

# 2

## SEÇÃO FILOSÓFICA



## 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.<sup>1</sup>

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.

<sup>1</sup> 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.<sup>2</sup>

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.<sup>3</sup>

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

Creemos 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.<sup>4</sup> 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.

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

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 20.

<sup>4</sup> 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 ressaltar 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?*<sup>5</sup>

## 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.*<sup>6</sup>

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).

<sup>5</sup> 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 epistemológicas 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.

<sup>6</sup> 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 *acrotalha* (não desista, siga em frente!), duas coisas poderiam acontecer. Sabendo identificar uma *acrotalha*, 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 *acrotalha*, não será logicamente possível que o leitor descubra, no artigo, o sentido do termo, pois mesmo que tivesse uma *acrotalha* 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 *acrotalha* 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.<sup>7</sup>

<sup>7</sup> 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.<sup>8</sup>

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 sofisticado? Sócrates procura resolver esse problema *ensinando* a Mênon a doutrina da *anamnesis*, ou seja, que o aprendizado é “memorização” 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 recordar aquelas coisas justamente que já antes conhecia.<sup>9</sup>

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.

<sup>8</sup> 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.

<sup>9</sup> 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.<sup>10</sup>

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 íntegra!), 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 hilosóismo 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.<sup>11</sup>

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

<sup>10</sup> Ibid.

<sup>11</sup> Para explorar o surgimento da filosofia e da ciência como tentativa de fuga das visões míticas, religiosas e supersticiosas, assim como os elementos mítico-religiosos remanescentes nas várias escolas filosóficas 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 rememorar-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!<sup>12</sup>

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

<sup>12</sup> 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 sofs-





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.<sup>13</sup>

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 cientes 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.<sup>14</sup>

Vale observar, no entanto, que os dois pensadores cristãos reformados, acima mencionados, resolvem o dilema sofisticado 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:

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

<sup>14</sup> 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:<sup>15</sup>

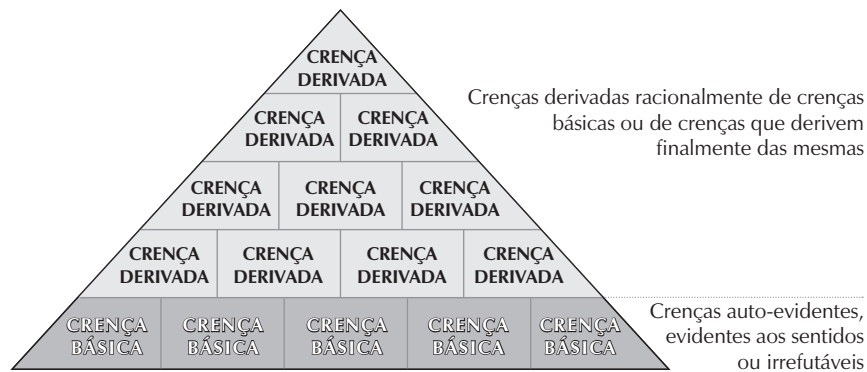


Fig. 1: Pirâmide Fundacionalista

Neste modelo, o conhecimento é protegido da erosão sofisticada 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 “basicidade” 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 sofisticado: 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

<sup>15</sup> 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 sofisticado. 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.<sup>16</sup>

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.<sup>17</sup>

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-

<sup>16</sup> 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.

<sup>17</sup> 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 científico 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.<sup>18</sup> 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*.<sup>19</sup>

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.

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

<sup>19</sup> 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 contemplan 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 sofisticado.<sup>20</sup> 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 transcendentais 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 âmbito 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).

<sup>20</sup> 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](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.<sup>21</sup>

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.

<sup>21</sup> 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”. Cinquenta e cinco por cento rejeitam a idéia de que “a atividade docente deve reger-se pelo princípio da neutralidade política”.<sup>22</sup>

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

<sup>22</sup> 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”.<sup>23</sup>

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 autenticado falou nas Escrituras...<sup>24</sup>

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

<sup>23</sup> Ibid., p. 87.

<sup>24</sup> 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.<sup>25</sup>

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

<sup>25</sup> 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.<sup>26</sup>

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.<sup>27</sup>

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

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

<sup>27</sup> 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, Massachusetts: 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.<sup>28</sup>

### 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 “contemplanção 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.<sup>29</sup>

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”.<sup>30</sup>

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*”.<sup>31</sup> 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

<sup>28</sup> CALVINO. *Institutas* I:5.4, p. 63-64.

<sup>29</sup> 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](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702004000300005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 01 fev. 2009.

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

<sup>31</sup> 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 e 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”.<sup>32</sup>

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 carnis, 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).

<sup>32</sup> 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 (explícita 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.<sup>33</sup>

### 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.

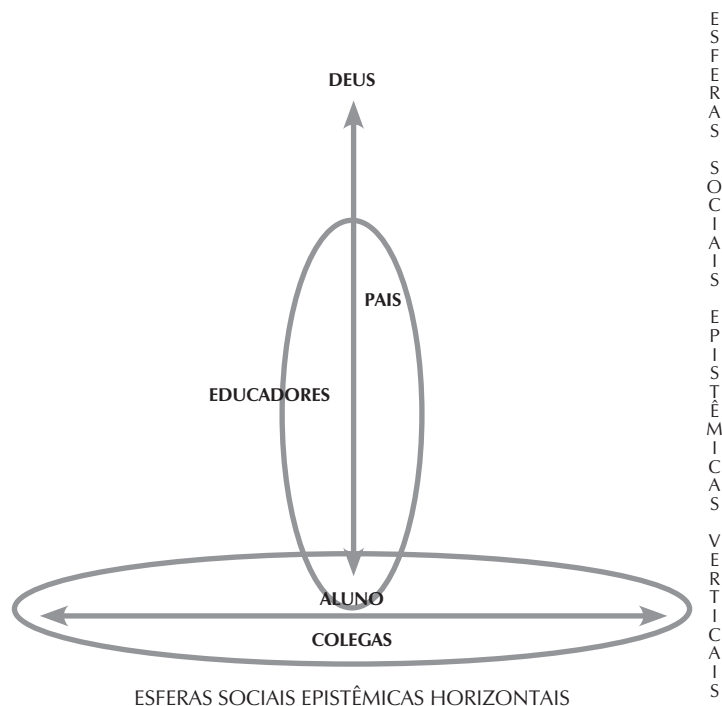
#### 3.1 Quanto à natureza do saber, uma epistemologia é aliancista

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-*

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

*fição*, 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.

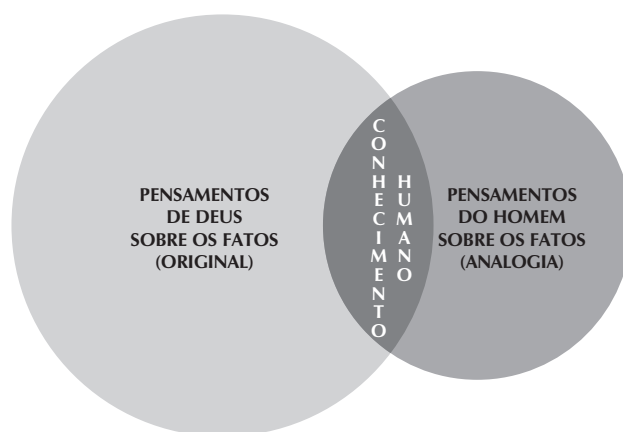
- Destarte, todo saber tem sua fonte final na *revelação* de Deus, quer aquele que conhece o fato reconheça a Deus “por detrás” dos fatos, quer não.

### 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.<sup>34</sup> 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!



<sup>34</sup> 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 rejeitem 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 repostada final. O néscio, sem conhecimento de Deus, adora homens: “Lembra-te de Darwin”.<sup>35</sup> Rorty, sábio segundo o mundo, diz que não tem certeza se sabe, mas se satisfaz que seus colegas achem que sim...<sup>36</sup> Polanyi, admirador do pensamento cristão das igrejas reformadas, diz “saber” porque “crê” e porque acredita na verdade.<sup>37</sup> 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.<sup>38</sup>

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

<sup>35</sup> *Veja*, São Paulo, ed. 2008, 4 fev. 2009.

<sup>36</sup> Ver a nota 7 acima.

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

<sup>38</sup> 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: Hackett 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 garimpoou 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...”<sup>39</sup>

*credere aude!*



---

<sup>39</sup> 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.

