

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 Biblical 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 ateuista, mas essencialmente, a *pedagogia ateuista* 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 *intelligensia* pedagógica está errando ou acertando, e propor, preliminarmente, alguns caminhos que restaurem ou redimam a nossa combatida 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 frequência 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 esferas⁸ 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, encobrendo 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 frequência, 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 conseqüentemente 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 César 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: Papyrus, 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: Papyrus, 2007.

³⁰ MARCELINO, Nelson Carvalho. *Pedagogia da animação*. Brasília: Papyrus, 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 outras³⁷ 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, conseqüentemente, 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 (SI 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” (SI 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 Krupskaja (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 a educação cristã deva preferir o termo *singularidade* (que expressa, condições únicas a cada ser) a *individualidade* (que pode dar a idéia de ausência de altruísmo, de egoísmo).

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 aponte 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, transgredir 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 conhecimento⁶³ 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.

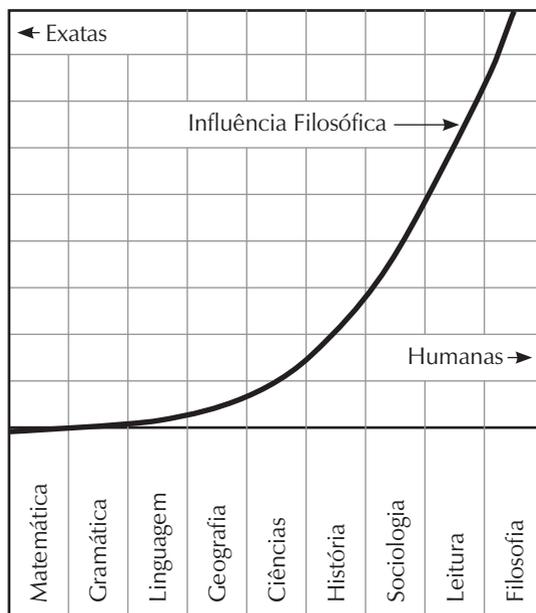


Figura 1 – Influência Filosófica nas Áreas de Conhecimento

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, conseqüentemente, 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 conhecimento⁶⁵ e se espraia

⁶⁵ Cujas fontes são 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 exequível, 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 relaciona⁶⁷ 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 que 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 nihilismo 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, apresentando pontos metodológicos nas áreas delimitadas 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.