si próprias, afirma Morin:

> ...somos uma pequena parte da sociedade que não pode situar-se do ponto de vista dominador para julgar a sociedade. É uma lição de prudência de método e de modéstia que nos dá essa concepção de pensamento.[44]

Essa visão se harmoniza com o fato de que não somos origem e fim em nós mesmos, mas procedemos do Deus incompreensível – ele é juiz e doador da vida e do conhecimento. A compreensão de suas verdades nos coloca, como criaturas, em um lugar digno, mas de subordinação ao Criador. O mundo criado por Deus é complexo, mesmo, ainda que habite em sistematização e harmonia, refletindo a complexa ordem de Deus (Sl 19). Assim, como cristãos, podemos apreciar a apresentação da complexidade por Morin. Contrário à forma estanque com que se apresentavam os assuntos e matérias, no campo do conhecimento, ele mostra que as coisas são muito mais complexas do que aparentam. Nós sabemos que não somente o ser humano é "maravilhosamente feito" (Sl 139.14-17), mas toda a criação é altamente complexa.

Na cosmovisão cristã, a idéia da complexidade, e, com muito mais propriedade, os conceitos afins de *transversalidade*[45] *e interdisciplinaridade*,[46] têm amplo abrigo. Afinal, todo conhecimento deriva de Deus e Cristo é o ponto convergente de todo raciocínio – o LOGOS. Os assuntos têm relacionamento entre si; os temas transversais fazem todo sentido em uma visão de mundo que tem Deus no centro. Em 1960 Francis Schaeffer já apontava:

---

44 MORIN, Política de civilização e problema mundial, p. 13.

45 A *transversalidade* – tratamento de temas que tocam várias áreas do conhecimento e que não são apresentados como matérias estanques – aparece hoje como um princípio inovador nos sistemas de ensino de vários países. Contudo, a idéia não é tão nova. Ela remonta aos ideais pedagógicos do início do século, quando se falava em ensino global e do qual trataram famosos educadores, entre eles, os franceses Ovídio Decroly (1871-1932) e Celestin Freinet (1896-1966); os norte-americanos John Dewey (1852-1952) e William Kilpatrick (1871-1965); e os soviéticos Pier Blonsky (1884-1941) e Nadja Krupskaia (1869-1939). Ver artigo em: http://inclusao.com.br/projeto_textos_48.htm. Acesso em: 27 fev. 2009.

46 A *interdisciplinaridade* enfatiza a dependência das áreas de conhecimento entre si. A proeminência desse conceito na pedagogia moderna é um atestado à unidade de conhecimento. Cristãos, acostumados a compartimentalizar suas convicções e expressões religiosas aos cultos, devem ser encorajados a desfrutar dessa unidade metafísica, entrelaçando com naturalidade o conhecimento, as profissões e a vida em geral com a pessoa de Deus e a suas realidades.

> Hoje temos um ponto fraco no nosso sistema educacional, na falha em entender a associação natural entre as disciplinas. Tendemos a estudar todas as disciplinas isoladamente, como linhas paralelas que jamais se tocam.[47]

Mas é o próprio Schaeffer que apresenta a solução, à qual tem chegado a pedagogia contemporânea: "Educação Verdadeira significa pensamento pela associação de várias disciplinas, e não apenas ser altamente qualificado em determinado campo, como um técnico deve ser".[48]

3.3 Com a questão da individualidade (singularidade)

Individualidade é uma das premissas principais da educação montessoriana,[49] mas está presente na maioria dos sistemas contemporâneos. Com essa ênfase os educadores procuram concentrar o processo de ensino não de forma massificada – como se um série ou sala de aula fosse homogênea, mas tendo em vista o indivíduo, suas peculiaridades e seu contexto. No artigo/entrevista: "Montessori: na individualidade, a construção do todo", a educadora Sonia Alvarenga afirma:

> Não podemos encarar todos da mesma maneira. Não podemos esperar que todos atinjam os mesmos objetivos no mesmo tempo. Temos de levar em conta a individualidade, o tempo de cada um, as diferenças que existem. E isto é um dos aspectos na dinâmica de uma escola montessoriana.[50]

Morin avança mais esse conceito e diz: "... há algo mais que... a diferença de indivíduo para indivíduo, é o fato que cada indivíduo é um sujeito".[51]

O ponto que devemos reconhecer, aqui, é que a diferença e a dignidade inerente a cada pessoa tem sido reconhecida na pedagogia contemporânea. Esse reconhecimento vem até como uma contradição pois os teóricos da educação, em paralelo, nos últimos cinquenta anos embarcaram em uma anacrônica onda coletivista, essência do marxismo – onde a sociedade suplanta os direitos e a essência do indivíduo. Entretanto, a questão da individualidade está no cerne da filosofia da fé cristã e da cosmovisão da escola cristã e esse é um importante ponto de contato, ainda que e educação cristã deva preferir o termo *singularidade* (que expressa, condições únicas a cada ser) a *individualidade* (que pode dar a idéia de ausência de altruismo, de egoismo).

---

47 SCHAEFFER, *A morte da razão*, p. 24.

48 SCHAEFFER, *O Deus que intervém*, p. 30.

49 Maria Montessori (1870-1952) foi a famosa médica italiana, que iniciou seus trabalhos educacionais com excepcionais, trasladando os princípios e prática para a educação básica, como um todo. Muitas escolas empregam o seu método e levam o seu nome.

50 ALVARENGA, Sonia. Montessori: na individualidade, a construção do todo. Texto disponível em: http://integral.objectis.net/Montessori. Acesso em: 27 fev. 2009.

51 MORIN, *Introdução ao pensamento complexo*, p. 78.

Deus nos criou únicos, singulares. O relacionamento que o Criador mantém com suas criaturas é primordialmente individual. É verdade que existe o sentido corporativo de "povo de Deus", e que a singularidade e relacionamento individual nunca é prerrogativa para uma visão dissociada das responsabilidades coletivas. Esse entendimento faz com que atenção especial seja dada, nas escolas e pelos educadores cristãos, ao progresso educacional de cada um. Produz esmero e atenção individualizada e não somente coletiva. Gera compaixão, apreço e reforço com os que "ficam para trás", ainda que sem descuidar da necessidade de prepará-los para um mundo competitivo, no qual abundam incompreensões e onde a defesa dos mais fracos nem sempre está presente.

3.4 Com os quatro pilares da educação

Sobejamente conhecidos por praticamente todos os pedagogos e escolas, os *quatro pilares* foram desenvolvidos e apresentados sob a coordenação de Jacques Delors (1925-), divulgados sob a chancela da UNESCO e ganharam ampla aceitação global. São eles: *aprender a conhecer*, *aprender a fazer*, *aprender a conviver* e *aprender a ser*.[52] É lógico que essas quatro áreas de aprendizado podem receber roupagem humanística e dissociada de qualquer pensamento relacionado com a cosmovisão cristã. No entanto, as escolas cristãs podem não somente conviver pacificamente com essa especificação quádrupla, em sua missão de ensino, mas podem dar corpo e significado com as verdades da filosofia da fé cristã, a cada um desses aspectos. O aprendizado do conhecimento é bem especificado em Dt. 6.1-8 e no Salmo 78; o envolvimento com as tarefas a serem realizadas – "aprender a fazer", está claro em Ec 9.10a; o aprendizado da convivência é patente pelo fato de termos sido criados seres sociais e "não é bom", que estejamos sós (Gn 2.18). Essa convivência é primariamente com a família, mas se transporta, como dever, a uma atitude positiva e pacífica para com todos (Hb 12.14). Finalmente, o conhecimento próprio, o "aprender a ser", é condição essencial para que vejamos a distância que nos afasta da perfeição divina e nos joguemos às suas misericórdias na esperança da redenção e propósito de vida que vem como fruto do relacionamento restaurado com o Criador.

3.5 Com a constatação, pela educação, dos males sociais

A maioria dos esforços pedagógicos contemporâneos demonstra uma intensa preocupação social e uma perspicaz identificação de injustiças e carências. Por exemplo, o educador Paschoal Lemme (1904-1997), falando sobre a situação do Brasil rural, aponta:

---

52 DELORS, Jacques (Org.). *Educação*, *um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 1999. A discussão sobre os "quatro pilares" ocupa o quarto capítulo deste livro (p. 89-102), que é a transcrição do "Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI".

> ...uma simples escola primária é na realidade impossível de ser devidamente estabelecida, pois que não corresponde a qualquer necessidade realmente sentida por essas populações economicamente marginalizadas, que não poderiam freqüentá-la regularmente...[53]

A pedagogia da escola cristã não descarta essas preocupações. Agir em defesa dos desvalidos é missão de resgate baseada na própria convicção de que as pessoas foram criadas à imagem e semelhança de Deus. Podemos nos identificar também nessa questão, mesmo que, em paralelo, apontemos a incoerência de sistemas que postulam a bondade nata do homem. Estes, normalmente, ficam intrigados com a realidade de tanta maldade e injustiça na sociedade (pelas premissas da pedagogia sem Deus, deveríamos estar vivendo em uma pacífica utopia social). A cosmovisão cristã age para aliviar os males sociais (Pv 14.31 e 31.20) e tem, em adição, a explicação para o desvio da retidão: a realidade do pecado. O filósofo Francis Schaeffer aponta essa relevância da fé cristã às questões sociais:

> A abordagem sociológica do Cristianismo afirma que os problemas sociais que possam existir, não importando de que natureza sejam, resultam da desigualdade do que se instalou entre os homens em decorrência do pecado. Agora o mundo deve estar em condições de reconhecer as marcas externas da Igreja, as quais apontam para a existência de uma forma de cura sociológica substancial possível na geração presente.[54]

3.6 Com o Construtivismo

Em outro escrito, tanto critiquei como apontei contribuições do construtivismo ao processo educacional. Os seguintes melhoramentos pedagógicos das últimas décadas, muitos deles frutos diretos do construtivismo, encontram sintonia com a cosmovisão da educação cristã: (1) O processo educacional passou a ser mais interativo e participativo – mais interessante para o aluno; (2) As individualidades dos alunos passaram a ser observadas com maior intensidade e consideração, pelos professores; (3) As limitações dos alunos não foram descartadas; (4) Os pais, e não somente a escola, foram considerados parte importante ao conhecimento dos educandos; (5) O material didático produzido passou a apresentar não somente conteúdo, como também forma, sendo que essa última seguiu uma atratividade estética, procurando despertar o interesse dos alunos.[55] Tudo isso provém da ênfase na interatividade do aprender, algo que acompanha os cristãos desde os primórdios da igreja primitiva

---

53 LEMME, Paschoal. In: GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1995, p. 249.

54 SCHAEFFER, *O Deus que intervém*, p. 231.

55 PORTELA NETO, Construtivismo no cenário brasileiro, p. 74.

(era neo-testamentária seqüencial). Na realidade, o próprio Jesus era prático e não somente discursivo em seu ensino.

3.7 Com as pedagogias de Freire

Ao mesmo tempo em que defende autonomia, Freire não chega a descolar por completo da necessidade de responsabilidade e de limites na prática educacional (que é igualmente compartilhada pela educação cristã). Diz ele:

> O professor que se exime do cumprimento de seu dever, de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência.[56]

Isso equivale a um reconhecimento dos valores cristãos, ainda que incoerentemente com o restante do seu pensamento. Em diferentes ocasiões ele se apega a princípios tais como *ética*: a existência de certo e errado; *limites e leis*; o *dever de ensinar*, como missão, com responsabilidade e sacrifício. Freire está prestando homenagem, sem perceber, a princípios absolutos preciosos ao cristianismo.

No mesmo tom, mais à frente neste mesmo livro, ele se posiciona contra a "liberdade sem limites";[57] indica a "impossibilidade da neutralidade em educação",[58] e que o professor tem que se aperceber que, "por não ser neutra, minha prática exige de mim uma definição".[59] Continua, ainda: "Neutra, 'indiferente'... a educação jamais foi, é, ou será".[60] Até o destaque dos *conteúdos* – palavra que contemporaneamente equivale a uma depreciação da escola que os valoriza, é encontrada na obra de Freire, quando ele escreve que o professor deve "ensinar certo e bem os *conteúdos*"[61] de sua disciplina.

Existem, portanto, em frentes diversas e com origem em autores reconhecidos no circuito acadêmico, inúmeros pontos de contato e alicerces que podem sobrepor uma pedagogia específica à educação cristã aos avanços da visão pedagógica corrente. Educadores cristãos não devem ter uma aceitação acrítica de tudo que é apresentado, até porque possuem um referencial muito preciso para suas aferições: a Escritura. No entanto, não devem descartar conclusões e afirmações que se mostram verdadeiras e de auxílio produtivo ao processo educacional, pois poderão abstrair as verdades e colocá-las no devido contexto de um ensino que tem como centro, significado e propósito o Criador do Universo.

---

56 FREIRE, *Pedagogia da autonomia*, p. 66.

57 Ibid., p. 118.

58 Ibid., p. 126.

59 Ibid., p. 115.

60 Ibid., p. 111.

61 Ibid., p. 116.

4. UMA PEDAGOGIA REDENTIVA COMO SOLUÇÃO PARA AS ESCOLAS CRISTÃS

Conquanto podemos e devemos construir em cima do saber amealhado através dos séculos, pois toda verdade é verdade de Deus, é necessário que sejam reconhecidas as lacunas e insuficiências das propostas pedagógicas contemporâneas, como um todo. Elas simplesmente não satisfazem as necessidades das escolas cristãs. Mas não são somente as escolas cristãs que se acham mal-servidas no campo educacional. Essa deficiência é extensiva a todos os educandos, que se vêm presos a um sistema educacional que perdeu o alicerce; flutua num pântano de idéias, impelido pelos fortes ventos de pressões da academia corporativa; e ameaça afundar vagarosamente na areia movediça da mediocridade dos pífios resultados de avaliações internacionais.[62]

Já aludimos, na primeira parte deste artigo, à necessidade de canalizarmos esforços de pedagogos e educadores cristãos na formação de uma *pedagogia redentiva* – que venha se adequar e preencher as necessidades da escola. Uma pedagogia que faça justiça à visão unificada de vida e ao entrelaçamento com as verdades divinas que se constituem no cerne da prática da verdadeira educação cristã. Uma prática educacional que ministre todas as áreas do conhecimento, com excelência e propriedade, no contexto dos alicerces metafísicos revelados na Escritura. Uma prática que apresente Deus e sua interação redentiva com a humanidade, na pessoa de Jesus Cristo, como o centro da história.

4.1 Tarefas básicas da Pedagogia Redentiva

A pedagogia redentiva penetrará na mecânica do conhecimento e pesquisará na vida dos educandos os caminhos do saber, mas sob o ponto de vantagem de conhecer o Criador do conhecimento e fonte da sabedoria. Entendendo como são as pessoas no seu interior, pela revelação da Palavra de Deus, saberá interpretar e relacionar os dados pesquisados, traduzindo-os em considerações verdadeiramente úteis ao processo educacional.

Muito mais do que tratados conceituais, pouco práticos, que fazem o deleite das oligarquias acadêmicas, mas confundem o professor em suas atividades, é necessário que a pedagogia redentiva seja eminentemente prática, metodológica, relacionada com a realidade vivida nas salas de aula, e não com auditórios lotados em conferências acadêmicas. É necessário que ela constate e responda às frustrações dos mestres que vêm se acumulando sem alívio nessas últimas décadas.

---

62 No último teste internacional (2006), de aferição de compreensão de leitura e matemática – o *PISA*, o Brasil ficou situado nos últimos lugares. Em matemática, de 57 países o Brasil ficou em 53º lugar, à frente apenas da Tunísia, Qatar e Quirguistão. Nos testes de compreensão de leitura, o Brasil ficou em 49º lugar, de 56 países. Esses são os últimos resultados disponíveis, na data escrita deste artigo, e foram divulgados em 2007.

Pedagogia redentiva é aquela que vai resgatar o simples em direção ao complexo; é a que traz esperança, pois atomiza as conquistas, aferindo os passos do aprendizado e retroalimentando os alunos com os conceitos assimilados; é a que promove o verdadeiro progresso, porque constrói em cima do que já foi sedimentado; é a que traz satisfação à alma, por ver os degraus galgados, e não simplesmente promove por antiguidade os que não conseguiram "construir o entendimento". Ela construirá em cima do saber comum, entendendo que ele é dádiva de Deus, mas com discernimento e acuidade de percepção, para não absorver o que dispersa, o que destrói, o que denigre.

4.2 Discernimento das influências filosóficas

Pedagogia redentiva é aquela que vai declarar sem apologias a sua ausência de neutralidade, mas, igualmente, apresenta sem disfarces ou subterfúgios as premissas filosóficas da fé cristã como eixo conceitual que dá corpo ao saber e sentido à vida. Pedagogia redentiva é aquela que, por outro lado, vai procurar discernir e apresentar os conteúdos na sua forma mais objetiva possível, fazendo a triagem das influências filosóficas que têm confundido os fatos no campo da educação e que têm colocado postulados de pensamento como se fossem resultados da observação científica. Nessa tarefa de reexame dos conteúdos, procurará aferir quais os campos de conhecimento mais susceptíveis às distorções filosóficas, até para que possa concentrar os reduzidos recursos materiais e de pessoas qualificadas nas áreas mais afetadas por filosofias equivocadas.

A "figura 1", abaixo, procura exemplificar essa percepção. Nela, algumas matérias ou áreas de conhecimento[63] estão distribuídas no eixo das abscissas (x), partindo das chamadas ciências exatas, no ponto zero,[64] até as ciências humanas. O gráfico apresenta, no eixo das ordenadas (y), uma curva que representa a *intensidade de penetração filosófica* à qual as áreas de conhecimento, das exatas, às humanas, estão suscetíveis. Ou seja, pouca ou quase nenhuma possibilidade na matemática básica; exponencialmente intensa na filosofia e áreas de conhecimento afins – onde o pensamento especulativo ou dedutivo, por si só, se constitui o campo de conhecimento que é apresentado e estudado.

---

63 Essa divisão de matérias é, obviamente, exemplificativa e não tem a pretensão de expressar a gama completa de todas as áreas de conhecimento. O gráfico é fruto de nossa observação na leitura de livros didáticos e classes ministradas na educação básica. O ensino em nível superior pode apresentar correlações ligeiramente diferentes, principalmente pelo entrelaçamento filosófico inerente a certas matérias das exatas, que já se abstraem das funções básicas encontradas nas séries inferiores.

64 Perto das ciências exatas está colocada a gramática, pois se constitui a ciência que aborda os blocos primários de conhecimento da linguagem.

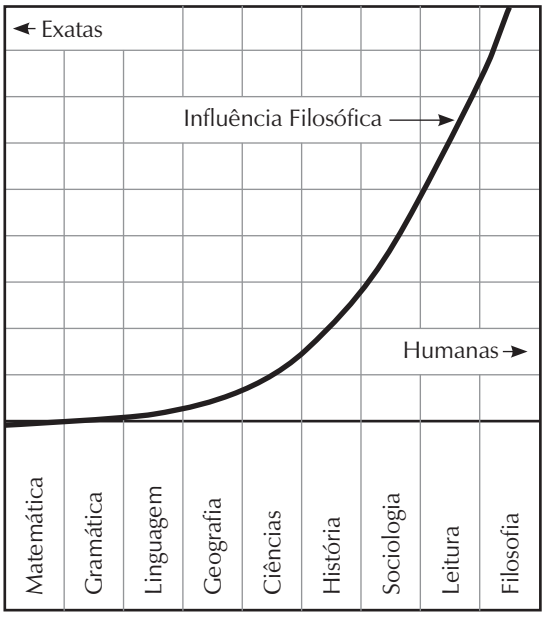


Figura 1 – Influência Filosófica nas Áreas de Conhecimento

Esse gráfico é representativo da ausência de neutralidade da educação, não somente em seus propósitos e objetivos (isso aceitam alguns educadores, como Freire), mas também na maneira como essa "não neutralidade" afeta os conteúdos apresentados. A pedagogia redentiva, por possuir padrões de julgamento, procurará fazer uma substituição consciente das filosofias falsas por uma apreensão e exposição, quando cabível, da filosofia verdadeira – a filosofia da fé cristã.

4.3 A importância das premissas

Na seção três (3.1) destacamos *cinco* premissas importantes que têm alicerçado o saber pedagógico da atualidade, todas elas indo *contra* verdades reveladas nas Escrituras (notas 39 a 43) e antagônicas à Educação Cristã. A Pedagogia redentiva constrói seus postulados em cima de premissas que são extraídas da Verdade Revelada do Criador. Ela não precisa deduzir o que é a natureza humana, mas tem o tremendo ponto de vantagem de ir até a revelação proposicional da Bíblia, e extrair objetivamente uma descrição do que é a pessoa humana, no mais íntimo do seu ser. Ela pode realizar mil experiências para reafirmar e fazer a "sintonia fina" de sua metodologia, mas não necessita ficar perdida num pântano de subjetivismo e de idéias gratuitas sobre o que move, direciona e motiva as pessoas. Ela não precisa especular sobre o conhecimento, a sua natureza, o que faz as pessoas aprender. Ela tem pérolas proposicionais que foram escritas pelo próprio autor do conhecimento; por aquele que é o doador da capacidade de entendimento e da compreensão humana.

As premissas da Pedagogia Redentiva não serão meras abstrações filosóficas, mas devem:

- resultar em uma compreensão diferente da tarefa do educador;
- resultar em uma metodologia diferente para o educador;
- levar a uma apreensão diferente da natureza do educando;
- levar a uma gestão diferente do processo de aprendizado.

Pedagogos redentivos prontamente reconhecerão a impossibilidade epistêmica de que o conhecimento se constrói autonomamente na vida do educando, mas saberão diferenciar entre conhecimento e entendimento. Constatarão a veracidade de que conhecimento se transmite, enquanto que podem admitir com toda tranqüilidade, que entendimento se constrói. Pedagogos redentivos resgatam o papel do professor. Ele é a interface crucial entre o saber e a ignorância; ele é o mestre dos assuntos que se propõe a transmitir; e ainda que saiba que a vida é um grande aprendizado e que o constante conhecer não tem fim, ele tem a convicção de que está na sala de aula para *ensinar* e não simplesmente para aprender; é, realmente, o direcionador do processo educacional em sua esfera de atuação; o promotor da internalização dos fatos transmitidos, aquele que provê o meio escolar, em sua sala de aula, necessário à construção do entendimento, nos seus alunos.

4.4 Os alicerces de uma Pedagogia Redentiva

Por tudo o que temos exposto, a pedagogia da escola cristã irá alicerçar-se em algumas premissas que contextualizarão a prática educacional e concederão propósito e rumo a educadores e educandos. Entre esses alicerces, destacamos:

1. O alicerce *metafísico* – Existe Deus e, consequentemente, existe realidade e verdade. Esse Deus não é uma abstração ou projeção humana, mas é o Deus trino Criador, que se revela na Escritura e interage com a sua criação. Essa realidade última é a grande âncora metafísica da educação cristã e da pedagogia redentiva.
2. O alicerce *epistemológico* – A intersecção da divindade com o mundo físico se dá na pessoa de Jesus Cristo, com sua humanidade e divindade integrais e é perceptível verazmente pelo poder do Espírito Santo, na vida de muitos, e na vida de todos, criados à imagem e semelhança de Deus, pela ação da chamada graça comum de Deus. Essa graça comum é o meio no qual floresce todo conhecimento[65] e se espraia

[65] Cuja fonte é Cristo: "em quem todos os tesouros da sabedoria e do conhecimento estão ocultos" (Cl 2.3).

toda verdade. A pedagogia redentiva constata que é possível conhecer verdades, mesmo àqueles que afirmam rejeitar a Deus. Ela reconhece a impossibilidade de conhecimento exaustivo, mas não rejeita a possibilidade de conhecimento verdadeiro. Constata a impossibilidade, por nossa finitude, do não conhecimento *in totum*, de todos os detalhes; mas afirma que: no que nos é dado conhecer, temos meios de aferição para constatar se estamos manuseando, ou não, as verdades.

3. O alicerce *ontológico* – Reconhece a singularidade das pessoas, tanto alunos como professores. Não interpreta as peculiaridades individuais como sendo soberanas e objetivo máximo de vida, às custas das responsabilidades sociais – o que gera egoísmo; mas a pedagogia redentiva vê cada indivíduo como precioso em si mesmo, por ter sido formado à imagem e semelhança de Deus.
4. O alicerce *nomístico*[66] – *Acata a existência* de uma lei objetiva; de valores absolutos. Enquanto reconhece as peculiaridades dos usos e costumes nas diferentes eras e civilizações, reconhece a existência de absolutos que unem todas as culturas. Deus é justo – e tem leis objetivas para a sua criação. A pedagogia redentiva interpreta corretamente a questão da autonomia – não como sendo independência da lei, ou negação desta, mas como a possibilidade de internalizar o seguimento de lei e normas por convencimento próprio e por constatação de sua adequação ao melhor da vida própria e em sociedade.
5. O alicerce *ético* – este é paralelo/seqüencial ao alicerce anterior. A pedagogia redentiva aceita a ética, *a possibilidade de julgamento do certo e do errado*, como algo objetivamente exeqüível, pois é derivada dos absolutos da lei moral de Deus. Compreende que normativas sociais são mutantes e desejos pessoais são aleatórios, mas valores eternos transcendem indivíduos e vidas e entrelaçam as gerações, refletindo a consciência moral de cada indivíduo, a qual, por sua vez, procede de Deus.
6. O alicerce *relacional* – A pedagogia redentiva relaciona[67] uma área de conhecimento com a outra. Identifica unidade de conhecimento, por procedência e propósito. Atende às constatações pedagógicas da transdisciplinaridade, da transversalidade, relacionando todas as áreas

---

66 Do grego *nómos* – "lei".

67 *Relacional*: palavra mal utilizada por círculos teológicos contemporâneos, que colocam o relacionamento da Divindade com a criatura como algo supremo, que reina acima dos atributos divinos e *anula* ou *suplanta* a capacidade de conhecimento e de planejamento do Criador, com o propósito de que tais relacionamentos com as pessoas sejam "autênticos". Em nosso texto utilizamos o termo para expressar relacionamentos (sobreposições e equivalências) entre áreas de conhecimento e entre pessoas, sem maiores conotações filosóficas.

de conhecimento, umas com as outras e todas com uma fonte única de conhecimento, que no campo Cristão identificamos com o Criador, o Deus da Bíblia.

7. O alicerce *metodológico* – Trabalha o processo educacional do conhecimento, manuseando com cuidado e carinho as pedras do conhecimento. Resgata o papel do professor. Mais do que mero "facilitador", ele é mestre e conhecedor do que ministra. Resgata a objetividade do conhecimento – ele é transmitido, sim e não formado por geração espontânea na mente dos alunos. No entanto, baseado no alicerce ontológico, que vê a singularidade de cada aluno, trabalha as pérolas do saber na vida de cada, despertando o interesse pelo fluxo, auxiliando na contextualização delas com as experiências, o habitat, e o complexo social de cada um, de tal forma que a internalização do conhecimento é real e relevante e não simplesmente teórico e abstrato. A pedagogia redentiva, ao mesmo tempo em que rejeita as idéias que apresentam a construção do conhecimento – como se esse fosse autônomo, e o professor até um empecilho a tal construção; abraça a idéia da *construção do entendimento* – representada pelo processo crescente de *relacionamento* do que foi ministrado com a capacidade de apreensão e contexto singular de cada aluno.
8. O *alicerce estético* – A pedagogia redentiva reconhece que a vida não possui apenas uma dimensão utilitária, mas leva à apreciação das artes, da música, das belezas e aspectos estéticos que igualmente procedem do Criador. Ensina critérios objetivos de avaliação, de tal forma a fugir da falácia contemporânea, de que qualquer expressão pessoal não precisa ter mérito intrínseco de singularidade, harmonia ou beleza, para ser caracterizada como arte. Nesse sentido relaciona arte com uma melhor compreensão das pessoas e da humanidade.[68]
9. O *alicerce teleológico*[69] – Vê o ensino como tendo propósito. Esse propósito é tornado relevante ao aluno, pelas conseqüências da sua negligência a ele; bem como pela recompensa de sua assimilação. Procurando o encaminhamento do processo educacional em passos gradativos, mas compreensíveis ao progresso individual, a pedagogia

---

68 As palavras de Morin se encaixam bem nessa percepção e são acatadas tranquilamente pela Pedagogia Redentiva: "As artes levam-nos à dimensão estética da existência e – conforme o adágio que diz que a natureza imita a obra de arte – elas nos ensinam a ver o mundo esteticamente. Trata-se, enfim, de demonstrar que, em toda grande obra, de literatura, de cinema, de poesia, de música, de pintura, de escultura, há um pensamento profundo sobre a condição humana". Nessa citação, quando ele qualifica tais obras como "grandes", está implícita a existência de um *padrão de julgamento*, que contraria a passividade dos nossos dias, onde "tudo é cultura" (MORIN, Edgard. *A cabeça bem feita*: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000, p. 45).

69 Do grego *télos* – "fim, finalidade", "propósito".

redentiva vai demonstrando que todas as pessoas têm propósitos, com suas vidas; que esses propósitos transcendem a mera busca da felicidade individual (contrariando o hedonismo da nossa era); se espalham em uma conscientização social e um desejo de convivência fraterna na coletividade; culminando na constatação de que existe algo maior para a vida de cada um – o reconhecimento da fonte da vida, do conhecimento, das bênçãos, daquele satisfaz a necessidade de comunhão eterna com o Criador – Cristo Jesus.

CONCLUSÃO: O CAMINHO E OS DESAFIOS À FRENTE

Não somente as escolas e os educadores cristãos necessitam urgentemente de que esforços sejam conjugados para o desenvolvimento pleno e detalhado de uma pedagogia redentiva, como também o próprio campo educacional sairá beneficiado. Pelo menos a colocação do contraditório deverá aguçar mais as mentes e imprimir maior precisão às conclusões. Os pedagogos contemporâneos necessitam de menos aplausos e de mais realidade educacional em suas conclusões e discursos.

Nas palavras do filósofo e teólogo Rousas Rushdoony, o educador cristão:

> ... deve possuir uma autoconsciência epistemológica e deve estar consciente de suas raízes teológicas. A educação cristã pressupõe um Deus, uma lei, uma verdade, um universo. O educador cristão não afirma ser o dono da verdade absoluta, mas insiste em que a verdade é absoluta, e é real. Seu conjunto de verdades tem um cânon, as Escrituras, como a regra de fé e prática. Portanto, ensinar uma disciplina a partir de uma perspectiva cristã implica em pressupor, não um universo politeísta, mas o Deus trino como Senhor e Criador. Significa que o mundo não é produto da vontade ou idéia do homem, mas do decreto criativo de Deus. Significa que existe um universo de coerência e significado, e que, em lugar de termos uma série de feitos brutos, ininteligíveis, temos um universo com significado total, porque é todo ele obra das mãos de Deus. O universo não é somente um universo com significado, mas também com lei. Há a necessidade desta lei e deste significado, e as violações de ambos produzem conseqüências infelizes.[70]

O resultado de um trabalho formulador de uma pedagogia redentiva, certamente produto de muitas mentes, servirá de alicerce às instituições e educadores que compreenderam a necessidade de sair da vala comum da mímica pedagógica de instituições ou sistemas seculares. Estes, por natureza, são dissociados das realidades ontológicas reveladas na Escritura.

---

70 RUSHDOONY, *The philosophy of the Christian curriculum*, p. 73-74.

Concretamente, precisamos consolidar um projeto pedagógico básico,[71] fundamentado em premissas epistemológicas coerentes com a fé cristã; necessitamos realizar pesquisas cognitivas e comparativas (com sistemas correntes); é preciso entrelaçar conceitos disciplinares e reconhecedores de mérito com uma metodologia de vanguarda, que utilize os últimos avanços tecnológicos da ciência da comunicação; é mister apresentar um senso de propósito intenso em todas as etapas do processo educacional. Esse esforço resultará em uma pedagogia própria, que fará justiça a todos os pilares da educação cristã, e que contrastará com o divórcio de realidades, com o niilismo filosófico, e com a ausência de propósitos objetivos das pedagogias atuais, reinantes nos círculos educacionais por quase um século – com resultados não muito animadores.[72]

ABSTRACT

In this essay, the author presents Christian school education as the intertwining of all the areas of knowledge with the truth of the existence of God the Creator and with the propositional revelation found in the Scriptures. He points out how this approach, though present in the history of education, has been forgotten by the academic community. This goes beyond being a historical crime and has harmed the educational process itself, as well as the Christian schools and educators. These suffer great difficulties because they have been trained by this system and are products of it. Christian education, therefore, seeks its own pedagogy and methodology, in order to do justice to the truths of God. Educational theories that have been developed by modern minds that reject the notion of God, the reality of sin, and the existence of absolutes (even when they are permeated with qualities like hope, transformation, and progress), present inadequate answers and confusing methodologies, especially to Christian schools. This is demonstrated through an analysis of various educational trends present in the Brazilian educational universe. The author indicates that it is possible to find various points of contact and convergence with these contemporary pillars of education. These should not be discarded and Christian educators should interpret these points in light of Scripture, referring to them as they form their own theories and practices. The development, therefore, of

---

71 Algumas tentativas sérias e bastante produtivas já existem nesse sentido. O Sistema Mackenzie de Ensino (http://www.mackenzie.br/quem_somos.html – acessado em 28 fev. 2009) tem um projeto educacional completo formulado com uma cosmovisão cristã. Necessita, no entanto, ser estudado por pedagogos cristãos, com vistas à produção de uma edição mais básica e mais genérica às escolas cristãs, bem como ser complementado por pesquisas, apresentanto pontos metodológicos nas áreas delineadas nesse parágrafo.

72 Cláudio de Moura Castro, Gustavo Iochpe, Fernando Capovilla e outros poucos escritores contemporâneos têm emitido críticas pertinentes sobre os sistemas pedagógicos vigentes em nosso país, destacando os aspectos e resultados negativos das avaliações do ensino brasileiro. Estes aspectos negativos podem e devem ser resgatados e revertidos por uma pedagogia redentiva.

a pedagogy that is specific to Christian education is the thesis of this article. It is presented as being an imperative solution for Christian schools and is called "redemptive pedagogy", since it attributes the idea of redemption, not only to the educational process, but also to the people involved in it. Redemptive pedagogy is built on nine pillars: the metaphysical, the epistemological, the ontological, the nomistic, the ethical, the relational, the methodological, the esthetical and the teleological. The author concludes with a challenge, indicating that although there are some disconnected efforts in this direction, these productions must be conjugated in constructing this redemptive pedagogy in all its facets, which is here presented only in seminal form.

KEYWORDS

Christian education; Christian pedagogy; Redemptive pedagogy; Constructivism; Paulo Freire; Edgar Morin; Pedagogical proposal.

FIDES REFORMATA XIII, Nº 2 (2008): 155-174

Educação Cristã: Conceituação Teórica e Implicações Práticas

Valdeci da Silva Santos[*]

RESUMO

A literatura relacionada à proposta cristã de educação evidencia certa complexidade semântica sobre o assunto. Em alguns casos esta complexidade chega à confusão de restringir a educação cristã ao ensino praticado na Escola Dominical. Ainda há aqueles que identificam a educação cristã meramente como educação religiosa. O objetivo deste artigo é contribuir com o esclarecimento do assunto através de uma análise quanto à natureza da educação cristã, seus postulados teológicos e desafios contemporâneos. Considerando que o diálogo acadêmico é um exercício dinâmico este artigo também visa a motivar outras reflexões nesta área.

PALAVRAS-CHAVE

Educação cristã; Ensino religioso; Fundamentos teológicos da educação cristã; Teologia da educação cristã; Educação cristã vs. educação secular; Teologia prática.

INTRODUÇÃO

O processo educativo tem sido comumente classificado como *formal*, *não-formal* e *informal*.[1] A educação formal é aquela que assume os contornos de disciplina convencional, "dada de modo ordeiro, lógico, planejado e sistemático",[2] a qual é diretamente associada ao ambiente escolar. Já a educação não-formal

---

[*] O autor é ministro presbiteriano, pastor da Igreja Evangélica Suíça de São Paulo, professor de teologia pastoral e sistemática no Centro Presbiteriano de Pós-Graduação Andrew Jumper, bem como coordenador do programa de Doutorado em Ministério do RTS/CPAJ.

[1] PAZMIÑO, Robert W. *Temas fundamentais da educação cristã*. São Paulo: Cultura Cristã, 2008, p. 85.

[2] GOOD, Carter V. (Org.). *Dictionary of education*. Nova York: McGraw Hill, 1945, p. 175.

(conceito proposto inicialmente por Bernard Bailyn) é aquela cujo aprendizado ocorre pela socialização do indivíduo em diferentes grupos sociais.[3] Por último, a educação informal é derivada da experiência diária da pessoa, que pode ser tanto positiva como negativa. O objetivo deste artigo é analisar a perspectiva cristã sobre a educação como disciplina, ou seja, a educação formal.

Uma revisão da literatura relacionada à educação cristã revela a existência de certa complexidade semântica que beira à confusão.[4] Alguns se referem à educação cristã como sinônima de discipulado, acentuando sua importância na formação espiritual de crentes professos. Nesse sentido, ela é apresentada como "o processo cristocêntrico, baseado na Bíblia e relacionado com o estudante, para comunicar a Palavra de Deus através do poder do Espírito Santo, com o propósito de levar outros a Cristo e edificá-los em Cristo".[5] Outros identificam a educação cristã com a instrução teológica ministrada no contexto da igreja local e a descrevem como "o processo centrado em Cristo, baseado na Bíblia, relacionado ao púlpito, de comunicar a palavra escrita de Deus no poder do Espírito Santo com o propósito de conduzir outros a Cristo e edificá-los no Senhor Jesus".[6] Há ainda aqueles que discorrem sobre este processo educacional como educação eclesiástica, limitada ao âmbito da escola dominical.[7] Por último, existem os que possuem uma perspectiva mais abrangente da educação cristã e a relacionam com o compartilhamento de valores necessários para o desenvolvimento do ser humano em todas as áreas de sua existência.[8]

A dificuldade em encontrar uma definição satisfatória para a educação cristã não é recente. Randolph Crump Miller já abordava esta questão nos primeiros anos do século 20.[9] A persistência dessa dificuldade apresenta um

---

3 BAILYN, Bernard. *Education in the forming of American society*. Nova York: W. W. Norton, 1960, p. 14.

4 Cf. ORTEZA, Evina; ORTEZA, Miranda. Some problems with the expression "Christian education". In: ASTLEY, Jeff; FRANCIS, Leslie J. (Orgs.). *Critical perspective on Christian education*: a reader on the aims, principles and philosophy of Christian education. Inglaterra: Gracewing, 1994, p. 16-28.

5 GRAEDORF, Werner C. *Introduction to biblical Christian education*. Chicago: Moody, 1981, p. 16; cf. RICHARDS, Lawrence O. *Teologia da educação cristã*. São Paulo: Vida Nova, 1983.

6 ZUCH, Roy B. (Org.). *Spiritual power in your teaching*. Chicago: Moody, 1972, p. 9.

7 Cf. DOWNS, Perry G. *Introdução à educação cristã*: ensino e crescimento. São Paulo: Cultura Cristã, 2001; HARKNESS, Allan G. Intergenerational education for intergenerational church. *Religious Education*, v. 93, n. 4, Outono, 1998, p. 431-447; DeMOTT, Nancy L.; BLANK, Jerome W. Evaluation in adult religious education. *Religious Education*, v. 93, n. 4, Outono, 1998, p. 477-490; REIS, Gildásio Jesus Barbosa. Princípios norteadores para uma educação cristã reformada. *Teologia para Vida*, v. 1, n. 1, jan-jun 2005, p. 31-48.

8 BERKHOF, Louis; VAN TIL, Cornelius. *Foundations of Christian education*. Phillipsburg, NJ: Eerdmans, 1953; CLARK, Gordon H. *A Christian philosophy of education*. Maryland: Trinity Foundation, 1988.

9 MILLER, Randolph C. *Education for Christian living*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1963, p. 53-54.

convite à reflexão e refinamento do conceito da educação cristã, bem como de suas implicações. O propósito desse artigo é abordar justamente estes dois aspectos na esperança de contribuir para o diálogo acadêmico e para a prática educacional. Logo, este trabalho se divide em três tópicos que enfocam a natureza, os fundamentos e as implicações da perspectiva cristã sobre educação.

1. NATUREZA DA EDUCAÇÃO CRISTÃ

Comparada com a educação em geral, a educação cristã é uma forma particular de educar. Ela pode ser simplesmente definida como a instrução formal feita sob a perspectiva do cristianismo, buscando "o desenvolvimento da pessoa e de seus dons naturais à luz da perspectiva cristã da vida, da realidade, do mundo e do homem".[10] De forma mais específica ela tem sido conceituada como "a tentativa de organizar sistematicamente o pensamento quanto à educação conforme os ensinamentos bíblicos que constituem a fé cristã ortodoxa".[11] Como disciplina pode se considerar a educação cristã como "o esforço deliberado, sistemático e sustentado, divino e humano, de compartilhar ou adquirir conhecimento, valores, atitudes, habilidades, sensibilidades e comportamentos que compõem ou são compatíveis com a fé cristã".[12] Subjacente a este entendimento encontra-se a convicção de que qualquer disciplina pode ser abordada e ensinada de uma perspectiva cristã se a análise parte das pressuposições bíblicas sobre o Criador, o homem e a natureza.

De acordo com a cosmovisão cristã, o alvo do educador não consiste apenas da transmissão de conhecimento, mas requer a esperança de uma transformação do aluno a ser operada pela ação do Espírito Santo. A fim de atingir este objetivo, o educador cristão deve atentar para um esforço sistemático em termos de exposições seqüenciais e interações contínuas com seus alunos, sempre buscando refletir em seu procedimento as características de um discípulo de Cristo. Dessa forma, as definições acima enfatizam a agência divina e a intencionalidade humana como essenciais à perspectiva cristã sobre a educação.

No contexto secular, a educação tem sido definida como

> um conceito genérico, mais amplo, que supõe o desenvolvimento integral do ser humano, quer seja sua capacidade física, intelectual e moral, visando não só a formação de habilidades, mas também do caráter e personalidade social.[13]

---

10 LOPES, Augustus Nicodemus. O que é uma escola cristã. *Revista Mackenzie*, ano IV, n. 24, 2003, p. 51.

11 DeJONG, Norman. *Education in the truth*. Nutley, NJ: Presbyterian and Reformed, 1974, p. 16.

12 PAZMIÑO, *Temas fundamentais da educação cristã*, p. 89.

13 ARANHA, Maria Lúcia de Arruda (Org.). *Filosofia da educação*. São Paulo: Editora Moderna, 1989, p. 49.

Mais do que apenas uma descrição, este conceito defende alguns objetivos nobres do processo educacional: a formação integral do ser humano e a transmissão de valores necessários ao desenvolvimento de um caráter que lhe possibilite viver em sociedade. Dessa forma, o educador não é visto apenas como um transmissor de conceitos, mas como um contribuinte na formação e no desenvolvimento do caráter de seus alunos. O compromisso da educação com a vida extra-escolar é evidente e a expressão cultural, de certa forma, reflete a educação aplicada a um determinado contexto social.

Em termos gerais, a educação cristã não rejeita os alvos comumente defendidos pela perspectiva secular sobre educação. Ela aceita aqueles valores que refletem a nobreza da atividade educacional e acrescenta a eles uma perspectiva mais holística do ser humano e do universo ao seu redor, pois busca interpretá-los à luz dos princípios do Criador, revelados nas Escrituras Sagradas. Neste sentido, a educação cristã parece combinar com as dimensões descritivas da educação secular e com as dimensões normativas fundamentais a uma cosmovisão cristã. O caráter distinto da educação cristã é que, em seu espectro, ela se compromete com a realização dos objetivos educacionais por meio de um currículo que integra as variadas áreas do conhecimento com a epistemologia bíblica e dispensa uma atenção integral ao ser humano sempre partindo de uma cosmovisão bíblica.[14]

Considerando as complexidades comuns ao campo das definições é sempre prudente estabelecer algumas comparações entre os conceitos definidos, a fim de que as suas características proporcionem melhor compreensão do assunto. Com respeito à educação cristã há que se estabelecer, no mínimo, duas comparações conceituais: educação secular e ensino religioso.

1.1 Educação secular x educação cristã

Educação secular, como o nome indica, é aquela perspectiva educacional cuja atenção é horizontalmente dirigida ao século atual. Neste caso, a abordagem da educação é feita a partir da concepção da realidade como um sistema fechado, regido por leis fixas e universais de causa e efeito, cujas explicações passam pela teoria evolucionista com relação ao surgimento e funcionamento do universo e do ser humano. Neste contexto, a educação é definida como

> Uma atividade sistemática de interação entre seres sociais, tanto no nível intrapessoal como no nível da influência do meio. ... Presume-se aí, a interligação no ato pedagógico de três componentes: um agente (alguém, um grupo, um meio social, etc.), uma mensagem transmitida (conteúdos, métodos, automatismo, habilidades, etc.) e um educando (um aluno, grupos de alunos, uma geração, etc.).[15]

---

14 MILLER, *Education for Christian living*, p. 54.

15 LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública. In: ARANHA, Maria Lúcia de Arruda (Org.). *Filosofia da educação*. São Paulo: Editora Moderna, 1989, p. 50.

Por sua natureza, a perspectiva secular da educação exclui Deus de suas considerações, bem como as necessidades espirituais dos seus alunos.

A educação secular, influenciada por teorias psicanalíticas, evita "frustrar a criança" em todos os sentidos. Seus métodos buscam promover a liberdade irrestrita e não supervisionada dos alunos. O ser humano acaba sendo o centro desta perspectiva educacional.[16]

O construtivismo é, certamente, a expressão de educação secular mais predominante nas escolas brasileiras. Uma das premissas básicas desta filosofia é que o conhecimento não é transmitido, mas construído (ou reconstruído) mediante a interação do indivíduo com o meio em que vive.[17] Jean Piaget, um dos representantes do construtivismo contemporâneo, enfatizava a importância desta interação ao defender: "entender é descobrir".[18] De acordo com esta perspectiva, o educador é apenas um "agente facilitador" que deve evitar direcionamentos na educação e manter a neutralidade ideológica no processo educativo. Ao defender a teoria do conhecimento como uma construção das interações sociais, o construtivismo acaba promovendo um culto da auto-expressão, pois todos seus pressupostos se fundamentam no ser humano.[19] O principal alvo da educação, segundo o construtivismo, é a obtenção da autonomia humana.

Em contraste com o modelo secular de educação, a perspectiva cristã defende uma abordagem educacional holística, que considera não apenas o universo material, mas também a realidade espiritual. Partindo da perspectiva bíblica, a educação cristã entende o ser humano como criado à imagem de Deus e não meramente um animal biológico. Além do mais, o propósito da educação cristã é levar o educando a viver de tal forma que ele reconheça e adore o seu Criador, a fim de cumprir o propósito para o qual foi criado.[20] Por esta razão, a educação crista não oculta sua cosmovisão, mas procura desenvolvê-la mediante os currículos e metodologias adotados.

Por ser tão evidente quanto à sua cosmovisão, a educação cristã tem sido geralmente criticada por aqueles que defendem uma neutralidade ideológica na educação.[21] Outros a criticam justamente pelo seu comprometimento com

---

16 PLUEDDEMANN, James E. Introduction. In: LEBAR, Lois E. *Education that is Christian*. Wheaton, IL: Victor Books, 1995, p. 11.

17 Centro de Informações Multieducação, Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Pressupostos da teoria construtivista de Piaget. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/multirio/cime/davigots.html>. Acesso em: nov. 2008; ARGENTO, Heloísa. Teoria construtivista. Disponível em: <http://www.robertexto.com/archivo5/teoria_construtivista.htm>. Acesso em: 02 fev. 2009.

18 PIAGET, Jean. *To understand is to invent*. New York: Grossman, 1973, p. 20.

19 PORTELA, F. Solano. O que estão ensinando aos nossos filhos? Uma avaliação preliminar de Jean Piaget e do construtivismo. *Fides Reformata* 5/1 (jan.-jun. 2000), p. 78-80.

20 CLARK, *A Christian philosophy of education*, p. 141-142.

21 LEHMANN, Nelson. A doutrinação continua. Disponível em: http://www.escolasempartido.org/?id=38,1,article,2,246,sid,1,ch. Acesso em: 30 jan. 2009; GALLO, Sílvio. Pedagogia libertária e ideologia: vias e desvios da liberdade. Disponível em: http://www.cedap.assis.unesp.br/cantolibertario/textos/0138.html. Acesso em: 30 jan. 2009.

os ensinamentos bíblicos.[22] Contudo, os especialistas em educação admitem prontamente que esta atividade requer o compartilhamento de uma filosofia de vida, uma concepção de sociedade concreta, que se dá através de instituições específicas como família, comunidade, mídia, escola e outros canais de instrução.[23] Como corretamente afirma Souza: "a educação sempre expressa uma doutrina pedagógica, a qual implícita ou explicitamente se baseia em uma filosofia de vida, concepção de homem e sociedade".[24] Além do mais, aqueles que criticam a educação cristã por sua cosmovisão bíblica, normalmente o fazem em virtude de suas próprias ideologias.

Considerando que o processo educativo implica a transmissão de valores, há de se notar que a neutralidade ideológica neste processo não passa de um mito defendido por alguns. Richard J. Edlin observa que "escolas não ensinam meros 'fatos', mas um completo âmbito de abordagens e atitudes sobre a vida por meio dos quais esses 'fatos' devem ser interpretados".[25] Assim como os valores de uma pessoa revelam sua cosmovisão, o currículo de uma instituição e a metodologia que ela adota também revela sua ideologia. O problema é que nem sempre a escola declara a filosofia ensinada em seu programa de ensino. As conseqüências desse "pequeno detalhe" podem trazer conseqüências para toda a vida.

O reconhecimento da impossibilidade da neutralidade ideológica nas atividades humanas foi corretamente apresentado no filme *Sociedade dos Poetas Mortos*.[26] Ao apresentar uma escola tradicional sendo desafiada pelos métodos inovadores de um professor de literatura, a produção mostra claramente o papel ideológico que uma instituição educacional desempenha na formação de uma sociedade. Neste contexto, o conteúdo e a metodologia do educador serão sempre determinados por suas crenças mais íntimas. Desta forma, ao insistir sobre os seus fundamentos ideológicos a educação cristã não faz nada diferente do que faz qualquer outra abordagem educacional. Talvez o elemento mais distintivo seja a evidência explícita de sua cosmovisão em todo o processo.

Certamente existem outras características divergentes entre essas duas perspectivas educacionais que podem ser observadas e exploradas. Todavia, as que foram expostas acima parecem ser suficientes para dar uma clara compreensão das peculiaridades de cada uma.

---

22 PETRY, André. Lembra-te de Darwin. *Veja*, São Paulo, 4 fev. 2009, p. 75.

23 FREITAS, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*. São Paulo: Editora Moraes, 1986.

24 SOUZA, Marcos Vinícios. Educação cristã e construtivismo: a construção da autonomia do sujeito no pensamento pedagógico cristão. Dissertação de mestrado apresentada ao Centro Presbiteriano de Pós-Graduação Andrew Jumper, São Paulo, 2006, p. 9.

25 EDLIN, Richard J. *The cause of Christian education*. Colorado Springs: ACSI, 1999, p. 26.

26 Filme de 1989, vencedor do Oscar de Melhor Roteiro Original, dirigido por Peter Weir e tendo Robin Williams e Ethan Hawke como atores principais.

1.2 Educação cristã x ensino religioso

À luz da literatura sobre o assunto é possível afirmar que uma das maiores dificuldades dos especialistas em educação cristã é distingui-la do seu termo correlato: educação religiosa. A incapacidade de perceber as diferenças entre estes conceitos tem resultado em muitas dificuldades e críticas para os defensores de uma filosofia cristã de educação.[27] O maior prejuízo é a delimitação da filosofia cristã de educação ao âmbito eclesiástico ou às discussões acadêmicas sobre valores morais e éticos.

O ensino religioso pode ser definido como a transmissão de conceitos e valores religiosos sobre o universo, o indivíduo, a família e a vida diária. Na escola, essa instrução pode ser realizada por meio de um currículo que contemple temas relacionados à fé ou à discussão de questões éticas por pessoas religiosas.[28] O problema com esta forma de ensinar religião é que ela parece não apresentar qualquer esforço no sentido de integrar as demais áreas do conhecimento a uma cosmovisão que seja bíblica. Além do mais, o ensino religioso pode contemplar qualquer religião e não necessariamente o cristianismo.

No contexto eclesiástico, o ensino religioso tem sido geralmente confundido com um programa de formação espiritual dos cristãos. Ele é praticado como um projeto de discipulado, o qual busca habilitar pessoas a atingirem um amadurecimento espiritual capaz de conduzi-las à prática diária da fé cristã, bem como ao compartilhamento de suas crenças com não-cristãos.[29]

Outra expressão da confusão existente entre educação cristã e o ensino religioso no contexto eclesiástico é a identificação da primeira com a educação teológica.[30] Ainda que seja verdade que na educação cristã a prática do ensino e da teologia se encontram,[31] o fato é que a proposta da educação cristã parece ser mais ampla do que a educação teológica. A educação teológica tem sido freqüentemente dirigida ao treinamento formal de ministros e missionários nos institutos bíblicos, seminários e universidades. A educação cristã, por sua vez, é o processo de abordar todas as áreas do conhecimento a partir de uma cosmovisão cristã da realidade.

---

27 ASTLEY, Jeff; DAY, David (Orgs.). *The contours of Christian education*. Great Wakering: McCrimmons, 1992, p. 13-16 ; SMART, Ninian. *Secular education and the logic of religion*. London: Faber and Faber, 1968.

28 Cf. DOWNS, *Introdução à educação cristã*, 2001; HARKNESS, Allan G. Intergenerational education for intergenerational church. *Religious education*, v. 93, n. 4, Outono, 1998, p. 431-447; DeMOTT, Nancy L.; BLANK, Jerome W. Evaluation in adult religious education. *Religious education*, v. 93, n. 4, Outono, 1998, p. 477-490.

29 ASTLEY, Jeff; CROWDER, Colin. Theological perspectives on Christian education: An overview. In: ASTLEY, Jeff; FRANCIS, Leslie J. (Orgs.). *Theological perspectives on Christian formation*: a reader on theology and Christian education. Grand Rapids: Eerdmans, 1988, p. x.

30 Ibid., p. xi.

31 HEYWOOD, David. Theology or social science? The theoretical basis for Christian education. In: ASTLEY; DAY, *The contours of Christian education*, 1992, p. 99.

Por sua natureza, o escopo da educação cristã é mais abrangente do que aquele do ensino religioso. Como foi dito, ela é um processo de treinamento e "desenvolvimento da pessoa e de seus dons naturais à luz da perspectiva cristã da vida, da realidade, do mundo e do homem".[32] A diferença entre educação cristã e ensino religioso consiste no fato de que a primeira é um processo educativo "distintamente fundamentado nas proposições teológicas derivadas das Escrituras Sagradas", enquanto que o segundo é uma "educação desenvolvida para perpetuar e propagar as doutrinas de um determinado sistema religioso".[33] Dessa maneira, a preocupação do ensino religioso limita-se à formação religiosa das pessoas, enquanto que a atenção da educação cristã possui contornos mais amplos.

Ainda que o ensino religioso seja relevante em determinados contextos, confundi-lo com a educação cristã pode ser problemático para ambos. Quando a distinção não é estabelecida alguns educadores correm o risco de enfatizar tradições religiosas sob a pretensão de praticarem educação cristã. De qualquer forma, a definição clara do conceito de educação cristã é essencial para a eficácia de sua aplicação.[34]

2. PRESSUPOSTOS PRINCIPAIS

Reconhecendo que nenhuma perspectiva educacional é neutra, mas toda educação expressa uma doutrina pedagógica embasada em uma filosofia,[35] educadores cristãos dedicam grande atenção na apresentação dos seus fundamentos. O problema é que, em alguns casos, esta apresentação não vai além de uma série de estudos de caso sobre como a educação era praticada nos tempos bíblicos e na história da igreja.[36] O resultado acaba fortalecendo a contínua identificação da educação cristã com o ensino religioso, especialmente aquele apresentado na escola dominical. O melhor caminho parece ser tomado por aqueles que insistem nos postulados basilares de uma "filosofia de educação cristã".

Roberto W. Pazmiño observa que "uma filosofia de educação procura articular um esquema sistemático do pensamento para direcionar a sua prática".[37]

---

32 LOPES, O que é uma escola cristã, p. 51.

33 GANGEL, Kenneth O. What Christian education is. In: CLARK, Robert E., JOHNSON, Lin; SLOAT, Allyn K. (Orgs.). *Christian education*: foundations for the future. Chicago: Moody Press, 1991, p. 14.

34 ASTLEY, Jeff. Definitions, aims and approaches: an overview. In: ASTLEY; FRANCIS, *Critical perspective on Christian education*, p. 3.

35 SOUZA, Educação cristã e construtivismo, p. 9.

36 Cf. LEBAR, Lois E. *Education that is Christian*. Wheaton, IL: Victor Books, 1995, p. 63-138; HAYES, Edward L. Establishing biblical foundations. In: CLARK, Robert E., JOHNSON, Lin e SLOAT, Allyn K. (Orgs.). *Christian education*: foundations for the future. Chicago: Moody Press, 1991, p. 31-42; LAWSON, Michael S. e CHOUN, Jr. Robert J. *Directing Christian education*. Chicago: Moody Press, 1992, p. 13-30.

37 PAZMIÑO, *Temas fundamentais da educação cristã*, p. 83.

Logo, a filosofia de educação cristã procura organizar sistematicamente as variadas áreas do conhecimento de acordo com as verdades reveladas nas Escrituras, a fim de que o resultado prático seja não apenas benéfico ao aluno, mas coerente com a verdade do Criador. Solano Portela insiste na importância prática dessa metodologia ao esclarecer que

> é imprescindível que consideremos a questão educacional no seu contexto moral e, portanto, não como uma atividade autônoma do esforço humano, mas como sujeita às determinações e diretrizes que o Criador de todas as pessoas colocou em sua Palavra, para nossa orientação.[38]

Logo, uma filosofia de educação será mais ou menos cristã à medida que, com maior ou menor fidelidade, ela deriva o seu conteúdo da Bíblia.[39]

Devido ao seu compromisso com a cosmovisão bíblica, os principais postulados da educação cristã são assertivas teológicas colocadas em prática, a serviço do processo educativo.[40] Esses postulados podem ser categorizados em cinco tópicos principais. Alguns desses são apresentados aqui de modo complementar, mas poderão ser analisados separadamente em um estudo posterior.

A primeira premissa básica da educação cristã é a *centralidade de Deus*. Enquanto a educação secular suprime questões espirituais, se esforça por manter Deus fora da sala de aula[41] e, conseqüentemente, da vida dos professores e alunos, a educação cristã enfatiza que o "temor de Deus é o princípio do conhecimento" (Pv 1.7). A perspectiva cristã de educação é, ao mesmo tempo, teocêntrica e teo-referente. Teocêntrica porque a existência de Deus, seus atributos e sua interação com o mundo criado tornam-se pontos de partida para o entendimento do educador cristão acerca da realidade que o cerca e da qual ele faz parte. Majestade e misericórdia de Deus, por exemplo, são verdades centrais nas abordagens sobre geografia, história, ciência, ética e outras matérias. Seria incoerente para o educador cristão discutir metafísica, biologia ou qualquer outra disciplina à parte da realidade da existência, soberania e providência de Deus.

---

38 PORTELA, O que estão ensinando aos nossos filhos?, p. 71.

39 CLARK, Gordon H. *A Christian philosophy of education*. Jefferson, Maryland: The Tinity Foundation, 1988, p. 125.

40 Jim Wilhoit afirma que "a teologia é crucial para a educação cristã. Geralmente a educação cristã tem sido acusada de afastar-se do ensino teológico ortodoxo, especialmente com respeito à perspectiva cristã sobre a natureza humana e o crescimento espiritual. Este afastamento é lamentável, pois a educação cristã ficará perdida a menos que ela esteja alicerçada no ensino bíblico. Não importa quanto zelo um educador cristão tenha, esse zelo será de pouca utilidade sem uma conscientização dos aspectos teológicos essências da fé cristã". WILHOIT, Jim. *Christian education and the search of meaning*. Grand Rapids: Baker, 1986, p. 59-60.

41 Cf. HENRY, Julie. Teachers see God as "too boring" for RE. Disponível em: <http://www.telegraph.co.uk/news/uknews/1486046/Teachers-see-God-as-too-boring-for-RE.html>. Acesso em: 30 junho 2006.

Sendo Deus o Criador do universo e a fonte da vida, suas criaturas só encontram significado neste mundo quando respondem corretamente a ele e interpretam a realidade a partir da perspectiva dele. Nancy Pearcey corretamente lembra que "a mensagem cristã não começa com 'aceite a Jesus como Salvador', mas com 'no princípio, criou Deus os céus e a terra'. A Bíblia ensina que Deus é a fonte exclusiva de toda a ordem criada".[42] A ordem nesse universo só pode ser encontrada a partir de uma perspectiva teocêntrica.

Contudo, a perspectiva cristã de educação não é apenas teocêntrica, mas teo-referente. Isto não significa que o fator humano seja "ignorado em algum sentido, mas ele não é o ponto de partida. O que pensamos sobre Deus indica o que fazemos no campo da educação".[43] Este argumento é melhor elaborado por Stephen Bayne quando ele diz:

> O pensamento fundamental subjacente a tudo que gostaríamos de dizer sobre educação é que Deus é o Mestre por excelência. Ele é quem estabelece toda a verdade; ele é que deseja que os homens conheçam a verdade; ele nos concede mentes curiosas e reflexivas para buscarmos a verdade, compreendê-la e usá-la; ele nos concede o supremo privilégio de trabalhar em parceria com ele no processo de ensinar e aprender.[44]

Dessa forma, considerando que Deus iniciou o processo de comunicação e a busca de comunhão com o ser humano, a educação cristã encontra nele sua motivação e orientação no esforço de levar as pessoas a responderem corretamente a ele. Além do mais, porque Deus "é a fonte da justiça, retidão e liberdade ... esforços e entendimentos humanos nas áreas de justiça, eqüidade e liberdade têm de estar sujeitos à agenda divina para se realizar".[45]

Outro postulado da educação cristã é o seu compromisso com a *verdade absoluta*. Em um contexto onde a verdade é quase que universalmente aceita como relativa e situacional, a educação cristã afirma a natureza absoluta da verdade. Ao fazer isto, o educador cristão aponta para as Escrituras Sagradas como a fonte dessa verdade. A importância da Bíblia para a educação cristã consiste no fato de que ela é o registro e a revelação escrita de Deus.[46] Neste sentido, um dos principais pontos da "filosofia cristã de educação, ou uma

---

42 PEARCEY, Nancy. *Verdade absoluta*: libertando o cristianismo do seu cativeiro cultural. Rio de Janeiro: CPAD, 2006, p. 49.

43 HAYES, Edward L. Establishing biblical foundations. In: CLARK, Robert E., JOHNSON, Lin; SLOAT, Allyn K. (Orgs.). *Christian education*: foundations for the future. Chicago: Moody Press, 1991, p. 32.

44 BAYNE, Stephen. God is the teacher. In: FULLER, Edmund (Org.). *The Christian idea of education*. New Heaven, Connecticut: Yale University Press, 1975, p. 255.

45 PAZMIÑO, *Temas fundamentais da educação cristã*, p. 67.

46 WARFIELD, B. B. Inspiration. Disponível em: <http://www.bible-researcher.com/warfield3.html>. Acesso em: 28 out. 2005.

filosofia cristã de qualquer outro assunto, é a autoridade bíblica".[47] O que alguém pensa sobre Deus e a realidade ao redor depende do que ele crê sobre a Bíblia. Na perspectiva cristã sobre educação a Bíblia é mantida como a fonte primária e o único critério inerrante da verdade absoluta.[48]

Ao manter a Bíblia como sua fonte de autoridade final, o educador cristão não ignora os estudos contemporâneos nem as necessidades de desenvolvimento do aprendiz.[49] Pelo contrário, ele se sente livre para investigar todos os campos do saber humano com a confiança de que Deus é o autor de toda a verdade. O reformador João Calvino já afirmava que

> se cremos que o Espírito de Deus é o único fundamento da verdade, não rejeitaremos nem desprezaremos a verdade onde quer que ela apareça ... Toda a verdade procede de Deus e, conseqüentemente, se homens maus afirmam algo que seja verdadeiro e justo, não devemos rejeitar a afirmação deles, pois certamente ela procede de Deus.[50]

Todavia, ao defender a autoridade das Escrituras como verdade absoluta de Deus, a educação cristã insiste em que elas são o padrão infalível para o julgamento final de toda verdade. Além do mais, esta afirmação insiste no fato de que a natureza da verdade não é mutável, pois

> se Deus é verdade e a verdade muda, uma revelação particular de Deus seria inútil em alguns anos ou mesmo minutos após ser dada ... E se a verdade muda, não há verdade alguma. E se não houvesse verdade, a verdade de que a verdade muda não seria verdadeira.[51]

Ao defender as Escrituras como fonte da verdade absoluta, a educação cristã assume o papel de "serva e não de senhora da revelação".[52]

O terceiro elemento fundamental da cosmovisão cristã de educação é sua *cosmologia criacionista*. Cosmologia é o estudo sobre a natureza do cosmos e do mundo. Na perspectiva cristã de educação "o mundo é visto como uma rede de interdependências que emergem da criação e providência contínua de Deus".[53] A complexidade do cosmos, portanto, não pode ser corretamente compreendida à parte do seu Criador. Sem omitir as variadas explicações relacionadas à origem

---

47 CLARK, *A Christian philosophy of education*, p. 124.

48 PAZMIÑO, *Temas fundamentais da educação cristã*, p. 92.

49 HAYES, Establishing biblical foundations, p. 32; PAZMIÑO, *Temas fundamentais da educação cristã*, p. 56.

50 CALVIN, John. *Commentaries on the epistles to Timothy*, *Titus*, *and Philemon*. Grand Rapids: Eerdmans, 1959, p. 300-301.

51 CLARK, *A Christian philosophy of education*, p. 130.

52 LITTLE, Sara. *The role of the Bible in contemporary Christian education*. Richmond, VA: John Knox, 1961, p. 175.

53 PAZMIÑO, *Temas fundamentais da educação cristã*, p. 93.

do universo, a educação cristã insiste em ensinar o conceito criacionista conforme encontrado nas Escrituras. Dessa forma, a criação é estudada como um produto da ação criadora de Deus. A criação não é autônoma, ela não é a extensão da divindade e nem está alheia à sua intervenção. O cosmos é uma obra maravilhosa que expressa o poder, a sabedoria e a divindade do seu Autor (Rm 1. 20).

A cosmologia criacionista da educação cristã oferece o arcabouço hermenêutico para questões relacionadas à ecologia, biologia e ciências em geral. Além do mais, esta abordagem procura analisar a responsabilidade humana no universo criado. Longe de ser reducionista, esta perspectiva integra a realidade espiritual e material do universo. O resultado é que o universo não é estudado como um fim em si mesmo, mas como um meio para se entender e servir melhor o Criador.

Há de se observar ainda que a educação cristã mantém uma *antropologia holística* como um dos seus principais postulados. Considerando o ser humano como tendo sido criado à imagem de Deus e, portanto, tendo responsabilidades e obrigações como portador desta imagem (Gn 1.26-28), a educação cristã se recusa a tratá-lo como um mero animal. Dessa maneira, a racionalidade humana, bem como as suas demais faculdades e necessidades, são elevadas acima da expectativa secular. Isto justifica a atenção da educação cristã com a formação espiritual do indivíduo, por exemplo.

O ser humano, na perspectiva cristã, é visto como um "ser glorioso", pois ele traz em si a própria imagem do Criador (cf. Gn 5.1, 9.6 e 1Co 11.7). Aliás, a característica que distingue a natureza humana dos animais em geral é justamente a imagem de Deus. Por ter sido criado à imagem de Deus o homem é um ser religioso e tudo o que ele faz expressa sua devoção. Logo, toda metodologia educacional é religiosa. O mito da neutralidade é mais uma vez desmascarado à luz de uma antropologia holística. Há de se considerar ainda que a Bíblia não apresenta o homem apenas como um ser glorioso, mas também como um ser caído, carente de redenção, pois ele é um pecador (Rm 3.10-18). O pecado afeta o homem como um todo, inclusive a maneira como ele entende, aprende e se expressa. Em sua condição de criatura e pecador, o ser humano possui necessidades além da esfera material e somente um processo redentivo poderia restaurá-lo completamente. Por esta razão, a educação cristã atenta também para as necessidades espirituais do ser humano instruindo-o nas verdades reveladas pelo Criador e Redentor.

Devido a sua perspectiva antropológica, a educação cristã procura contribuir não apenas para com o ajustamento social do indivíduo, mas também para o seu desenvolvimento espiritual e o seu relacionamento com Deus. Desta maneira o desenvolvimento humano não é apenas uma questão horizontal, mas também vertical.

Outro princípio fundamental à perspectiva cristã de educação é a *prescrição divina sobre o ensino e o aprendizado*. Os teólogos geralmente se referem a esta prescrição como parte do "mandato cultural", ou seja, a ordem divina

para que o homem criado dominasse a criação, cultivasse a terra, desenvolvesse vida em família, bem como os instrumentos necessários a sua sobrevivência (Gn 1.27-28). A educação é parte essencial da responsabilidade humana de desenvolver cultura, pois o domínio da natureza e o desenvolvimento dos meios de subsistência implicam estudo, pesquisa e invenções. Há de se atentar para o fato de que este mandato divino foi dado na criação e diz respeito à humanidade como um todo, não só aos que crêem em Deus. Todo ser humano é capaz e responsável pelo cumprimento dessa ordem.

Nancy Pearcey oferece uma boa explicação da natureza e implicações do mandato cultural. Segundo ela, a ordem divina para ser fecundo e se multiplicar (Gn 1.28) diz respeito ao desenvolvimento do universo social, ou seja, o estabelecimento de famílias, escolas, governos e leis. A segunda parte do mandamento (dominar a terra) implica o controle do mundo natural, o que resulta em cultivo da terra, desenvolvimento da cultura e de civilizações. Pearcey conclui que o senso de significado neste mundo é essencialmente dependente da atividade produtiva do ser humano, especialmente quando esta é realizada em obediência e devoção a Deus.[54] Logo, o mandato cultural deixa claro que a existência humana não é um fim em si mesma, mas um chamado à interação com o universo criado. A proposta cristã da educação é apenas uma expressão do esforço de se obedecer a esse mandato.

O sexto postulado básico da educação cristã é sua *ética normativa*. É impossível divorciar o processo educacional da transmissão de valores. Logo, a abordagem ética adotada por uma pedagogia é de importância crucial não apenas para o indivíduo, mas também para a família e a sociedade como um todo. Além do mais, uma vez que a epistemologia de uma pessoa determina o seu comportamento,[55] o sistema de valores cristãos se encontra enraizado nas normas encontradas nas Escrituras Sagradas. Este aspecto normativo da ética cristã se distancia do relativismo dominante na sociedade.

A educação cristã reconhece que o ser humano é um ser ético, que todos os dias ele é confrontado por questões quanto ao certo e ao errado, o bem e o mal. Entretanto, a cosmovisão bíblica sobre a qual a educação cristã se fundamenta informa que o ser humano foi completamente afetado pelas conseqüências do pecado. C. S. Lewis expressa esta realidade nas seguintes palavras: "... regras morais são instruções para o funcionamento da máquina humana. Cada regra moral existe para prevenir um estrago, um acidente ou um conflito no funcionamento da máquina".[56] O problema é que quando as regras são ignoradas ou voluntariamente desobedecidas, a máquina estraga e os efeitos disto são experimentados interior e socialmente. O compromisso

---

54 PEARCEY, *Verdade absoluta*, p. 51.

55 KNIGHT, George R. *Philosophy and education*: an introduction in Christian perspective. Berrien Springs, MI: Andrews University Press, 1980, p. 35.

56 LEWIS, C. S. *Mere Christianity*. New York: Touchstone, 1996, p. 70.

da educação cristã com a ética normativa resulta em um esforço de instruir o ser humano a retornar sua atenção às normas divinamente estabelecidas.

A perspectiva ética da educação cristã motiva seu esforço por instruir o aluno em todos os aspectos da complexa teia moral, social, intelectual e religiosa. Os valores apresentados por esta abordagem geralmente focalizam a formação do caráter, a importância da família e o dever de se cultivar as virtudes sociais e espirituais. A perspectiva normativa da educação cristã se ocupa não apenas com os valores sociais, mas considera a necessidade de restauração dos valores essenciais para a comunhão do ser humano com Deus.[57] Contudo, o educador cristão reconhece realisticamente a condição pecaminosa do ser humano e entende que ele nunca atingirá perfeição na vida presente. Logo, a insistência ética deve ser sempre acompanhada pela compaixão.

A última premissa básica da educação é a sua *perspectiva redentiva*. A educação transforma o educando e o educador. Esta transformação é um resultado direto da interação e absorção de diferentes cosmovisões. Assim, o resultado transformador de uma abordagem pedagógica depende da filosofia adotada e comunicada no processo educativo. Mais uma vez, há que se lembrar que "em última análise, porém, o conteúdo da filosofia da religião cristã é nosso relacionamento com Deus".[58] O compromisso prático da educação cristã resulta em uma perspectiva redentora, ou seja, a esperança de transformação do aluno, a fim de que ele viva para a glória de Deus e encontre verdadeira felicidade. Assim, o educador cristão geralmente trabalha motivado por uma convicção esperançosa e otimista, lembrando-se sempre de que o Redentor encontra-se pessoalmente comprometido nesta missão.[59]

Há de se notar que a expectativa redentiva da educação cristã é mais profunda do que o projeto libertacionista de Paulo Freire. De acordo com Freire, a tarefa da educação é libertar o aluno da opressão pecaminosa mediante o processo de contínua "conscientização".[60] O problema é que para Freire a libertação é apenas uma conquista social. Embora Freire pareça sério em sua tentativa de relacionar a fé à prática, sua hermenêutica é apenas situacional e sua teologia sem Deus resulta em uma ênfase humanista.[61] Em contrapartida, a perspectiva redentiva da educação cristã objetiva a transformação do indivíduo e da sociedade por meio da reconciliação com Deus.

---

57 GOODWIN, Bennie. *Reflections on education*. Atlanta, GA: Good Patrick Publishers, 1978, p. 89-92.

58 BROWN, Collin. *Filosofia e fé cristã*. São Paulo: Vida Nova, 1983, p. 195.

59 REIS, Princípios norteadores para uma educação cristã reformada, p. 37-43; SOUZA, Educação cristã e construtivismo, p. 24-33.

60 FREIRE, Paulo. *Cultural action for freedom*. Cambridge: Harvard Educational Review and Center for Study of Development and Social Change, 1970, p. 27-52.

61 GOODWIN, *Reflections on education*, p. 86-92.

Como foi dito, os pressupostos aqui descritos podem ser ampliados e uma análise mais extensa pode incluir alguns tópicos que foram omitidos. No entanto, os tópicos acima parecem representar satisfatoriamente a estrutura filosófica da perspectiva cristã de educação. O próximo passo será considerar algumas implicações dessa abordagem.

3. IMPLICAÇÕES PRÁTICAS

Em seu livro *A Christian Approach to Education* (Uma abordagem cristã da educação), H. W. Byrne comenta: "ainda estamos por ver uma genuína filosofia cristã de educação colocada em prática em nossas escolas e universidades cristãs".[62] Uma das teses de Byrne é que, mais do que meramente apontar alguns erros em outras abordagens educacionais, a educação cristã tem o contínuo desafio de contribuir positivamente no campo acadêmico. Para que esta contribuição seja eficiente, porém, seus proponentes devem cultiva a noção clara dos desafios que os circundam.

Certamente uma das primeiras tarefas do educador cristão é a de acessar corretamente o seu contexto de trabalho. Há de se observar que o campo educacional contemporâneo encontra-se dominado por filosofias educacionais antagônicas aos princípios bíblicos. A perspectiva do cientificismo naturalista é prevalecente nos dias atuais.[63] De acordo com o cientificismo, a realidade consiste do materialismo atômico, ou seja, a natureza é tudo o que existe e tudo o que existirá. O ser humano é apenas um resultado da evolução da natureza e, portanto, uma parte essencial da natureza. Pazmiño explica que o cientificismo, "em contraste com a ciência, nega que a verdade possa ser discernida pela revelação da posição da fé cristã e pressupõe que a razão baseada empiricamente seja o único meio para o entendimento".[64] A função da educação nesta concepção é simplesmente promover a integração do indivíduo com o seu meio, a fim de torná-lo em um lugar melhor.[65] A indagação científica é a única forma confiável de se obter conhecimento. Assim, o cerne do naturalismo é a ênfase de que a natureza é a realidade última.

Intimamente conectada com a perspectiva naturalista encontra-se a filosofia humanista de educação. De acordo com esta abordagem, a razão humana é o principal alvo do sistema educativo e qualquer método que informá-lo melhor deve ser adotado, desde que não seja um método que reivindique uma autoridade superior à razão (por exemplo, a revelação divina). Ainda que os valores humanos sejam defendidos por esta abordagem, o processo educativo se reduz a um método de aquisição do conhecimento e disciplina mental.[66]

---

62 BYRNE, H. W. *A Christian approach to education*. Milford, MI: Mott Media, 1977, p. 17.

63 Ibid., p. 30.

64 PAZMIÑO, *Temas fundamentais da educação cristã*, p. 97.

65 PIAGET, Jean. *To understand is to invent*. New York: Grossman, 1973, p. 20.

66 BYRNE, H. W. *A Christian approach to education*. Milford, MI: Mott Media, 1977, p. 31.

As perspectivas educacionais pragmáticas e pluralistas também se encontram conectadas ao naturalismo. A principal premissa dessas abordagens é que o aluno precisa ser instruído naquilo que resultará em seu sucesso pessoal e profissional imediato. A ética destas metodologias é a do *summum bonum,* ou seja, o bem é sempre aquilo que beneficia o maior número de pessoas. O propósito da educação nestes casos será apenas auxiliar o aluno a progredir na sociedade industrial e globalizada, bem como oferecer ao mercado de trabalho pessoas que dominam as técnicas capazes de promover um mundo melhor.[67]

A importância de discernir corretamente as filosofias dominantes no campo educacional não consiste apenas na possibilidade da identificação de suas fraquezas, mas na recusa de se lançar mão do material produzido pelos defensores dessas abordagens e que, conseqüentemente, propagam cosmovisões antibíblicas. No esquema educacional contemporâneo, "não há lugar para o sobrenatural e, portanto, o conhecimento é confinado ao fenômeno natural".[68] Neste contexto, um dos grandes problemas é que "as escolas cristãs correm o risco de adotar livros, professores, currículos e métodos que pressupõem a validade e superioridade do método cartesiano nos estudos".[69] Dessa forma, discernimento e preservação da identidade da educação cristã caminham juntos.

Outro desafio prático da educação cristã diz respeito a evitar qualquer confusão com a missão da igreja. Ainda que na Grande Comissão a ordem para se ensinar discípulos de todas as nações seja clara (cf. Mt 28.18-20), o ensino cristão não deve ser interpretado como o cumprimento do que tem sido conhecido com o *mandato evangelístico*.[70] Há muitos que confundem a obra social da educação como o cumprimento direto e integral da missão evangelística da igreja. Assim, eles entendem que se a igreja estiver envolvida na educação cristã ela pode ser dispensada de sua responsabilidade de proclamar o evangelho.

Neste ponto há de se fazer uma clara distinção entre o *mandato cultural* e a *Grande Comissão*. Infelizmente, alguns cristãos defendem uma perspectiva mutuamente excludente em relação a estas duas ordens divinas, mas na verdade elas são complementares. Alguns focalizam apenas o desenvolvimento cultural, artístico, educacional e político, deixando a pregação do evangelho em um plano inferior. Outros, por sua vez, pensam que a única tarefa da igreja é a proclamação e evitam qualquer envolvimento nas "coisas deste mundo". Todavia, a melhor interpretação a este respeito parece ser a de que a obedi-

---

67 Cf. PLUEDDMANN, James E. The power of Piaget. In WILHOIT, James C. e DETTONI, John M. *Nurture that is Christian*: developmental perspectives on Christian education. Grand Rapids: Baker, 1995, p. 47-60.

68 BYRNE, *A Christian approach to education*, p. 30.

69 LOPES, O que é uma escola cristã, p. 51.

70 RAINER, Tom. The Great Commission to reach a new generation. The Southern Baptist Journal of Theology, v. 1, n. 4, Inverno 1997, p. 40-51.

ência ao mandato cultural proporciona oportunidades para o cumprimento da Grande Comissão e a obediência à Grande Comissão requer contínua atenção ao mandato cultural.

Assim, há de se deixar claro que ainda que missionária em sua atividade, a educação cristã não consiste na totalidade da missão da igreja. Embora a missão da igreja inclua a educação cristã, ela é mais abrangente do que aquela. Distinção semelhante poderia ser feita pelo esclarecimento de que a filosofia da educação cristã é teológica, mas sua atividade não se limita ao ensino da teologia.[71] Todas as disciplinas do conhecimento podem ser ensinadas a partir da cosmovisão teológica da educação cristã, mas a tarefa do educador não é ensinar teologia na sala de aula.

Outra implicação prática da educação cristã é a necessidade do desenvolvimento de um currículo e obras educacionais que reflitam os princípios de sua cosmovisão. Um currículo educacional é um meio utilizado para se atingir um fim. Lois E. LeBar se refere a ele como sendo a organização de atividades de aprendizado dirigido por um professor com o intuito de mudar o comportamento.[72] Desde que a educação cristã possui alvos biblicamente estabelecidos, envolvendo a glória de Deus e a redenção do homem e do mundo em que ele vive, um currículo cristão deve demonstrar positiva e qualitativamente os postulados desta cosmovisão. Neste sentido, até mesmo o processo avaliativo do aluno deve expressar a filosofia cristã de educação.

H. W. Byrne sugere que o currículo cristão deve evidenciar, no mínimo, quatro elementos específicos que evidenciam o seu compromisso com a fé cristã. Estes elementos são: (1) uma cosmovisão que estabelece unidade, (2) uma filosofia de vida que provê significado, (3) uma ênfase em valores e objetivos que resulta em direcionamento e (4) uma sistematização de conteúdo que evidencia as relações e inter-relações na totalidade da verdade que estabelece um padrão coerente e prático.[73] Há de se considerar ainda que o currículo, para ser fiel à cosmovisão cristã, deve também ser aplicável ao contexto cultural de seus alunos. O currículo cristão deve ser controlado pela perspectiva cristã de Deus, do homem e do meio.

Contudo, além da atenção com o currículo a educação cristã também tem o desafio de produzir obras capazes de auxiliar os educadores e alunos. Como já foi dito, a escassez dessas obras possibilita o uso de material capaz de perpetuar a filosofia secular de educação. Todavia, os produtores de tais obras devem sempre zelar para que elas contenham os pressupostos essenciais

---

71 LITTLE, Sara. Theology and religious education. In: TAYLOR, Marvin J (org.). *Foundations for Christian education in an era of change*. Nashville: Abingdon, 1983, p. 31-33.

72 LeBAR, Lois E. Curriculum. In: HAKES, J. Edward (org.). *An introduction to evangelical Christian education*. Chicago: Moody, 1964, p. 89.

73 BYRNE, *A Christian approach to education*, p. 34.

da filosofia cristã de educação. Uma maneira de assegurar este resultado é estabelecer um sistema de avaliação que observa três assertivas.

A primeira assertiva a ser considerada é que educação para o cristão é um processo que resulta diretamente da revelação divina.[74] Em outras palavras, no processo educacional cristão o homem reconhece a interpretação de Deus sobre sua criação, bem como o seu propósito para ela. Tal reconhecimento só é possível porque o próprio Deus se revelou, seja por meio da natureza ou por sua revelação especial nas Escrituras e em Cristo Jesus. Também, a perspectiva cristã de educação é fundamentada na necessidade lógica de se interpretar a revelação de Deus. Seria absurdo imaginar que o Deus que revelou não exigisse uma resposta daqueles que foram criados à sua imagem. A fim de responder corretamente, o homem precisa interpretar a revelação divina e compreendê-la em seus termos. Todo este processo inclui e requer educação formal. Por último, as obras educativas cristãs devem corroborar a verdade de que a educação na concepção cristã é concebida em termos abrangentes. Assim, a educação cristã se recusa a limitar-se à esfera da educação religiosa, mas procura abordar os assuntos relacionados ao indivíduo e à sociedade, ao mundo material e à realidade espiritual, ao presente e ao futuro, ao homem e a Deus.[75] A atenção a estes aspectos poderá poupar os educadores cristãos de resultados indesejáveis em relação a obras adotadas no processo educacional.

Ainda há que considerar que a educação cristã, no que diz respeito à prática, geralmente se ocupa tanto da instrução quanto do treinamento.[76] Assim, as obras e currículos adotados devem refletir este zelo pela maneira como o aluno utilizará o conhecimento obtido.[77] Além do mais, o mais nobre objetivo da educação cristã é a redenção, ou seja, a restauração dos aspectos perdidos da imagem de Deus no homem por causa do pecado, a fim de que ele reflita o caráter e a conduta de Cristo (cf. Ef 4.23-24 e Rm 8.29). Assim, o material adotado pela educação cristã deve refletir que o propósito desta perspectiva educacional não é apenas a preservação e perpetuação da herança social, mas o crescimento do indivíduo à mais sublime e excelente condição na vida, ou seja, um redimido por Deus.

A última implicação prática da educação cristã para o contexto contemporâneo diz respeito à formação do próprio educador. De acordo com Byrne, um dos principais problemas da educação cristã diz respeito à dificuldade que os educadores cristãos têm de romper com os postulados e práticas da perspectiva

---

74 GANGEL, What Christian education is, p. 31-42; PAZMIÑO, *Temas fundamentais da educação cristã*, p. 53.

75 WILHOIT, Jim. *Christian education and the search of meaning*. Grand Rapids: Baker, 1991, p. 9-15.

76 Cf. RICHARDS, *Teologia da educação cristã*, 1983.

77 PAZMIÑO, *Temas fundamentais da educação cristã*, p. 179-181.

secular de educação.[78] O fato é que muitos desses educadores receberam o seu treinamento em escolas seculares, nas quais dominava a estrutura naturalista da educação. Além do mais, grande parte do material que eles adotam para suas matérias reflete aquela filosofia. Tão acostumados e confortáveis estão estes professores que temem romper com o único "universo conhecido" e que lhes traz a sensação de identificação com a academia. Muitos deles são cristãos professos e ortodoxos em sua fé, mas não conseguem perceber o grande divórcio que perpetuam ao insistirem em utilizar ferramentas totalmente antagônicas à cosmovisão que reivindicam.

Uma das primeiras necessidades do educador cristão diz respeito ao conhecimento da própria cosmovisão bíblica. Muito sincretismo poderia ser evitado nesta área se tão-somente os postulados básicos da fé cristã e sua aplicação na vida diária fossem entendidos pelo educador. Além do mais, a eficiência da tarefa educacional também requer o domínio da matéria ensinada e, no caso do educador cristão, a capacidade de analisar o aspecto ensinado a partir dos postulados cristãos.[79] Por exemplo, a partir da recusa de se interpretar o universo como um sistema fechado, o professor não precisa ensinar história de forma cíclica, como uma série de repetições sem fim, mas ele pode abordá-la de forma linear, ou seja, aquela que teve um começo e certamente terá um fim. Ao fazer isto ele ainda pode obter uma excelente oportunidade para ensinar a história humana à luz da história da redenção.[80]

Por sua natureza, a educação cristã requer que seus instrutores sejam eficientes em algo mais do que o domínio de técnicas pedagógicas. Sem desmerecer a capacitação nesta área, a perspectiva cristã de educação exige que o educador seja hábil para interpretar as diferentes áreas do conhecimento a partir de uma cosmovisão cristã e assim, ensiná-las aos outros. Também, esta tarefa requer do educador um cuidado com o seu caráter e o seu procedimento, pois o divórcio entre teoria e prática pode ser desastroso neste processo. Em qualquer outra abordagem educacional, conhecimento e vida podem ser interpretados como realidades distintas, mas o compromisso da educação cristã com uma ética holística e normativa torna qualquer divórcio semelhante uma impossibilidade lógica.

Dennis H. Dirks apresenta os educadores cristãos como "singulares" em sua missão, pois "eles são obrigados a fazer diferença na vida dos seus alunos".[81] Todavia, Dirks poderia ser lembrado de que todo professor faz certa diferença na vida dos seus alunos – positiva ou negativa. No caso do educador

---

78 BYRNE, *A Christian approach to education*, p. 17.

79 Cf. Artigo de Mauro Meister nesta edição.

80 Cf. PEARCEY, *Verdade absoluta*, p. 437-447.

81 DIRKS, Dennis H. The teacher: Facilitator for change. In: EDLIN, Richard J. *The cause of Christian education*. Colorado Springs: ACSI, 1999, p. 137.

cristão, a diferença é que ele geralmente está cônscio desse fator e procura, intencionalmente, fazer uma diferença positiva na vida dos seus alunos. Para tal, a atividade educacional não é vista apenas como uma profissão, mas como uma vocação e missão. Ela requer mais do que a mera transmissão de conceitos, mas também inclui a interação contínua com os educandos. Como corretamente observa o professor Cássio, "ensinar é um verbo transitivo".[82] Nesta interação o educador cristão deve lembrar-se tanto dos variados estilos para se ensinar como para aprender. Além do mais, a preparação implica algo mais do que ler corretamente os livros e inclui também a tentativa de avaliar as necessidades e o progresso dos seus alunos.

Devido à complexidade do assunto e do contexto social, esta análise das principais implicações da educação cristã pode certamente se estender muito além dos objetivos deste artigo. Os tópicos aqui selecionados procuram apenas conscientizar os leitores quanto à seriedade e enormidade da tarefa que diz respeito à educação cristã.

CONCLUSÃO

A literatura evidencia uma multiplicidade de obras relacionadas ao assunto da educação cristã. Uma análise mais cuidadosa dessas obras, porém, aponta para a necessidade de um refinamento da discussão quanto à natureza, os pressupostos e as implicações práticas da educação cristã. O objetivo deste artigo foi contribuir para esta busca de clareza a partir de uma reflexão embasada em parte da literatura produzida. Considerando que o diálogo acadêmico é um exercício dinâmico, ainda há de esperar inúmeras contribuições nesta área.

ABSTRACT

The literature related to the Christian proposal of education shows a certain semantic complexity. In certain cases this complexity reaches confusion to the point that some limit Christian education to the teaching practiced at Sunday School. There are even those who identify Christian education merely with religious education. The objective of this article is to contribute to the clarification of this issue through an analisis of the nature, theological foundation, and contemporaty challenges of Christian education. Since academic dialogue is a dynamic exercise, this article also aims to motivate to further reflection on this subject.

KEYWORDS

Christian education; Religious teaching; Theological foundations of Christian education; Theology of Christian education; Christian education vs. secular education; Practical theology.

82 SANTOS, Cássio M. *Ensinar*, *verbo transitivo*. Belo Horizonte, 1999, p. 15.

FIDES REFORMATA XIII, Nº 2 (2008): 175-190

Cosmovisão: Do Conceito à Prática na Escola Cristã

*Mauro Meister**

"O alvo… do ensino é reparar as ruínas dos nossos primeiros pais pela reconquista do conhecimento correto de Deus e, a partir deste conhecimento, amá-lo, imitá-lo e ser como Ele". (John Milton)

RESUMO

Este artigo descreve a necessidade de se desenvolver a educação cristã escolar dentro de uma cosmovisão bíblica aplicada na pedagogia do educador, na missão da escola e no currículo escolar. Segundo a proposta do autor, cada um destes três pontos é peça chave no desenvolvimento da visão de mundo do aluno e terá impacto na sua educação como um todo. Depois de descrever a relação da cosmovisão bíblica com cada um destes três aspectos, o artigo conclui com exemplos dos métodos de formação curricular e integração bíblica que podem ser usados neste processo.

PALAVRAS-CHAVE

Cosmovisão cristã; Educação cristã; Currículo; Missão; Construtivismo.

INTRODUÇÃO

O termo "cosmovisão" tem se tornado de uso comum nos últimos anos em meios acadêmicos e até populares, como revistas e periódicos. Em artigo recente, Fabiano Oliveira[1] buscou avaliar o conceito e uso do termo desde

---

* O autor é ministro presbiteriano, coordenador do curso de Mestrado em Divindade do Centro Presbiteriano de Pós-Graduação Andrew Jumper, assessor para as áreas de teologia e filosofia no Sistema Mackenzie de Ensino, diretor executivo da Associação Internacional de Escolas Cristãs no Brasil e presidente do Conselho de Educação Cristã e Publicações da Igreja Presbiteriana do Brasil.

1 OLIVEIRA, Fabiano de Almeida. Reflexões críticas sobre Weltanschauung: uma análise do processo de formação e compartilhamento de cosmovisões numa perspectiva teo-referente. *Fides Reformata* 13/1 (2008), p. 31-52.

suas raízes e mostrar como uma *weltanschauung*[2] vai além do conjunto de percepções de mundo individuais para ser uma percepção social de grupo, ou seja, como as cosmovisões se formam, se desenvolvem e são compartilhadas. Também mostrou-nos como a Escritura propõe uma visão de mundo teo-referente[3] que é trans-histórica e transcultural, a saber, como os princípios da Palavra de Deus têm um caráter aplicável a todas as pessoas, de todas as culturas e em todas as épocas. Tomo o artigo de Oliveira como referencial teórico para investigar os meios práticos primários pelos quais uma cosmovisão autenticamente bíblica deve ser buscada e vivenciada na escola cristã. Minha preocupação central, depois de ensinar dezenas de cursos de treinamento na área de cosmovisão, tanto na Associação Internacional de Escolas Cristãs[4] como no Sistema Mackenzie de Ensino,[5] é que o termo não se torne apenas um chavão no meio escolar cristão. Antes, este deve ser um valor central a ser percebido e desenvolvido entre os líderes e professores, trazendo como resultado a formação de uma cosmovisão bíblica em seus alunos.

1. BREVE DEFINIÇÃO DE COSMOVISÃO

Segundo Sire, em *Naming the elephant*,[6]

> Uma cosmovisão é um compromisso, uma orientação fundamental do coração, que pode ser expresso como uma narrativa ou como um conjunto de pressu-

---

2 Segundo Oliveira, "*Weltanschauung* é um substantivo feminino composto de duas palavras alemãs: *Welt* – mundo e *Anschauung* – concepção, percepção, intuição. *Weltanschauungen* é sua forma plural. As diversas traduções do conceito são cosmovisão, biocosmovisão, concepção de mundo, mundividência, visão de mundo e percepção de mundo, dentre outras possíveis em português, e as já bem conhecidas *worldview* e *life-worldview* em inglês". Ibid., p. 33, n. 5.

3 "'Teo-referência' é um conceito empregado por Davi Charles Gomes para indicar que Deus é o ponto de referência último de toda existência, tanto do homem regenerado pelo poder do Espírito e da Palavra de Deus, quanto do homem não-regenerado". Fabiano Oliveira, a partir de GOMES, Davi Charles. A metapsicologia vantiliana: uma incursão preliminar. *Fides Reformata* 11/1 (2006), p. 116, n. 14.

4 A Associação Internacional de Escolas Cristãs (ACSI – *Association of Christian Schools International* – http://www.acsibrasil.org) é uma instituição internacional, presente em mais de 100 países e que atende a mais de 5.000 escolas. Foi fundada no Brasil em 2003 e tem por missão "promover educação acadêmica de excelência que influencie a sociedade com valores distintivamente bíblicos, através do desenvolvimento e fortalecimento de instituições de ensino e educadores". Os principais programas da ACSI-Brasil são seus congressos anuais de educadores cristãos, a publicação de livros teóricos e material didático e um programa de capacitação docente no qual é oferecido um curso de cosmovisão aplicada à educação. Centenas de professores cristãos já participaram dos cursos em vários lugares do Brasil.

5 O Sistema Mackenzie de Ensino (SME – http://www.mackenziedidatico.org.br) publica material didático para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Na data de publicação deste artigo os livros didáticos encontram-se prontos e em uso até o quarto ano do Curso Fundamental I. Como parte do treinamento para o uso do material didático do SME as escolas parceiras recebem o curso de cosmovisão.

6 SIRE, James W. *Naming the elephant*: worldview as a concept. Downers Grove: InterVarsity, 2004, p. 122.

posições (suposições que podem ser verdadeiras, parcialmente verdadeiras ou inteiramente falsas) que nós sustentamos (consciente ou subconscientemente, consistente ou inconsistentemente) sobre a constituição básica da realidade, e que provê o fundamento sobre o qual nós vivemos, nos movemos e existimos.

Dentro do processo de ensino-aprendizagem na escola cristã, muito além de trabalharmos com conteúdos ou nos limitarmos ao conjunto de pressuposições do aluno, sabemos que as orientações fundamentais do coração devem ser trabalhadas a fim de que o ensino seja a expressão da verdade bíblica e a aplicação consistente desta verdade a todas as áreas do viver. Entretanto, estas áreas só podem ser trabalhadas a partir de uma realidade espiritual clara que determina o que Sire chama de "compromisso, uma orientação fundamental do coração". Na escola, ao trabalhar o currículo e os conteúdos, esta orientação fundamental do coração vai gerir o conjunto de pressupostos e, conseqüentemente, a paixão com que sustentamos estes elementos.

Pode parecer estranho trazer o conceito de paixão para o contexto de um artigo acadêmico que pretende lidar com conteúdos objetivos e orientação escolar. Entretanto, deixá-lo fora seria um ato de negação de uma realidade que diz respeito a qualquer cosmovisão. O ser humano não é orientado de maneira puramente racional e por pressuposições destituídas de paixões, em qualquer área da existência. Não há ciência neutra e nem educação neutra. Todos os que se entregam ao labor do ensino o fazem motivados por razões fundamentais do coração que os dirigem, consciente ou inconscientemente.

No sentido bíblico, o coração é o centro do ser. Não é somente o berço de nossas emoções e sentimentos, mas aquilo que somos como o somatório da sabedoria, desejos, vontade, espiritualidade e intelecto.[7] Creio que esta idéia dá a base e origem para o conceito tão enaltecido de educação integral ou holística, a saber, educar o ser completo para o exercício da cidadania. Ora, este conceito, tomado de maneira teo-referente, é exatamente o que nos ensina a própria Escritura, sendo ela mesma a base sobre a qual devemos desenvolver a educação. O apóstolo Paulo aponta claramente para este propósito quando diz que a Escritura, por ser inspirada por Deus, "é útil para o ensino, para a repreensão, para a correção, para a educação na justiça" (2Tm 3.16). Não me parece que Paulo, ou qualquer outro escritor bíblico, limite a utilidade da Escritura apenas ao ensino no campo religioso. Muito pelo contrário, a extensão desta utilidade é amplamente difundida para o ser como um todo e para todas as áreas da existência. No caso deste texto específico, Paulo mostra a abrangência deste ensino ao indicar o seu propósito: "a fim de que o homem de Deus seja perfeito e perfeitamente habilitado para toda boa obra" (2Tm 3.17). A expressão "perfeito e perfeitamente habilitado" carrega exatamente o conceito

7 Ibid., p. 123-124.

de adequação e proficiência para cumprir uma determinada tarefa. O mesmo princípio pode ser aplicado ao conceito das "boas obras", ou seja, elas não estão limitadas ao campo religioso e à caridade, mas a toda obra, em qualquer esfera da vida, que deve ser feita para a glória de Deus. Este é o alvo.

Este conceito expresso na epístola a Timóteo, com certeza encontra fundamento nas raízes judaicas de Paulo e, fundamentalmente, no seu apreço pela Escritura que propõe, no livro de Deuteronômio, uma educação fundamentada na Lei de Deus aplicada ao dia a dia dos aprendizes. Os filhos do povo de Deus eram orientados com base na revelação divina com o propósito de desenvolver uma cosmovisão plena. Não há qualquer sugestão de que a instrução religiosa estivesse segregada a apenas uma parte da compreensão e da vida.

Logo, faz parte da tarefa dos educadores cristãos buscar tanto a *consciência* como a *consistência* na aplicação de uma cosmovisão no projeto educativo. O estudo e a reflexão tornam-se nossos alvos contínuos a fim de nos apresentarmos a Deus como obreiros aprovados, que não têm de que se envergonhar (cf. 2Tm 2.15). Novamente, o obreiro que não tem de que se envergonhar e que "maneja bem a palavra da verdade" não dever estar limitado a agir desta forma somente no campo do ensino religioso ou eclesiástico, mas em todas as esferas do conhecimento e da existência. Assim, proponho abaixo a avaliação de algumas áreas essenciais em que a busca de consciência e consistência pode dar, ao educador e às instituições, uma visão mais ampla do caminho rumo à aplicação de uma cosmovisão bíblica sólida.

2. A COSMOVISÃO E O EDUCADOR CRISTÃO BRASILEIRO

A realidade da educação brasileira aponta para uma situação indesejável quanto à posição do educador cristão. A Constituição Federal de 1988 é muito clara ao confirmar o ideal republicano da absoluta separação entre Igreja e Estado e o desenvolvimento de um ensino laico.[8] Entretanto, o Estado não assumiu para si a exclusividade da educação, permitindo que as escolas religiosas continuassem sua obra no Brasil. É impossível ler a história do Brasil sem perceber o entrelaçamento entre o desenvolvimento da nação e estas escolas. Ainda assim, percebemos que as escolas de orientação religiosa cristã se afastaram da cosmovisão bíblica, tornando-se dependentes do currículo, método e visão de mundo seculares. Assim, o professor cristão brasileiro sofre o impacto de ter recebido, ao longo de todo o seu processo educacional, uma visão de mundo que não associa a cosmovisão bíblica à pedagogia.

---

8 "O mesmo que escola leiga, é o ensino que prescinde de qualquer instrução religiosa, podendo ou não combatê-la. Característica do ensino que adota uma posição de neutralidade em matéria de religião. Quando o ensino combate qualquer instrução religiosa é chamado de ensino anticonfessional ou escola anticonfessional". DUARTE, Sérgio Guerra. *Dicionário brasileiro de educação*. Rio de Janeiro: Edições Antares, Nobel, 1986.

O que encontramos na formação pedagógica de nossos professores são as reproduções de conceitos materialistas e naturalistas da educação, que são parte da "confissão" do ensino laico.[9] Assim, depois de um longo processo educacional, no qual a interação de uma cosmovisão cristã com a academia é excluída automaticamente, o professor cristão assume uma dicotomia entre os valores bíblicos fundamentais da educação e os conceitos teóricos assimilados ao longo da vida estudantil. Um fato que demonstra bem esta condição é que não existem no Brasil cursos universitários de pedagogia que assumam uma postura claramente cristã. A visão comum que encontramos na maioria dos cursos oferecidos em solo pátrio parte de leituras dialéticas e marxistas do mundo e da sociedade e pressupõe as bases do construtivismo naturalista como os ideais sobre os quais a educação deve ser desenvolvida, ou melhor, construída. Nesta forma de pensamento a redenção encontra-se no naturalismo humanista, onde Deus não encontra qualquer espaço a ser preenchido e os valores morais não passam de construções humanas. Por conseqüência, o professor não deve ser diretivo, mas o mediador no processo de construção do conhecimento do aluno, que deverá, ao final, ser sujeito autônomo.

Esta postura assumida traz resultados diretos sobre a cultura e a ética. Por um lado, exalta-se que a busca de um sujeito questionador e autônomo é desejável para coibir os abusos do domínio intelectual e social e o crescimento da população como uma massa de manobra política. Por outro lado, o naturalismo filosófico no qual estamos imersos cria uma falsa realidade na qual os valores tornam-se todos subjetivos e até aleatórios, dependendo do individuo: "isto é o que funciona para mim". O intento de educar o aluno como questionador para que não se dobre aos "dogmas morais" levou a educação contemporânea a questionar os valores da cultura judaico-cristã e, finalmente, a rejeitá-los. O fundamento construtivista incentiva a invenção da própria realidade,[10] enquanto os valores da cosmovisão cristã bíblica apontam para a descoberta da realidade criada.

Nossa preocupação neste espaço não é demonstrar as falhas epistemológicas do construtivismo e a sua contradição com uma epistemologia legitima-

---

9 A pressuposta neutralidade do ensino laico não passa de uma ilusão. Não há pessoa neutra e, por conseqüência, educador neutro. Ser professor significa "professar" uma visão de mundo. Cf. BORGES, Inez Augusto. *Confessionalidade e construção ética na universidade*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2008, p. 41.

10 FOSNOT, Catherine. Construtivismo: uma teoria psicológica da aprendizagem, em FOSNOT, Catherine. *Construtivismo*: teoria, perspectivas e prática pedagógica. Porto Alegre: ArtMed, 1998: "O construtivismo não presume a presença de uma realidade objetiva externa que é revelada ao aluno, mas admite que os alunos construam ativamente a própria realidade". Ver também uma descrição apologética da visão do construtivismo e sua epistemologia em MORETTO, Vasco Pedro. *Construtivismo*: a produção do conhecimento em aula. 4ª ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

mente bíblica,[11] mas apontar para o fato de que, diante da educação brasileira atual, é necessário que o pedagogo cristão repense a instrução recebida e avalie a sua postura dentro do movimento educacional, buscando as tão almejadas *consciência* e *consistência* na aplicação de uma cosmovisão bíblica ao projeto educativo. Enquanto não houver uma mudança de postura do pedagogo cristão e um alinhamento do seu pensamento quanto à cosmovisão bíblica usada no currículo e no ambiente escolar, o conceito de cosmovisão aplicada à educação continuará sendo algo sem real conteúdo e relevância.

3. COSMOVISÃO APLICADA NA MISSÃO

A *missão institucional* é a declaração direta e objetiva dos objetivos e propósitos de uma instituição. Por trás de toda missão que se diz cristã existem as "missões bíblicas", que são declaradas por Deus em todo o escopo de sua revelação especial, a Bíblia, e que são parte intrínseca de toda missão específica. É impossível desenvolver qualquer missão cristã objetiva sem levar em consideração as ordens bíblicas como "sede santos" (Lv 20.7; 1Pe 1.16), "fazei tudo para a glória de Deus" (1Co 10.31) e a própria grande comissão nos evangelhos:

> Ide, portanto, fazei discípulos de todas as nações, batizando-os em nome do Pai, e do Filho, e do Espírito Santo; ensinando-os a guardar todas as coisas que vos tenho ordenado. E eis que estou convosco todos os dias até à consumação do século (Mt 28.19-20).

Bastam estas três citações para encontrarmos implicações práticas que devem nos levar a grandes perguntas sobre a legitimidade de toda e qualquer declaração de missão cristã: Como essa missão leva à santidade? Como ela glorifica a Deus? Como ela coopera no cumprimento da grande comissão e da ordem de ensinar a guardar o que foi ensinado? Os desdobramentos das respostas a estas questões são inúmeros, uma vez que vão determinar os meios e os processos pelos quais a missão proposta será buscada e alcançada, como, por exemplo, os resultados éticos (como alcançar a missão dentro dos padrões da ética bíblica?), financeiros (que práticas de negócios e finanças são compatíveis com os valores do reino?), relacionais (que peso as relações pessoais terão no cumprimento da missão e que padrões relacionais serão incentivados ou desencorajados?) e educacionais (qual a importância, valor e escopo do ministério educacional na igreja?).

---

[11] Para uma avaliação teológica, ver PORTELA, Francisco Solano. O que estão ensinando aos nossos filhos? Uma avaliação teológica preliminar de Jean Piaget e do construtivismo. *Fides Reformata* 5/1 (2005), p. 71-96. Ver, também, PORTELA, Francisco Solano. Construtivismo no cenário brasileiro. In: *Fundamentos Bíblicos e Filosóficos da Educação Cristã*. São Paulo: ACSI, 2004, p. 68-91.

A resposta bíblica a estas questões é que tem dado a muitos a visão (e a conseqüente missão) de que o ensino a ser passado às gerações se estende para além do círculo exclusivamente eclesiástico, a fim de desenvolver um ministério educacional abrangente que compreenda a educação escolar dentro da missão cristã. Em outras palavras, adota a noção de que toda missão educacional promovida pelo cristianismo deve ser cristã e não secular, refletindo com clareza a sua razão de ser assim como o seu significado no contexto da grande comissão bíblica.

De maneira específica, tratando-se do eixo que trabalha diretamente com a mente e o coração, a missão escolar deve conter o apelo ao chamado do primeiro grande mandamento, de amar a Deus de todo o coração, de toda a alma, de todas as forças e de todo o entendimento (cf. Lc 10.27a). A declaração do primeiro grande mandamento, tanto do Antigo quanto do Novo Testamento, fala-nos da necessidade de amar a Deus com a essência e a integralidade do ser, idéia essa expressa nas figuras do coração, alma, força ou poder e entendimento. A intenção do texto bíblico, antes de separar as partes, parece ser exatamente a de mostrar a totalidade do ser (coração, alma e força). Especificamente no Novo Testamento, o Senhor Jesus acrescentou ao texto a palavra entendimento,[12] possivelmente em função do contexto da filosofia grega, o que reflete o caráter e contexto de Deuteronômio 6 sobre a necessidade de ensinar a lei (Dt 6.1) e inculcar aos filhos o valor desta lei, tanto em situações formais quanto informais (Dt 6.6-7).[13]

Ainda que a passagem de Deuteronômio não trate especificamente do contexto escolar, a essência do contexto do ensino nos aponta para toda instituição cristã que tenha por objetivo ensinar. Por um lado, precisamos lembrar que os textos da Escritura não falam da instituição de escolas. Ainda que a Bíblia mencione a existência de algumas delas, em diferentes culturas, nem sequer temos a certeza de que elas tenham existido no meio do povo de Israel antes da instituição das sinagogas no período babilônico pós-exílico, principalmente pelo caráter tribal nômade de Israel durante os quarenta anos no deserto. Isto não significa que a instrução formal não acontecesse entre o povo de Israel, mas os textos bíblicos apontam, em geral, para a família como a fonte principal do ensino.[14]

---

12 A palavra traduzida por "entendimento" (διάνοια) nas versões portuguesas da Bíblia pode ser traduzida por mente, inteligência, disposição, atitude.

13 Dt 6.1 diz que o propósito de Deus em dar esta lei ao povo era para que fosse ensinada: "Estes, pois, são os mandamentos, os estatutos e os juízos que mandou o SENHOR, teu Deus, se te ensinassem...". O verbo *lamad* no hebraico (ensinar) é traduzido pela Septuaginta (tradução grega do Antigo Testamento) por διδάσκω (*didasko*), que carrega a mesma raiz dos termos usados por Paulo em 2Tm 3.16 e por Jesus na Grande Comissão. Para o uso deste verbo nos escritos paulinos, ver o artigo de LOPES, Augustus Nicodemus, Ensinar e aprender em Paulo, neste volume.

14 Sobre a importância fundamental da família no papel educacional, ver CARDIN, Hélder de Salles. A incumbência primária da família na educação dos filhos na primeira infância. Dissertação de Mestrado, São Paulo, CPAJ, 2007.

Por outro lado, o mandato cultural,[15] amplamente expresso nas Escrituras, nos obriga a pensar de forma objetiva sobre a maneira de exercer o domínio e sujeição ordenados por Deus nos primeiros capítulos de Gênesis (Gn 1.26-28; 2.15, 19), e não há dúvida de que estes se dão por meio do conhecimento, da pesquisa, do aprendizado, do desenvolvimento da técnica, da transmissão a outras gerações, com precisão, do conhecimento adquirido, e daí a necessidade da amplitude das formas de ensino e aprendizagem. Reside aqui a necessidade que temos de um processo educacional especializado e a necessidade de que a escola cristã desenvolva princípios de excelência acadêmica.

Em tese, toda educação, seja ela pública ou privada, tem por objetivo alcançar padrões de excelência, seja na busca de abrangência (educar o maior número possível), seja na especialidade (educar com a melhor qualidade possível). A missão da escola cristã, no entanto, não deve omitir o seu diferencial básico em relação a qualquer outro tipo de educação: o fato de que fundamentamos nossa motivação e processos em uma visão de mundo que contrasta com as cosmovisões seculares. A missão da escola cristã que leva a sério o seu chamado para uma educação teísta, teo-referente, tem como ponto de partida a existência de um Deus vivo, criador e redentor, o qual deve ser ouvido atentamente em sua revelação nas Escrituras, na criação e na providência.[16] Deixar de ouvir quaisquer destas três vozes distorce a missão e leva-nos a um conhecimento parcial e distorcido da verdade.

Em geral, ao observar as declarações de missão de várias escolas cristãs no Brasil, percebemos algumas questões que devem ser consideradas. Primeiro, há certa confusão de conceitos e termos que carregam uma base epistemológica secular e que, sem a devida conceituação, propõem missões naturalistas, em que a fé cristã serviria de base para a autonomia, auto-realização, etc. Até mesmo conceitos como cidadania, desenvolvimento integral e dignidade da pessoa humana, na maneira como são conceituados nos modelos pedagógicos vigentes, têm um significado que contraria a percepção bíblica da relação do homem com o mundo, consigo mesmo e com Deus. Assim, ainda que em constante diálogo com a academia, seria de todo importante sempre ressaltar os conceitos cristãos desses termos a fim de que sejam implementados com integridade bíblica. Outro fato notado é que muitas vezes a missão escolar não passa de um documento, em alguns casos conhecido dos educadores da instituição, em outros nem sequer conhecido.

Sintetizando, a missão da escola cristã parte de uma visão de mundo bíblica, comprometida com a verdade conforme revelada por Deus e aplica-se à vida

---

15 Ver a definição em MEISTER, Mauro F. Uma breve introdução ao estudo do pacto (II). *Fides Reformata* 4/1 (1999), p. 97. Uma visão abrangente do mandato cultural pode ser obtida em KUYPER, Abraham. *Calvinismo.* São Paulo: Cultura Cristã, 2004, p. 37-40.

16 JOHNSON, Dennis, E. (Org.). *Foundations of Christian education*. Phillipsburg, NJ: Presbyterian & Reformed, 1990, p. *vii.*

escolar em todos os seus aspectos. É fundamental que os envolvidos em todas as etapas do processo de gestão e ensino na escola estejam aptos a dar vida à missão escolar, avaliando e aplicando os princípios estabelecidos pela instituição. O desconhecimento ou falta de envolvimento tendem a fazer com que os princípios fundamentais, os objetivos e propósitos da escola sejam, ao longo do tempo, esquecidos, transformando-a naquilo para o qual não foi projetada. Porém, não só gestores e professores devem conhecer e vivenciar a missão da escola. Essa missão precisa tornar-se parte da cumplicidade entre escola e família e ter reflexo na vida dos alunos. Não só o treinamento para fazê-la clara, mas a avaliação contínua da missão e sua aplicação no ambiente escolar são fundamentais para que a instituição reflita os valores fundamentais e cumpra o seu papel bíblico.

Creio que uma forma eficaz de saber se os profissionais de uma dada instituição conhecem e aplicam a missão da mesma é pedir que dêem exemplos de como a missão se desenvolve na prática. Só o saber repeti-la, com certeza, não é o bastante. É preciso que a missão faça parte da vida.

4. APLICAÇÃO DA COSMOVISÃO NO CURRÍCULO

4.1 Definições

A forma de definir o que é o currículo escolar está baseada na visão de mundo daquele que o define e, finalmente, o aplica. Originalmente, *curriculum* significava o tempo necessário para se completar um programa de estudos. Esta definição, entretanto, se ampliou para incluir, além do conteúdo, o método de ensino. Na educação mais tradicional, o currículo assume função simplista da divisão de conteúdos em disciplinas, tópicos e sub-tópicos. Isto parte da pressuposição de que o alvo da educação é a mera transmissão de um corpo de conteúdos. Para outros, o currículo é um projeto educacional formal com vistas a um alvo definido, em que os professores são técnicos que aplicam este programa com eficiência. Visões mais contemporâneas vêem o currículo de maneira dinâmica, no qual as experiências de aprendizagem são constantemente avaliadas diante das circunstâncias. Neste caso, o currículo é uma direção geral que pode ser alterada, dependendo tanto dos professores quanto dos alunos. Por último, a definição pode encaminhar-se para o conceito de que o currículo é tudo o que o aprendiz experimenta na escola, tanto formal quanto informalmente, construindo assim o seu conhecimento e o significado das coisas. Neste caso, o professor é mediador e o aluno é inerentemente bom. [17]

---

[17] Estas definições encontram-se em VAN BRUMMELEN, Haro. *Steppingstones to curriculum*. 2ª ed. Colorado Springs, Colorado: Purposeful Design, 2002, p. 13-14. Recente publicação do Ministério da Educação afirma: "Currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos. São uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. Conhecimentos e práticas expostos às novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico [sic]. As indagações revelam que há entendimento de que os currículos são orientados pela dinâmica da sociedade". LIMA, Elvira Souza. *Indagações sobre currículo*: currículo e desenvolvimento humano. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

A realidade da educação brasileira tem mostrado dois opostos nesta série de definições. Teoricamente, há uma ampla insistência na última definição, principalmente em função da concepção construtivista dominante em nossa academia.[18] Por outro lado, há uma compreensão pobre do que seja currículo e, normalmente, o mesmo é confundido com o conjunto de conteúdos apresentados nos livros didáticos, limitando-se a isto. Quando isto acontece, a escola perde o seu caráter distintivo em relação às demais, tornando-se "lugar comum" e deixando de exercer um papel singular em sua realidade local. Não é possível criar uma declaração universal de missão para todas as escolas, assim como não é possível ter-se o mesmo currículo reproduzido em todos os lugares. O projeto político pedagógico a ser desenvolvido pelas instituições deve planejar e descrever a realidade da aplicação educacional localmente.

4.2 Currículo e lei brasileira

A definição curricular dentro do estado brasileiro deve seguir determinadas orientações ou normas que são apontadas de forma oficial nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados pelo Ministério da Educação. Estes atendem à Constituição Federal, Artigo 210, que determina como dever do Estado para com a educação fixar "conteúdo mínimo para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais". O Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394, 20 de dezembro de 1996), diz:

> Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Logo, a determinação legal quanto aos currículos escolares tem um caráter de orientação, assegurando a garantia de um conteúdo mínimo comum a todas as instituições de Ensino Básico no território nacional e conferindo à escola brasileira liberdade de organização curricular. A compreensão deste ponto é fundamental visto que, assim como a visão de mundo define a missão de uma instituição, esta instruirá a forma de abordagem curricular a ser adotada. Da mesma forma como na missão, não há neutralidade no currículo escolar, seja ele laico ou religioso. Por isso, é inevitável que as escolhas curriculares, tanto no conteúdo quanto no método, promovam uma filosofia de vida e seus decorrentes valores. Isto é reconhecido e assegurado na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, quando define a escola confessional, no artigo 20, III: "Confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de

---

18 Ver PORTELA, O que estão ensinando aos nossos filhos?, p. 71-96.

pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior". Percebe-se que a própria legislação reconhece a existência e a realidade de comunidades que pensam a educação de forma peculiar, a saber, com sua própria cosmovisão, mesmo dentro do estado laico.

4.3 O currículo cristão

Assim sendo, como caminhar na definição de um currículo escolar cristão? Primeiro, devemos lembrar que a missão da escola é definidora deste segundo passo. Discutir a orientação curricular de uma instituição sem que os participantes do debate tenham uma base comum torna a tarefa impossível. Cabe lembrar que o currículo é a missão em prática e é, ao final, muito mais visível do que a própria declaração de missão da escola, uma vez que alunos e pais estarão em contato constante com ele.[19]

Partindo da premissa de que na escola cristã a cosmovisão bíblica é prevalente e de que a Bíblia é a Palavra de Deus, relevante para a vida, por conseguinte ela é relevante para o currículo escolar. Isto não quer dizer que encontraremos fórmulas curriculares na Escritura, mas, com certeza, encontraremos os princípios de sabedoria necessários para o desenvolvimento do mandato cultural, dentro do qual desenvolveremos o projeto educacional cristão.

Ao contrário da visão construtivista, de que o conhecimento é uma construção do indivíduo autônomo, partimos do pressuposto epistemológico de que o conhecimento é dependente da revelação de Deus na criação, na Palavra e na providência, a saber, da fidelidade de Deus em sustentar a criação. Historicamente tem-se declarado que a Bíblia é conflitante com o conhecimento acadêmico. Alguns tentam resolver o conflito limitando o escopo de abrangência do ensino bíblico ao que é espiritual e não científico. Esta solução esquizofrênica faz com que a Bíblia seja irrelevante para a investigação científica, eliminando a possibilidade de uma academia fundamentada em princípios cristãos.[20]

Donovan Graham sustenta que a verdade bíblica é a estrutura para toda investigação. De fato, a Bíblia como lâmpada é o guia que nos capacita a entender e trabalhar com a realidade, ainda que não contenha descrições exaustivas da mesma. Nela, Deus nos dá meios de estruturar e ver a realidade que nos habilita o desenvolvimento da academia e das ciências. Esta mesma tese é defendida por Nancy Pearcey e Charles Thaxton em *A Alma da Ciência*, onde demonstram que a cosmovisão cristã foi o berço no qual as ciências modernas

---

19 Ver KEENAN, Derek J. *Curriculum development for Christian schools*. Colorado Springs, Colorado: Purposeful Design, 1998, p. 2. Esta obra está em preparação e adaptação pela Associação Internacional de Escolas Cristãs no Brasil e em breve deverá estar disponível em português.

20 Este tema é bem desenvolvido por GRAHAM, Donovan L. *Teaching redemptively*: bringing grace and truth into your classroom. Colorado Springs: Purposeful Design, 2003, p. 189 et seq.

nasceram e inicialmente se desenvolveram.[21] Foi exatamente uma visão unificada da vida, fruto de uma cosmovisão cristã, que permitiu que os primeiros passos da ciência moderna fossem dados. Esta visão unificada da vida deve levar-nos a uma visão unificada de currículo, que traga a diversidade do conhecimento a um ponto de referência fora de si mesmo, ou seja, ao Criador.

Assim como o conhecimento é dependente da revelação, é fundamental que o currículo cristão traga formas claras e sábias de interação das fontes, a revelação natural (criação), a revelação especial (Escritura) e a providência. Graham postula que esta interação é legítima e constante:

> A Bíblia, a pessoa, a sociedade e os corpos organizados de conhecimento que chamamos de disciplinas acadêmicas – todos são fontes legítimas do currículo. A Bíblia informa a nossa compreensão das outras fontes e nos dá o chamado de como agir no nosso mundo.[22]

A visão da revelação natural associada à revelação especial e suas conseqüências morais, a "inter-relação de Deus, sua criação, sua ordem, suas criaturas", é apontada no Salmo 19 por Solano Portela, demonstrando nas Escrituras um esboço do conceito de unidade do conhecimento e da vida.[23]

Podemos perceber por estas relações que, para o cristão, a questão curricular vai muito além dos conteúdos e até mesmo do método de ensino. No currículo cristão os grandes temas bíblicos tomam um caráter de extrema importância na interpretação dos temas transversais comuns, considerados nos PCNs (as problemáticas sociais em relação à ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo). A cosmovisão bíblica é tida como ponto de partida para a apresentação e avaliação dos temas propostos, como mordomia, comunidade, culto e propósito da vida, Logo, o currículo escolar cristão deve promover de maneira enfática esta avaliação a fim de que o aluno desenvolva, ao longo do processo pedagógico, uma visão desta realidade.

Derek Keenan propõe um modelo de desenvolvimento curricular para a escola cristã e oferece um mapa do que se pretende fazer, contendo os seguintes elementos: (1) a filosofia educacional da escola; (2) a filosofia da escola para cada área de conteúdo; (3) o conteúdo por fase; (4) escopo (profundidade e abrangência) e seqüência (ordem); (5) mapa de curso; (6) descrição de curso (declaração filosófica / objetivos do curso / tempo de atividade de instrução /

---

21 PEARCEY. Nancy R.; TAXTON. Charles B. *A alma da ciência*: fé cristã e filosofia natural. São Paulo: Cultura Cristã, 2005.

22 GRAHAM, *Teaching redemptively,* p. 189-202.

23 PORTELA NETO, Solano Francisco. *Educação Cristã?* São José dos Campos, SP: FIEL, s/d, p. 2.

recursos de textos / atividades paradidáticas); (7) expectativas específicas como resultado do ensino – esboço do curso (objetivos para os alunos / resultados / materiais / integração bíblica / avaliação / unidades de tempo / atividades de extensão); (8) planejamento semanal/diário das aulas; (9) instrução em sala de aula; (10) avaliação da aprendizagem; (11) avaliação da instrução/currículo.[24] Segundo este procedimento, que busca o envolvimento dos educadores em todos os níveis de instrução, incluindo gestores, coordenadores de segmento e de área e professores, o currículo escolar tem a possibilidade de refletir a unidade da visão bíblica de mundo em função do diálogo em cada etapa. Desde a filosofia da escola até o último passo, a avaliação do próprio currículo, existe a possibilidade de se buscar coerência e unidade, sempre permitindo espaço para o ajuste de foco na visão de mundo apresentada pelo currículo.

Todos estes princípios para a construção curricular apontam para caminhos que o educador cristão pode trilhar, utilizando-se de material que paulatinamente vai sendo publicado no Brasil, facilitando o processo da integração bíblica, que é o entrelaçamento entre o conhecimento da revelação especial de Deus, a Escritura, e o conhecimento da revelação geral de Deus, a natureza criada. A necessária integração bíblica deve ser buscada mostrando em cada passo do progresso curricular a coerência entre estes dois pontos, servindo como lentes sobrepostas com as quais vemos o mundo e apontamos a realidade para nossos alunos, a fim de que vivam de acordo com ela. Cabe relembrar o conceito inicial, de que uma cosmovisão é um compromisso do coração sobre o qual as pessoas edificam sua maneira de viver como um todo. Assim, ao trabalhar na educação cristã com a formação de uma cosmovisão, não pretendemos apenas ensinar uma forma de pensar, mas a ver o mundo de uma maneira que nos leve, e ao aluno, a viver coerentemente com a visão bíblica de mundo.

Entre os recursos encontrados em português para esta tarefa está a *Enciclopédia das Verdades Bíblicas*,[25] na qual todas as grandes áreas do conhecimento são avaliadas à luz do conhecimento geral das Escrituras, trazendo os principais pontos de contato entre o conhecimento da revelação geral e da especial. Existem certas tendências comuns no processo de integração que tendem a falsificar ou separar o conhecimento bíblico. Marta Silva aponta para diversos modelos que segregam e/ou empobrecem o alvo da integração.[26] Autores como Mark Eckel e Martha MacCullough mostram que diversas boas práticas cristãs podem criar a ilusão de integração bíblica e impedir que a visão de mundo e a missão da escola cheguem ao seu cerne, o currículo. Ainda que recomendá-

---

24 KEENAN, *Curriculum development*, p. 6.

25 HAYCOCK, Ruth C. *Enciclopédia das verdades bíblicas*: fundamentação para o currículo escolar cristão. São Paulo: ACSI, 2003.

26 SILVA, Marta Franco Dias. Biblical integration in language arts. Trabalho de Conclusão de Mestrado, Philadelphia Biblical University, 2007.

veis, se estas práticas separarem o conhecimento bíblico, colocando-o em um currículo paralelo, criarão um dualismo na visão do aluno.

Em lista levantada por Silva,[27] encontramos diversas práticas que queremos evitar como uma ilusão de integração, tais como: (1) o uso de analogias, metáforas e alegorias bíblicas relacionadas ao conteúdo de uma disciplina – se queremos desenvolver uma cosmovisão bíblica, precisamos começar por respeitar as Escrituras e fazer uma leitura consciente de seu conteúdo, usando todas as regras acadêmicas de interpretação bíblica, a qual é também uma ciência; (2) enfatizar os elementos externos sem a devida preocupação de que isto seja realmente proveitoso na formação da visão de mundo dos alunos, como contratar somente professores cristãos sem que os mesmos sejam testados nas suas habilidades acadêmicas e de integração bíblica; (3) a negação e exclusão imediata de tudo que é não bíblico, como, por exemplo, não estudar a evolução darwinista porque contradiz nossos pressupostos bíblicos; (4) embora o ensino do caráter seja fundamental para a escola cristã, ensinar traços de caráter por si só não é integração bíblica; (5) evangelização não é integração bíblica; (6) também a personificação – por exemplo, ter a vida de Jesus como modelo – não é integração e (7) escolher uma série de princípios e desenvolvê-los durante o ano escolar também não é integração. Ainda que várias dessas práticas sejam desejáveis, não podem substituir a integração de fato.

MacCullough define integração como o ato de "lecionar as matérias da escola cristã de tal modo que os alunos desenvolvam uma cosmovisão bíblica que servirá de base para pensar e agir" e isto pressupõe

> que compreendemos o conceito de cosmovisão; em segundo lugar, que compreendemos que a integração da cosmovisão ocorre dentro do aluno e conduz a ações; e, em terceiro lugar, que existe uma forma, um método ou abordagem ao ensino que é essencial para promover esse processo nos alunos.[28]

Logo, nossa busca é por transmitir uma cosmovisão bíblica e não lições bíblicas simplesmente. No processo de integração bíblica nosso alvo é o conteúdo das disciplinas subordinadas a uma cosmovisão, ou seja, como este conteúdo nos auxilia a ver o mundo pelos olhos de Deus e a responder às "grandes perguntas" sobre o mundo, a vida, a morte, a realidade, o conhecimento, a natureza humana, etc.

Como modelo de integração, evitando os problemas que citamos acima, MacCullough propõe o modelo do cerne integrativo:

---

27 Ibid., p. 20-21.

28 MACCULLOUGH, Martha E. *Como desenvolver um modelo de ensino para a integração da cosmovisão*. São Paulo: ACSI, 2005, p. 15.

> Chamo o modelo que desenvolverei a seguir de modelo do cerne integrativo. Nele, parte-se de um todo, o cerne integrativo – um conjunto de pressupostos (crenças) acerca do mundo e da vida. Em seguida, passa-se para os novos conhecimentos, habilidades, atitudes (relacionados a diversas matérias) e volta-se, então, para o todo mais amplo. A cosmovisão é expandida, realçada, apreciada, enriquecida e esclarecida ao ser comparada com outras visões contrastantes. Em geral, esse modelo permite que, dentro dos limites da aprendizagem humana, se chegue a uma visão da vida e da aprendizagem como um todo unificado. A cosmovisão influencia o conhecimento interiorizado e esse conhecimento influencia a cosmovisão. As "regras" que o indivíduo usa para discernir a verdade são consolidadas. Esse modelo responde a pergunta: "O que devo fazer quando existe um conflito claro entre as diferentes fontes de conhecimento?" O objetivo é a integridade![29]

Tentativas de integração bíblica da cosmovisão têm sido feitas no Brasil em várias escolas usando recursos produzidos no país ou traduzidos para o português. Veja neste número os recursos bibliográficos disponíveis.

CONCLUSÃO

Vimos ao longo do artigo que o conceito de uma cosmovisão cristã não é apenas um conceito teórico-acadêmico sem implicações práticas, mas o alicerce para o desenvolvimento da prática coerente de educação cristã. Percebemos que o conceito precisa ser desenvolvido e aplicado em vários níveis no processo do desenvolvimento escolar. Ele começa pela conscientização dos educadores cristãos, que devem resolver o conflito resultante da formação humanista que regularmente se recebe no Brasil e é amplamente aplicada na educação pública. Sem conscientização por parte do educador cristão, fica impossível alcançar *consciência* e *consistência* na aplicação de uma cosmovisão bíblica no projeto educativo.

Da mesma forma, a cosmovisão bíblica deve ser geradora da missão da escola. Acreditamos que não é só o caso de se formular uma missão que reflita essa cosmovisão, mas que a missão seja emanada da visão bíblica de mundo, refletindo os profundos valores gerais das Escrituras como um todo, assim como os valores específicos para o projeto educacional local. A missão da escola cristã deve ser um reflexo da aplicação da forma como Deus nos ensina a ver o mundo focado na realidade local, propondo de maneira sábia o modelo pelo qual vamos trabalhar a vida escolar (professores, alunos, pais, sociedade) a fim de que se desenvolvam o conhecimento, os valores e o caráter que glorificam ao Criador.

Para que a missão se desenvolva é necessário que a instituição tenha um projeto curricular integrado que, em cada passo, reflita a missão. Assim,

---

29 Ibid., p. 19.

a começar da filosofia até a avaliação cíclica do próprio currículo, todos os passos no processo educacional devem ser carregados da perspectiva bíblica sobre o que se está desenvolvendo.

O grande alvo educacional cristão é que, a partir de uma cosmovisão bíblica integral e íntegra, caminhemos rumo ao alvo de que "o homem de Deus seja perfeito e perfeitamente habilitado para toda a boa obra" (2Tm 3.17), utilizando-nos de toda a Escritura que é "útil para o ensino, para a repreensão, para a correção, para a educação na justiça" (2Tm 3.16). No caminho, devemos estar atentos para continuar "anulando... sofismas e toda altivez que se levante contra o conhecimento de Deus, e levando cativo todo pensamento à obediência de Cristo" (2Co 10.4-5). Somos, assim, chamados para ajudar nossos alunos pelo ensino da verdade que leva à liberdade, desenvolvendo o conhecimento positivo a respeito do Criador e da Criação e derrubando o falso ensino que se levanta contra o conhecimento de Deus.

ABSTRACT

This article addresses the need to develop Christian school education within a biblical worldview applied to the educator's pedagogy, to the mission of the school, and to the school curriculum. According to the author, each of these three aspects is key to the development of the student's worldview and will impact their education as a whole. After describing the relationship of the biblical worldview with each of these aspects, the article concludes with examples of methods of curriculum development and biblical integration that can be used in this process.

KEYWORDS

Christian worldview; Christian education; Curriculum; Mission; Constructivism.

FIDES REFORMATA XIII, Nº 2 (2008): 191-201

Relação de Obras sobre Educação Cristã

Fabiano Oliveira, Mauro Meister e Solano Portela

Esta lista reúne várias obras publicadas no formato de livros, artigos, teses e dissertações na língua portuguesa que podem servir como referencial para os educadores brasileiros. A lista não é exaustiva, porém abrangente. Arrolamos obras sobre educação cristã tanto no campo escolar quanto eclesiástico, mas com ênfase no primeiro. As obras estão divididas em seções por temas. Certamente, algumas obras poderiam estar em mais de uma seção ou mesmo em uma seção mais específica, mas cremos que a divisão aqui presente nos dá uma boa visão e percepção dos materiais auxiliares na concepção da educação cristã, assim como um panorama razoável do que já foi publicado na área. A elaboração da bibliografia abaixo contou com a ajuda de vários pesquisadores do tema, a quem somos gratos. Cada seção tem uma breve introdução.

1. FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO CRISTÃ

Nesta seção encontram-se obras específicas para a fundamentação bíblica, filosófica, pedagógica e psicológica da educação cristã. A primeira série de livros, *Fundamentos*, está especificada também por capítulos por serem livros com vários autores e servirem como base para o desenvolvimento da pedagogia cristã. Outros livros da seção ajudam o educador com o desenvolvimento de vários temas pertinentes à concepção de um projeto político-pedagógico coerente com uma pedagogia cristã.

Vários autores. *Fundamentos bíblicos e filosóficos da educação*. São Paulo: ACSI, 2004. Capítulos:

1. SPEARS, Paul. Introdução à filosofia.
2. LAYMAN, Jack. História da filosofia da educação.
3. LAYMAN, Jack. Filosofias educacionais modernas.
4. PORTELA, Solano. Construtivismo no cenário brasileiro.
5. GANGEL, Kenneth O. Fundamentos bíblicos da educação.
6. EDLIN, Richard J. Princípios e valores centrais em uma filosofia cristã de educação.

Vários autores. *Fundamentos da psicologia da educação*. São Paulo: ACSI, 2004. Capítulos:

1. STRONKS, Glória Goris. A essência do aprendiz.
2. BODE, Barbara. A essência da aprendizagem.
3. BASSET, W. Philip; BAUMANN, Eddie K. Metodologias de ensino.
4. BLACK, Ellen Lowrie. O professor.

Vários autores. *Fundamentos pedagógicos*. São Paulo: ACSI, 2005. Capítulos:

1. MACCULLOUGH, Marti. Filosofia educacional.
2. BRUMMELEN, Harro Van. O desenvolvimento do currículo.
3. HEATON, Timothy L.; COON, Brian. A avaliação na escola cristã: filosofia e prática.
4. UECKER, Milton V. O desenvolvimento da moralidade e do caráter.
5. HADDOCK, Jerry L. Disciplina: filosofia e prática.
6. BERRY, Sharon R. Alunos excepcionais em escolas cristãs.
7. BRALEY, James W. Preparando nossos alunos para viver no mundo.

BORGES, Inez Augusto. *A influência da educação cristã na formação da personalidade*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2000.

BORGES, Inez Augusto. *Educação e personalidade*: a dimensão sócio-histórica da educação cristã. São Paulo: Editora Mackenzie, 2002.

BORGES, Inez Augusto. *Confessionalidade e construção ética na universidade*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2008.

DOWNS, Perry G. *Introdução à educação cristã*: ensino e crescimento. São Paulo: Editora Cultura Cristã, 2001.

GANGEL, Kenneth O.; HENDRICKS, Howard G. *Manual de ensino para o educador cristão*. Rio de Janeiro: CPAD, 1999.

HAYCOCK, Ruth C. *Enciclopédica das verdades bíblicas*: fundamentação para o currículo escolar cristão. São Paulo: ACSI, 2005.

HENDRICKS, Howard. *Ensinando para transformar vidas*. Belo Horizonte: Editora Betânia, 1991.

MACCULLOUGH, Martha E. *Como desenvolver um modelo de ensino para a integração da cosmovisão bíblica*. São Paulo: ACSI, 2005.

MEISTER, Mauro F. et al. *Como organizar e manter uma escola cristã*. São Paulo: ACSI, 2009 (livro no prelo na data de publicação desta bibliografia).

PORTELA NETO, Francisco Solano. *Educação cristã*. São Paulo: Fiel, 1988.

SANTOS, Cassio Miranda dos. *Ensinar, verbo transitivo*. Belo Horizonte: Editora Betânia, 2001.

WILKINSON, Bruce. *As 7 leis do aprendizado*. Belo Horizonte: Editora Betânia, 1996.

2. LIVROS DIDÁTICOS E FUNDAMENTOS PARA A SALA DE AULA

Esta seção traz alguns livros de caráter prático para o uso em sala de aula, incluindo material didático, material de ensino religioso e material com idéias práticas. Obras destinadas a professores.

BERRY, Sharon R. *100 idéias que funcionam*: disciplina na sala de aula. São Paulo: ACSI, 2001.

BLACK, Jan; SMART, Pat. *Série Fundamentos do Caráter*. Livro 1: *Primeiros passos*. Livro 2: *Fazendo o que é certo!* São Paulo: ACSI, 2007. Os demais livros, até o 5º ano, estão em preparação.

Coleção *Crer e Ser*. Material de Ensino Religioso e Ética. Educação Infantil, Ensino Fundamental 1º ao 5º ano e Ensino Fundamental 6º ao 9º ano. São Paulo: Associação Nacional de Escolas Presbiterianas e Cultura Cristã, 2009.

GIBBS, Ollie E.; HADDOCK, Jerry L. *Sala de aula, disciplina e gestão*: um guia prático para professores de escolas cristãs. São Paulo: ACSI, 2002.

FREITAS, Neli Maria. Três séries de livros divididos em *As Maravilhas de Deus* (Ed. Infantil, 4 e 5 anos), *As Maravilhas de Deus* (Fundamental 1 – 1º ao 5º ano) e *A Melhor Alternativa* (Fundamental 2 – 6º ao 9º ano). Goiânia: Instituto Presbiteriano de Educação, 2008.

MEISTER, Mauro F.; SILVA, Marta Franco Dias da; PORTELA NETO, Solano; SOUZA, Linda Thompson de; BALDACCI, Telma (Orgs.). *Organização e desenvolvimento de uma escola cristã*. Associação Internacional de Escolas Cristãs, 2009.

MERKE, David; FRANÇA, Paulo. *101 idéias criativas para professores*. São Paulo: Editora Hagnos, 2002.

SISTEMA MACKENZIE DE ENSINO. *Coleção princípio do saber*. São Paulo: Sistema Mackenzie de Ensino, 2007. Material pedagógico para a Educação Infantil compreendendo os três anos do pré-escolar. Inclui material didático regular, inglês e artes, assim como material complementar como cartazes, fantoches e musicalização.

SISTEMA MACKENZIE DE ENSINO. *Coleção crescer em sabedoria*. São Paulo: Sistema Mackenzie de Ensino, 2008. Material pedagógico para o Ensino Fundamental I nas áreas de Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Inglês e Artes. Até o momento estão disponíveis os livros do primeiro ao quarto ano.

3. EDUCAÇÃO CRISTÃ E HISTÓRIA

Os fundamentos de qualquer disciplina somente são compreendidos na sua completude quando conhecemos a sua história. Esta seção traz algumas obras fundamentais para entendermos como chegamos ao presente momento na educação cristã. Olhando para a história aprendemos com o que outros já passaram, somos estimulados a continuar nos labores do presente e a buscar um futuro que não repita os mesmos erros. Olhar para a história nos ajuda a perceber os maravilhosos caminhos da providência de Deus no desenvolvimento da educação cristã.

CAMPOS, Heber Carlos de. A "filosofia educacional" de Calvino e a fundação da Academia de Genebra. *Fides Reformata* 5:1 (2000): 41-56.

COMÊNIO, João Amós. *Didáctica Magna*: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. 4ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

GREGGERSEN, Gabriele. Perspectivas para a educação cristã em João Calvino. *Fides Reformata* 7:2 (2002): 61-84.

HACK, Osvaldo Henrique. *Mackenzie College e o ensino superior brasileiro*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2002.

HACK, Osvaldo Henrique. *Protestantismo e educação brasileira*. 2. ed. São Paulo: Cultura Cristã, 2000.

HACK, Osvaldo Henrique. *Raízes cristãs do Mackenzie e seu perfil confessional*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2003.

LOPES, Edson Pereira. *A inter-relação da teologia com a pedagogia no pensamento de Comenius*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2006.

LOPES, Edson Pereira. *O conceito de teologia e pedagogia na Didática Magna de Comenius*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2003.

LUTERO, Martinho. *Educação e reforma*: aos conselhos de todas as cidades da Alemanha, para que criem e mantenham escolas e uma prédica para que se mandem os filhos à escola. São Leopoldo: Sinodal, 2000.

MATOS, Alderi S. O Colégio Protestante de São Paulo: um estudo de caso sobre o lugar da educação na estratégia missionária da igreja. *Fides Reformata* 4/2 (1999): 59-86.

MENDES, Marcel. *Tempos de transição*: a nacionalização do Mackenzie e sua vinculação eclesiástica (1957-1973). São Paulo: Editora Mackenzie, 2007.

NUNES, Ruy Afonso da Costa. *História da educação na antiguidade cristã*: o pensamento educacional dos mestres e escritores cristãos no fim do mundo antigo. São Paulo: Edusp, 1978.

STRECK, Danilo R. *Educação e igrejas no Brasil*. São Leopoldo e São Bernardo do Campo: Celadec, IEPG e Ciências da Religião, 1995.

VIEIRA, Paulo Henrique. *Calvino e a educação*: a configuração da pedagogia reformada no século XVI. São Paulo: Editora Mackenzie, 2008.

4. EDUCAÇÃO CRISTÃ E FILOSOFIA – COSMOVISÃO

Filosofia, educação, cultura e cosmovisão são temas entrelaçados. A forma de compreensão de um deles influenciará a forma como desenvolvemos os demais. Esta seção traz algumas obras fundamentais no esclarecimento dos conceitos de cada um desses temas, assim como sua aplicação a diferentes esferas do conhecimento e da vida.

CARVALHO, G. V. R.; CUNHA, M. J. S.; LEITE, Cláudio A. C. (Orgs.). *Cosmovisão cristã e transformação*: espiritualidade, razão e ordem social. Viçosa: Ultimato, 2006.

COLSON, Charles W.; PEARCEY, Nancy. *O cristão na cultura de hoje*. Rio de Janeiro: CPAD, 2006.

COLSON, Charles; PEARCEY, Nancy. *E agora como viveremos?* 3. ed. Rio de Janeiro: CPAD, 2005.

GEISLER. Norman. *Fundamentos inabaláveis*. São Paulo: Editora Vida, 2003.

GOMES, Davi Charles. Fides et scientia: Indo além da discussão de "fatos". São Paulo: *Fides Reformata*, Vol. II, n. 2, 1997.

GOMES, Davi Charles. A suposta morte da epistemologia e o colapso do fundacionalismo clássico. São Paulo: *Fides Reformata*, Vol. V, n. 2, 2000.

HORTON, Michael. *O cristão e a cultura*. São Paulo: Cultura. Cristã, 1998.

KNIGHT, George R. *Filosofia e educação*: uma introdução da perspectiva cristã. Engenheiro Coelho, SP: Unapress (Centro Universitário Adventista de São Paulo), 2007.

LEWIS, C. S. *Cristianismo puro e simples*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MACARTHUR, John (Org.). *Pense biblicamente*: recuperando a visão cristã de mundo. São Paulo: Editora Hagnos, 2005.

MORELAND, J. P.; CRAIG, William Lane. *Filosofia e cosmovisão cristã*. São Paulo: Vida Nova, 2008.

OLIVEIRA, Fabiano de Almeida. Reflexões críticas sobre Weltanschauung: uma análise do processo de formação e compartilhamento de cosmovisões numa perspectiva teo-referente. São Paulo: *Fides Reformata*, Vol. XIII, n. 1, 2008.

PALMER, Michael D. (Org.). *Panorama do pensamento cristão*. Rio de Janeiro: CPAD, 2001.

PEARCEY, Nancy. *Verdade absoluta*: libertando o cristianismo de seu cativeiro cultural. Rio de Janeiro: CPAD, 2006.

PLANTINGA, Cornelius. *O crente no mundo de Deus*. São Paulo: Cultura Cristã, 2007.

PORTELA NETO, Francisco Solano. O que estão ensinando aos nossos filhos? Uma avaliação teológica preliminar de Jean Piaget e do construtivismo. São Paulo: *Fides Reformata*, Vol. V, n. 1, 2000.

SIRE, James. *O universo ao lado*: um catálogo de cosmovisões. São Paulo: Editorial Press, 2001.

STOTT, John R. W. *Crer é também pensar*. São Paulo: A.B.U., 1984.

VEITH, Gene Edward. *Deus em ação*: a vocação cristã em todos os setores da vida. São Paulo: Cultura Cristã, 2007.

WOLTERS, Albert M. *A criação restaurada*: base bíblica para uma cosmovisão reformada. São Paulo: Cultura Cristã, 2006.

5. EDUCAÇÃO CRISTÃ E FILOSOFIA – PÓS-MODERNIDADE

GRENZ, Stanley J. *A busca da moral*: fundamentos da ética cristã. São Paulo: Vida Acadêmica, 2006.

GRENZ, Stanley J. *Pós-modernismo*: um guia para entender a filosofia do nosso tempo. São Paulo: Vida Nova, 1997.

SALINAS, Daniel; ESCOBAR, Samuel. *Pós-modernidade*: novos desafios para a fé cristã. São Paulo: ABU, 2002.

VEITH JR., Gene Edward. *Tempos pós-modernos*: uma avaliação crista do pensamento e da cultura da nossa época. São Paulo: Editora Cultura Cristã, 1999.

VEITH JR., Gene Edward. *De todo o teu entendimento*: pensando como cristão num mundo pós-moderno. São Paulo: Editora Cultura Cristã, 2006.

6. EDUCAÇÃO CRISTÃ, CIÊNCIA E APOLOGÉTICA

O tema das origens está diretamente relacionado à fé cristã e encontra-se debaixo de grande ataque pelo naturalismo e materialismo filosófico do nosso tempo. Esta seção traz uma série de recursos a serem utilizados na defesa da fé e na compreensão correta da relação entre fé e razão, religião e ciência. Diferentes linhas de exposição quanto às origens serão encontradas nestes livros, como por exemplo, criacionismo da terra jovem, Design Inteligente e outras variações. Aqueles que acreditam que a evolução das espécies foi um mecanismo utilizado por Deus são chamados de evolucionistas teístas. Procuramos não relacionar obras dessa corrente por convicção de que ela não faz justiça aos relatos bíblicos e à historicidade do relato da criação. Algumas das obras abaixo não têm

qualquer aspecto religioso. Procedem de cientistas que discordam das explicações darwinistas para a origem e desenvolvimento das espécies. Muitos desses argumentos são pertinentes e podem ser utilizados pela educação cristã.

ANDREWS, E. H. *No princípio*: um guia básico para confrontação entre criação e evolução. 3. ed. São José dos Campos: Editora Fiel, 1991.

BEHE, Michael J. *A caixa preta de Darwin*: o desafio da bioquímica à teoria da evolução. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BRAND, Leonard. *Fé, razão e história da terra*. São Paulo: Unaspress, 2005.

BYL, John. *Deus e cosmos*: um conceito cristão do tempo, do espaço e do universo. São Paulo: PES, 2003.

COUSINS, Peter James. *Ciência e fé*: novas perspectivas. São Paulo: ABU Editora, 1997.

GONÇALVES JÚNIOR, Almir dos Santos. *Quando Deus criou o mundo*. Rio de Janeiro: JUERP, 1996.

HOOYKAAS, R. *A religião e o desenvolvimento da ciência moderna*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1988.

JOHNSON, Phillip E. *As perguntas certas*. São Paulo: Cultura Cristã, 2004.

JOHNSON, Phillip E. *Ciência, intolerância e fé*: a cunha da verdade: rompendo os fundamentos do naturalismo. Viçosa: Ed. Ultimato, 2004.

JOHNSON, Phillip E. *Como derrotar o evolucionismo com mentes abertas*. São Paulo: Cultura Cristã, 2000.

JOHNSON, Phillip E. *Darwin no banco dos réus*. São Paulo: Cultura Cristã, 2008.

LOURENÇO, Adauto. *Como tudo começou*: uma introdução ao criacionismo. São José dos Campos, SP: Editora Fiel, 2007.

LUCAS, Ernest. *Gênesis hoje*: Gênesis e a questão da ciência. São Paulo: ABU Editora, 1994.

MACARTHUR Jr., John. *Criação ou evolução*. São Paulo: Cultura Cristã, 2004.

MCGRATH, Alister. *Fundamentos do diálogo entre ciência e religião*. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

MCGRATH, Alister. *O deus de Dawkins*: genes, memes e o sentido da vida. São Paulo: Shedd Publicações, 2008.

MCGRATH, Alister; MCGRATH, Joanna. *O delírio de Dawkins*: uma resposta ao fundamentalismo ateísta de Richard Dawkins. São Paulo: Mundo Cristão, 2007.

MORRIS, Henry. *Criação ou evolução*. São José dos Campos: Editora Fiel, 1996.

MORRIS, Henry. *O enigma das origens*: a resposta. [s.n.]: Editora Origens, 1974.

SILVA NETO, Cristiano P. *Origens*: a verdade objetiva dos fatos. Belo Horizonte: ABPC e Editora Origens, 2003.

PEARCEY, Nancy; THAXTON, Charles B. *A alma da ciência*: fé cristã e filosofia natural. São Paulo: Cultura Cristã, 2005.

7. EDUCAÇÃO CRISTÃ, TEOLOGIA E IGREJA

Algumas dessas obras são mais relacionadas com educação religiosa, mas seus princípios podem ser igualmente estudados e relacionados com a educação escolar cristã.

CARVALHO, Antônio Vieira de. *Teologia da educação cristã*. São Paulo: Eclésia, 2000.

CONCEIÇÃO, Eurípedes da. *Ensinando através do caráter*. São Paulo: Cultura Cristã, 2004.

GEORGE, Sherron K. *Igreja ensinadora*: fundamentos bíblico-teológicos e pedagógicos da educação cristã. Campinas: Luz Para o Caminho, 1993.

LOPES, Augustus Nicodemus. Educação teológica reformada: motivos e desafios. São Paulo: *Fides Reformata*, Vol. IX, n. 2, 2004.

MARRA, Cláudio. *A igreja discipuladora*: orientações da Bíblia e da história para o cumprimento de nossa missão. São Paulo: Cultura Cristã, 2007.

OYBEKK, Inger. *Orientados para orientar*: subsídios para orientadores de culto infantil e escola dominical. São Leopoldo: Sinodal, 1996.

PAZMIÑO, Robert W. *Deus nosso mestre*: bases teológicas da educação cristã. São Paulo: Cultura Cristã, 2006.

PAZMIÑO, Robert W. *Elementos básicos do ensino para cristãos*. São Paulo: Cultura Cristã, 2006.

PAZMIÑO, Robert W. *Temas fundamentais da educação cristã*. São Paulo: Cultura Cristã, 2008.

REIS, Gildásio Jesus Barbosa dos. Princípios norteadores para uma educação cristã reformada. *Teologia Para Vida*, Vol. I, n. 1. São Paulo: Seminário JMC, 2005.

RICHARDS, Lawrence O. *Teologia da educação cristã*. 3. ed. São Paulo: Vida Nova, 1996.

8. EDUCAÇÃO CRISTÃ, FAMÍLIA E SEXUALIDADE

A amplitude dessa área é imensa e muitos livros poderiam ser relacionados. Aqui está uma pequena amostragem destas obras, em reconhecimento do entrelaçamento da família com a escola para o adequado reforço e eficácia dos aspectos disciplinares e comportamentais.

GRONINGEN, Harriet Van; GRONINGEN, Gerard Van. *A família da aliança*. 2. ed. São Paulo: Editora Cultura Cristã, 2002.

LOPES, Augustus Nicodemus Gomes. *A Bíblia e sua família*. São Paulo: Cultura Cristã, 2001.

MACARTHUR, Jr., John. *Como educar seus filhos segundo a Bíblia*. São Paulo: Cultura Cristã, 2001.

NICOLOSI, Joseph; NICOLOSI, Linda Ames. *Homossexualidade*: um guia de orientação aos pais para a formação da criança. São Paulo: Shedd Publicações, 2008.

PETERSEN, J. A. *Filhos precisam de pais*. São Paulo: Editora Fiel, 1974.

RAMOS, André Luiz. *Educação cristã no lar*. Campinas, SP: LPC comunicações, 1999.

TRIPP, Ted. *Pastoreando o coração da criança*. São José dos Campos: Fiel, 2000.

SANTOS, Valdeci da Silva. *Uma perspectiva cristã sobre o homossexualismo*. São Paulo: Cultura Cristã, 2006.

9. TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO CRISTÃ

Ao longo dos últimos anos tem surgido um maior interesse pelo tema da educação cristã, seus fundamentos e práticas, tanto no campo eclesiástico quanto no campo escolar. É prova disto o número de teses e dissertações que têm sido produzidas tratando de diversos aspectos do tema. A lista abaixo caracteriza vários destes esforços e aponta para interessantes caminhos que podem ser seguidos dentro desse campo. A quase totalidade destas obras esta disponível na Biblioteca Gerard Van Groningen, do Centro Presbiteriano de Pós-Graduação Andrew Jumper (CPAJ). O catálogo eletrônico encontra-se disponível no endereço http://mackenzie.br/bibliotecas.html.

AMARAL FILHO, Wilson do. O projeto educacional de Deus: uma proposta bíblico-teológica para a educação cristã. Dissertação (Mestrado em Teologia). CPAJ, Instituto Presbiteriano Mackenzie, São Paulo, 1998.

ANJOS, Marcos Rodrigues Isidoro dos. Resgatando a importância da escola dominical como instrumento eficaz da educação cristã hoje. Dissertação (Mestrado em Teologia). CPAJ, Instituto Presbiteriano Mackenzie, São Paulo, 2001.

BARBOSA, Geraldo Henrique Lemos. Resgatando o passado para transformar o presente: análise dos princípios de educação cristã paulinos na carta a Tito. Dissertação (Mestrado em Teologia). CPAJ, Instituto presbiteriano Mackenzie, São Paulo, 2001.

CARDIN, Hélder de Salles. A incumbência primária da família na educação dos filhos na primeira infância. 2007. Dissertação (Mestrado em Teologia). CPAJ, Instituto Presbiteriano Mackenzie, São Paulo, 2007.

CARDOSO, Rogério da Silva. Didática Magna de Comenius: uma proposta pedagógica confessional cristã sob a influência do pensamento humanista protestante. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2007.

COUTO, Silas Antônio do. Educação cristã: perspectivas do culto presbiteriano. Dissertação (Mestrado em Teologia Pastoral). CPAJ, Instituto Presbiteriano Mackenzie, São Paulo, 2002.

FERREIRA, Ozny. Escola bíblica dominical: vida cristã como parâmetro da prática pedagógica. Dissertação (Mestrado em Educação Cristã). CPAJ, Instituto Presbiteriano Mackenzie, São Paulo, 2001.

FERREIRA, Regina Fonseca Accioly. A importância do planejamento curricular na escola bíblica dominical. Dissertação (Mestrado em Teologia). CPAJ, Instituto Presbiteriano Mackenzie, São Paulo, 2005.

FICKER, Azenethe de Azevedo. Independência ou morte: grito decisivo para a educação cristã. Dissertação (Mestrado em Educação Cristã). CPAJ, Instituto Presbiteriano Mackenzie, São Paulo, 1999.

HAERTEL, Marilú Cleunice Branco. Educação cristã: a proposta de formação integral da carta de Paulo aos romanos (Rm 12.1 e 2). Dissertação (Mestrado em Educação Cristã). CPAJ, Instituto Presbiteriano Mackenzie, São Paulo, 2001.

LOBO, Iône Cristina Ramos de Oliveira. A metáfora do corpo e a importância educacional para a prática ministerial da igreja. Dissertação (Mestrado em Educação Cristã). CPAJ, Instituto Presbiteriano Mackenzie, São Paulo, 2001.

MASSOTTI, Roseli de Almeida. Erasmo Braga e o valores protestantes na educação brasileira. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2007.

MOURA, Roseli Pereira Corrêa de Lima e. A perspectiva cristã da educação e as bases da escola de confissão protestante. Dissertação (Mestrado em Teologia). CPAJ, Instituto Presbiteriano Mackenzie, São Paulo, 2007.

RESENDE, Adriana Torquato. Valores educacionais cristãos presentes nos contos de Grimm: um estudo introdutório. Dissertação (Mestrado em Teologia). CPAJ, Instituto Presbiteriano Mackenzie, São Paulo, 2003.

RIBEIRO, Marco Antônio Baumgratz. O lugar da fé na "Didática Magna" de João Amós Comênio. Dissertação (Mestrado em Teologia). CPAJ, Instituto Presbiteriano Mackenzie, São Paulo, 2003.

ROCHA, Ana Maria Coelho. Fé vivenciada com adolescentes: de corpo inteiro no corpo de Cristo. Dissertação (Mestrado em Educação Cristã). Seminário Presbiteriano do Sul, São Paulo, 1998.

RODRIGUES, Jônatas Barbosa. A família cristã como agência para a promoção de um cristianismo autêntico. Dissertação (Mestrado em Educação Cristã). CPAJ, Instituto Presbiteriano Mackenzie, São Paulo, 2001.

SANTOS, Augusto Schumann dos. A importância do ensino religioso na formação integral do aluno do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião). Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2005.

SILVA, Dirceu Alves da. O lugar da família na educação cristã. Dissertação (Mestrado em Educação Cristã). CPAJ, Instituto Presbiteriano Mackenzie, São Paulo, 2001.

VIEIRA, Elizeu Alves. Educação cristã e manifestações emocionais. Dissertação (Mestrado em Educação Cristã). CPAJ, Instituto Presbiteriano Mackenzie, São Paulo, 2002.

VIEIRA, Marili Moreira da Silva. A construção da identidade do professor de escola confessional. Qualificação de Doutorado em Educação (Psicologia da Educação) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

6

Resenhas

FIDES REFORMATA XIII, Nº 2 (2008): 203-205

Resenha

*Carlos Ribeiro Caldas Filho**

MEIER, Celito. **A educação à luz da pedagogia de Jesus de Nazaré**. São Paulo: Paulinas, 2006. 183 p.

Não paira sequer uma sombra de dúvida quanto à relevância e ao valor da educação em nossa sociedade. Na verdade, a educação é importante para o progresso de qualquer sociedade, em todo e qualquer ponto do planeta. Por isso, pensar criticamente a educação sempre é um desafio e uma necessidade imperiosa. É este o desafio encarado por Celito Meier em sua obra intitulada *A educação à luz da pedagogia de Jesus de Nazaré.* A obra faz parte de uma série de Edições Paulinas que tem por título *Educação e fé*. A intenção desta série, como seu título indica e sugere, é pensar a educação a partir de pressupostos da fé cristã.

O título da obra de Meier parece título de livro de auto-ajuda, do tipo que tem inundado nos últimos poucos anos as livrarias brasileiras. Tornou-se moda utilizar Jesus como modelo para tudo que se quer vender. Nesta perspectiva, Jesus se tornou psicólogo, educador, conselheiro e até mesmo executivo líder de empresas (C.E.O.), e sabe-se mais o que. Desnecessário dizer que esta cristologia popular é bastante distante de uma cristologia bíblica. Mas na verdade o livro de Meier se distancia dessa perspectiva de livros de auto-ajuda barata. Na construção do seu argumento, Meier se estriba em fontes abalizadas do campo da filosofia da educação, como Edgar Morin, cuja filosofia da complexidade tem sido muito utilizada por educadores de diversas tendências, e Philippe Perrenoud, que recentemente tornou-se referência no campo das competências para a dinâmica do ensinar. O embasamento teórico do livro

* Carlos Ribeiro Caldas Filho é pastor da Igreja Presbiteriana do Brasil. É doutor em Ciências da Religião pela Universidade Metodista de São Paulo, professor na Escola Superior de Teologia e coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da Universidade Presbiteriana Mackenzie, em São Paulo. ccaldas@mackenzie.br

também contempla obras teológicas propriamente. Dentre estas destacam-se obras do teólogo galego Andrés Torres Queiruga e do jesuíta uruguaio Juan Luis Segundo. Tudo isto para defender a tese de que a educação é elemento indispensável para mudança e transformação social. Estes desejados aspectos de mudança e transformação, conforme o autor, devem acontecer não apenas no plano sócio-econômico, mas também em um plano maior, verdadeiramente macroscópico, que envolve a questão de uma ética ambiental e ecológica. Este é um aspecto repetido à farta em todo o livro.

A proposta do livro é relativamente simples, e já pode ser apreendida apenas pela leitura do título: Meier quer utilizar a dinâmica de vida e ministério de Jesus como modelo para educadores cristãos. Ao longo de quatro capítulos, com linguagem bastante simples, comunicativa e direta, sem floreios, mas com algumas frases de efeito de quando em quando, Meier pretende demonstrar como cristãos comprometidos envolvidos com a tarefa da educação podem aprender com Jesus como serem educadores. Para Meier, ser cristão é viver uma ética do seguimento de Jesus, e nem tanto uma adesão intelectual a um credo ou a um esquema sistemático de doutrinas. E isto, conforme o autor, obrigatoriamente vai afetar o processo educacional. A pergunta central do livro é: "Como ser seguidor do Mestre, hoje, na condição de educador?" (p. 125).

A proposta do autor, portanto, conquanto simples em seu enunciado, é importante. Todavia, percebem-se problemas em seu arrazoado. Meier interpreta diversos textos dos evangelhos como metafóricos apenas. O aspecto histórico dos textos evangélicos é desconsiderado. Atos de curas e exorcismos realizados por Jesus e relatados nos evangelhos são interpretados existencialmente pelo autor. A interpretação que Meier faz de alguns textos bíblicos é praticamente alegórica. Ademais, o autor revela um otimismo exacerbado em relação ao ser humano. Na p. 169, por exemplo, Meier fala da necessidade de educadores que consigam ver a "dimensão divina do humano" no processo da educação. Esta visão exageradamente otimista do ser humano não leva em conta a realidade do pecado. Para a teologia reformada ao falar-se do ser humano há que se considerar o que os teólogos reunidos no Sínodo de Dort (Dordrechet, Holanda, 1618-1619) denominaram a "depravação total" do homem. Como bem lembrou o escritor inglês G. K. Chesterton, em seu clássico *Ortodoxia*, há exatamente um século, a doutrina do pecado é a única doutrina cristã que pode ser comprovada empiricamente...

Para efeitos de levar adiante seu argumento, Meier efetivamente constrói uma cristologia. O problema é que faltam à cristologia de Meier os aspectos centrais da cristologia bíblia, quais sejam, o ensino neotestamentário que apresenta Jesus Cristo como Senhor e Salvador. Jesus de Nazaré na visão de Meier é o Filho de Deus, mas é apresentado apenas como um modelo ético para educadores. Sem embargo da importância da visão de Jesus como modelo de ação ética, não é correto pensar em uma cristologia reducionista, que deixa

de lado os aspectos soteriológico e *kiriológico* do ensino bíblico a respeito de Jesus. Apesar de se referir a Jesus como "Filho de Deus", o autor o apresenta mais como um mestre espiritual de alguma grande tradição religiosa do que como *o* Filho de Deus em um sentido *stricto sensu*.

Não poderia deixar de mencionar uma informação errada que é dada na p. 107: ao citar um trecho de uma música popular brasileira – "tudo o que move é sagrado e remove as montanhas com todo o cuidado, meu amor..." – o autor afirma em nota de rodapé que é trecho da música *Sol de primavera*, do poeta e músico mineiro Beto Guedes. Na verdade, o trecho citado é da bela poesia *Amor de índio*.

Em suma: é possível – e necessário – pensar na educação a partir do modelo de Jesus. Mas a partir de uma cristologia que leve a sério os dados da revelação bíblica. Neste sentido, o livro de Celito Meier é uma boa idéia mal executada.

Resenha

*Gildásio Jesus Barbosa dos Reis**

PAZMIÑO, Robert W. **Temas fundamentais da educação cristã**. Trad. Elizabeth Stowell Charles Gomes. São Paulo: Cultura Cristã, 2008. 270p.

Robert W. Pazmiño é pastor batista e professor de Educação Religiosa na Escola Teológica Andover Newton, em Newton Centre, Massachusetts, EUA. Antes disso serviu como Professor de Educação Cristã no Seminário Teológico Gordon-Conwell. Entre suas muitas obras estão *Elementos Básicos do Ensino para Cristãos* e *Deus nosso Mestre*, que também foram traduzidas e publicadas pela Editora Cultura Cristã.

Em *Temas Fundamentais da Educação Cristã*, Pazmiño revela especial conhecimento sobre o assunto, delineando cuidadosamente o ministério educacional da igreja. Ele apresenta uma visão interdisciplinar da teologia com outras disciplinas acadêmicas, que é imensamente útil para aqueles que estão comprometidos com a prática do ensino cristão.

Para o autor, há uma grande necessidade de se promover uma fé genuína para o mundo pós-moderno. Para isso, o educador cristão precisa reavaliar seu pensamento e prática com relação às questões fundamentais da educação cristã, questões estas que devem ser levantadas por estes educadores antes de se construir e adotar uma teoria e prática educacionais. Por *fundamentos*, Pazmiño entende a necessidade de uma perspectiva condutora que oriente e norteie a prática educativa. Estes *fundamentos* são tratados nos sete capítulos do livro.

Os *capítulos 1 e 2* tratam dos fundamentos bíblicos e teológicos, em que a Bíblia é o instrumento essencial que orienta todos os conceitos e esforços educativos, bem como julga o educador e aquele que é educado. Para Pazmiño,

* Ministro presbiteriano, mestre em Educação Cristã pelo CPAJ, professor no Seminário Presbiteriano Rev. José Manoel da Conceição e mestrando em Ciências da Religião na Universidade Presbiteriana Mackenzie.

a verdade bíblica é indispensável para a educação cristã. Aliás, sem a Escritura não existe educação cristã. Todo o processo educativo deve estar fundamentado na Palavra, e só quando ela estiver sendo estudada e crida como guia e mestra é que será possível crescer em direção à estatura de Cristo. Quanto aos fundamentos teológicos, somos levados pelo autor a considerar, primeiramente, quatro destaques que são de natureza teológica: a autoridade bíblica, a necessidade de conversão, a obra redentora de Cristo e a piedade pessoal. Depois, ele faz breve análise de alguns fundamentos extraídos do Credo Apostólico, dos reformadores e da "visão libertadora" de Paulo Freire. A análise feita pelo autor sempre procura ver os aspectos positivos e negativos em todas estas abordagens.

O *capítulo 3* trata dos fundamentos filosóficos. Neste ponto, o autor afirma que a tarefa preliminar do educador cristão é formular uma visão cristã de mundo que terá implicações diretas na educação. O meio para desenvolver essa visão do mundo é a disciplina da filosofia. De maneira contundente, Pazmiño expõe aspectos específicos da filosofia educacional, que buscam uma organização coerente de conhecimento e tratam de assuntos reais a fim de discernir a verdade, o bem, o justo, o real e o que tem valor. Em seguida, ele passa a analisar algumas filosofias modernas, como as já conhecidas perenialismo, comportamentismo, reconstrucionismo e outras mais.

Para ilustrar a importância dos fundamentos filosóficos, Pazmiño faz uso da escola filosófica de Norman Dejong (p. 90), formulando algumas perguntas cujas respostas são úteis para se elaborar uma nova filosofia educacional:

> Qual a base sobre a qual repousa todo o pensamento? O que ou quem são as pessoas? Quais os propósitos e alvos da educação? Em quais estruturas e por que agentes esses propósitos serão realizados? Com que recursos, ferramentas e métodos serão implementados os propósitos e alvos da educação? E quão bem estão sendo feitas as coisas?

O *capítulo 4* estuda os fundamentos históricos. Para o autor, o educador cristão pode olhar para a história e aprender lições preciosas, pois o passado serve como um tutor para o ensino, tanto nos dias atuais, como no futuro. Segundo ele, nós não precisamos *"reinventar a roda"*, pois temos um referencial para identificar, por meio da história, princípios, propósitos e alvos da educação que sejam imutáveis. Podemos, ainda, adaptar às realidades atuais as estratégias e metodologias educativas que foram efetivas no passado.

Ao propor uma análise da herança histórica da educação cristã, Pazmiño nos leva a considerar essa herança a partir das fontes encontradas no Antigo Testamento e na cultura grega, passando pelo Novo Testamento, a Idade Média, a Renascença, a Reforma, também analisando alguns educadores recentes como Lawrence O. Richards e Gene A. Getz. Desta forma, Pazmiño mostra que adotar a teologia na educação traz como implicação a reafirmação de ver-

dades básicas com base na revelação e com base em sua correspondência com a realidade, conforme evidenciado pelo estudo da história. Esse entendimento oferece diretrizes úteis para o pensamento e a prática educacionais atuais. Uma visão cristã do mundo e da vida tem de ser sensível às mudanças históricas.

Após expor a importância de se considerar a história, Pazmiño volta sua atenção para o presente, mostrando a relevância e o lugar das ciências sociais para as práticas do educador cristão. Este é o foco do *capítulo 5*, onde o autor trabalha os fundamentos sociológicos. Segundo ele, para uma compreensão significativa do processo educativo é necessário fazer referência à cultura e à sociedade. Isso porque a prática da educação cristã pressupõe um contexto cultural.

Partindo do pressuposto de que *"toda verdade é verdade de Deus"*, Pazmiño reconhece a importância de os cristãos estudarem algumas perspectivas sociológicas do conhecimento. Com natural habilidade, ele faz uma análise das teorias do conhecimento de Peter Berger, Jerry Gill, Jürgen Habermas, Emile Durkheim e Paulo Freire. Para ele, o exame de temas apreendidos da sociologia do conhecimento traz ao cristão maior compreensão das diversas dimensões do conhecimento. Por isso, fazer uso da sociologia do conhecimento pode ajudar o educador cristão a identificar os destaques de seu ensino construídos sobre as perspectivas de fé.

O *capítulo 6* trata dos fundamentos psicológicos**.** Aqui, Pazmiño discorre sobre a importância de se tentar integrar a psicologia e a educação. Mas ressalta que, nessa integração, precisamos reconhecer que toda perspectiva psicológica tem seus pressupostos sobre antropologia, teologia, bem como sobre a natureza humana. Portanto, o educador cristão, ao fazer uso da psicologia na sua prática educativa, deve ter discernimento, pautando-se sempre pela lente das Escrituras Sagradas. Este capítulo é uma excelente oportunidade para que os leitores tenham conhecimento das teorias psicológicas sobre a educação, tais como o "desenvolvimento cognitivo", de Jean Piaget; o "desenvolvimento psicossocial", de Erik Erikson; o "desenvolvimento moral", de Lawrence Kohlberg, e o "desenvolvimento da fé", de James Fowler. Pazmiño deixa claro ser um integracionista. Contudo, em cada uma das teorias psicológicas oferece os pressupostos bíblicos e teológicos para que o educador cristão possa utilizá-las sabiamente.

No *capítulo 7* ele trata da questão do currículo. É uma ocasião para se colocar em prática, de maneira organizada, contínua e sistemática, os fundamentos educativos estudados nos primeiros seis capítulos. Para o autor, o currículo é importante, pois é através dele que os valores e compromissos educativos na verdade se formam e passam a ser praticados. Ele apresenta algumas perguntas que devem ser respondidas por aqueles que estão envolvidos no processo de preparação de currículos. A resposta a essas perguntas capacitará o educador cristão a decidir quanto à melhor proposta curricular: O que especificamente

deve ser ensinado? Por que essas áreas devem ser ensinadas? Onde é feito esse ensino? Como é realizado o ensino? Quando essas diversas áreas devem ser ensinadas? Quem está sendo ensinado e quem está ensinando? Qual o princípio organizador que ajunta tudo isso?

A obra conta ainda com um apêndice, no qual Pazmiño trata dos desafios para a educação num ambiente pós-moderno. Faz uma análise de como e o que Jesus confrontou ao revelar a verdade enquanto viveu entre nós, conclamando todos a agirem do mesmo modo. Por último, há um posfácio em que nos são oferecidas orientações sobre como utilizar o ensino cristão para uma transformação contínua da igreja e da sociedade.

A obra de Pazmiño é, sem dúvida alguma, relevante e necessária para uma época de tanta confusão quanto aos fundamentos que devem nortear as práticas educativas. Além dos pontos já destacados que justificam sua indicação, a obra ainda apresenta uma bibliografia específica e notas explicativas que constituem excelente recurso para aqueles que desejam continuar numa pesquisa mais extensa. Por se tratar de uma obra de leitura fácil e agradável, será de grande ajuda, especialmente para aqueles que trabalham com a educação cristã.

Resenha

Robinson Grangeiro Monteiro

MACCULLOUGH, Marti et al. **Fundamentos pedagógicos**. São Paulo: ACSI – Brasil, 2005. 155 pp.

O livro intitulado "*Foundations of Christian School Education – Section 3 – Instructional Foundations*" faz parte de uma trilogia publicada pela Purposeful Design, uma divisão da ACSI (Associação Internacional de Escolas Cristãs). Enquanto os dois outros volumes se preocupam com os fundamentos bíblico-teológicos e com os fundamentos psicológicos, este se destina especificamente a aplicar tais princípios com o propósito de ajudar os educadores a desenvolverem uma estrutura educacional inteiramente bíblica.

Assim, "o foco se volta para o aluno", visto que "a maior responsabilidade de qualquer professor é capacitar o aluno para a aprendizagem". Assumindo sem titubear que "o objetivo bíblico de cada aluno é conhecer a Cristo e se tornar cada vez mais semelhante a ele", o livro trata de assuntos que vão desde a filosofia educacional e o desenvolvimento do currículo, passando pela avaliação, pelo desenvolvimento moral e do caráter e pelas técnicas de disciplina, até a inclusão de alunos especiais e a inserção dos alunos na realidade do mundo.

No capítulo inicial, MacCullough, que atualmente trabalha como diretora da Faculdade de Educação da Universidade Bíblica da Filadélfia, parte da pergunta "De que maneira os seres humanos aprendem?" para estabelecer o que é uma filosofia educacional. Ela adverte inicialmente sobre um pretenso ecletismo generalizado entre os professores, ressaltando de que os inúmeros métodos equivalem de alguma forma às abordagens gerais ou modelos de aprendizagem, com conseqüente perda de coerência e eficácia. É preciso uma filosofia educacional, isto é, um "conjunto de convicções que fundamentam a abordagem educacional", baseados numa filosofia de vida (cosmovisão), que sirva de base para uma determinada teoria de aprendizagem e um modelo de aprendizagem, inclusive com modelo de ensino, plano de aula e métodos.

Ao discutir os três conceitos básicos relacionados com a natureza acional dos seres humanos – passivo, ativo (ou pró-ativo) e interativo –, ela faz uma opção clara pelo último, que define como o não equiparar "a aprendizagem com um simples desdobramento de impulsos internos, nem exclusivamente com o processo de condicionamento que age sobre o ser humano a partir do seu externo". Ela explica, com certa caricaturização, que enquanto no comportamentalismo (passivo) "o professor é tudo! O modelo de ensino é centrado no professor", e no humanismo e existencialismo (ativo) "o aluno é tudo! O modelo de ensino é centrado no aluno", o interacionamismo cognitivo propõe que "o modelo de ensino seja centrado na aprendizagem".

Neste ponto, a autora, reconhecendo que "a Bíblia não é um livro didático sobre a teoria da aprendizagem", levanta a questão sobre qual modelo se encaixa melhor no conceito de humanidade revelado nas Escrituras, propondo que "o conceito bíblico afirma que a verdade é exterior à mente cognitiva, e que o conhecimento (a verdade) é possível pelo fato de a mente (interior) ter sido criada para conhecer a verdade".

A questão seguinte – "de que maneira os três conceitos acerca da natureza acional conduzem a diferentes modelos de aprendizagem e ensino?", conduz a uma análise das características dos três modelos feita por categorias (descrição do modelo, designação curricular, modelo de ensino, caracterização do papel e função do professor e também do aluno), demonstrando de maneira prática e num quadro bastante esclarecedor como seria a aplicação do modelo em sala de aula, através de métodos para a aquisição de informações e métodos para o processamento e desenvolvimento de significado, inclusive com exemplos de planos de aula deste modelo.

A maneira como MacCullough expõe o seu conteúdo é acessível até mesmo a um leigo em pedagogia, mas não descamba para superficialidades. Faz um uso bastante adequado de gráficos e quadros explicativos, de modo que o panorama do conteúdo é exposto com clareza, embora seja sensível a falta de uma análise mais crítica do comportamentalismo e do humanismo, talvez pela proposta deste volume, que é essencialmente pedagógica e não filosófica.

O segundo capítulo é de autoria de Harro Van Brummelen, professor e diretor de pedagogia na Universidade Trinity Western, em Langley, Colúmbia Britânica, no Canadá, com o tema "O desenvolvimento do currículo" e determinadas perguntas-chave sobre objetivos e fundamentos dos programas das escolas cristãs (planejamento geral anual, organização e adaptação de planos de aula a cada classe, seleção de materiais apropriados para a classe e implantação eficaz de alterações curriculares).

Para o autor, o currículo deve "deixar claro para os alunos o propósito da humanidade – amar a Deus acima de todas as coisas e ao próximo como a nós mesmos", e "oferecer aos professores a oportunidade de ajudar seus alunos a reconhecerem seus chamados e se envolverem como cristãos em nossa socie-

dade secular". Através do quadro "elementos de uma visão bíblica de mundo com base na Bíblia", oferece diretrizes e elementos para o desenvolvimento de um currículo de maneira muito adequada, tanto do ponto de vista conceitual, como formal. Ele descreve a história da revelação divina como núcleo de uma sucessão de círculos concêntricos, iniciando com a criação, queda, redenção e cumprimento, tendo como círculo imediato as injunções divinas (o grande mandamento, a grande comissão, a ordem da criação e o discipulado pleno em um novo céu e uma nova terra) e como círculo mais externo os valores bíblicos ("virtudes cardeais" e atitudes diárias práticas).

O terceiro capítulo – "A avaliação na escola cristã: filosofia e prática" – foi escrito por Timothy Heaton, professor de pedagogia e autor do manual sobre "Como escolher livros didáticos para escolas cristãs", e Brian Coon, ambos ligados à Universidade Cedarville, em Ohio. Os dois autores dão ao tema uma importância crítica e basicamente desejam ajudar os educadores cristãos a "saber o porquê de darem notas aos alunos sob sua responsabilidade" e também saber "se há algum fundamento bíblico para as práticas que utilizam ao avaliar e dar notas". As questões relacionadas à avaliação são numerosas e vão da precisão efetiva da avaliação até a real contribuição da avaliação, que entendem como sendo tornar o aluno aprendiz para o resto da vida através de uma forma bíblica de pensar, através da análise, da síntese e da avaliação do mundo sob o prisma da Palavra.

"O desenvolvimento da moralidade e do caráter" é o tema do quarto capítulo do livro, escrito por Milton Uecker, doutor pela Universidade da Virgínia e deão na Universidade Internacional de Colúmbia, na Carolina do Sul, cuja proposição básica do pensamento é de que "o ensino na escola cristã deve ter como objetivo conduzir o aluno para além da salvação, visando à sua formação espiritual e o crescimento do seu caráter".

Portanto, o objetivo do ensino é "transformar o aprendiz", o que, obviamente, contradiz os fundamentos filosóficos do construtivismo. O autor adota pressupostos do estudo de Krathwohl para falar da caracterização como sendo o "nível mais elevado de internalização", no qual "o comportamento do aluno reflete um determinado conjunto de valores e demonstra uma filosofia de vida", inclusive no que se refere ao "desenvolvimento afetivo", em que "a moralidade e o caráter são formados por meio de um processo gradual semelhante ao crescimento cognitivo e ao desenvolvimento da fé", pela articulação dos parâmetros afetivos, nos quais "o ponto de partida são os dez mandamentos, os frutos do Espírito, os preceitos de reciprocidade".

Ele também dá ênfase à criação de uma comunidade atenciosa "que oferece aos alunos uma experiência de imersão à medida que os alunos trabalham e interagem com as pessoas e se voltam para os outros, experimentam em primeira mão o que é ter caráter", e à atuação moral através da escola.

O tema da disciplina é extremamente polêmico e por isso o capítulo 5 do livro, que trata da filosofia e prática da disciplina, é particularmente útil. Escrito por Jerry Haddock, doutor em educação com especialização em administração educacional pela Universidade de Arkansas, o texto inicia reconhecendo a falta de preparo, de técnicas e principalmente de uma filosofia clara de disciplina para a maioria dos professores. Ele propõe a rejeição do construtivismo, que "repudia qualquer forma de disciplina, considerando-a arcaica, controladora e prejudicial" e explicita que "uma abordagem bíblica da disciplina abrange dois elementos distintivos essenciais: (1) o reconhecimento da natureza pecaminosa dos seres humanos e (2) a aceitação dos pais como figuras de autoridade primária na vida da criança".

A proposta é de uma "abordagem relacional", em que parcerias são feitas para alcançar resultados a partir das seguintes estratégias: "(1) conquistar através do respeito e da confiança; (2) fortalecer os relacionamentos através da comunicação eficaz", por meio de normas fixas com recompensas e conseqüências flexíveis.

A criança excepcional na escola é uma realidade crescente nos dias de hoje e como não poderia deixar de ser, é um tema desafiador. É o tema de um dos capítulos mais técnicos do livro, sob a responsabilidade de Sharon R. Berry, autora profícua de várias publicações, inclusive programas de jardim da infância e pré-escola da ACSI.

Para ela, há uma ampla gama de excepcionalidades desde as mais leves e moderadas, tanto no aspecto físico-sensorial como no aspecto mental e emocional, e assim, para cada nível de excepcionalidade a escola é desafiada a oferecer "alguma alteração no seu programa educacional ao longo do ensino escolar", através de "algumas abordagens possíveis para as diversas categorias de excepcionalidade", inclusive distúrbios emocionais e TDHA (transtorno de déficit de atenção e hiperatividade).

O capítulo que conclui o livro é "Preparando nossos alunos para viver no mundo", de James Braley, missionário itinerante em escolas cristãs e um educador experiente em vários serviços e funções na educação cristã. Para ele, "a marca do sucesso dos educadores de escolas cristas é aquilo que os alunos dessas escolas e os jovens formados por elas estão fazendo no mundo". A conclamação do artigo soa como um verdadeiro sermão convocatório para uma obra de formação de intelectos, mas especialmente de formação de vidas disponíveis na mão de Deus, ao afirmar que "a escola cristã deve se tornar a ponte que conduz ao ministério eficaz".

De um modo geral, a obra consegue uma proeza rara neste segmento. No seu fundamento teórico é sólida e saudável. Na sua aplicabilidade prática é clara e útil. Voa mais alto do que a superfície plana de manuais pedagógicos, mas é acessível para gente que precisa manter os pés no chão e as mãos na obra.

Resenha

Tarcizio Carvalho

PLANTINGA JR., Cornelius. **O crente no mundo de Deus: uma visão cristã da fé, da educação e da vida**. Trad. Solano Portela. São Paulo: Cultura Cristã, 2008. Original em inglês: **Engaging God's world: a Christian vision of faith, learning and living** (2002).

Cornelius Plantinga, Jr. é o presidente do Calvin Theological Seminary, em Grand Rapids, Michigan. Ele é o autor de quatro livros e co-editor de outros dois. Faz parte do conselho editorial de *Books & Culture*, e muitos de seus artigos foram publicados em periódicos como *Theology Today*, *First Things*, *Books & Culture*, *Christianity Today* e *The Christian Century*. Seu livro sobre o pecado, *Not the Way It's Supposed to Be*, publicado nos Estados Unidos em 1995, recebeu o prêmio de livro do ano, concedido por *Christianity Today* em 1996. Esse livro foi publicado no Brasil em 1998, pela Editora Cultura Cristã, sob o titulo *Não era para ser Assim*.

O livro objeto desta resenha foi publicado nos Estados Unidos em 2002 e no Brasil em 2008. A obra possui um prefácio específico para estudantes e cinco capítulos: 1. Expectativa e Esperança, 2. Criação, 3. A Queda, 4. Redenção, e 5. A Vocação no Reino de Deus. No final há um Epílogo, um Apêndice com questões propostas para debate e Notas para quem desejar uma pesquisa adicional.

O material utilizado por Plantinga seguiu um percurso interessante até que se concretizasse em livro. Os estudantes internacionais que se matriculam no Calvin Theological Seminary, assim como os recém admitidos no Calvin College, passam por um processo chamado de orientação. Esse processo consiste em aulas que explicam o pensamento reformado e sua cosmovisão, especialmente no que concerne à educação. Esse tipo de ensino no processo de orientação resultou neste livro. Seu objetivo, portanto, é a apresentação da cosmovisão reformada para estudantes. A partir disso, o autor propõe que

conhecer a Jesus Cristo é o principal alvo de todo ser humano, e a partir deste conhecimento é que se pode investigar exaustivamente a criação de Deus.

O primeiro capítulo propõe que reconheçamos haver uma expectativa universal do belo e do sublime, muitas vezes mediada pelo próprio ser humano. Este vislumbre do belo terá sido percebido tanto pela pessoa mais singela em seu arroubo de felicidade, quanto pelos leitores dos clássicos da literatura que apontam para uma esperança. Este capítulo inicia com expectativas a fim de que os capítulos seguintes dêem conta de justificar a esperança cristã. Aqui o autor já deixa claro que a esperança cristã tem uma raiz distinta de qualquer outra proposta.

Os capítulos dois, três e quatro são uma proposta de resumo da história registrada na Bíblia a partir da tríade Criação, Queda e Redenção. De acordo com Plantinga, o tema que entrelaça estes capítulos é o *shalom* (completude, perfeição). Deus criou um mundo repleto de *shalom*, mas o pecado devastou este *shalom*. Assim, em Cristo Deus está restaurando este *shalom* e um dia o trará à plenitude. Nestes capítulos o leitor se familiarizará com citações de Santo Agostinho, João Calvino e Abraham Kuyper, dentre outros teólogos representativos na história do pensamento reformado, além de alguns filósofos como Alvin Plantinga, Nicholas Wolterstorff, Friedrich Nietzsche e outros. Através destes capítulos ainda, o autor conduz o leitor através de ensinos reformados basilares como a eleição, a expiação, o reino e outros tópicos.

O capítulo cinco explora o tema da vocação no Reino de Deus. O termo "vocação" é apresentado em seu matiz teológico, significando "chamado", e na multiforme expressão de conhecimentos e habilidades que comumente se denomina profissão. Entretanto, este capítulo não é um guia de profissões. Antes, trabalha diversos conceitos como conhecimento, habilidades e virtudes, que são basilares para a ampliação do *shalom* no mundo. Estes conceitos relacionados e desenvolvidos habilitam melhor uma pessoa a se engajar neste mundo de Deus para servi-lo nele.

O epílogo apresenta a condensação do que foi apresentado diante da perspectiva escatológica. Ou seja, ruma-se para um fim e, de acordo com a Bíblia, para a consumação de todas as coisas, momento no qual a terra será restaurada. Enquanto o estudante estiver em processo de preparo, aconselha Plantinga, é bom que preste atenção a uma necessária correção ótica. O mundo com suas tensões diversas e criativas não constitui a totalidade da realidade. É preciso ter percepção do todo da criação de Deus a fim de que a pessoa possa encontrar e entender seu chamado dentro da estrutura que Deus já preparou.

Os pontos de discussão propostos no apêndice são interessantes para grupos de discussão e debate, e as notas também se constituem em valioso tesouro para aprofundamento através de outras obras ali descritas.

Creio que o livro cumpre bem o seu propósito de explicar o pensamento reformado e sua cosmovisão, especialmente no que concerne à educação. De

modo simples o autor destaca a primazia do senhorio de Jesus Cristo como o principal modo de se relacionar com a divindade e de enxergar o mundo. A partir deste relacionamento, então, pode-se investigar exaustivamente esta criação de Deus.

A única ressalva fica por conta do titulo da obra. "Engajando-se no mundo de Deus", ou algo semelhante, parece dar uma dimensão mais precisa da obra sem esbarrar no preconceito que o termo "crente" enfrenta contemporaneamente. De fato, o livro convida todos ao diálogo, ainda que apresente sua cosmovisão cristã.

Diretrizes para a Preparação de Artigos da Revista *Fides Reformata*

Tarcízio de Carvalho e Valdeci Santos

1. NORMAS GERAIS

As matérias publicadas são de propriedade da Revista, podendo ser reproduzidas total ou parcialmente, segundo a legislação vigente, com indicação da fonte.

Os artigos, as resenhas crítico-informativas, as indicações bibliográficas e as traduções devem ser redigidos na língua portuguesa. Devem ser entregues uma cópia impressa e outra em disquete (ou cópia eletrônica para o e-mail do editor da revista), no formato compatível com o editor de textos "Word for Windows", versão 6.0 ou mais recente, com fonte *Times New Roman,* corpo 12 e com alinhamento justificado somente à esquerda.

Ao formatar o seu trabalho, configure a página e o texto com as seguintes especificações:

- Papel A4 padrão (210 x 297 mm) e margens superior e esquerda com 3 cm, e inferior e direita com 2 cm.
- Texto distribuído em uma única coluna.
- Indentação (recuo) dos parágrafos de 1 cm.
- Todas as páginas numeradas seqüencialmente no alto e à direita.
- Apresentar as ilustrações, desenhos e fotos com boa qualidade, quando for o caso.

1.1. Forma de Apresentação

1.1.1. De artigos

A forma de apresentação de artigos deve respeitar a seguinte seqüência:

a) título do trabalho centralizado, corpo 16, *Times New Roman*;
b) nome do autor (centralizado e italicizado), seguido de asterisco, remetendo a uma nota de rodapé em que constem titulação, função e instituição a que se vincula;

c) resumo do trabalho em português (entre 150 e 250 palavras);
d) palavras-chave (no máximo 6 palavras);
e) texto em conformidade com o item 1 (Normas Gerais), com no máximo 7000 palavras;
f) Apresentar os títulos e subtítulos das divisões do texto claramente identificados e hierarquizados, conforme NBR 6024.

1.1.2. De resenhas crítico-informativas

A forma de apresentação de resenhas crítico-informativas deve respeitar a seguinte seqüência:

a) nome do resenhista.
b) dados bibliográficos da obra resenhada, de acordo com as normas da ABNT (por exemplo, PETERS, Otto. *Didática do ensino a distância.* São Leopoldo: Editora Unisinos, 2001. 402 pp.).
c) texto em conformidade com o item 1 (Normas Gerais), com no máximo 1700 palavras;
d) O conteúdo de uma resenha crítico-informativa dcve ser como segue:

1. Referência bibliográfica: ver letra "b" acima.

2. Apresentação do autor da obra: Em alguns casos é importante situar o local e ano do nascimento. Em todos os outros será importante um pequeno comentário sobre o autor – formação acadêmica, pessoas (ou escolas de pensamento) que exerceram influência teórica sobre sua obra e fatos que teriam marcado sua vida e forma de pensar.

3. Perspectiva teórica da obra: Toda obra escrita se insere em uma determinada perspectiva teórica. É importante procurar informar, da melhor forma possível, a que tradição/escola teórica pertence o autor da obra que se está analisando. Isso permite compreender a forma como está organizada, bem como a lógica da argumentação utilizada.

4. Breve síntese da obra: Antes de começar a análise de uma obra é muito importante que se tenha uma visão panorâmica da mesma; isso pode ajudar a visualizar a seqüência do texto, permitindo saber de onde parte e para onde vai o autor na sua argumentação; esta parte da resenha (e somente esta) pode ser feita na forma de um esquema.

5. Principais teses desenvolvidas na obra: Depois desse trabalho preliminar, é hora de analisar o conteúdo da obra. O objetivo é traçar as principais teses do autor, e não resumir a sua obra (resenha não é resumo). É preciso ler com muita atenção para se apreender o que é fundamental no pensamento do autor.

6. Apreciação crítica da obra: Após apresentar e compreender o autor e sua obra, pode-se fazer alguns comentários pessoais sobre o assunto. Embora

os comentários sejam pessoais, não devem ser excessivamente subjetivos ("achei a obra isso ou aquilo"), mas expressar uma opinião pessoal ancorada em argumentos fundamentados academicamente.

1.1.3. De traduções

A forma de apresentação de traduções deve respeitar a seguinte seqüência:

a) dados bibliográficos da obra traduzida, de acordo com as normas ABNT (por exemplo, HORTON, Michael. *Finding a church*: a brief guide for the discriminating worshiper [on-line]. Jun. 2001. Disponível em: http://www.christianity.com/partner/Article_Display_Page0 ,,PTID307086|CHID560462|CIID 1415582,00.html [acesso em 9 jun. 2003]).
b) texto em conformidade com o item 1 (Normas gerais), com no máximo 3500 palavras;
c) nome do tradutor.

1.1.4. De indicações bibliográficas

A forma de apresentação de indicações bibliográficas deve respeitar a seguinte seqüência:

a) dados bibliográficos da indicação, de acordo com as normas ABNT (por exemplo, MACGREGOR, Jerry.: WALTKE, Bruce. *Conhecendo a vontade de Deus.* São Paulo: Editora Cultura Cristã, 2001, 160 pp.)
b) texto em conformidade com o item 1 (Normas gerais), com no máximo 200 palavras;
c) nome de quem faz a indicação bibliográfica.

2. NORMAS ADICIONAIS

2.1 Uso de itálicos

Usar itálicos para as ênfases absolutamente necessárias, jamais negrito ou sublinhado. Palavras, expressões ou frases em língua estrangeira devem ser igualmente italicizadas e, de preferência, traduzidas entre parênteses.

2.2 Uso do hífen

Quaisquer que sejam os textos (artigo, tradução etc) é importante não hifenizá-los manualmente.

2.3 Notas de rodapé

Utilizar a numeração automática do editor de textos para as notas de rodapé. Deve-se evitar colocar material relevante nas notas; as observações relevantes ao tema do artigo devem ser incluídas no texto.

2.4. Citações em grego ou hebraico

As citações do grego, hebraico ou aramaico devem ser feitas nos alfabetos originais, sem transliteração e devem ser traduzidas pelo autor.

2.5 Citações bíblicas e outras

As citações bíblicas devem ser feitas conforme o padrão encontrado na versão Almeida Revista e Atualizada, 2ª ed. Em caso de outra versão, indicar entre parênteses no texto. Os nomes dos livros da Bíblia devem ser mencionados por extenso, se referidos diretamente. Quando citados indiretamente, entre parênteses ou após cf. ou vide, usar abreviações conforme a versão Almeida Revísta e Atualizada, 2ª ed.

Citações de outras fontes, como escritos rabínicos etc., devem ser feitas, na primeira vez, por extenso, com a abreviação entre parênteses e, a partir da segunda vez, somente com a abreviação, que seja clara o suficiente para que o leitor a identifique.

2.6 Pronomes que se referem a Deus

Estes pronomes devem ser escritos em letras minúsculas (como por exemplo sua, seu, dele, ele etc.).

2.7 Citações em língua estrangeira

As citações em língua estrangeira devem ser traduzidas pelo autor no corpo do texto, com citação do título original e a observação “minha tradução”.

Excelência acadêmica e piedade a serviço do Reino de Deus

Venha estudar no Centro Presbiteriano de
Pós-Graduação Andrew Jumper, em São Paulo!
Cursos modulares
Corpo docente pós-graduado
Convênio com instituições internacionais
Biblioteca teológica com mais de 40.000 volumes
Acervo bibliográfico atualizado e informatizado

Mestrado em Teologia

Sacrae Theologiae Magister
(S.T.M. ou Mestre em Teologia)
é um mestrado *stricto sensu*
preparando o aluno para a docência.

Especialização em Estudos Teológicos e Especialização em Teologia Bíblica

Lato sensu no regime Educação a Distância (EAD).

Doutorado em Ministério

É um grau profissional avançado (D.Min.) oferecido em parceria com o *Reformed Theological Seminary* (RTS) com natureza *intracorpus* no Brasil, mas com validade internacional.

Mestrado em Divindade

Magister Divinitatis (Mestre em Divindade) é um mestrado *stricto sensu* de natureza *intracorpus*. Seu perfil acompanha o dos Mestrados Profissionais.

O Centro Presbiteriano de Pós-Graduação Andrew Jumper prepara líderes para ministérios, buscando desenvolver nestes uma profunda compreensão da Palavra de Deus e um desejo de aplicar esse conhecimento a serviço do Senhor.

Centro Presbiteriano de Pós-Graduação Andrew Jumper
Rua Maria Borba, 15 – Vila Buarque – São Paulo – SP – Brasil – CEP: 01221-040
Tel.: +55 (11) 2114-8644/8759 – Fax: +55 (11) 3256-6611
www.mackenzie.com.br/teologia
pos.teo@mackenzie.com.br

Editoração eletrônica
LIBRO Comunicação

Impressão e acabamento
HR Gráfica e Editora