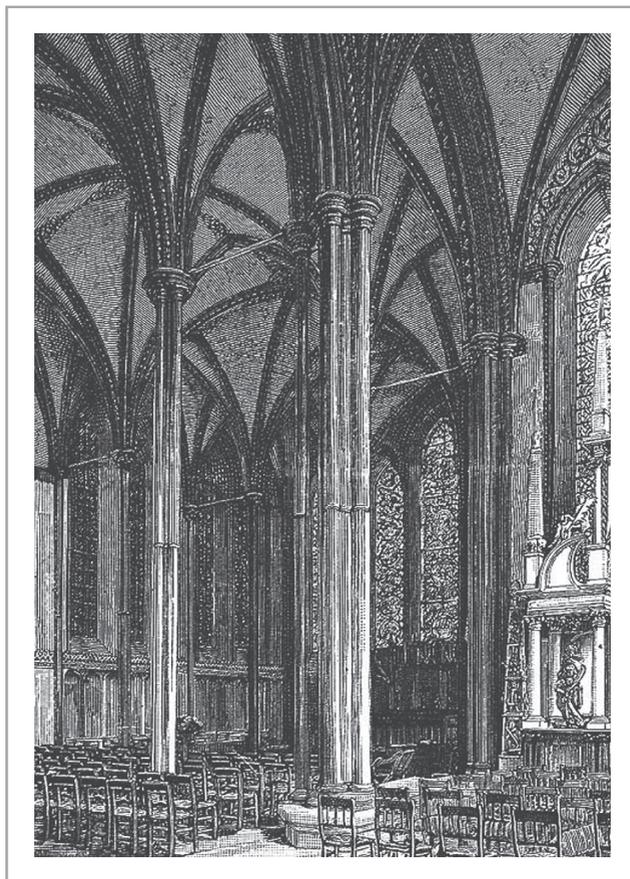


fides reformata

Volume XXV • Número 1 • 2020



EDIÇÃO ESPECIAL

150 ANOS DO INSTITUTO PRESBITERIANO MACKENZIE

INSTITUTO PRESBITERIANO MACKENZIE

Diretor-Presidente José Inácio Ramos

CENTRO PRESBITERIANO DE PÓS-GRADUAÇÃO ANDREW JUMPER

Diretor Mauro Fernando Meister

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

Semestral.
ISSN 1517-5863

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

CDD 291.2

This periodical is indexed in the ATLA Religion Database, published by the American Theological Library Association, 250 S. Wacker Dr., 16th Flr., Chicago, IL 60606, USA, e-mail: atla@atla.com, www.atla.com.

Fides Reformata também está incluída nas seguintes bases indexadoras: CLASE (www.dgbiblio.unam.mx/clase.html), Latindex (www.latindex.unam.mx), Francis (www.inist.fr/bbd.php), Ulrich's International Periodicals Directory (www.ulrichsweb.com/ulrichsweb/) e Fuente Academica da EBSCO (www.epnet.com/thisTopic.php?marketID=1&topicID=71).

Editores Gerais

Daniel Santos Júnior
Dario de Araujo Cardoso

Editor de resenhas

Filipe Costa Fontes

Redator

Alderi Souza de Matos

Editoração

Libro Comunicação

Capa

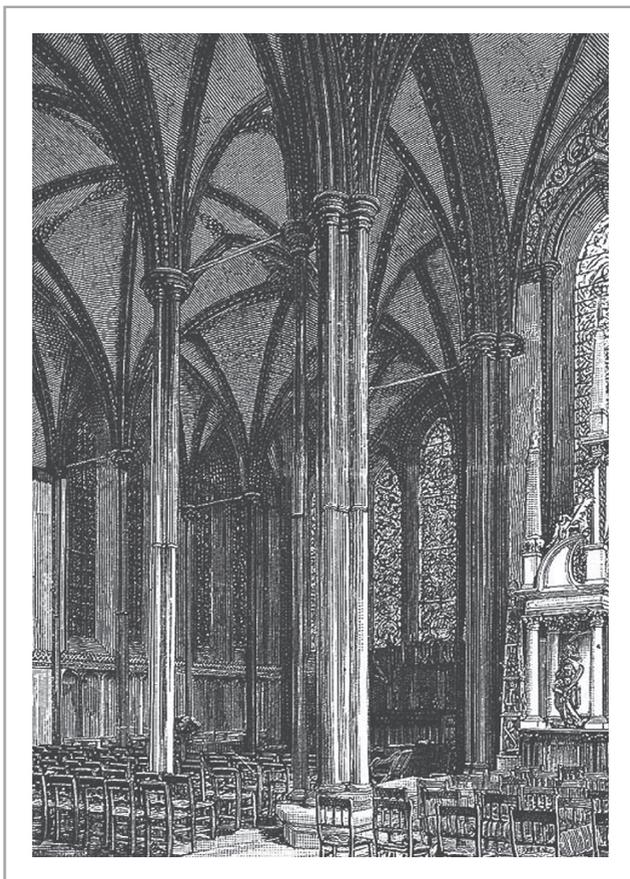
Rubens Lima

fides reformata

Volume XXV • Número 1 • 2020

EDIÇÃO ESPECIAL

150 ANOS DO INSTITUTO PRESBITERIANO MACKENZIE



CONSELHO EDITORIAL

Augustus Nicodemus Lopes
Davi Charles Gomes
Heber Carlos de Campos
Heber Carlos de Campos Júnior
Jedeias de Almeida Duarte
João Paulo Thomaz de Aquino
Mauro Fernando Meister
Valdeci da Silva Santos

A revista *Fides Reformata* é uma publicação semestral do
Centro Presbiteriano de Pós-Graduação Andrew Jumper.

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

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

Pede-se permuta.

*We request exchange. On demande l'échange. Wir erbitten Austausch.
Se solicita canje. Si chiede lo scambio.*

ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA

Revista Fides Reformata
Rua Maria Borba, 40/44 – Vila Buarque
São Paulo – SP – 01221-040
Tel.: (11) 2114-8644
E-mail: atendimentocpaj@mackenzie.br

ENDEREÇO PARA PERMUTA

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

EDITORIAL

Esta edição especial de *Fides Reformata* vem a lume no contexto de dois eventos singulares, um deles entristecedor, a grande pandemia de coronavírus, e o outro altamente auspicioso, o sesquicentenário de fundação da Escola Americana de São Paulo, precursora do Instituto Presbiteriano Mackenzie. Foi em 1870 que o casal Rev. George Whitehill Chamberlain e Profa. Mary Annesley Chamberlain, que havia chegado a São Paulo no final do ano anterior, iniciou em sua própria residência, no bairro do Bom Retiro, uma escolinha informal para meninas que tinham dificuldade para estudar em outros locais. No início do segundo semestre, entrou em atividade o primeiro professor contratado, Júlio César Ribeiro, futuro autor de renome. No ano seguinte, a escola passou a funcionar de modo mais formal na sede da igreja presbiteriana, na Rua de São José (atual Libero Badaró), a poucos passos do Largo de São Bento. Tinha como diretora interna a professora Mary Parker Dascomb, que iniciara há dois anos sua longa carreira docente no Brasil.

Nesse ano (1871) foi definido o plano educacional a ser adotado, incluindo o magistério feminino, educação mista (crianças de ambos os sexos nas salas de aula), estudo intuitivo (leitura silenciosa e estímulo ao raciocínio), ausência de punições físicas, uso da língua portuguesa, compêndios próprios, calendário escolar e liberdade religiosa, política e racial. Vários desses elementos eram totalmente inéditos na educação brasileira da época. Por sugestão do jornalista José Carlos Rodrigues, foi adotado para a instituição o nome Escola Americana. Nos anos seguintes, a escola foi organizada em definitivo e recebeu novos professores: Palmira Rodrigues, Antônio Pedro de Cerqueira Leite, Harriet Greenman, Adelaide Molina e os Revs. Emanuel Vanorden e John Beatty Howell.

Foi tão expressivo o desenvolvimento da instituição que em 1876 ela passou a utilizar amplas instalações próprias na esquina das ruas São João e Ipiranga, na chamada Cidade Nova. Novos mestres foram agregados ao corpo docente: Elmira Kuhl, Antônio Bandeira Trajano, Remígio de Cerqueira Leite e Phebe Thomas. Esta última criou em 1878 o Kindergarten ou Jardim da Infância, um dos primeiros do país. Também introduziu aulas de educação física para meninas, outra inovação nos padrões educacionais da época. No final do mesmo ano, a escola adquiriu notoriedade adicional ao ser visitada e grandemente elogiada por ninguém menos que o imperador D. Pedro II. Ao lado da qualidade do ensino, o estabelecimento primava pela orientação fortemente bíblica e evangélica, sendo um de seus principais objetivos a formação de pastores e professores para a incipiente obra presbiteriana no país.

A Igreja Presbiteriana de São Paulo e a Escola Americana partilharam as mesmas instalações durante treze anos (1871-1883). Nos dois anos seguintes, ocorreram eventos de grande relevância: em janeiro de 1884 foi inaugurado o

majestoso templo da Rua 24 de Maio e em julho de 1885 foi lançada a pedra fundamental do Internato Masculino, na esquinas das ruas Maria Antônia e Itambé, na Consolação ou Pacaembu (futuro Higienópolis). Essa área fazia parte da grande chácara que o Rev. Chamberlain havia adquirido há uma década de Dona Maria Antônia da Silva Ramos, ilustre dama de São Paulo e agora membro da igreja presbiteriana. No mesmo ano, a escola e o internato passaram a ser dirigidos pelo Dr. Horace Manley Lane, médico e educador que conhecia o Brasil desde 1859 e que havia iniciado uma amizade com o Rev. Chamberlain no dia em que este chegara ao Rio de Janeiro em 1862.

Desde o início, o Dr. Lane imprimiu à escola as marcas de sua eficiente administração no que diz respeito ao aperfeiçoamento dos métodos, formação de professores e preparação de compêndios. Os cursos primário e secundário começaram a se tornar insuficientes para as demandas do corpo discente e dois importantes eventos contribuíram para que a escola desse um grande salto para o futuro. O primeiro foi a organização do Sínodo Presbiteriano, em setembro de 1888, sinalizando a crescente maturidade da Igreja Presbiteriana no Brasil. Os dois delegados norte-americanos que compareceram ao encontro, Revs. John A. Hodge e Charles E. Knox, retornaram aos Estados Unidos empolgados com a proposta de se criar um curso superior ou college. Esse propósito foi reforçado no final do ano seguinte com a Proclamação da República Brasileira.

Os desdobramentos seguintes ocorreram com velocidade estonteante: a formação de uma Junta de Síndicos em Nova York, a doação de 50 mil dólares pelo advogado John Theron Mackenzie, a incorporação pela Universidade do Estado de Nova York e a construção do edifício sede da Escola de Engenharia. A pedra fundamental desse prédio recebeu uma inscrição que se tornaria decisiva para os rumos da instituição: “Às ciências divinas e humanas”. A nova entidade, denominada inicialmente Colégio Protestante de São Paulo, passou a ser designada Mackenzie College em homenagem ao grande benemérito. Era a primeira escola superior de iniciativa privada no Brasil, abrangendo todos os níveis de ensino existentes à época, do Jardim da Infância aos estudos superiores. Até o final do século 19, o complexo Escola Americana-Mackenzie College adquiriu dimensões impressionantes, com mais de 500 alunos, um grande corpo docente, programa de ensino sofisticado e amplas instalações.

O Dr. Horace Lane faleceu em 1912, depois de dirigir a instituição por 27 anos e lhe conferir grande notoriedade nacional e internacional. Após breve interregno, ele foi sucedido por seu antigo auxiliar, Rev. William Alfred Waddell, genro do Rev. Chamberlain. Na sua hábil gestão, ocorreu um evento de grande caráter simbólico que foi a transferência da Escola Americana para o campus do Higienópolis, em 1920, deixando as antigas e históricas instalações da Avenida São João. Essa foi uma época de grande desenvolvimento institucional e patrimonial do Mackenzie College. Ao deixar a direção, Waddell fundou na localidade de Jandira o Instituto José Manoel da Conceição, onde

passou a residir. Após a breve administração do Prof. Charles Todd Stewart, genro do Rev. Eduardo Carlos Pereira, o Mackenzie teve um grande líder na pessoa do Dr. Benjamin Harris Hunnicutt, cuja presidência se estendeu por 17 anos (1934-1951).

Em 1940, foi criada a Sociedade Civil Instituto Mackenzie, substituindo o Conselho do Mackenzie College, passo importante para a nacionalização da escola. Todavia, os novos estatutos só foram registrados uma década mais tarde, sendo criado o Conselho Deliberativo. Em 1952, logo depois que o Rev. Dr. Peter Garret Baker assumiu a presidência, foi solenemente instalada a Universidade Mackenzie, com três faculdades iniciais: Engenharia, Filosofia, Ciências e Letras, e Arquitetura, tendo como primeiro reitor o Prof. Henrique Pegado. Pouco depois foi criada a Faculdade de Direito. No início dos anos 60, após árduas e tensas negociações, a igreja norte-americana doou o patrimônio do Mackenzie à Igreja Presbiteriana do Brasil (20/11/1961), na gestão do último dirigente da fase “missionária”, Rev. Richard Lord Waddell, neto dos fundadores George e Mary Chamberlain.

Os primeiros anos do Mackenzie em mãos brasileiras foram plenos de lutas e apreensões. Em 1966, a IPB criou o Conselho de Curadores para defender as suas prerrogativas como único “associado vitalício”. No final do mesmo ano, o governo estadual decretou a desapropriação da grande escola. Quase uma década depois, os tribunais asseguraram à igreja o direito exclusivo de nomear os integrantes da administração e do Conselho Deliberativo do Instituto Mackenzie, vindo o governo a anular o decreto de expropriação. Tanto no processo de doação quanto nas lutas posteriores foi decisivo o argumento de que somente por meio de uma filiação eclesiástica poderia ser preservado o desejo dos fundadores no sentido de que a escola tivesse nítida orientação cristã e evangélica.

Na administração do Rev. Boanerges Ribeiro (1975-1987), foi implantada em definitivo a capelania do Instituto e criada a chancelaria universitária. Também foi adquirida a magnífica propriedade do Tamboré, onde se inaugurou um novo campus. As décadas mais recentes têm sido caracterizadas por duas realidades na vida do Mackenzie: a vasta expansão patrimonial e geográfica e o aprofundamento do compromisso confessional. Os nomes institucionais foram alterados para refletir as ligações históricas com o presbiterianismo. Hoje, além dos campi central e Tamboré/Alphaville, o Instituto Presbiteriano Mackenzie possui unidades em Brasília, Campinas, Rio de Janeiro e Palmas. Recentemente foram adquiridos o Instituto Cristão de Castro (PR), o Hospital Evangélico de Dourados e a Escola de Enfermagem Vital Brasil (MS), o Hospital Evangélico de Curitiba e a Faculdade Evangélica do Paraná. Como expressões da ênfase confessional, em 1997 o IPM passou a sediar o Centro Presbiteriano de Pós-Graduação Andrew Jumper e alguns anos depois teve início a produção dos materiais do Sistema Mackenzie de Ensino.

A escolinha do casal Chamberlain transformou-se num portento educacional, com quase 10 mil alunos na educação básica e quase 40 mil na educação superior, além de mais de 6 mil colaboradores (professores, funcionários e auxiliares dos hospitais). A Universidade oferece mais de 60 cursos de graduação e quase 150 de pós-graduação, presenciais e a distância. É uma das maiores instituições educacionais cristãs e reformadas em todo o mundo. A caminhada tem sido árdua, mas compensadora, com incontáveis benefícios para a causa de Cristo e o bem da sociedade brasileira. Os sonhos e ideais dos fundadores e doadores estão sendo fielmente preservados e deverão continuar a sê-lo no futuro previsível.

Esta edição comemorativa de *Fides Reformata* procura unir-se às celebrações dos 150 anos apresentando alguns textos diretamente ligados à trajetória antiga e recente do Mackenzie, e outros que, sem terem uma ligação explícita, refletem as convicções e valores da instituição. Em um breve ensaio inicial, com o título “Mackenzie 150 anos e o Centro Presbiteriano de Pós-Graduação Andrew Jumper”, o Dr. Mauro Meister reflete sobre as ligações entre as duas entidades e descreve a filosofia e a estrutura de cursos do CPAJ, do qual é diretor. Na sequência, o Dr. Alderi Matos apresenta um artigo de natureza eminentemente histórica, “Amigos e Irmãos em Cristo: A Correspondência entre George Chamberlain e Rui Barbosa”, no qual oferece uma descrição e análise do intercâmbio epistolar entre os dois conhecidos personagens. Trata-se da primeira vez que tal correspondência é apresentada e analisada em sua íntegra. No artigo “A Cosmovisão Cristã em Livros Didáticos: Apontamentos de uma Experiência no Sistema Mackenzie de Ensino”, o Dr. Filipe Fontes discorre sobre os fundamentos filosóficos de uma das mais importantes contribuições recentes do Mackenzie.

A partir de sua área de interesse, o Dr. Chun Kwang Chung elabora uma questão sempre presente na caminhada do Mackenzie em seu texto “Educação e Evangelização em Missão: O Problema Recorrente do Dualismo e a Perspectiva Reformada de Herman Bavinck”. O Prof. Solano Portela aborda a questão educacional no artigo “Resgatando o Papel do Professor na Escola Confessional como Transmissor de Conhecimento e da Verdade: Reflexões e Propostas Seminais”, mostrando a questão sempre premente da relação entre confessionalidade e teorias educacionais. O Dr. Daniel Santos oferece um aporte inédito com o texto “*Harpa d’Israel*: o dilema das traduções da Bíblia no Brasil e a contribuição do Mackenzie”, no qual analisa a tradução dos Salmos feita pelo erudito Francisco Rodrigues dos Santos Saraiva, antigo professor da instituição. Finalmente, o Dr. João Paulo de Aquino discorre sobre um interessante tema exegético-teológico em “União com Cristo no Evangelho de Lucas”.

Este número conclui com resenhas de quatro colaboradores acerca de um leque variado de obras relevantes: *Hebraico Bíblico* (Bryan M. Rocine), por Danillo Santos; *Interpreting Eden: A Guide to Faithfully Reading and*

Understanding Genesis 1-3 (Vern S. Poythress), por Daniel Charles Heringer Gomes; *John Theron Mackenzie* (Nelson Câmara), por Alderi Souza de Matos, e *Evangelical Theologies of Liberation and Justice* (M. E. Cannon; A. Smith), por Chun Kwang Chung, esta última em inglês.

Profundamente gratos ao Senhor Deus pela longa, palpitante e benfazeja trajetória da Escola Americana, do Mackenzie College, do Instituto Presbiteriano Mackenzie e da Universidade Presbiteriana Mackenzie, homenageamos seus líderes passados e presentes e entregamos ao público mais esta edição de *Fides Reformata*, na firme expectativa de que, além de comemorar condignamente esta magna data, irá contribuir para a elevação intelectual e espiritual dos seus leitores.

Rev. Dr. Alderi Souza de Matos
Redator de *Fides Reformata*

SUMÁRIO

ARTIGOS

- MACKENZIE 150 ANOS E O CENTRO PRESBITERIANO DE PÓS-GRADUAÇÃO ANDREW JUMPER**
Mauro Fernando Meister..... 13
- AMIGOS E IRMÃOS EM CRISTO: A CORRESPONDÊNCIA ENTRE GEORGE CHAMBERLAIN E RUI BARBOSA**
Alderí Souza de Matos 21
- A COSMOVISÃO CRISTÃ EM LIVROS DIDÁTICOS: APONTAMENTOS DE UMA EXPERIÊNCIA NO SISTEMA MACKENZIE DE ENSINO**
Filipe Costa Fontes..... 39
- EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO EM MISSÃO: O PROBLEMA RECORRENTE DO DUALISMO E A PERSPECTIVA REFORMADA DE HERMAN BAVINCK**
Chun Kwang Chung..... 53
- RESGATANDO O PAPEL DO PROFESSOR NA ESCOLA CONFSSIONAL COMO TRANSMISSOR DE CONHECIMENTO E DA VERDADE: REFLEXÕES E PROPOSTAS SEMINAIS**
Francisco Solano Portela Neto..... 63
- HARPA D'ISRAEL: O DILEMA DAS TRADUÇÕES DA BÍBLIA NO BRASIL E A CONTRIBUIÇÃO DO MACKENZIE**
Daniel Santos..... 77
- UNIÃO COM CRISTO NO EVANGELHO DE LUCAS**
João Paulo Thomaz de Aquino 89
- RESENHAS
- HEBRAICO BÍBLICO (BRYAN M. ROCINE)**
Danillo A. Santos 101
- INTERPRETING EDEN: A GUIDE TO FAITHFULLY READING AND UNDERSTANDING GENESIS 1-3 (VERN S. POYTHRESS)**
Daniel Charles Heringer Gomes 107
- JOHN THERON MACKENZIE (NELSON CÂMARA)**
Alderí Souza de Matos 113
- EVANGELICAL THEOLOGIES OF LIBERATION AND JUSTICE (M. E. CANNON; A. SMITH)**
Chun Kwang Chung..... 119

MACKENZIE 150 ANOS E O CENTRO PRESBITERIANO DE PÓS-GRADUAÇÃO ANDREW JUMPER

*Mauro Fernando Meister**

Da longa história de 150 anos do Mackenzie, o Centro Presbiteriano de Pós-Graduação Andrew Jumper (CPAJ) ocupa pouco mais de duas décadas. Foi acolhido como entidade mantida do Instituto Presbiteriano Mackenzie (IPM) no ano de 1997, ainda que a história do próprio Centro seja mais longa e remonte ao final dos anos 1970.¹ O relacionamento Mackenzie/CPAJ consolidou-se nos anos 1997/1998, quando o Conselho de Curadores do IPM celebrou convênio com a Igreja Presbiteriana do Brasil com a finalidade de ter o CPAJ entre as suas instituições mantidas, para o ensino e pesquisa voltados aos diferentes campos da Teologia como uma ciência aplicada. O propósito deste texto é destacar os pontos principais do relacionamento do CPAJ com o IPM e suas mantidas e relatar um pouco de suas principais atividades.

1. LAÇOS HISTÓRICOS E INSTITUCIONAIS

Um dos idealizadores do Centro de Pós-Graduação foi o Rev. Boanerges Ribeiro, que dá nome ao campus do Mackenzie no município de Barueri e à época era o presidente do Instituto Mackenzie. Partiram dele, junto com dois conhecidos professores de teologia (Frans Leonard Schalkwijk e Othon Guanaes Dourado), as iniciativas de constituição de um centro pós-graduado para o ensino da teologia reformada em nossa terra, que anos depois se tornou o CPAJ.

O nome do Centro é uma homenagem a um dos seus principais patronos, o Rev. Andrew Albert Jumper (1927-1992), ministro da Evangelical Presbyterian

* Doutor em Literatura Semítica (D.Litt.) pela Universidade de Stellenbosch, na África do Sul; diretor do Centro Presbiteriano de Pós-Graduação Andrew Jumper; professor de Antigo Testamento no CPAJ; pastor da Igreja Presbiteriana Barra Funda, em São Paulo.

¹ Uma breve história do Centro Presbiteriano de Pós-Graduação Andrew Jumper encontra-se publicada em <https://cpaj.mackenzie.br/historia-do-cpaj/>. Acesso em: 1º mar. 2020.

Church (EPC), dos Estados Unidos, e pastor da Central Presbyterian Church em Clayton, Missouri. Foi pelo incentivo do Rev. Jumper e sua igreja local que a denominação se envolveu nesse grande projeto de formar um centro de excelência teológica no Brasil, cooperando em três grandes áreas: envio de professores para a formação de brasileiros em cursos de pós-graduação teológica, formação da biblioteca de pós-graduação e doutoramento dos primeiros brasileiros para que se tornassem os futuros professores do Centro.

Um dos primeiros professores, e o mais envolvido quanto ao seu tempo no CPAJ, foi o Dr. Gerard Van Groningen (1921-2014). Ele e sua esposa Harriet estiveram no Brasil várias vezes, por períodos de até seis meses, entre os anos de 1982 e 1998, ensinando, orientando alunos e pregando ao redor do país. Uma de suas principais contribuições foi o envio de uma coleção de livros que hoje faz parte da biblioteca que leva o seu nome, dentro do complexo de bibliotecas setoriais da Universidade Presbiteriana Mackenzie (Biblioteca Setorial de Teologia). O Dr. Van Groningen e sua esposa, além de demonstrarem um interesse pessoal pelos professores do CPAJ, solicitaram os livros e selecionaram, empacotaram e enviaram ao Brasil milhares de volumes teológicos.

Dois dos primeiros graduados do então Centro de Pós-Graduação em Teologia fariam parte contínua da história da relação Mackenzie/CPAJ: Rev. João Alves do Santos (1943-2018), de saudosa memória, primeiro coordenador do curso (1991) e integrante do quadro de professores do IPM por mais de 30 anos, e Rev. Heber Carlos de Campos, que, além estar entre os primeiros mestres do Centro, foi o primeiro brasileiro a obter o grau de doutorado pelos esforços da EPC no início dos anos 90. Dr. Heber foi o primeiro diretor do CPAJ e até hoje é o professor titular na área de Teologia Sistemática.

Dos quadros do CPAJ, dois professores vieram a ocupar a Chancelaria da Universidade Presbiteriana Mackenzie nas últimas décadas, os Revs. Augustus Nicodemus Gomes Lopes (2003-2013) e Davi Charles Gomes (2013-2019). Nesses períodos foi intensa a interação entre o CPAJ e a Chancelaria, sendo elaborados em conjunto vários projetos voltados para o desenvolvimento da visão confessional da instituição, entre eles projetos acadêmicos, literários e eventos diversos. Atualmente essa Chancelaria é ocupada por um graduado do CPAJ, Rev. Dr. Robinson Grangeiro Monteiro.

Dentro do campo de desenvolvimento confessional, o CPAJ teve atuação muito presente na elaboração do Sistema Mackenzie de Ensino (SME). Com fundos aprovados pelo Conselho Deliberativo do Mackenzie, em 2004, para difusão junto a outras escolas de um sistema didático confessional, a concepção do projeto pedagógico começou no ano de 2005, com a participação do CPAJ na formação dos quadros de pensadores/educadores que foram chaves no desenvolvimento do projeto em seus primeiros anos, mantendo sempre um elo com a área de assessoria para os campos da teologia e filosofia do SME, e atuando até a presente data por meio de seus professores. Pode-se afirmar

que a visão de mundo aplicada à pedagogia do SME teve como seu berço e eixo as disciplinas de Cosmovisão Reformada do CPAJ e que este teve atuação fundamental na elaboração dos documentos basilares do SME, que nortearam o desenvolvimento dos seus livros e materiais didáticos.

2. O QUE O ANDREW JUMPER OFERECE

Por sua natureza e propósito – ministrar cursos avançados de teologia e promover a formação de professores dentro deste campo – o CPAJ desenvolveu, ao longo dos anos, modalidades de cursos capazes de ter uma abrangência nacional e até mesmo internacional. A princípio, para a participação dos seus professores estrangeiros, ainda antes do advento da internet, foi necessário o deslocamento desses mestres até o Brasil. Da mesma forma, era premente o deslocamento dos alunos até a cidade de São Paulo. Assim, os cursos se desenharam em função de atender a essas duas demandas, com carga horária concentrada em módulos de uma ou duas semanas e prazos posteriores para que cada aluno enviasse pelo correio os resultados de suas pesquisas, a serem avaliados pelos professores ou coordenadores. Isto gerou os cursos presenciais modulares que funcionam desde a década de 1980 até os dias de hoje.

Ainda em 1999, com o advento da internet e da comunicação digital, o CPAJ implantou o que acreditamos ter sido o primeiro curso a distância no campo da teologia usando a tecnologia da World Wide Web, desenvolvendo um programa de EaD em plataforma fechada, sendo pioneiro dessa modalidade em nossa instituição. Com o tempo e o desenvolvimento de seus cursos, a escola passou a apresentar programas mistos, com disciplinas modulares presenciais e online.

São estes os atuais programas de estudos do CPAJ.

2.1 *Cursos em educação a distância (EaD)*

Nessa modalidade o CPAJ apresenta quatro diferentes linhas de estudo: Teologia Sistemática, Teologia Bíblica, Teologia Aplicada e Missões. O aluno inscrito em um desses programas deve cumprir uma sequência de oito disciplinas ao final das quais, sendo bem-sucedido, receberá um certificado de conclusão. Cursando duas áreas, totalizando 16 disciplinas teológicas, o aluno recebe um Certificado de Especialização teológica. Esse programa está aberto para qualquer candidato interessado, tendo como pré-requisito, como em todos os seus cursos, uma graduação prévia em qualquer área do conhecimento. Os quase mil alunos desses cursos estão espalhados por todo o Brasil e no exterior, são provenientes de várias raízes teológicas, principalmente de igrejas evangélicas, e geralmente têm os cursos do CPAJ como porta de entrada para o campo dos estudos teológicos. Dentre eles estão integrantes da

própria comunidade Mackenzie nos seus diferentes campus.¹ Somados a esses programas o CPAJ oferece dois cursos básicos de línguas bíblicas, hebraico e grego, com duração de um ano.

2.2 Cursos modulares presenciais ou mistos (blended)

Nestes cursos o CPAJ tem duas especializações, três mestrados e um doutorado.

Especialização em Revitalização e Multiplicação de Igrejas – RMI

Nesse programa o foco é o uso das ferramentas da teologia reformada aplicadas no processo de revitalizar igrejas que se encontram em processo de adoecimento orgânico e teológico e sem condições para o desenvolvimento de sua missão de modo saudável. Também aponta para a liderança os fundamentos e ferramentas para que as igrejas revitalizadas se multipliquem e espalhem características eclesiológicas sadias no Brasil e no mundo. Para o desenvolvimento deste programa, somam-se parceiros que atuam em processos de revitalização nos Estados Unidos, Europa e outros lugares do mundo.²

Especialização em Educação Cristã – EEC

Nesse novo programa, em processo de implementação em 2020, o público alvo é amplo, incluindo pais, professores, pastores e demais interessados no campo da educação eclesiástica ou escolar. Tem como objetivo promover reflexão a respeito da dimensão pedagógica a partir dos pressupostos cristãos e oferecer ferramentas para o exercício intencional e planejado das atividades educacionais.³

Magister Divinitatis – MDiv

O programa de MDiv é oferecido em três grandes áreas da teologia: Estudos Bíblico-Hermenêuticos, Estudos Histórico-Teológicos e Estudos Pastorais. A ênfase do curso é o aperfeiçoamento teológico ministerial. Os alunos são admitidos neste programa mediante provas de língua inglesa e redação e se espera que durante o programa desenvolvam sua capacidade de estudar e pesquisar o objeto principal da teologia, a Bíblia, tendo uma compreensão ampla e profunda de sua mensagem dentro do campo de estudo escolhido.⁴

¹ As informações sobre esses programas encontram-se em <https://cpaj.mackenzie.br/programas-cursos/teologia-ead/teologia-sistemica-ead/>. Acesso em: 1º mar. 2020.

² Ver: <https://cpaj.mackenzie.br/programas-cursos/especializacao-rmi/>. Acesso em: 1º mar. 2020.

³ Ver: <https://cpaj.mackenzie.br/programas-cursos/especializacao-em-educacao-crista/>. Acesso em: 1º mar. 2020.

⁴ Ver: <https://cpaj.mackenzie.br/programas-cursos/mestrado/magister-divinitatis-mdiv/>. Acesso em: 1º mar. 2020.

Sacrae Theologiae Magister – STM

O STM é um programa de aperfeiçoamento teológico acadêmico que tem por objetivo equipar os alunos para a docência e a pesquisa. É subsequente ao MDiv e se harmoniza com os mestrados acadêmicos em teologia oferecidos em universidades e escolas de teologia internacionais, sendo tipicamente classificado como uma segunda pós-graduação teológica. É oferecido em oito linhas de pesquisa: Antigo Testamento, Novo Testamento, Teologia Sistemática, Teologia Histórica, Teologia Filosófica, Aconselhamento, Missões e Pregação. Por ser eminentemente acadêmico, o currículo do STM combina instrução e pesquisa independente, culminando na elaboração de uma dissertação.⁵

Magister Artium – Leadership – Christian Education

Desenvolvido em parceria com o Gordon College, nas proximidades de Boston, Estados Unidos, esse programa, que está sendo implementado em 2020, é projetado para administradores escolares, diretores e também pastores interessados no crescimento da área educacional nas igrejas locais. O programa apresenta as principais práticas de liderança no campo da educação escolar cristã, tendo como fundamento uma sólida cosmovisão bíblica e reformada. O alvo do curso é a formação de líderes que fortaleçam os liderados e as escolas. O curso será ministrado na língua inglesa com tradução para o português, porém espera-se um alto nível de compreensão do inglês por parte dos alunos e que evoluam no uso da língua ao longo do programa, que se encerra com duas semanas de aulas presenciais no campus do Gordon. O programa é credenciado pela New England Commission of Higher Education (NECHE).⁶

Doutorado em Ministério – DMin

O programa de Doutorado em Ministério, desenvolvido em parceria com o Reformed Theological Seminary, nos Estados Unidos, é aprovado pela Association of Theological Schools e tem reconhecimento internacional. O programa foi elaborado com o propósito de fortalecer as áreas de competência de pessoas envolvidas com a liderança pastoral, habilitá-las a desempenhar melhor as tarefas essenciais desse ministério e desenvolver uma estratégia ministerial cuja visão apele aos corações e mentes. Os candidatos devem ter bacharelado e mestrado na área da teologia ou então um bacharelado teológico e um segundo bacharelado em qualquer outra área do conhecimento.⁷

⁵ Ver: <https://cpaj.mackenzie.br/programas-cursos/mestrado/sacrae-theologiae-magister-stm/>. Acesso em: 1º mar. 2020.

⁶ Ver: <https://cpaj.mackenzie.br/programas-cursos/gordon/>. Acesso em: 1º mar. 2020.

⁷ Ver: <https://cpaj.mackenzie.br/programas-cursos/doutorado/>. Acesso em: 1º mar. 2020.

3. PUBLICAÇÕES E PESQUISA

3.1 *Revista Fides Reformata*

A revista teológica *Fides Reformata*, que apresenta este artigo descritivo e publica esta edição especial pelos 150 anos do Mackenzie, tem uma história memorável. Este é o seu vigésimo quinto ano de publicação ininterrupta, tendo publicado ao longo do tempo centenas de artigos e resenhas nos diversos campos da teologia. Além das edições impressas, todos os números da revista desde 1996 encontram-se disponíveis online no site do CPAJ,⁸ sendo que nos volumes X-2 e XX-2 estão incluídos os índices de todos os textos da revista até a data desses volumes. Foram publicadas edições especiais dedicadas aos temas Educação (2008), 5º centenário do nascimento de João Calvino (2009), Igreja (2014) e 5º centenário da Reforma Protestante (2017). *Fides Reformata* é indexada em catálogos internacionais, sendo o principal deles o ATLA Serials, da American Theological Library Association (ATLA).

3.2 *Parcerias internacionais*

O CPAJ nasceu em um contexto de parcerias internacionais e ao longo dos anos tem mantido e estreitado essas parcerias por meio das quais fortalece sua capacidade acadêmica. Nelas a escola aprimora suas condições acadêmicas por meio de intercâmbios de professores e alunos. Os atuais parceiros formais do CPAJ são os seguintes: Reformed Theological Seminary, no programa conjunto de Doutorado em Ministério; Gordon College, no programa bilíngue “MA in Leadership and Christian Education”; Jonathan Edwards Center (JEC), da Universidade de Yale, e *Embers to a Flame*, na revitalização de igrejas, bem como o Westminster Theological Seminary (Estados Unidos), a Universidade Teológica de Kampen (Holanda) e a Northwest University (África do Sul), todos facilitando a troca de experiências docente e discente. Ainda mantém uma parceria de auxílio com o Centro Latinoamericano de Estudios Reformados, no Chile, onde presta assistência no oferecimento de um mestrado em teologia.

3.3 *Centro Jonathan Edwards*

O Centro Jonathan Edwards ou JEC, como é comumente designado, é um dos vários centros de pesquisa sobre Edwards espalhados ao redor do mundo e originados na Universidade de Yale.⁹ O JEC-Brasil é um dos centros de pesquisa do Centro Presbiteriano de Pós-Graduação Andrew Jumper. Em consonância com as demais localidades, seu objetivo é criar uma rede de estudiosos sobre Jonathan Edwards, fomentar pesquisas acerca do seu pensamento e espalhar

⁸ Ver: <https://cpaj.mackenzie.br/fides-reformata/>. Acesso em: 1º mar. 2020.

⁹ Ver: <http://edwards.yale.edu>. Acesso em: 1º mar. 2020.

tal conhecimento mediante palestras, escritos e eventos. O JEC-Brasil visa transitar tanto na academia quanto na igreja. Seu alcance acadêmico se dá principalmente por intermédio do CPAJ, que oferece cursos, publicações e uma biblioteca com obras especializadas. Seu alcance eclesiástico se dá mediante palestras e eventos, além de redes de contato entre interessados em Edwards. O JEC se interessa em saber de projetos de eventos, traduções e pesquisa que estejam sendo feitos no Brasil, visando ser um catalisador de tais recursos.

4. COSMOVISÃO E MISSÃO

No cumprimento de sua missão, o CPAJ mantém altos padrões acadêmicos e espirituais, debaixo da Missão, Visão, Princípios e Valores do Instituto Presbiteriano Mackenzie.¹⁰ Como centro de estudos teológicos, ele detalha esses princípios nos seguintes termos:

Entendemos que o homem e a mulher foram criados por Deus com uma disposição para buscar a verdade e, como seus representantes, administrar a criação de forma a evidenciar a soberania divina, através do cumprimento dos mandatos espiritual, familiar e cultural. Reconhecemos que a queda de nossos primeiros pais trouxe a esse projeto consequências danosas para a humanidade e o próprio cosmo.

Creemos que Deus está efetuando a redenção do ser humano e do cosmo e que todos aqueles que foram alcançados pela sua ação regeneradora são chamados a participar deste programa redentivo na história. Estes elementos de nossa cosmovisão – criação, queda e redenção – fundamentados na Escritura, são essenciais para capacitar-nos a reconhecer a verdade, distinguindo-a do erro. Tais elementos constituem a estrutura para uma vida de crescente aprendizado e serviço.

É a partir desta cosmovisão que desejamos despertar vocações que integrem erudição e piedade, caráter e serviço, com vistas a uma vida integral tanto na docência em instituições de ensino, quanto em pesquisa e outras esferas da vida acadêmica e profissional, na esperança de que estes esforços, usados por Deus, contribuam para o avanço e futura consumação do seu Reino.¹¹

Neste artigo procuramos destacar os pontos de convergência das atividades do CPAJ com a missão e visão do Mackenzie, ao mesmo tempo em que expressamos o nosso agradecimento pelo continuado apoio recebido ao longo dessas décadas de parceria e juntos celebramos estes 150 anos de graça e misericórdia sobre nossa instituição.

¹⁰ Ver: <https://www.mackenzie.br/instituto/confessionalidade-missao-visao-principios-e-valores/>. Acesso em: 1º mar. 2020.

¹¹ Ver: <https://cpaj.mackenzie.br/sobre-nos/>. Acesso em: 1º mar. 2020.

AMIGOS E IRMÃOS EM CRISTO: A CORRESPONDÊNCIA ENTRE GEORGE CHAMBERLAIN E RUI BARBOSA

*Alderí Souza de Matos**

RESUMO

O Rev. George W. Chamberlain, missionário fundador da Escola Americana e do Mackenzie College, sempre demonstrou interesse em fazer contatos com pessoas destacadas do mundo social, intelectual e político do Brasil. Ele o fazia não só em busca de simpatia e auxílio para o incipiente trabalho evangélico no país, mas também movido pela genuína preocupação de transmitir a essas pessoas influentes o evangelho de Cristo. Um dos vultos de quem ele se aproximou foi o eminente jurista, político e pensador Rui Barbosa, com o qual estabeleceu uma relação de confiança e amizade. O objetivo deste artigo é descrever e analisar a correspondência de mais de quinze anos (1885-1901) entre o pastor norte-americano e o homem público brasileiro, a partir de treze cartas trocadas entre eles. Onze dessas cartas foram enviadas por Chamberlain e duas por seu interlocutor. O artigo começa com a apresentação dos personagens, prossegue com a análise do conteúdo das cartas e conclui com algumas considerações sobre o significado e efeitos dessa correspondência.

PALAVRAS-CHAVE

Protestantismo brasileiro; Igreja e sociedade no Brasil; Liberdade religiosa; Evangelização; George W. Chamberlain; Rui Barbosa.

INTRODUÇÃO

Um fato pouco conhecido da carreira do Rev. George Whitehill Chamberlain, o fundador da Escola Americana de São Paulo, foi a sua longa ami-

* Doutor em Teologia (Th.D.), Boston University School of Theology; mestre em Novo Testamento (S.T.M.), Andover Newton Theological School (Newton Centre, MA); professor de Teologia Histórica no CPAJ; redator de *Fides Reformata*; historiador da Igreja Presbiteriana do Brasil.

zade com o ilustre jurista, político e intelectual Rui Barbosa. É sabido que os dois personagens se encontraram pessoalmente em algumas ocasiões e que Chamberlain chegou a visitar a residência de Rui e conheceu a sua família. Uma das expressões mais concretas dessa amizade foi a correspondência trocada entre ambos por dezesseis anos, de 1885 a 1901. Infelizmente, só se conhece um lado dessa interação, ou seja, as cartas do missionário ao homem público, arquivadas na Fundação Casa de Ruy Barbosa, no Rio de Janeiro. Com duas exceções, não são conhecidas as respostas de Rui a Chamberlain. Assim, as cartas são mais reveladoras das ideias, atitudes e iniciativas de Chamberlain do que do seu correspondente. Ainda assim, são muitas e valiosas as informações que elas transmitem sobre a personalidade e as concepções religiosas de Rui Barbosa. O objetivo deste artigo é mostrar os contextos e a natureza dessa correspondência, buscando ver como lançam luz sobre aspectos importantes da história do protestantismo brasileiro no final do Império e no início do período republicano.

As cartas de Chamberlain a Rui Barbosa foram publicadas recentemente pelo Dr. Nelson Câmara, fundador e presidente da Academia Mackenzista de Letras, em seu livro sobre John Theron Mackenzie.¹ As duas cartas de Rui Barbosa a Chamberlain podem ser encontradas em uma edição de 1885 do jornal *Imprensa Evangélica*.² Ao todo foram consultadas para este artigo treze cartas, onze de Chamberlain a Rui em inglês e duas respostas deste em português. É possível e até mesmo provável que os dois personagens tenham trocado mais cartas do que as que estão disponíveis, tendo algumas delas se perdido ou estando arquivadas em outros locais. Todavia, as que foram consultadas são suficientes para se construir um perfil do relacionamento entre os dois personagens. O artigo começa com alguns dados biográficos de Rui Barbosa, sua participação nas discussões religiosas que marcaram o final do Império e algumas informações básicas sobre Chamberlain. A seguir, a correspondência é analisada em três temas e etapas: o lançamento da pedra fundamental do Internato Masculino da Escola Americana (1885), os novos tempos vividos pela Igreja Presbiteriana e pelo Brasil na época da Proclamação da República (1890-1893) e os desafios enfrentados na virada do século 20 (1897-1901).

1. OS PERSONAGENS

1.1 *Rui Barbosa*

Rui Barbosa de Oliveira nasceu em Salvador, Bahia, no dia 5 de novembro de 1849. Era filho de um médico e político cujas amizades e conexões seriam

¹ CÂMARA, NELSON. *John Theron Mackenzie*. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018, p. 70-97. Ver uma resenha da obra nesta edição de *Fides Reformata*.

² “Conselheiro Ruy Barbosa”, *Imprensa Evangélica*, 26/05/1885, p. 98.

importantes para a futura carreira do jovem. Desde cedo, sobressaiu-se por sua inteligência privilegiada, sendo muito elogiado por seus primeiros mestres. Em 1866, ingressou na Faculdade de Direito do Recife, transferindo-se dois anos mais tarde para a célebre Academia Jurídica do Largo de São Francisco, em São Paulo, onde se formou em 1870, o ano em que surgiu modestamente a Escola Americana. A essa altura, Rui já era forte simpatizante do ideário liberal e, em especial, da causa abolicionista, sobre a qual fez pronunciamentos.

Retornando à cidade natal, dedicou-se à carreira jurídica, trabalhando no escritório de Manuel de Souza Dantas, famoso advogado. Também se iniciou no jornalismo, como articulista e depois diretor do jornal *Diário da Bahia*, pertencente ao mesmo Souza Dantas. Em 23 de novembro de 1876, casou-se com Maria Augusta Viana Bandeira, com a qual teria cinco filhos: Maria Adélia (1878), Alfredo (1879), Francisca (1880), João (1890) e Maria Luísa (1894), todos com o sobrenome Ruy Barbosa. No ano seguinte ao do casamento, foi eleito deputado à Assembleia Provincial da Bahia.

Em 1878, elegeu-se deputado à Assembleia Nacional, na capital do Império, para onde transferiu residência. Exerceu essa função por dois mandatos consecutivos, até 1884. Nestes seis anos, começou a destacar-se nos âmbitos político e intelectual do país. Colaborou ativamente na reforma eleitoral com o “Projeto Saraiva” (1881) e foi autor de um plano de reforma do ensino que não chegou a ser aprovado (1882). Em 1884, foi encarregado pelo Ministério de elaborar o projeto de abolição da escravatura.³

Rui Barbosa começou a atrair as atenções dos protestantes brasileiros ainda muito jovem, aos 28 anos, na época em que se tornou deputado provincial e não era conhecido em âmbito nacional. Versado no idioma alemão, publicou em 1877 sua tradução do livro *O Papa e o Concílio*, do teólogo, historiador e sacerdote Johann Joseph Ignaz von Döllinger, que escreveu sob o pseudônimo Janus. Tal obra, publicada originalmente na Alemanha em 1869, foi uma reação ao dogma da infalibilidade papal, que seria proclamado no ano seguinte pelo Concílio Vaticano I, convocado pelo papa Pio IX (1846-1878). Esse papa, que teve o mais longo pontificado da história da igreja, notabilizou-se pelo seu ultramontanismo, ou seja, sua forte afirmação da supremacia papal. Isso já havia ficado explícito na encíclica *Quanta cura* (1864) e em seu famoso apêndice, o “Sílabo de Erros”, uma incisiva rejeição de vários elementos da modernidade. O Sílabo reivindicou para a igreja o controle da cultura, da ciência e da educação, exigiu sua plena independência em relação ao estado e rejeitou a liberdade de consciência e de culto. Também condenou fortemente, entre outros movimentos, a maçonaria e o protestantismo.

³ TORRES, Edison. “Rui Barbosa: jurista, jornalista, diplomata e político”. Disponível em: www.editorajc.com.br/rui-barbosa-jurista-jornalista-diplomata-e-politico. Acesso em: 3 abr. 2020; WIKIPÉDIA, “Ruy Barbosa”. Disponível em: pt.wikipedia.org/wiki/Ruy_Barbosa. Acesso em: 3 abr. 2020.

Nessa época, estavam se intensificando os esforços de Roma para assumir o pleno controle da igreja católica brasileira, que vinha sendo tutelada pelo Estado há vários séculos mediante a instituição do padroado. No início dos anos 1870, os bispos brasileiros, sete dos quais, de um total de onze, haviam participado do Concílio Vaticano I, se empenharam em alinhar a igreja com a cúria romana, iniciando forte campanha contra a maçonaria. O resultado foi a célebre “Questão Religiosa” ou “Questão dos Bispos” (1872-1875), um conflito entre a hierarquia e o governo imperial que acabou enfraquecendo o Império e contribuiu para a separação entre a Igreja e o Estado. Foi nesse contexto que Rui não só traduziu magistralmente a obra de Döllinger, mas escreveu um prefácio tão extenso quanto o texto traduzido,⁴ no qual ratificou as posições do estudioso alemão e as aplicou à situação brasileira.

Tomando como ponto de partida a “Questão Religiosa”, que para ele teve um caráter essencialmente político, Rui dividiu sua argumentação em sete partes. Na primeira, fez uma longa apresentação das crescentes reivindicações políticas dos papas ao longo da história. Na segunda, argumentou que essa ampliação do poder pontifício trouxe prejuízos para a igreja, até desembocar no inédito dogma da infalibilidade. A terceira seção insistiu que há uma identidade entre a ideia de infalibilidade pessoal e a de onipotência divina. A quarta divisão tratou do Sílabo como algo que exigia adesão obrigatória. Na quinta seção, Rui argumentou pela incompatibilidade entre o catolicismo papal e as constituições modernas, em particular a brasileira. A sexta seção, sobre o regalismo e as concordatas, abordou as relações conflituosas entre o ultramontanismo e os governos nacionais. Por fim, na sétima divisão o autor defendeu sua proposta central: a igreja livre num estado livre, com a plena vigência da liberdade religiosa.

É bastante revelador do espírito dessa obra o seu parágrafo de conclusão, repleto de referências e alusões bíblicas:

Quanto à liberdade, seu dia pode tardar, mas virá; *sumus dies et ineluctabile tempus*. Infalivelmente, mais cedo ou mais tarde, há de ser vitoriosa. Há de sê-lo, por si e por essa religião em cujo nome a reclamamos; religião, não de “fábulas ineptas e senis”; não de praxes farisaicas e sensualistas; não sepultada no mistério de uma língua morta; não a desses pseudoapóstolos, do paganismo infalibilista, caluniadores do evangelho, pregadores hipócritas e mentirosos da opressão sacerdotal, com a boca cheia de Deus e a consciência cauterizada de interesses mundanos; não a das diatribes no púlpito, na imprensa, nas pastorais, nas letras apostólicas; não a do ódio, da cisão entre os homens, da desconfiança no lar doméstico, da separação entre os mortos, do privilégio, do amordaçamento

⁴ Na 2ª edição, o prefácio de Rui abrange 327 páginas e a obra de Janus, 322. Ver: JANUS (J. J. I. von Döllinger); BARBOSA, Ruy. *O Papa e o Concílio*. Versão e introdução de Ruy Barbosa. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 1930.

das almas, da tortura, da ignorância, da indigência no espírito e no corpo, do cativo moral e social; mas a do homem novo, renascido sob a cruz; do espírito, que vivifica, e não da letra, que mata; da comunicação interior entre o coração e Deus; da caridade e brandura para com todos os homens; religião de luz, que se alimenta de luz, e que na luz se desenvolve; religião cujo pontífice é o Cristo; religião de igualdade, fraternidade, justiça e paz; religião em cujas entranhas formou-se a civilização moderna, em cujos seios sugou o leite de suas liberdades e de suas instituições, e a cuja sombra amadurecerá e frutificará a sua virilidade; religião de tudo quanto o ultramontanismo nega, amaldiçoa e inferna.⁵

1.2 *George W. Chamberlain*

Graças à publicação de *O Papa e o Concílio* e a seus discursos no Parlamento brasileiro em defesa da liberdade religiosa, Rui despertou a simpatia do missionário presbiteriano de São Paulo. George Whitehill Chamberlain (1839-1902) era dez anos mais velho que Rui e havia chegado ao Brasil em 1862, em caráter particular, depois de ter estudado por algum tempo no Seminário Teológico Union, em Nova York. Quatro anos mais tarde, em 1866, foi ordenado pelo recém-criado Presbitério do Rio de Janeiro e retornou aos Estados Unidos a fim de concluir os estudos teológicos no Seminário de Princeton. Voltou ao Brasil em 1868, casado com Mary Ann Annesley, permanecendo por um ano no Rio de Janeiro. Em outubro de 1869, assumiu o pastorado da pequena Igreja Presbiteriana de São Paulo e no ano seguinte iniciou com a esposa a Escola Americana. A escola cresceu acentuadamente nos anos seguintes, passando em 1876 a ocupar uma ampla sede própria na esquina das ruas de São João e do Ipiranga.

Nove anos depois, com a contínua expansão da escola e a necessidade de ampliação das instalações, Chamberlain promoveu a construção de um internato para meninos em sua chácara nos “altos da Consolação”, o atual bairro do Higienópolis. Ele havia adquirido essa grande propriedade, em 1874, de Dona Maria Antônia da Silva Ramos, membro da uma família destacada da cidade, filha do Barão de Antonina. Quatro anos mais tarde, em 1878, ela haveria de ingressar formalmente na igreja presbiteriana. O missionário desejava que o novo internato servisse não somente como alojamento para os alunos, mas como uma escola de treinamento para futuros pastores e professores.

2. A CORRESPONDÊNCIA

2.1 *O Internato Masculino da Escola Americana*

Em 1885, ao aproximar-se a data do lançamento da pedra fundamental do Internato Masculino, Chamberlain teve a ideia de convidar o ex-deputado

⁵ Ibid., p. 331s. Os textos bíblicos aludidos são, pela ordem: 1Tm 5.7; 2Tm 2.16; Cl 2.16; 2Co 11.13; 4.2; 1Tm 4.2; Ef 4.22,24; 2Co 3.6; 1Jo 4.8; Tt 3.2; 1Jo 1.5; 2Co 3.18; Hb 3.1; Gl 3.28; Cl 3.11, 25; Hb 13.1.

Rui Barbosa, paladino da liberdade religiosa, para participar da cerimônia. No dia 23 de maio de 1885, Chamberlain deu início à correspondência com Rui, escrevendo-lhe nos seguintes termos:

Seu patrocínio da liberdade religiosa em eloquentes discursos no parlamento brasileiro e sua advocacia e defesa *bíblica* da mesma na monumental Introdução à sua tradução de “O Papa e o Concílio”, de Janus, o destacam, dentre todos os seus patrícios, como o homem mais apropriado para a honra de um convite que por meio desta formalmente lhe apresento, em meu próprio nome e no de meus colegas e professores do Colégio Americano de São Paulo.⁶

Em seguida, o missionário ofereceu informações sobre o novo campus que estava sendo formado no Higienópolis, fez uma referência ao texto bíblico que foi esculpido na pedra memorial e afirmou o compromisso da escola com as Escrituras:

Estamos prestes a lançar a “pedra angular” ou pedra de dedicação de um novo edifício que o crescimento de nosso trabalho educacional exigiu. Ele está construído dentro de um *plano progressivo*, sobre quatro acres de terra com vistas para esta cidade, e a parte que ora está sendo erigida tem 50 metros de comprimento nos fundos de um quadrilátero que será completado no futuro, se o nosso trabalho crescer, em uma praça aberta de 100 metros. A pedra de mármore paulista ostenta a inscrição da 1ª Epístola de São Paulo a Timóteo, cap. I, v. 17, como um protesto contra o materialismo e o agnosticismo da época e uma afirmação de nosso propósito de manter nosso trabalho escolar firmemente [alicerçado] na revelação de Deus em sua palavra.⁷

Chamberlain informa ter pedido aos seus colegas do Rio de Janeiro e membros do Presbitério “sob cujos auspícios esta obra será perpetuada”, para visitarem Rui a fim de averiguar se ele poderia fazer um discurso naquela ocasião sobre o tema da liberdade religiosa e se o dia 4 de junho seria uma data apropriada para ele. Concluiu dizendo: “Minha justificativa para escolher Vossa Excelência é a proeminência que o senhor alcançou por meio de sua destemida defesa da verdade”.

Rui respondeu três dias depois, em 26 de maio, agradecendo “a honra com que acabam de distinguir-me” e acrescentou: “Os meus humildes esforços a bem dessa grande causa não podem aspirar a mais grata e elevada recompensa. Aceito-a, pois, reconhecido, e lamentando apenas a fraqueza de meus recursos

⁶ CÂMARA, Nelson. *John Theron Mackenzie*. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018, p. 70-73. Ênfase de Chamberlain. Todas as citações do inglês foram traduzidas pelo autor deste artigo.

⁷ *Ibid.* A inscrição da pedra, preservada até hoje no campus, dizia: “Ao Rei dos séculos, imortal, invisível, a Deus só seja honra e glória. Anno Domini, 1885”.

para tão eminente encargo”.⁸ Disse que seus deveres no Rio de Janeiro não lhe permitiam estar em São Paulo antes de 25 de junho, mas que a partir daí estaria à disposição da escola na data que lhe fosse designada. Por último, fez uma conhecida sugestão quanto à data da cerimônia:

Como, entretanto, me parece que essa instituição se filia, pela origem dos seus fundadores e pelo caráter da sua denominação, aos Estados Unidos, eu ousaria sugerir, como a data mais apropriada a essa solenidade, o dia 4 de julho, aniversário da existência nacional daquele país, onde a liberdade religiosa tem nas instituições e nos hábitos do povo a sua mais magnífica expressão.⁹

Escrevendo no dia 2 de junho, Chamberlain manifestou o seu regozijo por poder contar com a presença de “alguém que tem feito um estudo tão consciencioso do assunto [liberdade religiosa] à luz da história e das Escrituras Sagradas”.¹⁰ Ao mesmo tempo, revelou preocupação com a data sugerida: “... o dia 4 de julho poderia dar um ar estrangeiro à festividade e talvez *ferir suscetibilidades de nacionalismo*”.¹¹ Isso é inteiramente compreensível numa época em que o protestantismo era visto como um corpo estranho na sociedade brasileira. O missionário propôs o dia 29 de junho e deu grande ênfase à crescente nacionalização da escola:

Grande parte de nossos professores, treinados por nós, são naturais do Brasil, e uma *Sociedade Presbitério do Rio de Janeiro*, sob cujos auspícios esperamos perpetuar este trabalho, rapidamente está se tornando nacional mediante o ingresso de novos membros de entre os nacionais, de modo que já podemos ser considerados naturalizados. O nome Escola ou Colégio Americano não foi escolhido por nós, mas nos foi dado pelo público desde o início do trabalho aqui ou a partir de 1872. É provável que de agora em diante possa ser conhecido como o *Instituto Presbiteriano do Brasil* [português] e, se Deus continuar a abençoar os nossos esforços, ainda possa incluir um currículo completo de estudos universitários.

Em seguida, Chamberlain fez algumas afirmações muito significativas sobre o caráter e objetivos do novo departamento que estava sendo implantado:

Almejamos em especial preparar um ministério nacional para a Igreja Cristã do Brasil, homens à altura do seu tempo e aptos, pela amplitude de seus estudos, a se defrontar com todas as fases da incredulidade moderna. Esse programa de

⁸ Ibid., p. 97; “Conselheiro Ruy Barbosa”, *Imprensa Evangélica*, 04/07/1885, p. 98.

⁹ *Imprensa Evangélica*, 04/07/1885, p. 98. Ver LESSA, Vicente Themudo. *Anais da 1ª Igreja Presbiteriana de São Paulo*. 2ª ed. São Paulo: Cultura Cristã, 2010, p. 223.

¹⁰ CÂMARA, *Mackenzie*, p. 74s.

¹¹ Sublinhado e em português. A maior parte dos trechos em itálico está em português nas cartas.

estudos, tal como requerido de seu ministério pela Igreja Presbiteriana, será uma cultura liberal preparatória para qualquer das profissões e será igualmente necessário para os filhos da igreja que possam abraçar a medicina ou o direito.

Essas sentenças são muito reveladoras: a finalidade precípua da escola era formar os quadros ministeriais da igreja presbiteriana; tais quadros precisavam ter uma formação apurada para poderem fazer frente aos grandes desafios intelectuais e filosóficos da época; adicionalmente seria oferecida uma preparação para as carreiras liberais; contemplava-se já a criação de um curso superior ou universitário. Chamberlain concluiu dizendo que se Rui preferisse o dia 4 de julho, acataria a sua posição, deixando a seu critério a escolha da data. O jurista respondeu três semanas depois, no dia 24 de junho, lamentando não poder comparecer à cerimônia por motivo de enfermidade:

É com o mais vivo desgosto que me vejo inibido, por motivos superiores à minha vontade, de cumprir a grata incumbência, com que me havias honrado espontaneamente, de proferir o discurso inaugural do edifício destinado ao Colégio Americano. Adoecendo, há dias, de moléstia que impossibilita de entregar-me a trabalho, esperei poder alcançar brevemente melhoras, que me permitissem acudir ao vosso chamado. Todavia, o meu mau estado de saúde persiste; os médicos recomendam-me repouso por quinze ou vinte dias; eu sinto-me materialmente sem forças para fazer a viagem a São Paulo, e não vos devo demorar por mais tempo. Assim, peço-vos que aceiteis a explicação da minha falta forçada, e acrediteis no pesar com que deixo de obedecer-vos, continuando, porém, a estar, no mais, à vossa disposição.¹²

Dois dias depois, em 26 de junho, sem ter ainda recebido a resposta de Rui, Chamberlain escreveu-lhe novamente em busca de uma definição da data. Antes disso, tendo consultado dois amigos, o general Couto de Magalhães e o jornalista Rangel Pestana, havia enviado um telegrama perguntando sobre a data escolhida: 29 de junho ou 4 de julho. Informou que o Presidente da Província havia prometido enviar uma banda militar para executar o hino nacional e acrescentou:

Suplico-lhe que me envie uma linha autorizando-me a fazer com que seu nome seja gravado na colher (*trolha de pedreiro*) que mandei fazer com dólares de prata americanos, em cujo cabo o artista esculpiu a Águia com as palavras “Em Deus confiamos”, e no reverso a cabeça da “Liberdade”. Não posso prometer-lhe uma grande audiência no dia 4, mas aqueles que estão realmente interessados no assunto lá estarão e alguns homens determinados merecem um bom anfitrião. *“Erga tenazmente essa bandeira meia dúzia de homens de fé e o país estará*

¹² *Imprensa Evangélica*, 04/07/1885, p. 98. O jornal menciona erroneamente que a carta é de 24 de maio.

com eles”. Posso prometer-lhe um número de homens de “vontade invencível” aos quais vossas palavras persuasivas poderão impelir à ação.¹³

Concluiu convidando Rui para hospedar-se em sua residência e solicitou sua autorização para imprimir o discurso para distribuição gratuita. Dois dias depois, em 28 de junho, Chamberlain tornou a escrever a Rui, dizendo ter recebido sua carta do dia 24 em que informava não poder comparecer por causa do problema de saúde. Essa nova carta do missionário é especialmente significativa por duas razões: revela a seriedade com que o missionário encarava a vida e o ministério cristãos e o seu interesse pessoal pelo bem-estar do novo amigo. Chamberlain começou dizendo:

É o “Dia do Senhor” ou Domingo, e não tenho o hábito de escrever cartas e nem mesmo de ler as que recebo para que não perca a bênção daquele que disse: “O sábado foi feito por causa do homem” – “*em contemplação do homem*” – e acho de grande benefício para mim espiritualmente não me permitir que seja distraído dessa ordem de considerações que trazem descanso à alma. Porém, eu havia anunciado à congregação à qual ministro a palavra de Deus, há alguns domingos, que o senhor havia aceitado o convite para falar sobre um tema tão vital como a “liberdade religiosa” e numa ocasião solene como a da dedicação de uma casa à instrução da juventude desta terra, tendo sido feitas orações ao Deus vivo para que ele lhe desse “boca e sabedoria” para falar palavras ardentes.¹⁴

Ao tomar conhecimento da dificuldade de Rui, Chamberlain lhe disse ter orado “Àquele que cura todas as nossas enfermidades, para que, se for da Sua vontade, o senhor seja curado e receba forças para a viagem a São Paulo”, permanecendo na firme expectativa de que ainda pudesse contar com a sua presença. Perguntou-lhe sobre a possibilidade de incluir entre os documentos a serem colocados na pedra fundamental um exemplar de *O Papa e o Concílio*, algo que seria útil para um historiador do futuro. Conclui com um nota muito pessoal, algo que a partir de agora iria caracterizar suas cartas ao homem público:

Solicitei-lhe que envie um substituto se por qualquer motivo o senhor não puder vir, mas me sinto tão atraído ao senhor pessoalmente [*so drawn toward you personally*] que tenho vontade de lhe dizer como Pedro ao paralítico: Em nome de Jesus Cristo de Nazaré, levanta-te e anda.

Esse primeiro conjunto de correspondências é fascinante por revelar várias concepções fundamentais do missionário acerca da educação, seu interesse pela crescente inserção da Escola Americana na cultura nacional e seu

¹³ CÂMARA, *Mackenzie*, p. 76s.

¹⁴ *Ibid.*, p. 78.

grande empenho em obter a simpatia e o apoio de um personagem respeitado na sociedade brasileira.

2.2 Um novo tempo na igreja e no país

Na segunda metade da década de 1880, além de se dedicar à atividade jurídica, Rui envolveu-se fortemente com as causas abolicionista e republicana, que resultaram no decreto de abolição da escravatura (13/05/1888) e na Proclamação da República (15/11/1889). Ele foi o autor da primeira bandeira republicana, usada por poucos dias, e integrou o primeiro ministério do novo governo, ocupando a pasta da Fazenda. Teve participação direta na elaboração da nova Constituição, cujo projeto foi redigido em sua residência. Em 1890, foi eleito Senador, função que iria desempenhar por vários mandatos ao longo de 30 anos, até perto do final da vida.

À frente do Ministério da Fazenda (1889-1891), envolveu-se em dois episódios que não lhe têm sido favoráveis no julgamento da história. Mandou queimar os documentos relacionados com a escravatura, supostamente para apagar essa mancha do passado nacional. Acredita-se, porém, que o verdadeiro motivo foi inviabilizar as indenizações que vinham sendo pleiteadas pelos antigos proprietários de escravos. Também foi o principal responsável pelo chamado “encilhamento”, grave crise econômica resultante da emissão descontrolada de moeda, o que produziu inflação e especulação financeira. Ao mesmo tempo, Rui decepcionou-se amargamente com as ações antidemocráticas dos primeiros governos republicanos.

Defensor intransigente dos princípios constitucionais, tornou-se um crítico acerbo da administração de Floriano Peixoto e pleiteou nos tribunais as causas de indivíduos e grupos perseguidos e oprimidos pelo governo. Em setembro de 1893, ao estourar a Revolução Federalista, foi declarado suspeito de ligação com o movimento e teve de partir para o exílio em vários países, inclusive a Inglaterra protestante. Retornando ao Brasil em 1895, reassumiu sua cadeira no Senado Federal. Em 1897, tornou-se um dos membros fundadores da Academia Brasileira de Letras.¹⁵

Quanto ao Rev. Chamberlain, os anos posteriores à primeira correspondência com Rui foram muito importantes em sua carreira. A partir de 1886, começou a afastar-se do pastorado da Igreja Presbiteriana de São Paulo, sendo substituído pelo seu auxiliar, Modesto Carvalhosa, até que tomou posse, em 1888, o primeiro pastor nacional eleito, Rev. Eduardo Carlos Pereira. No mesmo ano, Chamberlain participou da criação do Sínodo Presbiteriano, sendo nomeado missionário sinodal. Dedicou-se em tempo quase integral à evangelização em muitos pontos do território nacional. A partir de 1890, envolveu-se fortemente com a criação do Colégio Protestante de São Paulo,

¹⁵ TORRES, “Rui Barbosa”; WIKIPEDIA, “Ruy Barbosa”.

depois denominado Mackenzie College. Teve longa permanência nos Estados Unidos, levantando recursos para o novo projeto educacional. Finalmente, em setembro de 1892 transferiu residência para a Bahia, onde passou a última década de sua vida. Residiu inicialmente em Salvador e depois em Feira de Santana, São Félix e Cachoeira, no Recôncavo Baiano. Essa transferência para a terra natal de Rui Barbosa o colocaria em contato ainda mais estreito com o grande homem público.

É possível que o missionário tenha continuado a se corresponder regularmente com Rui depois dos primeiros contatos em meados de 1885, mas, dentre as cartas disponíveis, a primeira que vem a seguir é de 29 de agosto de 1890, ainda nos primeiros meses do governo republicano. Chamberlain se encontrava em East Northfield, no Estado de Massachusetts, e iniciou sua carta dizendo: “No grandioso movimento no qual o senhor tem sido um ator principal, tenho sido um espectador mui intensamente interessado”.¹⁶ A seguir, referiu-se ao Rev. William Alfred Waddell, missionário que estava a caminho de São Paulo e seria o coadjutor de Horace Manley Lane na implantação e direção do Colégio Protestante. Disse que Waddell iria visitar Rui e informar-lhe sobre a projetada instituição, a qual poderia ajudar a “lançar os fundamentos de uma prosperidade duradoura para o Brasil”. Estava enviando por intermédio dele um exemplar dos estatutos da nova escola, em relação aos quais solicitou sua crítica sincera. Elogiou Waddell por sua competência e ofereceu os serviços de ambos “ao país de minha adoção” e “à causa pela qual o senhor está labutando”. Indicou como seu endereço a Quinta Avenida, nº 53, em Nova York, e informou que esperava regressar ao Brasil no ano seguinte.

Em 24 de fevereiro de 1893, já residindo na Bahia, o missionário escreveu a Rui em português, novamente para tratar do Colégio Protestante. Transcreveu uma carta de Horace Lane, em inglês, na qual este expressava diversos questionamentos sobre a situação jurídica da nova escola: “Tenho encontrado alguma dificuldade em obter orientação legal sobre se o Colégio Protestante pode ou não atuar no Brasil sob o atual estatuto. Alguns dizem ‘sim’ e alguns ‘não’”.¹⁷ Solicitou um parecer de Rui e ofereceu cinco informações sobre a escola: (1) Não é uma sociedade anônima, mas uma corporação literária; (2) Será governada, quanto ao aspecto financeiro, por uma Junta de Síndicos em Nova York; a junta administrativa estará no Brasil, onde serão realizados os estudos; (3) O colégio ainda não solicita quaisquer favores, nem mesmo o direito de conceder graus; (4) Tem os auspícios da Junta de Regentes da Universidade de Nova York e concederá os graus com base na incorporação a essa Junta; (5) A Constituição que o senhor tem [em mãos] é a lei orgânica

¹⁶ CÂMARA, *Mackenzie*, p. 79.

¹⁷ *Ibid.*, p. 80s.

e não os *Estatutos* sob os quais o trabalho escolar será realizado; estes serão redigidos aqui e encaminhados à Junta de Curadores, que não possui um equivalente na lei brasileira.

A questão principal da consulta era a seguinte: “Pode esta corporação funcionar sem primeiro encaminhar seus estatutos às autoridades brasileiras? A cláusula da Constituição [Brasileira] que concede absoluta liberdade a todo trabalho educacional e profissional se aplica ao caso?” Chamberlain submetia o assunto à apreciação de Rui, “que teve a parte mais ativa na elaboração das cláusulas do grande pacto com que a 24 de fevereiro entramos no convívio das nações livres”. Explicou que a formação de uma Junta de Curadores em Nova York, para fiscalizar e administrar os recursos, foi uma exigência dos doadores, e que essa Junta, por exigência da lei estadual, precisou submeter sua lei orgânica ao Regentes da Universidade do Estado de Nova York.

No mesmo dia, 24 de fevereiro de 1893, Chamberlain escreveu uma segunda carta a Rui Barbosa, com um teor mais pessoal. Enviou-lhe e pediu-lhe para ler quando pudesse a brochura *A Igreja*, e comentou:

Não escapou à sua perspicácia o fato de que a organização presbiterial da igreja de Cristo inclui todos os princípios fundamentais do sadio republicanismo e é um treinamento contínuo e rigoroso do povo nesses princípios. A federação de estados encontra seu equivalente na união de igrejas individuais sob um Presbitério.¹⁸

A seguir, o missionário tratou da vida espiritual. Disse que o livro que acompanhava a carta trouxe muito auxílio e sustento à sua própria família, desejando que fizesse o mesmo pela família de Rui. Citando as últimas palavras do jurista na Introdução de *O Papa e o Concílio*, desejou que o lazer dominical concedido por Deus tivesse no livro presenteado um auxílio para o cultivo da

[...] religião do homem novo, renascido sob a cruz; do espírito que vivifica e não da letra que mata; da comunicação interior entre o coração e Deus; da caridade e brandura para com todos os homens; da religião de luz, que se alimenta de luz e que na luz se desenvolve, religião cujo pontífice é o Cristo; religião de igualdade, fraternidade, justiça e paz; religião em cujas entranhas formou-se a civilização moderna, em cujos seios sugou o leite de suas liberdades e de suas instituições, e a cuja sombra amadurecerá e frutificará a sua virilidade.¹⁹

Chamberlain e a esposa ofereceram a Rui um segundo livro, *Practical Religion*, agradecendo a manifestação do senador no feriado do aniversário de Washington, dois dias antes, e desejando a ele, sua esposa e filhos “toda a

¹⁸ Ibid., p. 82.

¹⁹ Ibid., 82s. Essa citação está em português.

plenitude de bênção que a religião de Cristo transmite”. Pediu que seu filho caçula Daniel, o portador da carta e dos livros, apertasse a mão de João, filho de Rui, “em sinal da perpetuidade de uma amizade iniciada na terra e que, eu confio, será continuada no Céu”. Devolveu um exemplar do periódico *Fortnightly Review*, com breve comentário sobre um de seus artigos.

Destaca-se neste segundo conjunto de cartas, por um lado, o interesse em buscar a orientação profissional de Rui Barbosa no tocante aos desafios legais enfrentados pelo Mackenzie College. Por causa do seu caráter singular – escola missionária protestante, dirigida a partir do exterior, contendo um inédito curso superior de natureza privada – havia uma série de incertezas jurídicas que reclamavam a orientação do grande causídico. Por outro lado, as missivas revelam o esforço incisivo, porém respeitoso, de Chamberlain em dialogar com o homem público sobre temas fundamentais da fé cristã: o novo nascimento, a importância da cruz, a comunhão com Deus, a centralidade de Cristo, a dimensão ética, o impacto do cristianismo na história.

2.3 Desafios da virada do século

À medida que o século 19 chegava ao seu ocaso, Chamberlain se concentrou cada vez mais em suas atividades pastorais e evangelísticas no interior da Bahia, com residência em Feira de Santana. O Mackenzie College, plenamente consolidado sob a direção firme e competente de Horace Lane, já não ocupava tanto as suas atenções. Por sua vez, Rui estava imerso de maneira crescente em suas múltiplas atividades advocatícias, políticas e intelectuais, embora os eventos que lhe trariam maior notoriedade ainda se encontrassem no futuro.

A carta seguinte de Chamberlain, datada de 27 de maio de 1897, ainda foi escrita em Salvador. O endereço era a Rua da Gameleira, nº 3, a sede da igreja. O missionário começou dizendo que tinha ouvido Rui falar duas vezes nos últimos dias e desejava que Deus o protegesse para que ele pudesse continuar por muito tempo a propagar suas “sãs ideias”. Também desejava que ele fosse “o pai de uma geração inteira de senadores, tão dignos do nome quanto o senhor mesmo”. Acrescentou: “Agrada-me o fato de que o senhor tem os ouvidos da nação e o coração da sua juventude. ‘Semeia pela manhã a tua semente e à tarde não repouses a mão’ [Ec 11.6]”.²⁰ Mencionou o fato de que uma escola da cidade que contava com o auxílio dos presbiterianos receberia o nome do senador e perguntou se a Escola Americana da capital baiana poderia receber a sua visita no dia seguinte.²¹

²⁰ Ibid., p. 85.

²¹ Essa escola funcionava no mesmo endereço da igreja e teve início em 23/07/1894. Foi fundada pelo Rev. John B. Kolb e algumas de suas primeiras professoras foram Helen J. Justice, Mallie J. Bankston e Sophie Muller. Ver: *Almanack do Estado da Bahia*, 1898-1903, p. 459.

Dando continuidade à carta, Chamberlain alegrou-se pelo fato de que, ao visitar a casa de Rui e perguntar-lhe se ele era não somente seu amigo, mas um irmão em Cristo, Rui respondeu: “Sim, certamente”. Disse que ia enviar-lhe uma edição de bolso da Bíblia para as suas viagens. Referindo-se às lutas do senador, ele lembrou a mensagem da Escritura:

Aqueles que bebem profundamente dessas fontes de salvação podem levantar a cabeça e cantar nos dias da mais profunda aflição e isolamento. Experimente, como tônico, o Salmo 31.13-24 e seu companheiro, o Salmo 71, escrito pela mesma mão em data posterior, depois de amargas experiências. “Espera pelo Senhor, ele fortalecerá o teu coração” [Sl 27.14].

O missionário concluiu essa carta profundamente pessoal e pastoral dizendo que gostaria de se encontrar com Rui por meia hora a fim de orarem juntos e entrarem em acordo mútuo para poderem reivindicar a promessa de Mateus 18.19-20 (“Em verdade também vos digo que, se dois dentre vós, sobre a terra, concordarem a respeito de qualquer coisa que, porventura, pedirem, ser-lhes-á concedida por meu Pai, que está nos céus. Porque, onde estiverem dois ou três reunidos em meu nome, ali estou no meio deles”).

Chamberlain escreveu novamente a Rui em 11 de setembro de 1898, a bordo do navio “Thames”.²² Saudou-o como “meu amigo e irmão em Cristo” e disse que tinham acabado de realizar o culto matutino a bordo. Acrescentou: “Estamos deslizando sobre mares calmos ao longo da costa do seu estado natal e estou pensando em seu filho mais eminente”. Acrescentou que os Salmos 56, 57 e 58, usados nas orações matinais daquele dia,

[...] me fizeram lembrar do senhor e de seus problemas, dos quais o Senhor o salvou e ainda salvará. Apenas confie nele. Quão apropriado à experiência passada é o de número 56! E o versículo 8 poderia ter sido escrito pelo senhor, como foi escrito para o senhor: “Levaste em conta meu exílio; oh! Deposito em teu vaso minhas lágrimas! Não estão elas registradas em teu livro? (versão de Santos Saraiva).²³ O senhor pode agora acrescentar (v. 12): “À minha conta estão os votos que Te fiz... porquanto Tu livraste da morte minha alma; não fizeste Tu que meus pés não resvassem, para que eu ande diante de Ti na luz da vida?” O Salmo 57 não é menos próprio para oração na atualidade, “até que passem estas calamidades”.

Disse ainda: “Estou contente pelo fato de que o senhor iniciará em breve a propaganda *pela Imprensa de sãs ideias* e continuarei a orar, como fizemos

²² CÂMARA, Mackenzie, p. 87.

²³ Chamberlain publicou naquele mesmo ano uma tradução dos salmos (*Harpa d'Israel*) feita pelo erudito e ex-padre Francisco Rodrigues dos Santos Saraiva (1834-1900), que era professor do Mackenzie College.

juntos, para que Deus lhe dê sabedoria e ‘compreensão dos tempos, para saber o que o Brasil deve fazer’”. Citando o Salmo 58, disse que os perversos não iriam ouvir “a voz dos encantadores, do fascinador, hábil em encantamentos”, mas “serão eles arrebatados em turbilhão”, e se dirá: “Há recompensa para o justo; de certo há Deus que julga sobre a terra”. Concluindo, pediu-lhe que não se ofendesse por ele repetir: “*Seja sintético*. É porque quero que *todos* leiam *tudo* o que o senhor escreve, especialmente os homens *ocupados* que não têm muito tempo para ler, mas fazem a sua própria reflexão”.

Em 5 de maio de 1899, residindo em Feira de Santana, Chamberlain escreveu mais uma vez a Rui Barbosa. Ele começou a carta informando que os agentes da Sociedade Bíblica Britânica e da Sociedade Bíblica Americana pretendiam fazer uma representação ao Congresso, por intermédio de Rui, “sobre a injustiça que sofrem estas sociedades, na sua obra benévola e benéfica, ao serem classificadas como casas comerciais”.²⁴ Com isso, teriam de pagar impostos e licenças em cada município e manter livros comerciais selados. O missionário explicou que essas sociedades tinham em vista colocar a Bíblia ou porções dela ao alcance das pessoas pobres, vendendo-as ao preço de custo, e que as demais despesas do trabalho eram cobertas pelas contribuições anuais das igrejas. Dessa maneira a palavra de Deus estava sendo oferecida em todo o mundo em mais de 300 idiomas. Assim, dificultar a circulação dos Livro dos livros era um crime contra a caridade e contra a pátria.

A seguir, o missionário citou depoimentos sobre a Escritura emitidos por Thomas Huxley, John Ruskin, Heinrich von Ewald, Ernst Renan, Heinrich von Heine e John Henry Newman, e perguntou: “Deve o Livro que, na estimativa de agnósticos, céticos, cientistas e homens de fé igualmente, possui tamanho efeito educacional, ser tributado pelo governo federal em suas *alfândegas* e pelas municipalidades?” Mencionou um deputado conservador da época do Império que conheceu no interior de São Paulo. Certa vez, andando pelo sertão de Jaú, ele se deparou com um grupo de crentes humildes, com a Bíblia nas mãos, e pensou consigo mesmo: “Eis o que meu país está precisando. Uma escola do povo, pelo povo e para o povo! E uma escola de moral! E não está custando ao governo um real!” Chamberlain comentou como a vida de Jaú havia mudado nos últimos anos e exclamou: “Que a palavra de Deus tenha livre circulação e seja glorificada no Brasil!”

Por fim, o missionário indagou se Rui havia tomado conhecimento do conflito em que ele havia se envolvido em Feira de Santana, divulgado em várias edições do jornal *A Bahia* sob o título “Questão religiosa”. Então solicitou: “Se eu estiver certo, por favor fortaleça as minhas mãos; se errado, corrija o erro e coloque toda esta ‘questão religiosa’ claramente diante do público em

²⁴ CÂMARA, *Mackenzie*, p. 90-93.

um de seus luminosos artigos em *A Imprensa*". Soube por telegrama que Rui estava doente e convidou: "Venha e descanse um pouco nesta mais airosa das cidades baianas". Perguntou se o amigo tinha recebido um exemplar do livro *Harpa d'Israel*.

A última carta de Chamberlain a Rui é datada de 19 de março de 1901 e foi enviada de São Félix, na Bahia. Ele informou que o Conselho Municipal da "heroica cidade de Cachoeira" cedeu à igreja presbiteriana um terreno defronte ao rio Paraguaçu, onde foi iniciada a construção de uma casa para ser usada como templo e escola.²⁵ Acrescentou:

Nem todos os seus concidadãos e nem todos os deputados da Bahia ousarão dizer: Muito bem! Estou certo de que, estivesse o senhor aqui [na Bahia], aceitaria nosso convite para fazer um discurso sobre "Liberdade Religiosa" no lançamento da pedra de esquina desta casa de oração e instrução. Podemos esperar que o senhor terá o prazer de fazer outra visita à terra natal e prestar outro serviço à causa da liberdade de consciência em seu estado natal?

Em caso positivo, perguntou a Rui que data do mês de abril lhe seria conveniente e se poderia indicar um nome alternativo a quem pudesse endereçar um convite. Concluiu: "Nem todos os seus estadistas têm *vistas largas* e daqueles que as têm nem todos têm a 'coragem de suas convicções'". Assim, por interessante coincidência, a primeira e a última carta de Chamberlain a Rui Barbosa, separadas por 16 anos, tiveram esse ponto comum: o convite para proferir um discurso sobre liberdade religiosa no lançamento da pedra fundamental de uma escola protestante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No ano seguinte ao da última carta, o Rev. Chamberlain veio a falecer em Salvador, vitimado pelo câncer. Era o dia 31 de julho de 1902 e ele estava com 63 anos. Rui Barbosa prosseguia com sua carreira de senador, que ainda haveria de se estender por quase duas décadas. Em abril de 1902, publicou um parecer crítico ao projeto do Código Civil e no final do mesmo ano envolveu-se em famosa polêmica filológica com Ernesto Carneiro Ribeiro. Em 1907, notabilizou-se por sua participação na 2ª Conferência de Paz, realizada em Haia, na Holanda, recebendo do Barão do Rio Branco o epíteto de "O Águia de Haia". Em julho de 1917, ao receber o título de professor *honoris causa* da Faculdade de Direito e Ciências Sociais de Buenos Aires, protestou contra a posição dos países neutros diante das atrocidades da 1ª Guerra Mundial.

Nas primeiras décadas do século 20, Rui foi candidato à presidência da República por nada menos que quatro vezes. A primeira foi em 1905, mas

²⁵ Ibid., p. 94-96.

retirou sua candidatura para apoiar Afonso Pena. Em 1909-1910 empreendeu a célebre campanha civilista ao lado de Albuquerque Lins, candidato a vice-presidente, sendo derrotado por Hermes da Fonseca. Em 1914, concorreu com Venceslau Brás, mas renunciou à candidatura. No mesmo ano, foi eleito presidente do Instituto dos Advogados Brasileiros. Em 1919, concorreu pela última vez à Presidência da República, sendo vencido por Epitácio Pessoa. Dois anos mais tarde renunciou à sua cadeira no Senado, mas foi reeleito poucos meses depois. No mesmo ano não pôde comparecer à formatura da Faculdade de Direito de São Paulo, onde havia se formado cinquenta anos antes, mas enviou o seu famoso discurso “Oração aos Moços”. Faleceu em Petrópolis no dia 1º de março de 1923. Suas últimas palavras foram: “Deus, tende compaixão de meus padecimentos”.²⁶

Ainda em vida de Rui, surgiu um debate sobre sua suposta retratação das ideias contidas em *O Papa e o Concílio*. Em 1908, Álvaro Reis polemizou com Carlos de Laet acerca do assunto.²⁷ Quarenta anos mais tarde, na época das comemorações do centenário de nascimento do ilustre personagem, um autor anônimo, provavelmente o Rev. Júlio Camargo Nogueira, redator-chefe do jornal *O Puritano*, declarou:

Dizem por aí, inclusive o seu genro Dr. Batista Pereira, haver Rui abjurado “O Papa e o Concílio”. Pode ser. Não o cremos, porém. Jamais apareceu, que saibamos, nos dias de sua vida, qualquer declaração sua ou documento idôneo que o comprovasse. Já agora, se aparecer qualquer coisa desse gênero, poderemos tê-lo como espúrio. Não negamos – e o lamentamos – ter o nosso ilustre patricio, em alguns de seus gestos, atitudes e discursos posteriores, renegado a pura fé evangélica que parece ter cultivado em dias de sua juventude, especialmente quando na Inglaterra, e que se reflete enérgica, inteligente, esclarecida, nas páginas dessa obra hoje, a nosso ver, pretensamente impugnada por ele.

O autor continua:

Rui não o impugnou jamais. Não há provas. Não o poderia mesmo fazer. Os fatos ali expostos são de domínio da História e não podem ser desfeitos. Os comentários, as doutrinas, as teses ali sustentadas, se alicerçam na rocha viva das Santas Escrituras, da lógica, do bom senso. São indestrutíveis, inamovíveis, irrespondíveis.²⁸

O jornal voltou a falar do assunto no ano seguinte. Afonso Romano Filho argumentou que outras obras de Rui também possuíam críticas ao catolicismo

²⁶ WIKIPEDIA, “Ruy Barbosa”; TORRES, “Rui Barbosa”.

²⁷ *O Puritano*, 14/05/1908, p. 1. Ver uma longa citação de Rui no mesmo jornal, 12/09/1918, p. 1.

²⁸ “Fatos e comentários”, *O Puritano*, 25/11/1949, p. 1.

e elogios ao protestantismo, como um trecho de seus “Discursos Parlamentares”, ao tratar, na Câmara dos Deputados, da secularização dos cemitérios.²⁹

Todavia, essa questão é secundária para os propósitos deste artigo. O fato que merece destaque foi a amizade singular entre o missionário e o grande brasileiro. Tal ocorrência não foi inteiramente singular. Antes e depois de Chamberlain outros missionários tiveram conexões com figuras destacadas, a começar da própria Bahia. O Rev. John Benjamin Kolb também foi amigo de Rui e numa geração posterior o Rev. Peter Garret Baker, futuro presidente do Mackenzie College, iria se tornar muito conhecidos nos meios acadêmicos e intelectuais soteropolitanos. O que distingue o Rev. Chamberlain foi sua longa correspondência com Rui, seu sincero interesse por ele, a preocupação com suas lutas no parlamento e no governo, seu diálogo respeitoso mas incisivo sobre o evangelho e a preocupação em estabelecer uma amizade genuína, uma cumplicidade de mente e coração, que ia além da simples troca de cartas. Tudo isso torna ainda mais fascinante a figura desse norte-americano de nascimento e brasileiro de coração que foi George Whitehill Chamberlain.

ABSTRACT

Rev. George W. Chamberlain, the founder of the American School and Mackenzie College, in São Paulo, Brazil, was always interested in making contacts with relevant individuals in the social, intellectual, and political context of Brazil. He did so not only in search of sympathy and assistance for the fledgling evangelical work in the country, but also driven by a genuine desire to communicate to such influential persons the gospel of Christ. One of the characters he approached was the prominent lawyer, politician, and thinker Rui Barbosa, with whom he established an enduring relationship of trust and friendship. The purpose of this article is to describe and analyze the correspondence of more than fifteen years (1885-1901) between the North American minister and the Brazilian public figure, by taking into consideration thirteen letters exchanged by them. Eleven of such letters were written by Chamberlain and two by his interlocutor. The article starts with a description of the characters, proceeds with an analysis of the letters' content, and finalizes with some considerations on the meaning and results of this correspondence.

KEYWORDS

Brazilian Protestantism; Church and society in Brazil; Religious freedom; Evangelization; George Whitehill Chamberlain; Rui Barbosa.

²⁹ *O Puritano*, 25/10/1950, p. 1. O material citado está no Vol. 7, p. 164s.

A COSMOVISÃO CRISTÃ EM LIVROS DIDÁTICOS: APONTAMENTOS DE UMA EXPERIÊNCIA NO SISTEMA MACKENZIE DE ENSINO

*Filipe Costa Fontes**

RESUMO

Este artigo é o relato de uma experiência de aplicação da cosmovisão cristã a livros didáticos em um período da história do Sistema Mackenzie de Ensino (2011-2014). Ele apresenta duas convicções que regeram essa aplicação, algumas estratégias práticas que foram adotadas em sua realização e a importância de um edifício teórico-filosófico particular, a filosofia reformacional, na elaboração das mesmas. Consciente de seu aspecto subjetivo e de suas limitações temporais, o artigo não se apresenta como uma proposta normativa, mas como um relato que se pretende reflexivo e instrucional. Seu objetivo é registrar parte de um processo criativo relacionado à educação cristã, promovendo reflexões sobre as questões que estão em seu entorno, auxiliando assim aqueles que estão envolvidos no desafio de aplicação da cosmovisão cristã à atividade pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE

Educação cristã; Cosmovisão cristã; Livros didáticos; Pedagogia cristã; Sistema Mackenzie de Ensino.

* Mestre e doutor em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie; mestre em Teologia Filosófica pelo CPAJ; licenciado em Filosofia pelo Centro Universitário Assunção; graduado em Teologia pelo Seminário Presbiteriano Rev. José Manoel da Conceição; professor assistente de Teologia Filosófica no CPAJ.

INTRODUÇÃO

Uma das ênfases da fé reformada é a de que Jesus Cristo é o Senhor sobre todas as coisas e seu governo deve ser vivenciado pelos que reconhecem isto, em todas as esferas da vida.¹ Num certo sentido, esse entendimento foi compartilhado por todos os herdeiros da Reforma. Mas foi entre os calvinistas que ele recebeu melhor articulação e, conseqüentemente, maiores iniciativas de aplicação. É isso que explica, por exemplo, o forte engajamento dos calvinistas com a educação. Como afirma Ray Pennings:

Historicamente, os calvinistas têm desempenhado um papel elevado em promover a educação. Calvino estava convencido de que a instrução e a educação eram necessárias para que cada pessoa manejasse corretamente a Palavra de Deus; por isso, ele promoveu um sistema de educação universal. O modelo educacional de Genebra, que começou com uma academia e resultou em uma universidade, foi reconhecido como um dos melhores da Europa naquele tempo.²

Esse empenho pedagógico dos calvinistas não se limitou às fronteiras europeias, nem ao período da Reforma. Nos Estados Unidos, algumas das universidades que, atualmente, estão entre as mais conhecidas e admiradas do mundo, como Harvard (1636), Yale (1701) e Princeton (1746), tiveram berço calvinista – embora algumas delas já não guardem grande relação com seus ideais de origem.³ No Brasil, o ideal de uma escola ao lado de cada igreja legendou os primeiros anos do trabalho missionário presbiteriano – a maior denominação calvinista que se estabeleceu por aqui. Alguns frutos deste plantio germinaram, e um dos que mais cresceram comemora presentemente 150 anos de existência. Refiro-me ao Mackenzie, que nasceu em 1870 como a pequenina Escola Americana, fundada pelo casal de missionários George e Mary Chamberlain.

Ao longo desses 150 anos, o Mackenzie tem prestado diferentes serviços à igreja e à sociedade. Um deles, ainda relativamente jovem, é o Sistema

¹ A linguagem, aqui, reverbera a tradição neocalvinista, mais especificamente, a teoria das esferas elaborada por Abraham Kuyper. Cf. KUYPER, A. *Calvinismo*. São Paulo: Cultura Cristã, 2014.

² PENNING, R. “Uma teologia para toda a vida”. In: BEEKE, J. R. (Org.). *Vivendo para a glória de Deus*. São José dos Campos, SP: Fiel, 2019, p. 328. Samuel Blumenfeld explica a razão pela qual a educação foi um ponto tão central para os reformadores: “Uma vez que a rebelião protestante contra Roma se levantou em parte como resultado do estudo da interpretação da Bíblia, tornou-se óbvio para os líderes protestantes que se o movimento da Reforma deveria sobreviver e florescer, a leitura da Bíblia, em larga escala, em todos os níveis da sociedade, seria absolutamente necessária. A Bíblia deveria ser a autoridade moral e espiritual na vida de todos os homens; portanto, seu conhecimento íntimo era imperativo para que a nova ordem social protestante se enraizasse”. BLUMENFELD, S. “Is public education necessary?”. Apud DEMAR, G. *Quem controla a escola governa o mundo*. Brasília, DF: Monergismo, 2014, p. 45-46.

³ Cf. PLANTINGA JR., C. *O crente no mundo de Deus*. São Paulo: Cultura Cristã, 2008, p. 9-18.

Mackenzie de Ensino (SME), nascido em 2004 como um esforço de realização editorial da proposta pedagógica da instituição – que é distinta da maioria das outras propostas em virtude de seu fundamento cristão reformado – através da produção de livros didáticos destinados à educação básica.

Essa não é a primeira vez que os presbiterianos brasileiros contribuem para o cenário pedagógico nacional através da produção de livros didáticos. Em um artigo intitulado “A Atividade Literária dos Presbiterianos no Brasil”, o Dr. Alderi Matos afirma que, ao longo da história, vários autores presbiterianos se notabilizaram por isso:

Antônio Bandeira Trajano, com suas obras *Aritmética primária*, *Aritmética elementar*, *Aritmética progressiva* e *Álgebra elementar*; Modesto Carvalhosa, com *Lições práticas de escrituração mercantil*, e Eduardo Carlos Pereira, com sua famosa série de gramáticas para os cursos médio e superior (*Gramática expositiva – curso elementar*, *Gramática expositiva – curso superior* e *Gramática histórica*), o que o levou a ser considerado um dos sistematizadores do ensino da língua portuguesa. Erasmo Braga produziu a *Série Braga*, um conjunto de quatro livros de leitura para a escola primária, que alcançaram mais de cem edições e foram utilizados em todo o Brasil. Otoniel Mota também contribuiu com algumas obras úteis nessa área, tais como *O meu idioma*, *Lições de português* e um comentário do poema *Os Lusíadas*.⁴

A iniciativa do Mackenzie, contudo, é inovadora, considerada a sua extensão. É a primeira vez que um sistema de ensino completo, baseado em fundamentos cristãos reformados, é produzido e amplamente utilizado no Brasil. Logo nos primeiros anos de produção, o fruto dessa iniciativa, inicialmente interna, passou a ser compartilhado com diferentes escolas no Brasil, que passaram a utilizar os livros do SME como recurso pedagógico em suas salas de aula. No momento em que este artigo está sendo escrito (maio de 2020) o SME conta com aproximadamente 400 escolas parceiras e está nas mãos de cerca de 70.000 estudantes.

O objetivo deste artigo não é narrar a história do Sistema Mackenzie de Ensino. Isso exigiria bem mais do que um artigo. E certamente há outras pessoas que poderiam fazer isso bem melhor do que eu, visto que o meu ingresso no SME se deu apenas em 2011, e para o exercício de uma função específica, relacionada à produção do material: a de consultor teológico-filosófico. Meu objetivo é apenas enunciar duas convicções que regeram a aplicação da cosmovisão cristã ao material do SME, durante o período em que estive mais ativamente envolvido com a sua produção, os anos de 2011 a 2014.

⁴ MATOS, Alderi S. “A atividade literária dos presbiterianos no Brasil”. *Fides Reformata* XII-2 (2007), p. 58.

O texto, portanto, tem algo de biográfico, além de ser historicamente datado. Nos últimos seis anos, aconteceram muitas mudanças de aplicação, tanto pela possibilidade de aprofundamento, quanto pela necessidade de correções de rota, o que é absolutamente esperado em um projeto pioneiro. O leitor deve estar avisado de que, por essa razão, este texto nasce desatualizado. Ainda assim, ele nasce! Nasce como um tributo de gratidão a Deus e a todos aqueles que, sob a autoridade dele, envidaram esforços para que o SME fosse gestado, nascesse e pudesse se desenvolver; e como registro histórico de um complexo processo de criação. O meu desejo é que, além de trazer boas memórias, esse registro seja uma constante lembrança de nossa identidade e seja útil no sentido de auxiliar a outros que, eventualmente, se disponham a atividade semelhante no futuro, nesta ou em outras instituições.

1. A NATUREZA FUNDAMENTAL DA COSMOVISÃO CRISTÃ

A primeira convicção importante sobre a aplicação da cosmovisão cristã ao material do SME, vigente naquele período, era a de que a cosmovisão cristã deveria exercer um lugar de centralidade, tanto no direcionamento da abordagem pedagógica utilizada pelo material, quanto na abordagem dos conteúdos de cada uma das disciplinas que compunham o curriculum escolar e para as quais os livros estavam sendo produzidos.

Além de reverberar a própria proposta pedagógica original do SME,⁵ essa convicção se sustentava na compreensão do lugar que uma cosmovisão exerce em nossa estrutura epistêmica. James Sire define cosmovisão como:

[...] um compromisso, uma orientação fundamental do coração, que pode ser expresso como uma narrativa ou como um conjunto de pressuposições (suposições que podem ser verdadeiras, parcialmente verdadeiras ou inteiramente falsas) que nós sustentamos (consciente ou subconscientemente, consistente ou inconsistentemente) sobre a constituição básica da realidade, e que fornece o fundamento sobre o qual nós vivemos, nos movemos e existimos.⁶

⁵ O item 2.1 da Proposta Pedagógica original do SME, intitulado “*Ser confessional*”, diz o seguinte: “Ser confessional pressupõe um credo. Como o nome já indica, uma confissão é um conjunto de conceitos e valores que declaramos ser a expressão da verdade. Uma escola confessional é aquela que adota uma confissão explícita no desempenho de suas atividades. A confissão pela qual o Mackenzie se rege é a da sua Mantenedora, que se encontra explicitada em seu principal símbolo de fé: a Confissão de Fé da Igreja Presbiteriana do Brasil. A prática do ensino requer uma filosofia de educação, que, por sua vez, exige ideias, métodos e valores e se orienta para um ideal na educação. *Por trás disso, e influenciando cada escolha que se faz, está uma concepção de vida, de mundo, do ser humano, que por fim irá determinar o método.* O que são essas coisas senão uma confissão? Mesmo universidades públicas têm seu credo. O humanismo, por exemplo, tem seu credo e sua confissão. A diferença, no caso de entidades confessionais como a do Mackenzie, é que este credo é explicitamente e objetivamente assumido” (grifos meus).

⁶ SIRE, J. W. *Naming the Elephant: Worldview as a Concept*. Downers Grove, IL: Intervarsity, 2004, p. 122.

Como percebemos nessa definição, uma das características próprias de uma cosmovisão é *basicidade*.⁷ Uma cosmovisão é isso: um conjunto de crenças básicas que exerce determinação sobre a maneira como interpretamos a realidade e a maneira como atuamos, agimos e reagimos nela. De alguma forma, tudo o que fazemos é consequência de nossa cosmovisão.

Ao trabalhar, portanto, com a ideia de que a cosmovisão cristã deveria ser o fundamento da pedagogia utilizada pelo material e da abordagem dos conteúdos que seria oferecida por ele em cada uma das disciplinas curriculares, o SME estava, por um lado, simplesmente reconhecendo algo de nosso *status quo* epistêmico. Mas, por outro – o que é mais significativo – ele estava afirmando a importância de que todos os processos envolvidos em sua elaboração refletissem, de maneira consciente e intencional, a visão de mundo que o projeto assumia em sua proposta pedagógica. Um material didático que efetivamente reverberasse a proposta pedagógica de uma instituição cristã, como é o caso do Mackenzie, não poderia ser elaborado a menos que a cosmovisão cristã exercesse, intencionalmente, o seu papel de guia.

Embora, na teoria, isso possa parecer simples, na prática o desafio é bem complexo. Dentre outras razões, porque as teorias que se estabeleceram e que, atualmente, desfrutam de maior reconhecimento, tanto no cenário pedagógico quanto científico, estão longe de reverberar uma cosmovisão cristã. Na verdade, essas teorias foram construídas sobre o fundamento de cosmovisões rivais. A maioria delas nasceu no mundo moderno ou contemporâneo, mundos que, apesar de distintos, resguardam semelhanças pelo fato de terem sido, ambos, com maior ou menor intensidade, influenciados pelo processo de secularização. Por essa razão, essas teorias geralmente se sustentam sobre uma visão materialista da natureza e historicista de cultura. Num cenário como esse, como seria possível esposar uma teoria de aprendizagem ou do desenvolvimento (no caso da pedagogia), ou então uma teoria linguística ou uma teoria da história (no caso das disciplinas) que reverberasse os pressupostos cristãos?

Neste ponto, encontramos uma significativa contribuição na filosofia reformacional: uma proposta filosófica de matriz cristã reformada, desenvolvida a partir das reflexões de dois pensadores holandeses: Herman Dooyeweerd (1894-1977), mais conhecido no Brasil, e o seu cunhado, ainda bem desconhecido por aqui, Dirk Hendrik Theodoor Vollenhoven (1892-1978). Inicialmente, essa filosofia nos serviu fundamentando a nossa estratégia de interação com as diferentes teorias, que se baseou em um binômio elaborado por ela: o binômio *diálogo e antítese*.

⁷ Uma tradução livre do termo inglês *basicity*, comum na filosofia analítica e utilizado pelo filósofo cristão Alvin Plantinga. Cf. CARVALHO, G. V. R. “A ‘basicidade’ da crença em Deus segundo Alvin Plantinga: uma apresentação”. *Horizonte* (Belo Horizonte), v. 4, n. 8 (jun. 2006), p. 97-113.

Sustentada pela doutrina da criação e por algumas das suas implicações, como, por exemplo, a doutrina da graça comum e a afirmação do caráter normativo da realidade criada,⁸ a filosofia reformacional sustenta que pensadores não cristãos podem chegar ao conhecimento de momentos de verdade sobre o mundo, e que o pensador cristão não deveria ignorar esses momentos de verdade na elaboração de seu pensamento. Neste ponto, referido pelo binômio como *diálogo*, a filosofia reformacional não está inovando, mas apenas reverberando o entendimento da filosofia⁹ e da teologia¹⁰ cristã clássicas.

Ao mesmo tempo, a filosofia reformacional enfatiza que “a graça comum não elimina a oposição entre o motivo básico da religião cristã e os motivos básicos apóstatas”.¹¹ Motivo básico é uma expressão técnica, utilizada para se referir ao direcionamento religioso que, segundo essa proposta filosófica, é a condição final de todo pensamento e cultura, e, portanto, o elemento determinante de seu sentido geral. A implicação disso é que o diálogo nunca deve visar a uma síntese teórica. Ou seja, embora seja legítimo se apropriar dos momentos de verdade que estão presentes no pensamento apóstata, e seja verdade que eles podem ser úteis, o pensador cristão jamais deve supor que uma estrutura geral de pensamento verdadeira pode ser obtida por meio de uma teia de movimentos sintéticos. O alvo do diálogo, ao invés de ser esse, é a restauração da comunidade científica e filosófica de pensamento.¹²

⁸ Dooyeweerd sustenta que a possibilidade de um contato real entre as diferentes escolas filosóficas, inclusive o diálogo entre uma escola cristã e outra apóstata, se deve a quatro razões: “(1) todos os filósofos buscam explicar a mesma realidade; (2) conseqüentemente, todos os filósofos lidam com o mesmo estado de coisas [*state of affairs*] para verificar seus apontamentos; (3) todos os filósofos estão sujeitos às leis estruturais do pensamento teórico, e conseqüentemente todos eles usam as mesmas regras para determinar a validade de seus argumentos; (4) no que diz respeito à filosofia ocidental, todos os filósofos participam da mesma tradição histórica ou comunidade de pensamento” (DOOYEWEERD, H. “Het Wijsgeerig Tweegesprek tusschen de Thomistische Philosophie en de Wijsbegeerte der Wetsidee” [O diálogo filosófico entre a filosofia tomista e a filosofia da ideia de lei]. In: BRUMMER, V. *The Dilemma of a Christian Philosophy. Essays Dedicated to Professor Dr. Herman Dooyeweerd*. Kampen, 1965, p. 167.

⁹ “Os que são chamados filósofos (...) quando puderam, por vezes, enunciar teses verdadeiras e compatíveis com a nossa fé, é preciso não somente não serem eles temidos nem evitados, mas antes que reivindicemos essas verdades para nosso uso, como alguém que retoma seus bens a possuidores injustos”. Cf. SANTO AGOSTINHO. *A doutrina cristã: manual de exegese e formação cristã*. II, 41.60. São Paulo: Paulinas, 1991, p. 149-150.

¹⁰ “Quantas vezes, pois, entramos em contato com escritores profanos, somos advertidos por essa luz da verdade que neles espelnde admirável, de que a mente do homem, quanto possível decaída e pervertida de sua integridade, no entanto é ainda agora vestida e adornada de excelentes dons divinos”. CALVINO, João. *Institutas*, II, 2.15.

¹¹ DOOYEWEERD, H. *Roots of Western Culture: Pagan, Secular, and Christian Options*. Toronto: Wedge, 1979, p. 38.

¹² *Ibid.*, p. 6.

Na prática, o binômio diálogo e antítese promoveu, no SME, o esforço por uma análise crítica bíblicamente orientada de propostas pedagógicas e teorias científicas. De um lado, ele legitimou, no trato com o material, a utilização de descobertas verdadeiras feitas por pensadores não cristãos. Mas, de outro, ele estabeleceu o pressuposto de que jamais poderíamos assumir qualquer uma das teorias pedagógicas ou científicas “sacralizadas” pela academia em sua integralidade, nem deixar de depurar o momento de verdade percebido, livrando-o das impurezas que ele necessariamente carrega em virtude da presença em um quadro geral comprometido. E, partindo deste pressuposto, inaugurou a estratégia de um constante esforço analítico (no sentido cartesiano, de separar as partes) na relação com as mais diferentes teorias, a fim de verificar onde, e em que sentido, se davam suas aproximações e distanciamentos com a cosmovisão cristã, a fim de valer-nos, parcialmente, dessas aproximações, encaixando-as num quadro geral orientado, definitivamente, pelos princípios da cosmovisão cristã, geralmente expostos por meio de um detalhamento da tríade básica: criação, queda e redenção.

É importante enfatizar a necessidade dessas ações derivadas do polo antítese para a manutenção da pureza do pensamento cristão. Como afirmou Dooyeweerd em *As Raízes da Cultura Ocidental*, quando momentos de verdade são integrados numa falsa concepção da totalidade da realidade, “eles se tornam a arma mais perigosa e venenosa do espírito da mentira”.¹³ Por considerar esse perigo, já naquele período compartilhávamos o entendimento de que era necessário transcender esse esforço inicial. Nós acreditávamos que o aprofundamento do impacto da cosmovisão cristã em uma iniciativa de natureza acadêmica poderia ser mais significativo à medida em que um edifício teológico-filosófico sistematizado, que oferecesse categorias apropriadas para a elaboração de uma pedagogia cristã e de uma visão cristã das ciências particulares, fosse assumido como *background* e passasse a fazer parte de nossa estrutura de plausibilidade.¹⁴ A sensação geral era a de que, em virtude de seu comprometimento cristão radical e de seus muitos desenvolvimentos aplicativos, a própria filosofia reformacional poderia ser esse edifício. O desafio era a sua popularização interna.

2. A NATUREZA ESTRUTURAL DA COSMOVISÃO CRISTÃ

No cenário brasileiro, a aplicação da cosmovisão cristã à tarefa pedagógica, especialmente à de abordagem dos conteúdos, costuma ser descrita em

¹³ DOOYEWEERD, H. *As raízes da cultura ocidental*. São Paulo: Cultura Cristã, 2015, p. 77.

¹⁴ Conceito oriundo da sociologia do conhecimento que define um conjunto de crenças e comportamentos compartilhados que atingem alto nível de aceitação coletiva em um determinado grupo social. Cf. BERGER, P.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Rio de Janeiro: Vozes, 2004, p. 79-81.

termos de integração. Suspeito que o uso do termo *integração* por esse cenário não é, propriamente, um uso técnico. Se eu estiver equivocado, talvez o uso não seja tão rigoroso. Tecnicamente, integração designa:

[...] uma teoria da concepção curricular que está preocupada em aumentar as possibilidades para a integração pessoal e social através da organização de um currículo em torno de problemas e de questões significativas, identificadas em conjunto por educadores e jovens, independentemente das linhas de demarcação das disciplinas.¹⁵

Mas, na maioria das vezes em que o termo é utilizado, seja como sinônimo ou como adjetivo (educação ou ensino integrado), ele não pressupõe toda essa defesa – mesmo no ambiente pedagógico comumente chamado de secular. Na verdade, muito raramente a defesa de uma educação integrada inclui a proposta de eliminação das linhas de demarcação das disciplinas, por exemplo. O mais comum é falar-se em educação integrada ou em ensino integrado, com o pressuposto de que é possível promover esse tipo de educação ou ensino mantendo essas linhas. Ao que parece, o termo integração é utilizado em referência ao esforço para fugir do problema central combatido pela teoria que surgiu no início do século 20 e recebeu este nome. Refiro-me à desconexão do currículo que é causada pela excessiva especialização das áreas do conhecimento. Qualquer proposta pedagógica que se proponha a isso recebe o título de educação integrada.

Muitas vezes, quando se referem à integração, os educadores cristãos têm em mente um momento específico na vida escolar e, principalmente, durante o ensino, em que a relação entre um determinado conteúdo disciplinar e o ensino bíblico é explicitada. A relação pode ser dupla: positiva ou negativa. Às vezes, o conteúdo ensinado confirma a veracidade do ensino bíblico e vice-versa; outras vezes, ele se choca com o ensino bíblico e precisa ser questionado e contraposto por ele. Uma evidência de que essa é uma compreensão bastante comum é que, geralmente, se fala em integração COM a cosmovisão cristã, e essa forma de falar sugere que a relação em vista é a de aproximação ou distanciamento entre duas coisas separadas.

De certa forma, a segunda convicção que determinou o impacto da cosmovisão cristã sobre o material produzido pelo Sistema Mackenzie de Ensino, no período a que se refere este artigo, considerava que esse entendimento de integração é superficial e propunha um entendimento mais profundo.¹⁶ Essa

¹⁵ BEANE, J. *Integração curricular: a concepção do núcleo da educação democrática*. Lisboa: Didáctica Editora, 1997, p. 30.

¹⁶ Nosso entendimento seguia e, de alguma forma, extrapolava o entendimento de Colson e Pearcey, que afirmam em *E agora como viveremos?*: “A educação cristã não se resume em começar uma aula com a leitura da Bíblia e oração, para então ensinar assuntos que não estejam nos livros escolares. Consiste

convicção era a de que a cosmovisão cristã não deveria ser vista como um conjunto externo de crenças às quais o material fazia referência em momentos específicos, mas como um conjunto de crenças que deveria estar encarnado no material como um todo, determinando as diferentes camadas que compunham tanto o processo de produção, quanto o produto final. Ao invés de falar em integração com a cosmovisão cristã, a ideia era a de seria mais adequado falar em integração PELA cosmovisão cristã, deixando claro a natureza dinâmica e transformadora dessa cosmovisão.

Com maior ou menor profundidade e, até, de maneira mais ou menos acertada, essa convicção impactou o material que foi produzido naquele período, pelo menos de três formas diferentes que me vêm à mente de imediato. Esses impactos foram:

a) Um projeto gráfico expressivo e acessível. Na história do SME, os anos a que este artigo se refere (2011-2014) foram os anos finais de produção da primeira versão do material do Ensino Fundamental 2, e de projeção e início de produção da primeira versão do Ensino Médio. Algo marcante, no caso deste último, foi que a definição do projeto gráfico dos livros teve como critério, dentre outras coisas, o entendimento e a expressão de crenças características da cosmovisão cristã. Aspectos estruturais dessa cosmovisão, como a relação entre unidade e multiplicidade, por exemplo, foi contemplada na presença de semelhanças (imagens) e diferenças (cores) nos livros da mesma disciplina em anos diferentes do período escolar. E aspectos doutrinários, como o da criação do homem à imagem e semelhança de Deus, por exemplo, também foram considerados. Elementos como o peso do papel e a acessibilidade dos livros a pessoas com necessidades especiais foram discutidos a partir da compreensão da dignidade daqueles a quem educamos.

b) Uma organização temática dos conteúdos disciplinares. No que diz respeito aos conteúdos, o SME sempre teve muito respeito para com as decisões governamentais. Como padrão geral, nada diferente poderia ser esperado de um projeto que sustenta uma cosmovisão cristã, segundo a qual o princípio de autoridade possui origem criacional, e para a qual a reação mais natural dos subordinados aos seus líderes é a de submissão. Os documentos oficiais e suas informações sobre os conteúdos a serem trabalhados em cada etapa da

em ensinar tudo, de ciências e matemática a literatura e artes, dentro da estrutura de uma visão de mundo bíblica e integrada. Significa ensinar os estudantes a relacionarem todas as disciplinas acadêmicas à verdade de Deus e sua autorrevelação nas Escrituras, enquanto detectam e criticam as afirmativas da visão de mundo não-bíblica". COLSON, C.; PEARCEY, N. *E agora como viveremos?* 2ª ed. Rio de Janeiro: CPAD, 2000, p. 399. Dizemos que o nosso entendimento extrapolava o de Colson e Pearcey porque incluíamos sob a necessidade do impacto da cosmovisão cristã os elementos estruturais que circundam a abordagem dos conteúdos.

escolarização sempre tiveram importante peso na elaboração dos livros. Mas, tendo em vista que esses documentos oferecem diretrizes e não determinações rigorosas, e, principalmente, que eles não impõem uma forma de organização do conteúdo proposto para cada etapa, os livros produzidos nesse período organizavam o conteúdo disciplinar em torno de temas, geralmente relacionados à tríplice relação humana: com Deus, com os semelhantes e com o mundo. Isso é o que, na teologia reformada, costumamos chamar de mandatos criacionais.¹⁷ Essa organização temática tencionava ser um caminho de integração. Ela buscava promover a interação harmônica entre os temas das unidades, capítulos, textos e exercícios, reverberando a ideia cristã de coerência de significado em meio à diversidade e não de caos, além de oferecer oportunidades de valorização da moralidade cristã. Esse modelo foi bastante satisfatório por algum tempo, mas aos poucos a necessidade de transcender a dimensão da moralidade começou a ser sentida.

c) *Uma abordagem crítica*¹⁸ *dos conteúdos*. O pressuposto apresentado no início deste artigo – o da que a nossa cosmovisão determina a maneira como interpretamos a realidade e atuamos nela – foi aplicado à abordagem dos conteúdos no SME. O resultado foi um ensino crítico que, na prática, se mostrava em duas características. A primeira é a pluralidade. Ao contrário da maior parte dos sistemas e livros didáticos disponíveis no mercado naquele período, o SME procurava tratar um determinado conteúdo apresentando a variedade de abordagens que ele recebe em seu campo de origem. Obviamente, nem todas as abordagens possíveis de um conteúdo era apresentada sempre. Quando o número de abordagens possíveis era muito grande, seguíamos o critério da relevância existencial, cultural e acadêmica. Normalmente, essa quantidade e variedade é maior ou menor a depender da disciplina. Determinadas áreas do saber possuem maior variedade de abordagens na análise de seu objeto, enquanto em outras áreas a variedade é menor. Dentre outras coisas, isso se deve ao nível de autoevidência ou evidência empírica do objeto em

¹⁷ Para maiores informações sobre os mandatos criacionais, cf. VAN GRONINGEN, G. *Criação e consumação*. Vol. 1. São Paulo: Cultura Cristã, 2002.

¹⁸ Utilizamos o termo aqui no seu sentido técnico original: o de desvelamento das razões fundamentais de um determinado pensamento. Este é o sentido atribuído ao termo por um dos pioneiros em sua utilização, o filósofo idealista Immanuel Kant, conforme se percebe na passagem a seguir, de *A Crítica da Razão Pura*: “Não podemos denominá-la [a filosofia transcendental] propriamente doutrina, mas somente crítica transcendental, porque ela não tem em vista a ampliação do conhecimento mesmo, mas apenas a sua retificação, devendo fornecer a pedra de toque que decide sobre o valor ou desvalor de todos os conhecimentos *a priori*. (...) Ora, é verdade que nossa Crítica deve certamente pôr-se também diante dos olhos uma completa enumeração de todos os conceitos primitivos que constituem o referido conhecimento puro”. KANT, Immanuel. *A crítica da razão pura*. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1980, p. 33-34.

questão. Quanto maior é o nível de autoevidência do objeto de uma área do conhecimento, menor é a variedade de abordagens. É o que acontece com a matemática, por exemplo, em que a variedade é quase inexistente – pelo menos na apresentação mais popular. Quanto menor é o nível de autoevidência ou evidência empírica do objeto, maior tende a ser a variedade na abordagem dele. É o caso de disciplinas como Artes, História, Geografia, Línguas, Ciências, Filosofia e Sociologia, por exemplo. A segunda característica é a honestidade. Dizemos que ensino oferecido pelo SME era mais honesto, no sentido de que ele procurava distinguir as conclusões teórico-científicas dos pressupostos que as determinam, deixando claro, até onde é possível, o que é conteúdo e o que é cosmovisão ou compromisso fiduciário/religioso. Essa abordagem crítica, além de fazer justiça à antropologia e à epistemologia cristãs, segundo as quais todo conhecimento teórico possui um substrato religioso, procurava fazer justiça à complexidade irreduzível da realidade criada, expurgando perspectivas reducionistas e abstracionistas que são tão comuns nos dias atuais.

Esses são alguns exemplos de como, naquele período do SME, a ideia de integração procurava transcender as relações ocasionais existentes entre os conteúdos disciplinares e o ensino bíblico. Para além dessas relações, víamos a aplicação da cosmovisão cristã como sinônimo de encarnar os princípios centrais da fé cristã no corpo do material, o que tinha a ver com coisas que, de uma perspectiva confessional, costumam parecer irrelevantes para a maioria das pessoas, como o projeto gráfico dos livros por exemplo, passando pela escolha e a organização dos conteúdos, até atingir a abordagem deles propriamente dita.

Neste ponto, a filosofia reformacional nos foi útil outra vez. A natureza dos pressupostos que deveriam ser escancarados através do exercício crítico, por exemplo, foi determinada pela antropologia e a epistemologia cristãs, como articuladas por essa filosofia.¹⁹ Foi a ênfase reformacional de que o homem é um ser fundamentalmente religioso, e de que, portanto, seus empreendimentos são religiosos por natureza, que ditou a profundidade de nosso exercício crítico, estimulando-nos a ir além dos pressupostos teóricos, como acontece em análises de matriz positivista, ou dos pressupostos históricos, como acontece nas de matriz historicista, para atingir a dimensão religiosa, a da relação criatura/Criador.

No que diz respeito à extensão do impacto da cosmovisão cristã, tanto sobre a produção do material em si, quanto sobre a realidade como um todo, por ocasião da abordagem de conteúdo, a inspiração vinha da teoria das modalidades de Herman Dooyeweerd. Em resumo, nessa teoria Dooyeweerd distingue a

¹⁹ Para maiores informações sobre a teoria das modalidades, cf. DOOYEWEERD, H. *No crepúsculo do pensamento ocidental: estudo sobre a pretensa autonomia do pensamento filosófico*. Brasília, DF: Monergismo, 2017, cap. 8.

nossa experiência da realidade em três diferentes horizontes, e, em um deles, aponta quinze diferentes modos de ser nos quais funcionamos, ora como sujeito, ora como objeto, por ocasião de nossa experiência pré-teórica. Do mais simples para o mais complexo, esses modos ou aspectos são o numérico, o espacial, o cinemático, o físico-químico, o biológico, o psíquico, o analítico, o histórico, o linguístico, o social, o econômico, o estético, o jurídico, o ético e o pístico (relativo à fé). Cada um desses aspectos tem a sua singularidade definida por seu respectivo núcleo de sentido ou significado e é regido por uma estrutura de lei particular, criada consecutivamente a cada um deles. Ao mesmo tempo em que desfrutam de singularidade, eles se encontram numa intrincada teia de relações, formando um todo complexo que expressa a grandeza e sabedoria do Criador.²⁰

Essa teoria foi frequentemente utilizada como medida do impacto da cosmovisão cristã sobre as nossas atividades, mostrando o quanto nossas propostas e análises faziam justiça, ou não, à riqueza da realidade criada e à extensão do governo de Deus sobre ela. E seu impacto foi tanto geral quanto específico. Ambos são frutos dela: o esforço por expressar a cosmovisão cristã no projeto gráfico do material e uma abordagem não reducionista de um fato histórico, por exemplo.

CONCLUSÃO

Como vimos neste breve texto, ao longo da história os reformados têm se caracterizado pelo desejo de vivenciar o senhorio de Cristo em todas as esferas da vida. Como resultado desse desejo, os reformados têm não apenas aberto escolas e universidades ao redor do mundo, mas também produzido teorias e livros que auxiliam esses espaços de ensino a se desenvolverem em conformidade com a cosmovisão que sustentam. O Sistema Mackenzie de Ensino é parte deste esforço, aqui em nossa nação, realizado pela Igreja Presbiteriana do Brasil por meio do Instituto Presbiteriano Mackenzie.

O que procuramos fazer nas páginas precedentes foi oferecer um relato a respeito de como a questão da aplicação da cosmovisão cristã foi vista em um período específico da história do SME, os anos de 2011 a 2014, elucidando algumas estratégias de aplicação e apontando a importância de uma teoria filosófica particular para ela. Nossa expectativa é que este relato historicamente datado e de tom autobiográfico tenha alguma utilidade histórica, visto que documenta as percepções de um participante do projeto, em um período particular. Esperamos também que ele tenha utilidade pedagógica, e, de alguma forma, possa servir de encorajamento e oferecer oportunidades de reflexão para aqueles que estão envolvidos no desafio de promover a educação cristã,

²⁰ Para maiores informações sobre a teoria das modalidades, cf. KALSBECK, L. *Contours of a Christian Philosophy: An Introduction to Herman Dooyeweerd's Thought*. Toronto: Wedge, 1981, p. 100.

principalmente aqueles que estão no fronte da batalha, produzindo conteúdo e acompanhando estudantes. Ficaremos muito satisfeitos, por exemplo, se ele vier a auxiliar, no futuro, alguém que se lançar ao desafio a que o Mackenzie se lançou, pioneiramente, a partir de 2004. Finalmente, esperamos que este relato tenha utilidade espiritual, ou seja, que visualizar o que Deus tem feito em nossa história e na história de nossas instituições seja encorajador e nos estimule à gratidão, adoração e serviço a Ele.

ABSTRACT

This essay describes an experience in the application of the Christian worldview to schoolbooks during a period in the history of the Mackenzie Teaching System (2011-2014). It presents two convictions that guided such application, some practical strategies that were adopted in its implementation, and the importance of a particular theoretical-philosophical framework in their preparation, i.e., reformational philosophy. Being aware of the subjective aspects and temporal limitations of this essay, the author does not intend to present a normative proposal, but a report that is both reflexive and instructional. His objective is to preserve a part of a creative process related to Christian education, offering reflections on the contextual questions and helping those involved in the challenge of applying the Christian worldview to the pedagogical activity.

KEYWORDS

Christian education; Christian worldview; Schoolbooks; Christian pedagogy; Mackenzie Teaching System.

EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO EM MISSÃO: O PROBLEMA RECORRENTE DO DUALISMO E A PERSPECTIVA REFORMADA DE HERMAN BAVINCK

*Chun Kwang Chung**

RESUMO

Ao longo dos 150 anos do Instituto Presbiteriano Mackenzie, um elefante que sempre esteve presente na sala é a relação entre educação e evangelização. O ideal missionário e a excelência pedagógica são valores pétreos, mas seu relacionamento nem sempre estava claro. Muitos queriam o Mackenzie servindo exclusivamente a igreja e suas necessidades imediatas. Outros entendiam que a missão era mais ampla e a evangelização não era sua função prioritária. Um possível caminho está na teologia reformada como base da prática missionária, exposta por Herman Bavinck.

PALAVRAS-CHAVE

Escola Americana; Mackenzie; George Chamberlain; Horace Lane; Herman Bavinck; Missão; Evangelização; Educação; Dualismo; Missionários.

INTRODUÇÃO

Ao longo de sua história de 150 anos o Instituto Presbiteriano Mackenzie tem sido um importante instrumento para a sociedade brasileira e para o reino de Deus. O Mackenzie remonta suas origens à Escola Americana fundada em 1870 pelo casal George e Mary Chamberlain na Rua Visconde de Congonhas

* Professor no CPAJ e pastor da Igreja Presbiteriana Metropolitana de Alphaville. Bacharel em Teologia pelo Seminário JMC e em Filosofia pela Universidade São Judas Tadeu; mestre em Novo Testamento pela Trinity Evangelical Divinity School e doutor em Estudos Interculturais pelo Reformed Theological Seminary.

do Campo,¹ como parte do seu ministério missionário. Numa segunda fase, a Escola Americana sob a direção do Dr. Horace M. Lane passaria a ser uma referência em assuntos educacionais no país, atraindo muitos estudantes das elites encantados com o modelo educacional progressivo e com as ideias liberais norte-americanas.² Nesse período também aconteceria o nascimento do Mackenzie College com o primeiro curso de engenharia no Brasil e tudo parecia se encaminhar dentro da visão de uma grande instituição representativa do protestantismo não fosse a controvérsia que se intensificou com alguns pastores nacionais. A discussão gerava em torno do problema da educação e evangelização, pois o sucesso do Mackenzie não se traduzia em membresia para a Igreja Presbiteriana.³ No excelente artigo, “O Colégio Protestante de São Paulo: Um Estudo de Caso sobre o Lugar da Educação na Estratégia Missionária da Igreja”,⁴ o Dr. Alderi Matos analisa a questão sob a perspectiva histórica. No presente artigo, o problema recorrente do relacionamento entre evangelização e educação será tratado do ponto de vista missiológico, apontando para uma possível solução a partir do *ethos* reformado de Herman Bavinck.

1. A ESCOLA COMO ESTRATÉGIA MISSIONÁRIA

Uma das grandes contribuições da Reforma Protestante e do seu movimento missionário posterior foi a educação universal. Desde Lutero a Carey o seu papel sempre foi estratégico no processo de se fazer novos seguidores de Cristo. No Brasil, nenhuma outra instituição sintetiza melhor tal estratégica quanto o Mackenzie.

1.1 A educação a serviço da evangelização

Os missionários pioneiros no Brasil logo perceberam a necessidade de escolas paroquiais ao lado de igrejas por três razões imediatas: primeiramente, pela situação de um país de 10 milhões de habitantes com menos de 1.5% com educação primária e 0.1% com a secundária; em segundo lugar, pela própria essência da fé protestante depender da leitura das Escrituras Sagradas; por fim, pela intolerância religiosa que os filhos de protestantes sofriam nas escolas, sendo até mesmo impedidos de estudar em alguns casos.⁵

¹ MATOS, Alderi S. *Os pioneiros presbiterianos do Brasil (1859-1900): missionários, pastores e leigos do século 19*. São Paulo: Cultura Cristã, 2004, p. 49.

² PIERSON, Paul Everett. *A younger church in search of maturity: Presbyterianism in Brazil from 1910 to 1959*. San Antonio: Trinity University Press, 1974, p. 32.

³ Ibid.

⁴ MATOS, Alderi S. “O Colégio Protestante de São Paulo: Um estudo de caso sobre o lugar da educação na estratégia missionária da igreja”. *Fides Reformata* IV-2 (1999), p. 59-86.

⁵ ARNOLD, Frank L. *Uma longa jornada missionária: a história das missões presbiterianas norte-americanas no Brasil*. São Paulo: Cultura Cristã, 2012, p. 43.

Nesse ambiente, Ashbel G. Simonton fundou a primeira escola protestante em 1867 e Alexander L. Blackford defendia veemente:

A hora chegou em que podemos usar escolas tanto como um meio de utilidade futura quanto de influência presente para atrair famílias ao evangelho... Minha opinião é que a Junta deveria se engajar neste trabalho fortemente e com determinação.⁶

Mais tarde essa seria a norma adotada amplamente dentro das diretrizes da Junta de Missões Estrangeiras no trabalho missionário no Brasil.⁷ A educação foi um dos meios mais eficientes de evangelização direta nessas primeiras décadas e as escolas paroquiais tiveram um papel essencial numa época de grande abismo na educação no país.

O Mackenzie surgiu dentro de um contexto histórico no qual as igrejas da cidade de São Paulo e do interior lutavam para se estabelecer no ambiente hostil do catolicismo dominante e num cenário de carência de recursos financeiros para o propagação do evangelho. Durante muitas décadas, a Missão norte-americana investiu grande parte de seus recursos no Mackenzie. Em suas cartas e relatórios, Horace Lane escrevia da necessidade continuada de apoio financeiro para se manter o “caráter missionário” da instituição, lembrando sua origem, e dizia que

[...] a única razão da nossa existência nesse lugar é essencialmente como um empreendimento missionário cujo trabalho principal é educar a juventude do país em um conceito mais elevado e mais puro do cristianismo, no pensamento e na vida.⁸

As vozes de ressentimento foram crescendo por parte de alguns líderes da igreja nacional e de missionários que queriam que o Mackenzie focasse na “educação dos filhos da Igreja, pela Igreja e para a Igreja”.⁹ O que estava em

⁶ Carta à Junta de Missões Estrangeiras da PCUSA, 1871. Citada por ARNOLD, *Uma longa jornada missionária*, p. 45.

⁷ Paul Pierson, citando atas da Missão Sul, menciona cinco alvos explícitos das instituições educacionais missionárias: “Auxiliar na propagação do evangelho, especialmente entre as classes superiores; preparar os crentes para viverem em um nível econômico mais elevado, o que lhes permitiria sustentar a igreja e exercer maior influência na sociedade; proporcionar um ambiente educacional de nível espiritual e moral mais elevado do que o encontrado nas escolas públicas e católicas; preparar líderes para a igreja; e contribuir de maneira geral para a cultura e o progresso da nação ensinando os alunos a usarem seus recursos de modo mais eficiente”. Citado por MATOS, “O colégio protestante de São Paulo”, p. 64.

⁸ Relatório aos curadores em Nova York e à Junta de Nova York. Citado em MATOS, “O colégio protestante de São Paulo”, p. 81s.

⁹ Famosa frase de Eduardo Carlos Pereira. FERREIRA, Júlio Andrade. *História da Igreja Presbiteriana do Brasil*. 2 vols. 2ª ed. São Paulo: Casa Editora Presbiteriana, 1992, vol. 1, p. 438.

jogo era a própria identidade do Mackenzie, se deveria ser como mais uma escola paroquial, tendo somente professores cristãos, cujo objetivo principal seria a evangelização direta ou se deveria impactar e contribuir em outras áreas da sociedade e pedagogia mesmo com professores não cristãos, mas com o risco da secularização e com poucos benefícios imediatos para a igreja.

1.2 A estratégia do Mackenzie

Com o passar do tempo, as escolas paroquiais deixariam de servir à sua função ante a crescente oferta e principalmente a universalização da educação pelo governo brasileiro. O distintivo da Escola Americana, que explica sua longevidade, é que ela nasceu com uma filosofia diferente das escolas paroquiais no campo missionário chamado Brasil. Desde o início, a tendência generalizada de se ter escolas e academias exclusivamente para os filhos de crentes protestantes não foi a filosofia adotada pelo Rev. Chamberlain. Qualquer um era bem-vindo. Dentre as inovações estavam uma diretora mulher, salas mistas, banimento da palmatória e uma atmosfera de ensino à frente do seu tempo, na qual a mera memorização foi substituída pela análise do que era ensinado. A missão aconteceria de forma indireta pelo ensino. A Sra. Chamberlain escreveu que era uma excelente escola, a melhor do Brasil, cujo propósito não era levar os estudantes a Cristo, mas educá-los bem como homens deste mundo, para cumprirem suas responsabilidades como cidadãos de variadas profissões.¹⁰ “Chamberlain achava que uma escola de alto nível, nos moldes das melhores instituições norte-americanas, poderia fazer muito não só pela educação, mas pela implantação do verdadeiro cristianismo no Brasil”.¹¹ Já em 1872, apenas dois anos após sua fundação, o jornal *Correio Paulistano* trazia a seguinte impressão ante os exames: “Mostraram todos excelente desenvolvimento, como não estamos habituados a presenciar na rotina de nossas escolas do tempo colonial. Encontra-se ali o ideal americano: uma escola mista regida por mulher”.¹²

Horace Lane coloca da seguinte forma seu entendimento da missão do Mackenzie em suas cartas e relatórios à Junta de Curadores nos Estados Unidos:

Todavia, devemos utilizar métodos educacionais antes que os de um evangelista pregador. Apegando-nos firmemente aos grandes princípios do cristianismo, devemos fazer nosso trabalho sem inculcar esse ou aquele sistema de teologia ou fé sectária, mantendo-nos afastados de todos os enredamentos eclesiásticos, evitando uma linguagem piedosa e pretensão de santidade indevida, mas

¹⁰ RIBEIRO, Boanerges. *A Igreja Presbiteriana no Brasil, da autonomia ao cisma*. São Paulo: O semeador, 1987, p. 299.

¹¹ MATOS, “O colégio protestante de São Paulo”, p. 70.

¹² LESSA, Vicente Themudo. *Anais da 1ª Igreja Presbiteriana de São Paulo [1863-1903]: subsídios para a história do presbiterianismo brasileiro*. 2 ed. São Paulo: Cultura Cristã, 2010, p. 97.

avançando de maneira clara e explícita quanto ao fim em vista, dependendo da Palavra de Deus não diluída como fonte das verdades espirituais básicas, antes que dos comentários dos pregadores, tendo também em mente o progresso dos métodos educacionais e das ciências pedagógicas.¹³

De certa maneira, vemos um dualismo no entendimento de Lane na questão da educação e evangelização, sem uma coesão harmoniosa das mesmas. A contribuição da gestão de Lane foi muito valiosa, mas muitos questionavam sua visão de reino.¹⁴ Esse é um problema que assolou muitas instituições ao redor do mundo que nasceram com cunho teológico e missionário, mas que sucumbiram ante a secularização. No Brasil foi uma das causas do cisma de 1903, com a “questão missionária” e a “questão educacional”.¹⁵ O problema desse dualismo não estava circunscrito apenas ao Mackenzie, mas ao que tudo indica era generalizado. Na Escola Americana de Sergipe vemos:

Durante todo o período de atuação da Missão, seus representantes entraram em constante conflito entre si sobre a questão da ênfase dada ao trabalho educacional... O tema “educação versus evangelização” estava quase sempre em pauta nas reuniões anuais. As atas explicitavam o pensamento de uma parte dos missionários, que viam a educação como uma estratégia missionária e não um fim em si. Para outros, o trabalho educativo era mais importante que o do proselitismo.¹⁶

¹³ Ibid.

¹⁴ “Pereira teria comentado que considerava ‘um desastre’ a nomeação de Lane como presidente do ‘College’, alegando que lhe faltavam ‘hábitos de piedade’. Isso era uma referência ao fato de que só em 1885, aos quarenta e oito anos de idade, Lane havia feito a sua profissão de fé e ingressado na Igreja Presbiteriana. Pereira esperava que o Colégio Protestante pudesse ajudar a igreja treinando adequadamente os seus ministros e evangelizando a mocidade brasileira, mas via Lane como o menos capacitado para ambos os fins”. MATOS, “O colégio protestante de São Paulo”, p. 74. Em 9 de dezembro de 1892 Lane demitiu o prof. Remígio de Cerqueira Leite, que tinha 15 anos na casa, mas era um aliado de Pereira. “Foi solidária com ele Adelaide Molina, ainda mais antiga na Escola. Adelaide é também da Igreja, e leciona há 19 anos. Foi ela quem recebeu o imperador e lhe disse que ali a doutrina ensinada era ‘a Bíblia só’.” RIBEIRO, *A Igreja Presbiteriana no Brasil*, p. 261.

¹⁵ “À parte as questões pessoais, o que havia por trás desses problemas era o desejo da igreja brasileira de alcançar a sua plena emancipação e auto-determinação, libertando-se da tutela das igrejas-mães, e a relutância dos missionários e das juntas norte-americanas em abrir mão de suas prerrogativas, a sua insensibilidade diante dos reclamos da jovem igreja nacional, a sua falta de confiança de que os brasileiros pudessem gerir a si mesmos e às instituições criadas pelos norte-americanos. Ao lado da questão missionária, manifestou-se de modo patente na década de 1890 a ‘questão educacional’, ou seja, a percepção de que havia um conflito entre duas prioridades: evangelização e educação. A igreja brasileira, que lutava com tantas dificuldades para consolidar o seu trabalho, sentia que uma parcela ponderável dos recursos humanos e financeiros vindos do exterior estavam sendo aplicados em atividades e instituições que pareciam pouco beneficiar a igreja e contribuir para os seus principais objetivos. Essa preocupação foi explicitada na quarta reunião do Sínodo, em 1897, através da famosa ‘Moção Smith’, apresentada pelo primeiro professor do seminário, John Rockwell Smith”. MATOS, “O colégio protestante de São Paulo”, p. 77s.

¹⁶ NASCIMENTO, Ester Fraga Vilas-Boas Carvalho do, citada por SOARES, Caleb. *150 anos de paixão missionária: o presbiterianismo no Brasil*. Santos, SP: IPC, 2009, p. 81.

2. A PERSPECTIVA REFORMADA DE HERMAN BAVINCK

O teólogo holandês Herman Bavinck não falou muito sobre missões em seus escritos, mas seu interesse pelo assunto sempre foi grande como teólogo e político. Seus pressupostos missiológicos se tornam evidentes em sua preocupação com as ações missionárias nas colônias holandesas das Índias Orientais e trazem luz sobre o problema do dualismo entre evangelização e educação.

Para ele, as missões eram um jugo e uma responsabilidade inalienável da igreja, devendo ser um engajamento em todas as áreas da vida.

Há um crescente entendimento de que Cristo colocou um jugo nos ombros de sua Igreja para pregar o evangelho a todas as criaturas. Está crescendo uma percepção do grande chamado posto à Holanda Cristã no que tange às suas colônias. Estamos começando a sentir algo na realidade de que nunca poderemos fazer o suficiente pelas Índias Orientais... Isso é só o começo, mas um começo que não podemos menosprezar por causa do seu tamanho. É um começo que nos dá grande esperança para o futuro.¹⁷

Uma primeira convicção de Bavinck era que nos primeiros séculos da igreja os apóstolos transformaram o mundo romano porque sua estratégia não era simplesmente focada na evangelização e conversão de indivíduos, mas de povos inteiros.

A importância e o poder que o Cristianismo alcançou foram conquistados pelo próprio Cristianismo, que, para chegar a essa altura, também teve que se engajar com o Estado. A conversão de Constantino não foi de maneira alguma um desdobramento errôneo para a Igreja porque o quarto e quinto séculos estão entre os mais importantes para a Igreja Cristã, que desenvolveu seus dogmas e deu vida a uma vasta gama de Pais da Igreja.¹⁸

Nesse trecho podemos notar o pressuposto de que missões não era algo reduzido apenas à evangelização de pessoas individuais, mas deveria ser entendido como algo mais abrangente e que cobre todas as esferas da vida.

O Cristianismo tinha que influenciar todos os domínios da vida por causa da natureza de sua mensagem... Missões tinham de começar com indivíduos e com a criação de novas congregações, mas no fim seu alvo são os povos, sua cultura e política.¹⁹

¹⁷ BAVINCK, Herman. “Onze zending”. *DeBazuin*, 12 out. 1900. Disponível em: <https://sources.neo-calvinism.org/bavinck/?tp=all>.

¹⁸ BAVINCK, Herman. “Waarmede moet de zending”, p. 6. Disponível em: https://sources.neo-calvinism.org/_bavinck/?tp=journal_articles_year.

¹⁹ HARINCK, George. “Universality and duality: Herman Bavinck and the Debate on Whether to Civilize the Dutch East Indies through Missions or Education”. *Calvin Theological Journal* 48 (2013), p. 222-223.

A teologia reformada de tradição holandesa não pode simplesmente ser reduzida à visão apoucada de se intentar misturar religião com política ou de ser um atentado contra o Estado laico e a pureza da Igreja. O entendimento era de que o senhorio de Cristo deveria ser profundo e abrangente não somente na Holanda, mas também no campo missionário. Nesse propósito missionário mais amplo, a educação visava não apenas ensinar os convertidos a ler as Escrituras, mas a transformação e renovação de toda a sua *nous* (Rm 12.2).

Uma segunda convicção de Bavinck era de que a graça restaurava a natureza e esta era a ordem fundamental que a missão deveria seguir. A revelação especial era o agente para transformar a ética e resgatar a criação ao seu propósito último. Apesar de nunca ter estado nas Índias Orientais, em suas correspondências com Snouck Hurgronje, conselheiro sobre questões coloniais do governo holandês, Bavinck demonstra sua preocupação com a adoção apenas da civilização ocidental em detrimento da fé e da cosmovisão bíblica que são os fundamentos da anterior.

Hurgronje era um humanista que via na educação a solução otimista para o problema do Islamismo crescente nas colônias. Ele acreditava numa política de associação pacífica na qual o alvo não deveria ser converter os 35 milhões de muçulmanos, mas ajudá-los com a associação e a exposição à civilização e cultura fora dos domínios da religião para que, uma vez iluminados, se libertassem da opressão do sistema islâmico.²⁰ Bavinck discordava veementemente desse pensamento e numa carta escreveu:

Porque essa ideia não é primariamente política, mas religiosa em sua natureza; ela está intimamente ligada à fé islâmica. Assim o enfraquecimento dessa ideia só é possível se a fé islâmica perder território, abrindo espaço para outra fé diferente.²¹

A Holanda é um país pequeno e tinha um exército reduzido numa era de imperialismo agressivo das demais nações europeias; assim precisava encontrar outro caminho de colonização. De 1901 a 1930 as colônias passaram a ser dirigidas por políticas implementadas pela ala reformada do parlamento holandês, que levaram irrigação, emigração, igrejas, políticas de descanso no domingo e educação cristã como maneiras de manter o domínio através do desenvolvimento e da civilização.²² De acordo com Alexander Idenburg, governador geral das Índias Orientais Holandesas nesse período: “São adotados

²⁰ Ibid., p. 226.

²¹ DE BRUIJN, J.; HARINCK, G. Leidse vriendschap de briefwisseling tussen Herman Bavinck en Christiaan Snouck Hurgronje 1875-1921. Nederlands: Vbk Media, p. 171.

²² HARINCK, “Universality and duality”, p. 225.

técnica e ciência, lei e método, mas a alma é excluída, e assim a personalidade do Oriente vive uma existência dividida. Assim como a planta cortada de sua raiz está destinada a secar e morrer, assim é a cultura sem religião”.²³

Em suma, Bavinck tinha uma visão ampla de missão e discordou da total separação entre Estado e religião, pois acreditava que as missões eram parte fundamental da ação da igreja para a transformação não só do coração, mas também da cultura. A cultura e a educação jamais poderiam ser dissociadas da religião numa forma dualística, porque estão intrinsecamente relacionadas e interligadas. A educação não poderia ser tratada como mera transmissão de técnicas ou de conhecimento específico, mas era uma das frentes importantes na visão de reino.

CONCLUSÃO

Em 14 de outubro de 1855, outro notável teólogo do século 19 pregou no Seminário de Princeton um sermão acerca do dever da igreja na educação. Esse sermão despertaria a vocação de um jovem de Harrisburg chamado Ashbel Green Simonton:

Ouvi hoje um sermão muito interessante do Dr. Hodge sobre os deveres da igreja na educação. Falou da necessidade absoluta de instruir os pagãos antes de poder esperar qualquer sucesso na propagação do Evangelho... Esse sermão teve o efeito de levar-me a pensar seriamente no trabalho missionário no estrangeiro... Eu nunca havia considerado seriamente a alternativa de trabalhar no estrangeiro; sempre parti do princípio de que minha esfera de trabalho seria em nosso país, tão vasto, e que cresce tanto. Pois estou agora convencido de que devo considerar a possibilidade seriamente; e se há tantos que preferem ficar, não será meu dever partir?²⁴

A questão que se levanta é de como um sermão que tratou do tema da educação, ao que tudo indica, foi capaz de despertar o chamado do primeiro missionário presbiteriano ao Brasil. No trecho acima em seu diário, Simonton menciona que o sermão falou da “necessidade absoluta de instruir os pagãos antes de poder esperar qualquer sucesso na propagação do Evangelho”. Aqui vemos uma indicação da ausência de dualidade educação/pregação no grande teólogo e no missionário pioneiro.

A história mostra que na virada do século 19 para o 20

[...] o Mackenzie College secularizou-se progressivamente. O ensino era de excelente qualidade e a escola gozava do mais alto prestígio, mas os propósi-

²³ IDENBURG, Alexander W. F. “Ons beginsel voor koloniale politiek”, p. 216. Disponível em: <https://krantenbankzeeland.nl/issue/zee/1928-11-01/edition/0/page/3>.

²⁴ SIMONTON, Ashbel G. *O Diário de Simonton (1852-1866)*. São Paulo: Cultura Cristã, 2002, p. 96s.

tos originais dos seus fundadores, no sentido de que a instituição tivesse uma orientação nitidamente cristã e evangélica, eram difíceis de ser mantidos.²⁵

Isso também aconteceu em outras ocasiões. Entretanto o Mackenzie, hoje, ao contrário de muitas das grandes instituições ao redor do mundo que perderam seu rumo inicial, continua confessional e goza de uma posição quase exclusiva no mundo: a de uma grande universidade genuinamente cristã. Sua missão continuará a ser cumprida com fidelidade enquanto os muros que tentam separar educação e evangelização se mantiverem permeáveis e harmoniosamente relacionados.

ABSTRACT

Throughout the 150 years of Mackenzie Presbyterian Institute an ever-present “elephant in the room” has been the relationship between education and evangelization. The missionary ideal and educational excellence are non-negotiable values, but their relationship has not always been clear. Many wanted Mackenzie serving the church’s immediate needs only, while others had the view that missions were something broader and evangelization was not their primary function. A possible alternative can be found in reformed theology as a basis for missionary practice as exposed by Dutch theologian Herman Bavinck.

KEYWORDS

American School; Mackenzie; George Chamberlain; Horace Lane; Herman Bavinck; Missions; Evangelization; Education; Dualism; Missionaries.

²⁵ MATOS, “O Colégio Protestante de São Paulo”, p. 80.

RESGATANDO O PAPEL DO PROFESSOR NA ESCOLA CONFESSIONAL COMO TRANSMISSOR DE CONHECIMENTO E DA VERDADE: REFLEXÕES E PROPOSTAS SEMINAIS

*Francisco Solano Portela Neto**

RESUMO

Este artigo apresenta os conceitos de entendimento, verdade e ensino adotados pelas estruturas teóricas do construtivismo, explora as similaridades com o sócio-interacionismo de Vygotsky e as compara com as proposições encontradas em textos pertinentes das Escrituras Sagradas, o texto fundacional sobre o qual se constrói a filosofia da fé cristã e que deve nortear em última análise a estrutura teórica abraçada por educadores e escolas cristãs. Para alcançar suas conclusões, o autor reflete, no artigo, pesquisa e exame em literatura recente, nos campos da pedagogia, da epistemologia e da teologia. O artigo propõe uma pergunta de pesquisa que leva à comparação do construtivismo com os conceitos bíblicos, tendo como hipótese de que discrepâncias serão encontradas em maior número do que similaridades. Procura-se demonstrar que se uma pessoa abraça a fé cristã, deveria, por coerência, ter uma visão do processo de aprendizagem que irá diferir do modelo encontrado nos círculos educacionais contemporâneos. No final, o autor apresenta uma segunda pergunta, tratando da percepção que os educadores e escolas cristãs têm destas diferenças, colocada como base para pesquisas adicionais, apontando que as escolas e os educadores cristãos são o alvo natural de uma aferição do grau de percepção das diferenças nesses conceitos e que tipo de impacto uma visão

* Graduado em Matemática Aplicada (B.A., *Magna Cum Laude*) pelo Shelton College (Cape May, Nova Jersey); Mestre em Divindade (M.Div.) pelo Biblical Theological Seminary (Hatfield, Pennsylvania); *Litterarum Humanarum Doctor* (L.H.D.), pelo Gordon College (Boston, Massachusetts). É professor-coordenador de Educação Cristã no CPAJ e professor de Teologia Sistemática no Seminário Presbiteriano Rev. José Manoel da Conceição, em São Paulo.

cristã do conhecimento e da aprendizagem tem no final, ou seja, nas práticas educacionais em salas de aula.

PALAVRAS-CHAVE

Educação escolar cristã; Conhecimento; Construtivismo; Facilitador; Pós-modernismo; Professor; Transmissor; Verdade.

INTRODUÇÃO

Construtivismo é a estrutura teórica educacional quase que monoliticamente aceita e praticada no Brasil para o processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas ou particulares desde a pré-escola até o Ensino Médio. Grande parte dessa estrutura também é carregada à prática educacional do ensino superior brasileiro. No entanto, nas últimas décadas têm surgido vozes e escritos contraditórios a essa teoria cognitiva, apontando sua base filosoficamente frágil e a prática virtualmente impossível de suas premissas em salas de aula. Vários desses posicionamentos foram citados no livro do autor *O Que Estão Ensinando aos Nossos Filhos?*¹ Em escala mundial, nos últimos anos observase igualmente uma contrarreação ao seu emprego no ensino fundamental e à sua utilização, como axiologia, em cursos de pedagogia.

No Brasil, uma das primeiras iniciativas de uma abordagem diferente da construtivista por uma instituição educacional de porte foi a elaboração do Sistema Mackenzie de Ensino. Este Sistema, cujo desenvolvimento começou no ano de 2005 e foi completado em 2018, compreende livros didáticos a partir do Jardim I, suprimindo todo o Ensino Fundamental 1 e 2, até o último ano do ensino, cobrindo todas as áreas de conhecimento para essas séries e anos. O Instituto Presbiteriano Mackenzie aplicou grande investimento e esforço de pessoal qualificado para produzir esse material, que foi elaborado com base em uma cosmovisão cristã e com uma metodologia cognitivo-interacionista. Nesta, a aquisição de conhecimento recebe ênfase primária em um contexto de interação dos alunos com os meios que lhes são familiares e necessários ao seu desenvolvimento (família, escola, sociedade), onde princípios e valores eternos alicerçam o processo de ensino-aprendizagem, no qual o papel do professor é fundamental. O resultado concreto é representado por mais de 1.000 livros e materiais auxiliares produzidos, incluindo os manuais do professor,

¹ PORTELA NETO, F. S. *O que estão ensinando aos nossos filhos?* São José dos Campos, SP: Fiel, 2012. Alguns destes textos com posicionamento contrário ao construtivismo, referenciados nesse livro, são: GRANATO, Alice. “Não, não e não!!!!” *Veja*, 16/06/1999; OYAMA, Thais. “A boa linha dura”. *Veja*, 13/10/1999; PHILIPS, Asha. *Dizer não – impor limites é importante para você e para seu filho*. São Paulo: Campus-Elsevier, 2000; BERGAMASCO, Daniel. *Veja-SP*, 27/06/2012, p. 34-44; BEGLEY, Sharon; KALB, Claudia. “Learning Right from Wrong”, *Newsweek*, 13/03/2000, p. 30-33; CAPOVILLA, Fernando. “Debate: o método fônico x construtivismo”, *Folha de São Paulo*, 06/03/2006. CASTRO, Cláudio Moura. “A Guerra dos Alfabetizadores”, revista *Veja*, Seção Ponto de Vista, 12/03/2008.

bem como por um programa de treinamento oferecido às quase 400 escolas que o utilizam no Brasil.²

O autor participou desses esforços de produção e estruturação do Sistema Mackenzie de Ensino e solidificou a convicção de que uma abordagem bíblica consistente às áreas do saber leva a uma compreensão dos conceitos de conhecimento, verdade e ensino diferente daqueles que são abrigados pelo construtivismo. Isso se estende às vertentes mais contemporâneas, como o neoconstrutivismo, ou a abordagem que tem recebido o nome de escola progressista, no campo educacional. A dissonância com os postulados bíblicos identifica uma área na qual são necessárias e bem-vindas pesquisas adicionais, para que se cristalize o papel adequado do professor cristão, especialmente em escolas cristãs, e que também venha a avaliar a percepção desses professores quanto às diferenças entre os dois caminhos propostos, bem como quanto à sua prática educacional em sala de aula. O autor já apresentou várias análises e propostas em forma de palestras, artigos e livros,³ mas vê a necessidade de realização de pesquisas adicionais no campo pedagógico cristão. O propósito dessas pesquisas deverá ser sempre delinear e sugerir alternativas do processo de ensino/aprendizagem coerentes com a fé cristã professada por professores cristãos e explicitada por Escolas Cristãs em seus documentos fundacionais.

1. PERGUNTA DE PESQUISA

Uma pergunta de pesquisa pode ser considerada como base para gerar uma comparação entre dois entendimentos ou visões do processo de ensino/aprendizagem e direcionar pesquisas adicionais entre o relacionamento da fé cristã de uma pessoa e a compreensão desenvolvida com base nesta mesma fé (pisteologia) da estrutura educacional contemporânea do construtivismo: *“Como o entendimento dos conceitos de conhecimento, verdade e ensino apresentados pelo construtivismo se comparam com o ensino bíblico sobre esses mesmos conceitos?”* A resposta a esta pergunta é o escopo deste artigo, no qual o termo “professor” é utilizado de forma genérica para se referir tanto a professores como a professoras.

1.1 *Discussão de palavras-chave*

Foram utilizadas diversas palavras-chave para a localização de literatura acadêmica relevante relacionada com os temas aqui abordados e que se

² Relatório Anual do Instituto Presbiteriano Mackenzie para 2019. Documento de distribuição interna.

³ PORTELA NETO, F. S. *O que estão ensinando aos nossos filhos?* São José dos Campos, SP: Fiel, 2012; *Educação escolar*. Campina Grande, PB: Visão Cristã, 2016, e *Educação cristã: história, conceitos e práticas* (Org.). São Paulo: Editora Mackenzie, 2017, entre outros.

constituem nos temas principais desenvolvidos no artigo. Estas seguem aqui definidas:

Educação Escolar Cristã – refere-se ao processo ou sistema educacional que considera as crenças cristãs como uma parte integral e legítima do seu escopo. Estas palavras são essenciais a qualquer busca em conjunto com outras palavras-chave abaixo relacionadas, geralmente com o operador booleano *AND*.

Conhecimento – palavra-chave relacionada com qualquer teoria educacional, significando dados que são adquiridos, descobertos, assimilados ou construídos (de acordo com a teoria educacional adotada), no desenvolvimento cognitivo, constituindo-se no objetivo do processo de ensino/aprendizagem.

Construtivismo – palavra-chave relacionada com a estrutura teórica que foi desenvolvida a partir do trabalho epistemológico e dos escritos de Jean Piaget (1896-1980), baseada em suas pesquisas sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças. O termo abriga conceitos específicos e definidos sobre conhecimento, verdade e ensino. Esta palavra também é considerada em forma composta com componentes mais contemporâneos, como, por exemplo, construtivismo radical, sócio-construtivismo, etc.

Facilitador – esse termo descreve a tarefa básica do professor dentro de um entendimento construtivista do processo de ensino/aprendizagem, no qual o professor age como um catalizador, enquanto o aluno constrói o seu próprio conhecimento.

Pós-modernismo – visão de mundo que surgiu após a chamada era moderna, geralmente considerada desde a década de 1950 até os dias atuais, caracterizada pela rejeição de absolutos, abrigando um entendimento relativista da sociedade, uma negação da existência de uma verdade única e real, e uma ênfase na construção de realidades subjetivas individuais, pertinentes apenas à pessoa que as formula. O pós-modernismo representa um meio ambiente fértil para muitas teorias educacionais que abrigam conceitos semelhantes.

Transmissor – palavra que pode ser utilizada para especificar o papel do professor se há a admissão de que o conhecimento pode ser transmitido de uma pessoa para outra. É utilizada para a busca de educadores que continuam a abrigar este ponto de vista, que pode ser mais próximo do sentido bíblico do ensino.

Verdade – aquilo que é certo e correto; o oposto do que é falso. O termo pode ser entendido como sendo assertivo, proposicional e transmissível, ou, no pós-modernismo e relativismo, como algo que não pode ser apreendido, plenamente conhecido, ou como um conceito que é mutável de acordo com as circunstâncias ou localização.

2. VISÕES EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS SOBRE CONHECIMENTO, VERDADE E ENSINO

2.1 *Por que o foco no construtivismo?*

Além da interatividade pessoal do autor com material de ensino que se contrapôs a essa vertente, detalhado na introdução deste artigo, é inegável que o construtivismo penetrou profundamente nas teorias educacionais, em escala mundial, imprimindo sua estrutura teórica ao processo de ensino/aprendizagem desde seus primórdios em solo europeu. Consequentemente, é obrigatório que haja um exame e entendimento de sua estrutura filosófica pelos educadores. É verdade que o construtivismo é um guarda-chuva amplo, sob o qual estão abrigados “o radical construtivismo de Ernst von Glasersfeld, o construtivismo cognitivo de Jean Piaget, o construtivismo social de Lev Vygotsky e o construtivismo transacional de John Dewey”.⁴ Mas o que é comum a todas essas abordagens é a premissa de que “os alunos devem construir suas próprias percepções [*insights*], entendimentos e conhecimento”.⁵ A importância do construtivismo e seu relacionamento fundacional com os dois educadores historicamente ligados à disseminação dessa corrente de pensamento na pedagogia é reconhecida por Van Brummelen, que registra: “A ideologia experimental do construtivismo é o movimento mais influente na formação curricular dos nossos dias; é enraizada nos escritos do já falecido psicólogo suíço Jean Piaget e nos textos do russo Lev Vygotsky”.⁶ Essa importância em status, no campo psicopedagógico, é também registrada por Miller, quando escreve que “Piaget foi a figura mais importante na psicologia desenvolvimental” e que “ele alterou o curso da psicologia”.⁷

⁴ BIESTA, G. J. J. “Receiving the Gift of Teaching: From ‘Learning From’ to ‘Being Taught By’”. *Studies in Philosophy and Education* 32:5 (2013): 449-461, p. 450.

⁵ Ibid.

⁶ VAN BRUMMELEN, H. *Steppingstones to Curriculum: A Biblical Path*. 2ª ed. Colorado Springs, CO: Purposeful Design, 2002, p. 31.

⁷ MILLER, P. H. *Theories of Developmental Psychology*. 5ª ed. Nova York: Worth Publishers, 2011, p. 28 e 73. Ver também: SLATER, Alan; BREMENER, Gavin. *Uma introdução à psicologia desenvolvimental*. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

A conexão entre pós-modernismo e construtivismo é claramente estabelecida tanto por DeLashmutt e Braund⁸ como por Van Brummelen. Este último, que chega a afirmar que o construtivismo “é uma manifestação do pós-modernismo”,⁹ insiste que devemos prestar atenção para discernir como as características dessa visão de mundo afetam os conceitos e práticas educacionais.

Na verdade, parece existir uma conexão mais forte ainda de uma visão humanista do mundo (onde Deus é alijado dos construtos filosóficos) com diversos aspectos da chamada pedagogia progressista ou educação progressista, que levam à convergência do pensamento de várias figuras proeminentes que têm expressado pontos de vista contrários ao cristianismo. Isso é reconhecido pelo eminente filósofo cristão Francis Schaeffer (1912-1984). Em seu livro *Manifesto Cristão*, ele contrasta o *humanismo* (que nada tem a ver com *humanitarianismo* – que é o interesse pelo bem-estar do próximo, do ser humano), a filosofia que tem o homem no centro de suas cogitações (“O homem é a medida de todas as coisas”), com o cristianismo, que é a visão teocêntrica de mundo. Schaeffer diz que “os cristãos deveriam estar irredutivelmente em oposição à filosofia destrutiva e falsa do humanismo” e os contrastes com a fé cristã não deveriam nos surpreender. Ele faz referência aos Manifestos I e II publicados pela Sociedade Humanista (1933 e 1973), que agrupa vários ícones do campo educacional, tais como John Dewey (1859-1952), Burrhus Frederick Skinner (1904-1990), Jacques Monod (1910-1976) e o conhecido Sir Julian Huxley (1887-1975).¹⁰ Realmente, não deveria ser surpresa que os sustentáculos das filosofias educacionais humanistas de Dewey, Skinner e outros venham se contrapor à filosofia da fé cristã. Se considerarmos o cristianismo mais do que apenas uma forma de expressão religiosa/devocional, para ser vivida nos domingos, mas, acertadamente, como uma visão da vida e do mundo que possui coerência, fundamentada na revelação especial escriturada da Bíblia, temos de examinar as estruturas teóricas e suas premissas sobre a natureza humana, bem como seus conceitos de conhecimento, verdade e o papel do professor, para avaliar os possíveis pontos de contradição com a educação escolar cristã.

⁸ DELASHMUTT, G.; BRAUND, R. “Post Modern Impact: Education”. In: MCCALLUM, D. (Ed.). *The Death of Truth: Finding Your Way Through the Maze of Multiculturalism, Inclusivism, and the New Postmodern Diversity*. Minneapolis, MN: Bethany House, 1996, p. 95-121.

⁹ VAN BRUMMELEN, *Steppingstones to Curriculum*, p. 34.

¹⁰ SCHAEFFER, Francis. *A Christian Manifesto*. Wheaton, IL: Crossway, 1981-1982, p. 24. Este livro foi traduzido para o português com o título *Manifesto Cristão*. Brasília, DF: Refúgio, 1985 (edição esgotada).

3. O CONCEITO DE CONHECIMENTO, VERDADE E O PAPEL DO PROFESSOR NO CONSTRUTIVISMO

3.1 *Conhecimento*

O construtivismo e as teorias derivadas dessa corrente, como infere o próprio nome, postula que o conhecimento é algo privado, particular, que é internamente construído. O indivíduo gera o seu próprio conhecimento.¹¹ Por exemplo, autores como Ortlieb¹² e An¹³ mantêm que um texto não tem um significado inerente:

[...] um texto escrito não leva um significado em si próprio. Em vez disso, um texto somente imprime direcionamentos para os leitores indicando como eles podem extrair e construir significado baseados nos conhecimentos que previamente adquiriram.¹⁴

Como consequência, para os construtivistas “aqueles que aprendem não são... receptores de conhecimento provido pelo instrutor”.¹⁵ Assim, o conhecimento não é algo descoberto e muito menos transmitido, mas “um processo... um relacionamento entre o conhecedor ativo e o que é conhecido”.¹⁶ Uma quantidade impressionante de educadores nem questionam essa pressuposição, mas alicerçam toda a sua pesquisa nessa premissa, que é apenas uma hipótese filosófica, como, por exemplo, Barber.¹⁷

Van Brummelen critica essa natureza subjetiva do conhecimento e a negação de sua existência objetiva:

Essa teoria representa uma ruptura radical com o pensamento ocidental cristão, de que o conhecimento pode ser obtido por meio dos sentidos e levar a uma compreensão do mundo real. O construtivismo postula que não descobrimos

¹¹ ÜLTANIR, E. “An epistemological glance at the Constructivist approach: Constructivist learning in Dewey, Piaget, and Montessori”. *International Journal of Instruction* 5:2 (2012): 195-212, p. 205. Disponível em: <http://eric.ed.gov/?id=ED533786>.

¹² ORTLIEB, E. “Attraction Theory: Revisiting How We Learn”. *Journal of Curriculum Theorizing* 30:2 (2014), p. 71-87. Disponível em: <http://search.proquest.com.ezproxy.liberty.edu:2048/docview/1636542198/fulltext/PDF/>.

¹³ AN, S. “Schema Theory in Reading”. *Theory and Practice in Language Studies* 3:1 (2013), p. 130-134. Disponível em: <http://search.proquest.com.ezproxy.liberty.edu:2048/docview/1346774359/fulltext/>.

¹⁴ *Ibid.*, p. 130.

¹⁵ ÜLTANIR, “An epistemological glance”.

¹⁶ MILLER, *Theories of Developmental Psychology*, p. 33.

¹⁷ BARBER, J. P. “Integration of Learning: A Grounded Theory Analysis of College Students’ Learning”. *American Educational Research Journal* 49:3 (2012): 590-617.

conhecimento nem temos condição de ler o livro da natureza. Em vez disso, proclama que as pessoas constroem todo o conhecimento tanto individualmente como através de interações sociais.¹⁸

Mesmo quando levamos em consideração a finitude, a imperfeição e o pecado latente nas pessoas, o conhecimento verdadeiro é uma possibilidade bíblica para a humanidade: “... conheceréis a verdade e a verdade vos libertará” (Jo 8.32). As limitações das pessoas consistem na impossibilidade de terem conhecimento exaustivo de algo. Mas isso não significa que o que lhes é dado conhecer não possa ser conhecimento objetivo e verdadeiro. É isso que ensina o apóstolo Paulo quando fala em termos bem concretos e objetivos sobre o conhecimento do amor de Cristo em Efésios 3.18-19: “... a fim de poderdes compreender, com todos os santos, qual é a largura, e o comprimento, e a altura, e a profundidade e conhecer o amor de Cristo, que excede todo entendimento, para que sejais tomados de toda a plenitude de Deus”.¹⁹

3.2 Verdade

A “negação da verdade cognoscível”, postulada pelo pós-modernismo e o construtivismo, é registrada por DeLashmutt e Braund.²⁰ Em adição a isso, esses autores demonstram como a educação pós-moderna, com sua noção de que o conhecimento é um “construto social” e tem significado apenas para a realidade individual de uma pessoa específica que interagiu com seu conhecimento prévio e o meio, elimina as “regras e práticas estabelecidas nas diversas disciplinas” e não permite aos educadores apontar, aos seus alunos, que suas conclusões estão “erradas”.²¹ A verdade é, portanto, algo totalmente subjetivo no entendimento da estrutura construtivista, e não algo que tem validade objetiva universal; ela não pode ser alcançada. Fica reduzida, assim, a alguma coisa indefinida, uma pálida sombra da realidade.

3.3 O professor

A maior parte dos construtivistas prescreve aos professores apenas o papel externo de facilitadores. Eles têm que organizar o meio, os materiais ou o contexto social e o ambiente para que o processo de aprendizagem possa acontecer na esfera cognitiva dos alunos. Na melhor das hipóteses, alguns

¹⁸ VAN BRUMMELEN, *Steppingstones to Curriculum*, p. 32.

¹⁹ Esta e as outras referências das Escrituras Sagradas no artigo são retiradas da tradução João Ferreira de Almeida Revista e Atualizada (ARA).

²⁰ DELASHMUTT; BRAUND, “Post Modern Impact”, p. 120.

²¹ *Ibid.*, p. 121.

construtivistas atribuem aos professores o papel de mediadores.²² Biesta chama atenção para o fato de que os construtivistas abandonaram a noção de que “os professores têm algo a ensinar e os alunos têm algo a aprender com o ensino daqueles”.²³ Consequentemente, ele argumenta que a adoção de um papel para o professor conforme o entendimento dos construtivistas resultará na morte do ensino.²⁴ Thompson lamenta a mensagem da educação progressista, que diminui o professor e que não mais o considera como “transmissor do conhecimento”, por postular que “as crianças são as criadoras subjetivas de seu próprio conhecimento”.²⁵

4. O CONCEITO DE CONHECIMENTO E VERDADE DE ACORDO COM A BÍBLIA

Lemos as Escrituras partindo do entendimento de que o texto tem significado em si mesmo. Esse simples exame demonstra que conhecimento e verdade são conceitos muito objetivos e, portanto, transmissíveis. Em 2 Timóteo 2.2, Paulo estabelece exatamente uma cadeia de transmissão de conhecimento e da verdade, de geração a geração: “E o que de minha parte ouviste através de muitas testemunhas, isso mesmo *transmite* a homens fiéis e também idôneos *para instruir* a outros”. Van Brummelen enfatiza que em Jesus Cristo temos a verdade, que “ele é o que dá significado ao mundo” e que “cada coisa criada aponta para além de si própria, para Cristo que sustenta e preserva o mundo (Cl 1.17 e Hb 1.3)”.²⁶

A verdade real existe. Jesus é “o caminho, a verdade e a vida” (Jo 14.6). Valores e conhecimento devem ser transmitidos não somente como Paulo instruiu ao jovem pastor Timóteo, mas como temos no Salmo 78, de geração a geração. Educadores cristãos e escolas cristãs deveriam trabalhar dentro dessa estrutura, que tem sido, infelizmente, tantas vezes esquecida no cenário contemporâneo, até por escolas cristãs. Chan e Wong demonstraram como as crenças influenciam o ensino até da matemática.²⁷ Temos que escrutinar de perto essa prática educacional direcionada pela fé, que também transparece no

²² DE WAAL, E.; GRÖSSER, M.; PRETORIUS, Y. “The Changing Role of Teachers: Transmitters of Knowledge and/or Mediators of Learning?” Trabalho de pesquisa apresentado na Conferência da Associação Educacional da África do Sul (EASA), 2010. Disponível em: <http://marygrosser.co.za/uploads/presentations/2010%20De%20Waal%20Grosser%20Pretorius%20EASA.pdf>.

²³ BIESTA, “Receiving the Gift of Teaching”, p. 451.

²⁴ Ibid., p. 450.

²⁵ THOMPSON, C. B. “Our Killing Schools”. *Society* 51:3 (2014): 210-220, p. 212.

²⁶ VAN BRUMMELEN, *Steppingstones to Curriculum*, p. 77.

²⁷ CHAN, Y.; WONG, N. “Worldviews, religions, and beliefs about teaching and learning: Perception of mathematics teachers with different religious backgrounds”. *Educational Studies in Mathematics* 87:3 (2014), p. 251-277. Disponível em: <http://eric.ed.gov/?q=religious+bias+in+mathematics+textbooks&id=EJ1041568>.

trabalho de Chapman, McNamara e Reiss.²⁸ Os cristãos “observam o mundo de uma maneira diferente, e todos os crentes precisam se preparar para defender a razão pela qual creem que a verdade é absoluta, acessível e real – para todos”.²⁹

5. O PAPEL DO PROFESSOR EM HARMONIA COM OS CONCEITOS BÍBLICOS DE CONHECIMENTO E VERDADE

Considerando o que já temos tratado neste artigo, a grande questão é: Pode um professor cristão desconsiderar a revelação bíblica sobre a essência do que significam conhecimento e verdade, adotando um esquema contraditório, advindo de outra teoria, para a sua docência e prática pedagógica, considerando tal teoria como sendo uma visão epistemológica “neutra”? Já há várias décadas, Cornelius Jaarsma advertia aos professores cristãos que eles necessitavam de uma bússola verdadeira para que pudessem singrar “os mares da pedagogia”.³⁰ Desde então até os nossos dias, esse mar alargou suas costas, as ondas se tornaram mais bravias, as regiões abissais mais profundas e os perigos das correntes marinhas, se não nos desviarmos delas, mais fatais. Jaarsma indica que a bússola do professor cristão “é a visão de Deus, do homem e do mundo, desvelada na Palavra de Deus e centralizada em Cristo”,³¹ uma afirmação perene, precisa e válida em nosso cenário educacional.

Alguns pesquisadores vêm fazendo exatamente isso – procurando resgatar o papel do professor. Um destes, já citado neste artigo, é G. J. J. Biesta, que insiste que “o ensino deve ter um significado *além* da facilitação do aprendizado”³² e que o professor é alguém “que tem algo a dizer e algo a apresentar”.³³ Em outras palavras, os professores devem ser os mestres de suas matérias; eles têm que ser muito mais do que meros facilitadores, ou até do que mediadores. Para resgatá-los e retorná-los à posição de dignidade da qual nunca deveriam ter sido removidos, devemos considerá-los pelo menos mentores (posição que está bem acima da de um mediador). Mas mentores alimentam conhecimento e verdades porque são também transmissores, sim, deste mesmo conhecimento e verdades. Este é o papel destinado a eles pelo Doador da vida e soberano Mantenedor de todas as coisas.

²⁸ CHAPMAN, J. D.; MCNAMARA, S.; REISS, M. (Eds.). *International Handbook of Learning, Teaching and Leading in Faith-Based Schools*. Dordrecht, Holanda: Springer, 2014. Disponível em: <http://site.ebrary.com.ezproxy.liberty.edu:2048/lib/liberty/detail.action?docID=10895251>.

²⁹ MCLELLAN, A. *A Jigsaw Guide to Making Sense of the World*. Downers Grove, IL: IVP Books, 2012, p. 55.

³⁰ JAARSMA, C. “Education”. In: ARMERDING, H. T. (Ed.). *Christianity and the World of Thought*. Chicago, IL: Moody, 1968, p. 107-124, p. 123.

³¹ Ibid.

³² BIESTA, “Receiving the Gift of Teaching”, p. 456.

³³ Ibid., p. 458.

CONCLUSÃO

Instituições de ensino cristãs têm, muitas vezes, adotado diferentes teorias educacionais sem muito questionamento dos pontos contraditórios das mesmas com relação à revelação de Deus e à fé cristã. Em algumas avaliações, o conceito da zona de desenvolvimento proximal apresentado por Vygotsky parece recolocar valor no papel do professor, como sendo aquele que possibilita o salto de um degrau do conhecimento para o próximo. No entanto, o desenvolvimento deste conceito se emaranha em visão equivocada exatamente da visão adotada para *conhecimento* e *verdade*. O resultado final da aplicação de conceitos errôneos é, mais uma vez, uma diminuição do papel do professor bastante similar àquela adotada por outras versões do construtivismo.

A manutenção de uma coerência bíblica nos documentos basilares de escolas cristãs (regimento, contratos com os pais, declaração de crenças e valores, etc.) explicitando a fé abraçada, levará à adoção de uma compreensão de conhecimento, verdade e do próprio papel de seus professores diferente daquela postulada por estruturas teóricas pedagógicas que negam as verdades das Escrituras, especialmente daquela encontrada na filosofia inerente ao construtivismo.

Uma estrutura cristã teórica na área da educação deve se firmar no que a Bíblia ensina sobre a constituição das pessoas, o caráter de Deus e os conceitos de conhecimento e verdade. O professor cristão deve manusear o conhecimento como a Bíblia o apresenta e o manuseia. Tal postura não promoverá arrogância, porque o professor cristão está sendo continuamente advertido a ser humilde e a olhar para Deus como a fonte última de suas capacitações e habilidades, sem pensar de si mesmo mais do que deve pensar (Rm 12.3). Nesse mesmo espírito, abordará o mundo de Deus para descobrir as verdades tanto da criação física e da harmonia que sustenta o universo (“leis” físicas e químicas – “um dia faz declaração ao outro dia” – a harmonia que possibilita testar hipóteses e fazer ciência) como de sua lei moral e princípios de vida (“lei perfeita”, “desejável”, possibilidade de redenção – todos esses conceitos presentes no Salmo 19). O professor que entender essa conexão da educação com os conceitos bíblicos e imprimir essa percepção ao seu chamado e prática, impelirá o seu papel pedagógico ao devido patamar. Ao mesmo terá uma profunda consciência da tremenda responsabilidade que vem junto com a tarefa de ser portador da verdade, a ponto de Tiago 3.1 advertir que muitos não deveriam desejar ser mestres.

No cômputo final o professor precisa ser resgatado do papel passivo e do desprezo no qual as estruturas teóricas pedagógicas o colocaram. Auxiliar os alunos está no cerne do chamado, mas para que haja eficácia na ajuda ele tem que ser mais que um mero facilitador. A pacificação e conciliação entre entendimentos diferentes faz parte de suas tarefas, mas ele tem que se erguer

acima do papel de mero mediador. Os professores cristãos têm por obrigação dominar a área de ensino à qual se dedicam; os alunos, especialmente as crianças e os adolescentes, clamam por direcionamento e mentoria; os professores têm de transmitir conhecimento, para que as verdades sejam apreendidas e internalizadas. Comunicação é o domínio da arte de codificar/descodificar, e isso está presente em toda a prática de ensino, de tal modo que tenham a condição de agir como Paulo ordenou a Timóteo³⁴ (2 Tm 2.2, já citado), transmitindo verdades de geração em geração.

Esta reflexão é necessária não somente às escolas cristãs, para que lidem com seus professores de forma adequada, mas também aos próprios professores. A percepção destes deve ser aferida para que se verifique se os conceitos apropriados, baseados na Bíblia, estão presentes na sala de aula. Isso nos leva a uma segunda pergunta além daquela que se procurou abordar nas páginas anteriores: *“Como a percepção desses conceitos impacta o entendimento e prática de uma amostragem relevante de professores cristãos do ensino fundamental?”* Esta pergunta pode servir de base para um possível questionário com bases acadêmicas a ser submetido a um número pré-estabelecido de professores de três ou quatro escolas cristãs, representativas do universo, sob a hipótese de que substanciarão as conclusões a que chegamos e que também forneçam dados adicionais que sejam de utilidade a professores e escolas cristãs. Mas isso deve ser alvo de pesquisa adicional que vai além do escopo deste artigo.

ABSTRACT

This article presents the view of knowledge, truth, and teaching adopted by the theoretical framework of constructivism, explores its similarities to Vygotsky’s social interactionism, and compares them with propositions of relevant texts of the Holy Scripture, the foundational text upon which the philosophy of Christian faith is built, and which should also ultimately guide theoretical frameworks accepted by Christian schools and educators. In order to reach his conclusions, the author displays, in the article, research and analysis of recent literature, both of an epistemological, as well as of a theological nature. The article has a research question calling attention to a comparison of constructivism and biblical concepts and builds arguments over the hypothesis that in this comparison one will find more discrepancies than similarities. It is attempted to demonstrate that if one holds on to Christian beliefs, a different view of teaching than that which has prevailed in contemporary educational circles should also be coherently held. At the end, the author presents a second question, dealing with teacher perception of these issues, and designed to lead into further research, pointing out that Christian schools and teachers are

³⁴ 2 Tm 2.2: “E o que de minha parte ouviste através de muitas testemunhas, isso mesmo transmite a homens fiéis e também idôneos para instruir a outros”.

natural targets of an assessment whether they have a clear perception of the differences, in these concepts, and what kind of impact a Christian and biblical view of knowledge and learning has in the ultimate purpose, that is, upon their classroom practices.

KEYWORDS

Christian school education; Constructivism; Facilitator; Knowledge; Postmodernism; Teacher; Transmitter; Truth.

HARPA D'ISRAEL: O DILEMA DAS TRADUÇÕES DA BÍBLIA NO BRASIL E A CONTRIBUIÇÃO DO MACKENZIE

*Daniel Santos**

RESUMO

Este artigo tem como objetivo descrever, sintetizar e avaliar as principais contribuições da tradução dos Salmos feita por Francisco Rodrigues dos Santos Saraiva, antigo professor do Mackenzie College, intitulada *Harpa d'Israel*. A obra foi publicada em 1898, tendo como editor o Rev. George W. Chamberlain. O artigo não tem um caráter histórico, mas exegético. Após fazer uma descrição dos principais aspectos da obra, o autor prossegue com uma avaliação das chamadas “discrepâncias” que Saraiva fez questão de identificar e resolver em sua obra.

PALAVRAS-CHAVE

Harpa d'Israel; Francisco Rodrigues dos Santos Saraiva; Tradução dos Salmos; Mackenzie College.

INTRODUÇÃO

A obra que é o objeto de estudo deste artigo, *Harpa d'Israel*, foi uma nova tradução do livro dos Salmos produzida por Francisco Rodrigues dos Santos Saraiva e publicada por George W. Chamberlain em 1898 com o seguinte título:

Harpa d'Israel: nova tradução dos Salmos, tirada do texto hebreu, seguida de anotações, em que são apontadas, discutidas e elucidadas numerosas discrepân-

* Professor de Antigo Testamento no Centro Presbiteriano de Pós-Graduação Andrew Jumper. Obteve seu Ph.D. pela Trinity Evangelical Divinity School (EUA, 2006) e especializou-se em seus estudos pós-doutorais na literatura sapiencial do Antigo Testamento no Wycliffe Hall (Oxford, 2014). O autor reconhece e agradece a contribuição do seu assistente de pesquisa Geimar Lima na compilação deste artigo.

cias entre a Vulgata Latina, versão de Antônio Pereira de Figueiredo, e o texto original hebreu.¹

Saraiva tem uma história misteriosa, no sentido de ter deixado diversos dados sobre sua vida pessoal difíceis de serem verificados com plena certeza. Rabuske resume bem algumas informações iniciais sobre o nascimento e infância de Saraiva:

Parece que podemos fixar dele, sumariamente, que foi filho de dona Rita Rolla e do sr. Antônio dos Santos Saraiva, rabino espanhol, originário da Síria. Seu nascimento ocorreu em Vila Seca de Armamar, num distrito do Viseu, na província da Beira Alta, em Portugal, aos 22 de fevereiro de 1834.²

Saraiva aparentemente foi dedicado ao sacerdócio católico romano por seus pais, mas posteriormente abjurou-o num manifesto público em 1875.³ Após ter concluído sua formação em Coimbra, Rabuske nos diz que Saraiva, provavelmente com 20 anos de idade, não pôde ser ordenado presbítero por não ter alcançado a idade para isso. Por várias razões relacionadas a isso, ele seguiu para Londres, onde teve a oportunidade de estudar com as maiores autoridades da época os idiomas fenício, hebraico, latim, siríaco, árabe e grego.⁴ Veio para o Brasil em 1860, trabalhando inicialmente em Morro Velho (MG) e São Francisco de Paula (RS). A seguir passou algum tempo em Portugal.

Após retornar ao Brasil, residiu e atuou em diversas províncias, tendo inclusive se encontrado com o imperador D. Pedro II para uma longa e memorável conversa. Em 20 de maio de 1892, Saraiva chegou à capital paulista com as piores impressões sobre a cidade. Foi nessa ocasião que teve início a sua relação com o Mackenzie College.

Tendo má impressão da cidade, deliberou retirar-se para o Rio. O rev. Chamberlain, porém, que em 1888 o havia procurado em sua herdade de Santa Catarina, para lhe confiar a revisão da tradução da Bíblia, missão que não levou a efeito, persuadiu-o a que ficasse, obtendo-lhe o lugar de professor na Escola Americana, de onde mais tarde foi transferido para o Mackenzie.⁵

¹ SARAIVA, Francisco Rodrigues dos Sanctos. *Harpa d'Israel ou Psaltério: nova tradução dos Psalmos, tirada do texto hebreu*. São Paulo: Typ. de Vanorden & Comp., 1898. Versão digitalizada da Majority World Collection, arquivada na Universidade de Princeton, USA. Acesso via <https://archive.org/details/harpadisraelnova00sant/>.

² RABUSKE, Arthur. "Francisco Rodrigues dos Santos Saraiva: algo de sua vida e obra, máxime no Rio Grande do Sul". *Perpectiva Teológica*, v. 8 (1976), p. 31.

³ *Ibid.*, p. 33.

⁴ *Ibid.*, p. 35.

⁵ *Ibid.*, p. 45.

De 1894 a 1895, Saraiva produziu a tradução do livro dos Salmos diretamente do hebraico, intitulada *Harpa d'Israel*. A edição da obra foi realizada pelo Rev. Chamberlain em 1898. Imprimiu duas mil cópias, sendo que todas elas vinham numeradas e rubricadas com a assinatura do autor e do editor. A cópia usada para este artigo foi a de número 260. A edição foi dedicada ao Mackenzie College nos seguintes termos:

Ao Collegio Protestante (Mackenzie College) da cidade de S. Paulo (Brasil), adoptando por timbre de sua missão khristan, benefica e civilisadora, o moto “*As Sciencias Divinas e Humanas*”, e tendo philanthropica e desinteressadamente tanto a peito a educação e instrucção da mocidade brasileira [sic].

1. O QUE MOTIVOU A NOVA TRADUÇÃO DOS SALMOS?

Na introdução da obra, Saraiva faz uma compilação de diversas situações que culminaram na necessidade de uma nova tradução. A primeira delas tem a ver com o avanço do conhecimento nesse campo de estudo, “... os recentes conhecimentos, adquiridos em filologia, lexicografia e arqueologia hebraicas”.⁶ Saraiva menciona diversas tentativas que foram feitas de atualizar as traduções com as descobertas recentes, mas, segundo ele, todas malograram. A segunda situação que o motivou a empreender uma nova tradução foi o limitado leque de opções disponível em língua portuguesa. Na época em que a *Harpa d'Israel* foi produzida, havia somente duas versões da Bíblia em português circulando no Brasil: a) a versão produzida pelo ministro evangélico João Ferreira de Almeida, da Batávia, em 1748, com a colaboração do holandês Jacob den Akker, versão essa feita diretamente do texto hebraico e usada principalmente pelos protestantes no Brasil; b) a versão produzida pelo padre Antônio Pereira de Figueiredo em 1783, com base na Vulgata Latina, que era usada primariamente pelos católicos romanos, mas também por alguns protestantes por falta de opção.

Ambas as versões estavam eivadas de vícios. Segundo Saraiva, as revisões que tinham sido feitas não passavam de “remendos de pano novo em fato velho”.⁷ No caso da versão de Antônio Pereira de Figueiredo, que era baseada na Vulgata, Saraiva afirma que “raro é, na Vulgata Latina, o salmo que no todo corresponda fielmente ao texto original; porque ora se encontram ali erros de inteligência e de tradução, ora acréscimos e, não poucas vezes, omissões”.⁸

Em termos gerais, a motivação maior de Saraiva acabou sendo revelada no âmbito das trocas de acusações entre católicos romanos e protestantes a respeito da credibilidade do texto bíblico utilizado por cada uma das partes.

⁶ SARAIVA, *Harpa d'Israel*, p. x.

⁷ Ibid., p. xi.

⁸ Ibid., p. xii.

Saraiva, argumentando do lado protestante, faz questão de pontuar que as chamadas “alterações e infidelidades interpoladas nas Bíblias dos protestantes” são um argumento muito mais forte contra os católicos quando é feita uma análise mais criteriosa e informada no trabalho de Antônio Pereira de Figueiredo. Para Saraiva, as premissas para a superioridade da Vulgata Latina sobre o texto hebraico, quando discrepâncias eram encontradas, eram absurdas. Como podem preferir a Vulgata como texto original, sob o falso pressuposto de que ela está fundamentada na versão grega da Septuaginta (LXX), a tradução mais antiga do texto hebraico, e que, por isso, deve ter usado um texto hebraico diferente do que temos hoje, fazendo da Vulgata a única testemunha verdadeira das Escrituras Sagradas? “Não pode dar-se afirmativa mais paradoxal! A crítica e o bom senso protestam contra tão cerebrino disparate”.⁹

Dessa forma, seria apropriado afirmar que a nova tradução produzida por Saraiva, mais do que simplesmente oferecer uma alternativa adicional ao público de fala portuguesa, ofereceu uma resposta às constantes críticas pronunciadas por líderes católicos romanos no Brasil contra a versão utilizada pelos protestantes.

2. QUAIS SÃO OS CRITÉRIOS UTILIZADOS NA TRADUÇÃO?

O primeiro critério apresentado por Saraiva tenta resolver o problema da grande diferença estrutural do hebraico para o português. Sempre que a poesia hebraica permitia fazer uma correspondência gramatical com o português, Saraiva preservou aspectos estruturais da poesia hebraica; quando isso não era possível, “tive que afastar-me da letra, fazendo antes por exprimir o pensamento do autor, naqueles lugares em que a expressão literal é alheia à índole e aos dizeres da nossa linguagem”.¹⁰ Na prática, isso significa que Saraiva tentou preservar o quanto pode o que ele chama de “características externas do paralelismo” em uso na poesia hebraica. O caminho para conseguir essa proeza foi a utilização dos sinais massoréticos do texto hebraico.

Com respeito aos títulos dos salmos, Saraiva afirma:

[...] as epígrafes e indicações musicais dos salmos oferecem, na verdade, maiores dificuldades e dúvidas, sendo muitas vezes diversa a inteligência, ainda entre os intérpretes e críticos modernos; tomei a que me pareceu mais provável ou a que seguem os mais abalizados. Mais de uma vez fui forçado a recorrer à interrogação (?), como sinal de dúvida insolúvel.¹¹

⁹ Ibid., p. xiii.

¹⁰ Ibid., p. xiv.

¹¹ Ibid., p. xiv-xv.

O segundo critério importante na tradução de Saraiva tem a ver com a estrutura básica do sistema verbal hebraico. Segundo ele, os gramáticos antigos ignoraram as peculiaridades do hebraico ao modelar a língua com modelos das línguas clássicas indo-europeias, “dando à forma perfeita o nome de *pretérito*, e à imperfeita, o de *futuro*”. Isso levou os intérpretes da Bíblia a graves erros e infidelidades na tradução.¹² Considerando que a LXX traduziu sistematicamente a forma perfeita pelo aoristo e a imperfeita pelo futuro (uma prática que a Vulgata segue servilmente), erros grosseiros de interpretação foram feitos, fazendo desaparecer do texto a graça, a vivacidade e a força do original, sem falar que muitas vezes o tornaram incompreensível. Saraiva segue o que ele chama de

[...] A verdadeira doutrina a respeito da natureza do verbo hebraico, foi-nos revelada por Gesenius, e mormente por Ewald, a quem seguem hoje todos os gramáticos da língua hebraica. Segundo os princípios deste famoso hebraísta, proficientemente desenvolvidos por S. R. Driver, de Oxford, ficou estatuído que o verbo hebreu não tem propriamente tempos.¹³

Um terceiro critério bastante polêmico na tradução de Saraiva foi a decisão de atualizar e rever a forma como os nomes e substantivos próprios foram vertidos para o português. No topo da lista está o nome de Deus. Saraiva se recusa a aceitar a argumentação comumente usada por judeus ortodoxos de que a pronúncia foi perdida em definitivo e que a melhor opção seria usar as vogais do nome Adonai para preencher o tetragrama. Saraiva afirma que os tradutores que aceitaram essa opção “tornaram-se cúmplices da superstição ou inconveniência judaica”.¹⁴ Embora entenda não ser realmente possível resgatar a verdadeira vocalização do nome de Deus, Saraiva faz uma avaliação de todas as possibilidades disponíveis e conclui que usará a forma *Iah^avêh* ou *Iah'vêh*. Com respeito aos demais nomes próprios usados no saltério, Saraiva pôde se beneficiar de estudos recentes à sua disposição para resolver as inúmeras discrepâncias entre a Vulgata Latina (e a versão de Antônio Pereira de Figueiredo) e o texto original hebraico. Dentre eles, cita com destaque a tradução do saltério feita por Baer, prefaciada por ninguém menos que o famoso Franz Delitzsch (edição de Tauchnitz, 1868). Saraiva preparou uma lista comparativa dos nomes com o seguinte título: “Advertência prévia, ortográfica, fonética e prosódica, sobre os nomes próprios, empregados no texto dos salmos”.¹⁵ Veja a seguir uma pequena amostra dos nomes que receberam alterações profundas, retirados de uma lista muito maior.

¹² Ibid., p. xv.

¹³ Ibid., p. xvi.

¹⁴ Ibid.

¹⁵ Ibid., p. xxi.

Forma aproximada ao original	Forma popular, segundo a Vulgata Latina, a versão de Antônio Pereira de Figueiredo e a de João Ferreira de Almeida
Abh'rahám	Abrahão
Abh'xalóm	Absalão
Aharón	Aarão e Arão
Asáf	Asafe
Axxúr	Assíria
Babhél	Babilônia
Bath-xébh	Bathseba
Ben'iamín	Benjamin
Davidh	David
Hham (tendas ou terras de)	Cão
Hhorébh	Horeb
Iaaqóbh	Jacob
Iar'dén	Jordão
I'hoséf	José
I'hudháh	Judá e Judah
I'ruxaláim	Jerusalém
Moxéh	Moisés
P'léxeth	Palestina
X'lomóh	Salomão e Salamão

3. AS DISCREPÂNCIAS IDENTIFICADAS POR SARAIVA

Uma das grandes contribuições da tradução de Saraiva é, sem dúvida, as listas que foram incluídas na seção introdutória. Além da lista com a variação dos nomes, Saraiva incluiu uma seção especial contendo todos os lugares em que a Vulgata Latina e a versão de Antônio Pereira de Figueiredo apresentaram graves divergências com o texto hebraico.¹⁶ A lista identifica tais divergências em 125 dos 150 salmos, sendo que em alguns salmos há mais de uma divergência.

¹⁶ Ibid., p. xxvii.

3.1 Exemplo 1 (Salmo 1)

As traduções dos salmos foram organizadas em estrofes, e não em versículos, o que, segundo Saraiva, é um modo mais adequado de tratar a estrutura original. Assim sendo, sempre que mencionar a estrofe, colocarei entre parênteses a referência bíblica para facilitar a compreensão do leitor não familiarizado com a tradução de Saraiva.

No Salmo 1, na estrofe 1 (v. 1), a expressão hebraica ובמושב לצים é traduzida como *cathedra pestilentiae* pela Vulgata Latina e seguida pela versão de Antônio Pereira de Figueiredo como “cadeira da pestilência,” uma escolha que, segundo Saraiva, de modo nenhum representa o pensamento original, que fala de um ajuntamento de pessoas que escarnecem da lei de Deus.¹⁷ Na quarta estrofe (v. 4) a Vulgata repete por conta própria a expressão *non sic* (*Non sic impii, non sic*), sendo que no texto hebraico aparece somente uma vez a expressão לא כן. Mais uma vez, a versão de Antônio Pereira de Figueiredo segue a Vulgata: “Não assim os ímpios, não assim” (Sl 1.4). Ainda na mesma estrofe (v. 4), a Vulgata traduz o termo hebraico כף (palha) como *pulvis* (pó): “*pulvis quem projicit ventus a facie terræ*”, além de acrescentar a expressão “face da terra”, que não tem qualquer referência no original. Isso, conforme Saraiva, “desfigura a bela e enérgica imagem do texto original”. Como era de se esperar, Figueiredo segue a Vulgata literalmente: “que o vento espalha de cima da face da terra”.

3.2 Exemplo 2 (Salmo 2)

O exemplo escolhido por Saraiva no Salmo 2 ilustra as dificuldades dos tradutores com o sistema verbal do hebraico bíblico, que não estejam atualizados com as descobertas e pesquisas mais “recentes”.

Bíblia Hebraica	Vulgata	Antônio Pereira de Figueiredo
למה רגשו גוים (P)	<i>Quare fremuerunt gentes</i> (Pret)	Por que razão se embravecerão as Nações (Fut)
ולאמים יהגו ריק (Imp)	<i>et populi meditati sunt inania?</i> (Pret)	e os Povos meditarão cousas vans? (Fut)
יתיצבו מלכי ארץ (Imp)	<i>Astiterunt reges terræ</i> (Pret)	Os Reis da terra se sublevarão (Fut)
ורוזנים נסדו יחד (P)	<i>et principes convenerunt</i> (Pret)	e os Príncipes se coligarão (Fut)

Abreviaturas: (P) Perfeito, (Imp) Imperfeito, (Pret) Pretérito, (Fut) Futuro.

¹⁷ Ibid., p. 304.

A crítica levantada por Saraiva nesse caso tem a ver com o que ele define como “incapacidade das línguas indo-europeias de expressar uma atualidade indeterminada”.¹⁸ Para ele, os verbos no original se alternam entre perfeito e imperfeito, mas juntos eles comunicam essa “atualidade indeterminada” (um tempo indeterminado no presente). Tal atualidade indeterminada não foi percebida pela Vulgata e muito menos pela versão de Figueiredo. O nível de análise que Saraiva sugere nesse exemplo 2 caminha na vanguarda de seus dias, quando não era comum entre os estudiosos e exegetas protestantes considerarem o discurso como um todo.

3.3 Exemplo 3: Salmo 6

TM - Texto Massorético transliterado (6.8b)	VL - Vulgata Latina (6.8b)	HI - Harpa d'Israel (6.7b)
'ēnî 'ātēqâ bēkol-šōwrrāy	<i>inveteravi inter omnes inimicos meos</i>	tem-se avelhentado por causa de todos meus opressores

Em sua tradução da estrofe 7 (v. 7), correspondente ao versículo 8 da Vulgata Latina, Saraiva corretamente traduz a preposição *bē* como “por causa de” ao invés de “no meio de”, como o faz a Vulgata.¹⁹ Porém, sua opção por traduzir o substantivo a ela vinculado como “opressores” não é a melhor escolha. Conforme assinalado por Craigie, o termo *šōwrrāy* possivelmente é derivado de *šrr* (demonstrar hostilidade)²⁰, o que torna a tradução por “adversários” ou até mesmo “inimigos” preferível.

Além disso, há evidências ao longo do salmo que indicam que a preocupação principal do salmista é seu relacionamento com Yahweh. Ele começa com uma série de petições que demonstram que Yahweh estava irado com o salmista ou, no mínimo, distante (cf. 6.2-5 do TM). Neste sentido, a tradução que Saraiva faz do termo *šōwrrāy* (*opressores*, HI), somada ao seu argumento de que “pela fé e confiança em Deus [David] triunfa, finalmente, de seus inimigos” (HI, 9), altera a preocupação central do salmista, voltando-a para uma suposta opressão dos inimigos, o que em ponto algum do salmo é corroborado por qualquer evidência e que também não justifica a declaração de confiança do salmista ao final do salmo: “Yahweh ouviu a voz do meu lamento; Yahweh ouviu a minha súplica; Yahweh acolherá a minha oração” (6.9-10 do TM).

¹⁸ Ibid., p. 305.

¹⁹ Ibid., p. 310.

²⁰ Cf. CRAIGIE, Peter. *Psalms 1-50. Word Biblical Commentary*. Dallas: Word Books, 1983, p. 91.

O que Saraiva chama de um triunfo sobre os inimigos, o salmista parece expressar como um desejo que ainda não se realizou, isto é, que eles experimentassem o mesmo que ele experimentou. Sua alma esteve *nibhālā mē'ōd* (muito perturbada), por isso deseja que seus inimigos sejam *yibbāhālū mē'ōd* (muito perturbados). Assim, é preferível perceber um salmista confiante porque Yahweh se voltou (cf. súplica *šūbā yēhwā* de TM, 6.5) para ele, por isso espera que seus inimigos voltem/retirem-se (cf. *yāšubū* de 6.10), quando, só então, Yahweh acolheria²¹ a sua oração.

3.4 Exemplo 4: Salmo 41

TM - Texto Massorético transliterado (41.9)	VL - Vulgata Latina (40.9)	HI - Harpa d'Israel (41.8)
<i>dēbar-bēliyya 'al yāšūq bōw wa 'āšer šākab lō'- yōwsīp lāqūm</i>	<i>Verbum iniquum constituerunt adversum me: Numquid qui dormit, non adjiciet ut resurgat?</i>	Coisa ruim se infiltrou n'elle; e quem está deitado, não tornará a se levantar.

A respeito do Salmo 41, Saraiva demonstra acurada percepção para corrigir a tradução proposta pela Vulgata Latina para a estrofe 8 (40.9 da VL²²). Enquanto esta traduz como se o salmista falasse na primeira pessoa a respeito das declarações feitas pelos seus visitantes sobre um mal futuro que o acometeria, Saraiva corretamente traduz na terceira pessoa, também demonstrando que este mal já estava sobre ele. Assim, sua tradução é a seguinte: “*Coisa ruim se infiltrou (ou derramou) n'elle (isto é, apegou-se-lhe ou deu n'elle); e quem (ou elle que) está deitado, não tornará a se levantar*” (cf. HI, p. 353).

Porém, apesar da correta tradução do texto massorético, Saraiva indica em suas anotações que o plano do salmo é “apresentar uma pessoa, gravemente enferma, amargurada pol'o esquecimento ingrato dos amigos [...] vítima da malevolencia dos adversarios, e que só em Deus busca refugio” (HI, p. 353), aparentemente não considerando os versículos iniciais que orientam a leitura do salmo.

O termo inicial *'āšrē* traduzido por Saraiva como “ditosos” exalta o indivíduo que presta atenção ou assiste à forma como o Senhor livra e protege o necessitado em seu dia mau (cf. 41.2 do TM). Claramente, como reconhecido pelo autor (cf. “sua composição [...] devia ter sido sob impressão de grave enfermidade, causada, ou pelo menos, agravada pol'a frieza e ingratidão dos

²¹ *yiqqāh* (acolherá) é o único dos três verbos que expressam a recepção do lamento do salmista por Yahweh que está no imperfeito (cf. TM, 6.9-10).

²² A VL segue a LXX na delimitação dos salmos, por isso, enquanto o TM e a HI mencionam como Salmo 41, ela o identifica como 40.

amigos”, HI, p. 353), o salmista testemunha a respeito do seu dia mau. Porém, diferente de Saraiva, que enxerga na enfermidade do salmista tanto o objetivo como o contexto da composição do salmo, este parece ser de natureza didática, objetivando exaltar o ditoso ou bem-aventurado comportamento de se observar como o Senhor cuida do necessitado neste terrível dia.

Assim, o próprio versículo que Saraiva corrige da tradução proposta pela Vulgata Latina corrobora essa ideia de que uma lição está sendo ensinada pelo testemunho do salmista. Pedagogicamente, o relato de sua experiência (41.5-9 do TM) é o testemunho do necessitado que viu em seus visitantes o comportamento oposto àquele que o salmo está ensinando. Ao invés de assistirem/considerarem como Deus cuida do necessitado, eles declaram que ele jamais poderá se levantar novamente. Eles são um exemplo dos que não enxergam a forma como o necessitado é socorrido por Yahweh no dia mau, por isso servem de contraste para o comportamento (considerar como Yahweh socorre o necessitado) que é visto como positivo e estava sendo exaltado. O próprio salmista declara que Yahweh o estava sustentando (cf. expressão “quanto a mim, tu me susténs na minha integridade” de 41.13 do TM), algo que aqueles que o visitaram não consideraram.

CONCLUSÃO

A tradução produzida por Saraiva foi um grande marco na história da recepção das traduções da Bíblia no Brasil. Seu trabalho criterioso e competente na compilação das chamadas discrepâncias estabeleceu um divisor de águas na tendência recorrente de acusar os protestantes de convenientemente alterarem em suas traduções da Bíblia porções que favoreciam seus argumentos. Para alguém com uma erudição como a de Saraiva, comentários como esses devem ter causado profunda indignação. Como vimos na breve discussão acima, essa indignação ficou evidente na linguagem às vezes utilizada na avaliação das discrepâncias. Até os dias de hoje, não tenho conhecimento de nenhuma tradução do Saltério com o mesmo nível de tratamento das variantes textuais como encontramos na *Harpa d'Israel*.

Embora não mais tenhamos a mesma necessidade de responder às acusações que motivaram a tradução de Saraiva, um espírito semelhante de segregação denominacional continua inibindo e, não poucas vezes, constringendo o uso de novas versões da Bíblia. Ao observar os argumentos em uso por alguns líderes para depreciar uma determinada tradução, sou lembrado da mesma experiência de Santos Saraiva ao concluir suas anotações introdutórias com a seguinte ressalva:

Apesar de minha boa vontade, zelo e esforços empregados, não tenho a louca presunção de ter feito uma tradução em todo o tempo perfeita. Quem dentre os inumeráveis intérpretes bíblicos, antigos ou modernos, pode gabar-se desse

privilégio e glória? Certamente nenhum. Nisto a perfeição absoluta parece ser impossível, não só por falta de correspondência completa entre as duas línguas, mais ainda por causa da obscuridade e dúvidas que às vezes oferece o texto original, dando ocasião para interpretações diversas. De um tradutor, nessas circunstâncias, não se pode esperar senão perfeição relativa. Essa, com o auxílio divino, suponho eu tê-la alcançado.²³

ABSTRACT

This article aims to describe, summarize, and evaluate the main contributions of a translation of the Psalter titled *Harp of Israel*, made by Francisco Rodrigues dos Santos Saraiva, an old professor of Mackenzie College. The translation was published in 1898 by Rev. George W. Chamberlain. The article is not mainly a historical assessment of the subject, but an exegetical appraisal of the translation and the so-called discrepancies between the Portuguese translation of Antônio Pereira de Figueredo (based on the Vulgate) and Saraiva's translation.

KEYWORDS

Harpa d'Israel; Francisco Rodrigues dos Santos Saraiva; Translation of the Psalms; Mackenzie College.

²³ SARAIVA, *Harpa d'Israel*, p. xv.

UNIÃO COM CRISTO NO EVANGELHO DE LUCAS

*João Paulo Thomaz de Aquino**

RESUMO

Este artigo defende que alguns aspectos da doutrina da união mística de Cristo com os cristãos são encontrados no Evangelho de Lucas. Existe uma identificação entre Jesus e seus seguidores como filhos do Altíssimo e Jesus aplica a eles diversos aspectos do seu relacionamento com o Pai. Os leitores do evangelho são desafiados a imitar as atitudes de Jesus na mesma força que capacitava o próprio Jesus, ou seja, o Espírito Santo. Além disso, na ceia e na manjedoura, Jesus Cristo é apresentado como o pão do qual os discípulos precisam se alimentar para terem verdadeira vida espiritual.

PALAVRAS-CHAVE

Evangelhos sinóticos; União mística; Teose; Cruciformidade; Identificação; Participação; Metáforas; Pão.

INTRODUÇÃO

Esta edição de *Fides Reformata* é comemorativa dos 150 anos do Instituto Presbiteriano Mackenzie. Não irei abordar aqui um assunto vinculado à história do Mackenzie, mas não quis ficar de fora dessa justa homenagem a uma instituição que tanto tem contribuído para a história do nosso país. Além disso, considerando que a pedra fundamental do antigo Mackenzie College dedica a instituição desde 1894 “às *sciencias divinas e humanas*”, então não é sem

* Doutor em Novo Testamento pela Trinity Evangelical Divinity School (2020), doutor em Ministério pelo Reformed Theological Seminary/CPAJ (2015), mestre em Novo Testamento pelo Calvin Theological Seminary (2009) e mestre em Antigo Testamento pelo CPAJ (2007); professor de Novo Testamento no CPAJ e no Seminário JMC, e pastor da Igreja Presbiteriana JMC, em Jandira (SP); editor dos websites issoegregio.com.br e yvaga.com.br.

sentido contribuir para esta edição com um artigo teológico, especialmente abordando uma das doutrinas mais importantes da enciclopédia cristã.¹

A união mística tem sido definida como “uma união íntima, vital e espiritual entre Cristo e o Seu povo, em virtude da qual Ele é a fonte de sua vida e poder, da sua bendita ventura e salvação”.² Nas palavras de Hermann Bavinck, “Cristo vive e mora nos crentes, e os crentes vivem, movem-se e existem em Cristo: Cristo é a vida deles”.³ Embora essa doutrina seja tão fundamental em importância e tão essencial à vida cristã, ela não tem despertado o devido interesse no Brasil. Nos últimos anos, a união com Cristo tem recebido bastante atenção no exterior, principalmente em obras de teologia acadêmica, mais aos poucos o assunto também tem se tornado mais acessível aos cristãos em geral.

Uma área, no entanto, na qual ainda não se acha muito material escrito é quanto ao desenvolvimento da união com Cristo nos evangelhos sinóticos. Peterson, por exemplo, afirma que, em comparação com o evangelho de João e as epístolas paulinas, os sinóticos não falam muito sobre a união com Cristo e sugere que as razões para isso são, primeiro, que os evangelhos focam mais em apresentar a história de Jesus do que em explicar as implicações dela. Em segundo lugar, ele afirma que os evangelhos têm seu foco em uma fase da história da redenção que é anterior à morte e ressurreição de Jesus, elementos essenciais para a união com Cristo. Em terceiro lugar, Peterson diz que os sinóticos objetivam apresentar o reino de Jesus e o cumprimento das profecias do Antigo Testamento.⁴ Assim, para Peterson, em vez de apresentar uma doutrina robusta da união com Cristo, os sinóticos “estabelecem o fundamento teológico para a união com Cristo”.⁵ Dessa forma, Peterson apresenta primeiro o que os evangelhos sinóticos falam em termos de Jesus como o Emanuel, o noivo e o mediador da aliança e, depois, sobre o discipulado como um modelo de participação na história de Jesus. Depois de um breve tratamento desses aspectos, esse autor conclui: “Essa breve análise revela que a união com Cristo como

¹ “Nada é mais básico e mais central para a vida cristã do que a união com Cristo”. WILBOURNE, Rankin. *Union with Christ: The Way to Know and Enjoy God*. Colorado Springs: David C. Cook, 2016, p. 16.

² BERKHOF, Louis. *Teologia Sistemática*. Campinas, SP: Luz Para o Caminho, 1998, p. 451.

³ BAVINCK, Hermann. *Teologia sistemática*. Santa Bárbara D’Oeste, SP: SOCEP, 2001, p. 436. Wayne Grudem, por sua vez, define a união mística da seguinte forma: “União com Cristo é uma expressão usada para resumir diversas relações distintas entre os crentes e Cristo, por meio das quais os cristãos recebem todos os benefícios da salvação. Entre essas relações se incluem: estamos em Cristo, Cristo está em nós, somos semelhantes a Cristo e estamos com Cristo”. GRUDEM, Wayne. *Teologia sistemática: atual e exaustiva*. São Paulo: Vida Nova, 1999, p. 704.

⁴ PETERSON, Robert A. *Salvation Applied by the Spirit: Union with Christ*. Wheaton: Crossway, 2015, p. 33s.

⁵ *Ibid.*, p. 34.

uma doutrina não está presente nos sinóticos. Em vez disso, encontramos uma figura da união apresentada em um sentido histórico-redentivo”.⁶

I. Howard Marshall concorda que o tema do relacionamento espiritual entre os cristãos e o Jesus ressurreto não é levantado nos evangelhos sinóticos, “exceto brevemente em Mateus” e é “subentendido” em Lucas quando o Jesus ressurreto come pão com os discípulos.⁷ J. Todd Billings, sem explicações adicionais, comenta que a união com Cristo é clara, embora não completamente visível, na vocação ao discipulado e na insistência de que os discípulos de Jesus produzam frutos, insistência tão presente nos sinóticos.⁸ Horton, por outro lado, afirma que a doutrina da união com Cristo está presente na forma narrativa dos evangelhos:

No entanto, os elementos cruciais da compreensão paulina da união estão também evidentes nos evangelhos, embora, evidentemente, de uma forma mais narrativa, à medida que Jesus – por meio de suas palavras e feitos – refaz os limites de Israel em torno de si mesmo. Ele toma o assento de Moisés ao pregar o sermão do Monte e quando é transfigurado na montanha, com a face refletindo uma glória maior do que aquela de Moisés ao descer do Sinai. Ele é novamente o centro das atenções à medida que Moisés e Elias testemunham sobre ele (Mt 17.1-8 e textos paralelos).⁹

Do outro lado do espectro, Fulton J. Sheen exagera o caso afirmando que a palavra “reino” conforme usada nos evangelhos sinóticos frequentemente descreve a união com Cristo e a humanidade restaurada, mas ele faz isso sem maiores explicações também.¹⁰

A conclusão à qual podemos chegar depois dessa breve revisão de literatura é que os evangelhos sinóticos não têm uma grande contribuição a fazer quando o assunto é a união com Cristo, mas apenas uma contribuição indireta, a não ser que se faça uma exegese forçada para encontrar tal doutrina. Uma

⁶ Ibid., p. 39.

⁷ MARSHALL, I. Howard. *New Testament Theology: Many Witnesses, One Gospel*. Downers Grove: InterVarsity, 2004, p. 588.

⁸ BILLINGS, J. Todd. *Union with Christ: Reframing Theology and Ministry for the Church*. Grand Rapids: Baker Academic, 2011, p. 35. Sobre isso ver também Houston: “A espiritualidade cristã é cristocêntrica. O apóstolo Paulo frequentemente descreve a vida dos crentes como sendo ‘em Cristo’ a fim de enfatizar a união que os cristãos desfrutam com Jesus Cristo. Essa é uma união dinâmica que os escritores sinóticos descrevem como seguir a Jesus, os escritos joaninos como união em amor e Hebreus e 1 Pedro como uma peregrinação. Essas e outras metáforas implicam o crescimento e o dinamismo da vida de Cristo no crente”. HOUSTON, J. M. “Spirituality”. ELWELL, Walter A. (Ed.). *Evangelical Dictionary of Theology*. Grand Rapids: Baker Academic, 2001, p. 1143 (p. 1139).

⁹ HORTON, Michael S. *The Christian Faith: A Systematic Theology for Pilgrims on the Way*. Grand Rapids: Zondervan, 2011, p. 590.

¹⁰ SHEEN, Fulton J. *The Mystical Body of Christ*. Nova York: Sheed & Ward, 1935, p. 53 (n. 2).

constante dos tratamentos anteriores que vimos, no entanto, é que nenhum deles teve como principal objetivo fazer tal pesquisa, mas trataram o assunto de maneira superficial, sem analisar com mais detença os textos completos dos sinóticos.

Este artigo visa investigar a presença da união mística em apenas um dos evangelhos sinóticos, Lucas. A conclusão a que chegamos é que é possível encontrar tanto aspectos fundacionais essenciais para o desenvolvimento posterior da doutrina no cânon, como também se veem em Lucas aspectos já com algum desenvolvimento. Veremos (1) uma versão lucana de teose; (2) a identificação entre os cristãos e Jesus no que concerne ao ministério do Espírito; (3) a identificação entre os cristãos e Jesus no ministério e disposição de sofrer; (4) duas metáforas da união com Cristo e (5) Jesus como o pão que alimenta verdadeiramente.

1. JESUS, O PAI E OS CRISTÃOS: UMA VERSÃO LUCANA DE TEOSE

O conceito de teose está relacionado a tornar algo divino, deificar. Na teologia ortodoxa é um dos conceitos mais fundamentais que existem. O conceito tem sido desenvolvido também por evangélicos, não no sentido literal de deificação, mas no sentido de união, participação e semelhança com ele por meio do seu poder em cada cristão.¹¹ Esse conceito aparece em Lucas, mas primeiro temos que ver um de seus aspectos fundamentais.

O primeiro aspecto fundacional da união com Cristo que se encontra no Evangelho de Lucas diz respeito à união entre Cristo e os demais membros da Trindade. O anúncio de Gabriel a Maria é fundamental para tudo o que acontece posteriormente no terceiro evangelho. O anjo anuncia (Lc 1.32-35) que Jesus seria: (1) μέγας (grande); (2) chamado υἱὸς ὑψίστου (Filho do Altíssimo); (3)

¹¹ “A tese básica deste livro tem sido que a soteriologia de Paulo é mais bem descrita como teose, ou transformação na imagem do Deus kenótico, cruciforme, revelado na fiel e amorosa cruz de Cristo, e que a teose possibilitada pelo Espírito é a substância tanto da justificação quanto da santificação. A justificação é participativa e transformativa, realizada pela co-crucificação com Cristo e incorporada como santificação. A teose é tornada em um fato pela habitação mútua daqueles que são justificados com o Deus triúno que os justifica. Relacionando a tese deste livro à noção mais conhecida e aceita de cruciformidade em Paulo, dissemos que a cruciformidade é, de fato, teoformidade ou teose”. GORMAN, Michael J. *Inhabiting the Cruciform God: Kenosis, Justification, and Theosis in Paul's Narrative Soteriology*. Grand Rapids: Eerdmans, 2009, p. 161. “Sobretudo, teose é a restauração e reintegração da ‘imagem’ ou, como alguns preferem, ‘semelhança’ de Deus, seriamente distorcida pela queda, nos filhos de Deus. Nessa vida os cristãos crescem mais e mais na própria imagem e caráter de Deus conforme Deus foi revelado no homem Jesus Cristo. No entanto, isso é mais do que o comuníssimo conceito protestante de santificação. Na teose, enquanto não existe uma mudança ontológica da humanidade na divindade, existe uma comunicação muito real da vida divina para o todo do ser humano – corpo e alma”. RAKESTRAW, Robert V. “Becoming Like God: An Evangelical Doctrine of Theosis”. *Journal of the Evangelical Theological Society* 40 (1997): 255-269, p. 261.

o herdeiro do θρόνον Δαυὶδ τοῦ πατρὸς αὐτοῦ (trono de Davi, seu pai); (4) βασιλεύσει ἐπὶ τὸν οἶκον Ἰακώβ εἰς τοὺς αἰῶνας (rei sobre a casa de Jacó para sempre); e (5) υἱὸς θεοῦ (Filho de Deus) por meio da geração providenciada pelo Espírito Santo. O ponto enfatizado é que Jesus seria o próprio Filho de Deus, o qual é chamado no texto de o Altíssimo.

Essa filiação especial de Jesus aparece novamente no texto quando Jesus é ainda uma criança e responde aos seus pais preocupados: “Por que me procuravam? Não sabiam que eu tinha de estar na casa de meu Pai? (πατρός μου δεῖ εἶναί με?)” (2.49). No batismo de Jesus, mais uma vez Deus confirma a filiação especial de Jesus falando diretamente do céu (3.22) e a genealogia de Jesus o apresenta como o segundo Adão e Filho de Deus (3.23-38). Até mesmo Satanás se refere à filiação de Jesus nas tentações (4.3, 9) e os demônios reconhecem Jesus como o Filho de Deus (4.41; 8.28). A partir do capítulo 5 em diante, o título Filho do Homem ganha proeminência, mas a filiação divina de Jesus já estava bem estabelecida.¹² As muitas referências de Jesus a Deus como seu Pai, tanto em sermões quanto em orações, também apontam para essa ênfase lucana na filiação divina de Jesus (9.26; 10.21-22; 11.13; 22.29, 42; 23.34, 46; 24.49).

Considerando corretamente as referências a Jesus como o Filho do Altíssimo e o Filho de Deus como o contexto para a exortação de Jesus em Lucas 6.35, Kuecker defende que esse texto é uma evidência da versão lucana de teose.¹³ O texto diz: “Vocês, porém, amem os seus inimigos, façam o bem e emprestem, sem esperar nada em troca; vocês terão uma grande recompensa e serão filhos do Altíssimo. Pois ele é bondoso até para com os ingratos e maus”. Depois de defender essa interpretação, Kuecker deixa o Evangelho de Lucas e vai para Atos 9 a fim de fundamentar a sua tese. No entanto, eu acredito que podemos permanecer no Evangelho de Lucas e ainda encontrar desenvolvimento adicional desse tema. O elemento ausente em Lucas 6.35-36 é a imitação do caráter de Deus, mas o Evangelho de Lucas tem mais a dizer a esse respeito. É somente depois de Lucas 6.35 que Jesus começa a usar a palavra “Pai” também em relação aos seus seguidores (6.36; 10.22; 11.2, 13; 12.30, 32; 15.11-32; 22.29). Algumas dessas referências são muito importantes para o conceito de adoção e união com Cristo.

¹² KUECKER, Aaron J. “‘You Will Be Children of the Most High’: An Inquiry into Luke’s Narrative Account of Theosis”. *Journal of Theological Interpretation* 8.9 (2014): 213-228, p. 216s.

¹³ KUECKER: “Jesus é o filho do Altíssimo em virtude da obra vivificadora do Espírito. Jesus partilha de uma verdadeira vida humana (ele experimenta a morte) e recebe adoração humana junto com o Pai. Os seguidores de Jesus podem partilhar da identidade de Jesus como filho do Altíssimo à medida em que seguem Jesus em seu amor pelos inimigos e generosidade radical, pois adotar tal padrão de vida é ser conformado à vida do Altíssimo” (p. 219). No outro lado do espectro, Mikeal Parsons não vê mais do que uma injunção de imitação na expressão “filhos do Altíssimo”. Ver: PARSONS, Mikeal C. *Luke*. Grand Rapids: Baker, 2015, p. 110s.

Lucas 9.46-48, por exemplo, não usa a palavra “Pai”, mas é possível encontrar nesse texto um jogo de palavras e ideias que lembra o evangelho de João. Os discípulos estavam discutindo quem dentre eles era o maior. Jesus, então, colocou uma criança ao seu lado e lhes disse: “Quem receber esta criança em meu nome é a mim que recebe; e quem receber a mim recebe aquele que me enviou; porque aquele que for o menor de todos entre vocês, esse é que é grande”. Note que é estabelecida uma relação entre receber aquela criança em nome de Jesus, receber o próprio Jesus e receber aquele que enviou Jesus.¹⁴

A identificação entre os seguidores de Jesus e ele próprio se torna ainda mais explícita em Lucas 10.16 (cf. Mt 10.40; Jo 13.20). Novamente, a união de Jesus com o Pai se torna o modelo para a identificação de Jesus com seus discípulos: “Quem ouve vocês ouve a mim; e quem rejeita vocês é a mim que rejeita; quem, porém, me rejeita está rejeitando aquele que me enviou.” No contexto, os seguidores de Jesus também fariam proclamação, curas, exorcismos e condenação escatológica, ou seja, parte do poder sobrenatural de Jesus estaria sobre aqueles setenta e dois discípulos. Receber os discípulos, nesse contexto, era crer em sua mensagem sobre o reino de Deus tendo Jesus no centro do mesmo. Portanto, é possível falar aqui sobre uma identificação tanto entre Jesus e seus discípulos, quanto entre os discípulos e o Pai por meio de Jesus.

Em Lucas 10.21, Jesus se alegra no Espírito e agradece ao Pai por ter revelado a sua vontade aos pequeninos. No versículo seguinte, Jesus explica que o Pai entregou (παράδωμι) tudo a ele e que ninguém conhece o Filho a não ser o Pai e que ninguém conhece o Pai a não ser o Filho e “aquele a quem o Filho o quiser revelar” (ὃς ἐὰν βούληται ὁ υἱὸς ἀποκαλύψαι – 10.22). O Filho assume aqui o papel fundamental de ser aquele cuja vontade decide quem vai conhecer o Pai.¹⁵ O mesmo jogo de palavras “joanino” está presente novamente em Lucas 22.29, onde Jesus promete dar o reino aos seus discípulos da mesma forma que o Pai lhe deu o seu reino.

Assim, embora não completamente desenvolvida, encontramos no Evangelho de Lucas essa ideia de os discípulos de Jesus serem adotados como filhos do Altíssimo (Pai) por causa de Jesus, bem como a ideia de reproduzirmos o caráter do Pai por meio de Jesus. O Filho aparece tanto como o modelo quanto

¹⁴ As referências a fazer algo em nome de Jesus que aparecem em Lucas estão em 9.48, 49; 10.17; 21.8, 12, 17; 24.47. Ver também que Jesus vem no nome do Senhor: Lc 13.35; 19.38.

¹⁵ “Ninguém pode realmente entender o Pai, nem aquilo que o Pai faz sem ouvir o Filho e a revelação dele”. BOCK, Darrell L. *Luke 1:1-9:50*. Grand Rapids: Baker, 1994, p. 1012. “Aqui Jesus assume o papel de Filho de Deus e reivindica estar em um relacionamento exclusivo com ele e ser o único mediador do conhecimento de Deus aos homens”. MARSHALL, I. Howard. *The Gospel of Luke: A Commentary on the Greek Text*. Grand Rapids: Eerdmans, 1978, p. 438. Sousa afirma que o contexto de João 10 é apocalíptico e que a ausência de um ser sobrenatural confirma a identificação de Jesus com Deus. SOUSA, Mathew E. “The ‘Johannine Thunderbolt’ in Luke 10:22: Toward an Appreciation of Luke’s Narrative Sequence”. *Journal of Theological Interpretation* 7 (2013): 97-113.

como o mediador dessa união entre os crentes e o Pai. Jesus também escolhe aqueles que conhecerão o Pai e dá a eles o reino de Deus.

2. JESUS, O ESPÍRITO E OS CRISTÃOS

É amplamente reconhecido que o Espírito Santo tem um papel fundamental no terceiro evangelho. Ele age tanto em Jesus quanto em outras pessoas. É o Espírito que, por exemplo, vem sobre Maria para que ela conceba (Lc 1.35). Nesse texto existe uma referência à glória ou Shekinah de Deus (Êx 40.34-35; Nm 9.15). O mesmo Espírito que pairou sobre as águas na Criação (Gn 1.2) e o mesmo Deus que habitava o tabernáculo agiram juntos para possibilitar a encarnação do Verbo.

Como vimos, o resultado da ação do Espírito Santo e o poder do Altíssimo sobre Maria é o nascimento de uma criança que será chamada de santo e Filho de Deus. Esse texto faz referência ao messianismo davídico e a Jesus como representante da raça humana diante de Deus, um segundo Adão (cf. Lc 3.38).¹⁶ Além dessa referência direta a Davi, esse texto está escrito de uma maneira muito semelhante a 2 Samuel 7.¹⁷ Essa conexão entre Jesus e Davi é fundamental ao longo de Lucas-Atos e é um dos principais aspectos da cristologia lucana.¹⁸ O último versículo do primeiro capítulo conclui com uma afirmação de que Jesus estava crescendo e se fortalecendo no Espírito.¹⁹

O Espírito também é mencionado em relação a Isabel (1.41), Zacarias (1.67) e Simeão (2.25-27). Logo antes do início do ministério público de Jesus, João Batista anuncia que Jesus é aquele que “batizará com o Espírito Santo e com fogo” (Lc 3.16). Alguns poucos versículos adiante, o próprio Jesus é batizado com o Espírito Santo que desce sobre ele em forma corpórea de uma pomba (Lc 3.21-22) e, em consequência disso, Jesus começa o seu ministério “cheio do Espírito Santo” (4.1). Lucas deixa bastante claro que o ministério de Jesus acontece sob a influência e poder do Espírito Santo (4.14, 18; 10.21).

Em Lucas, existe uma semelhança entre o papel do Espírito Santo na vida e ministério de Jesus e na vida e ministério dos cristãos. Isso fica claro, primeiro, nas já citadas palavras de João Batista. Mas o próprio Jesus também deixa isso evidente em Lucas 11.13, onde ele assume a responsabilidade de dar

¹⁶ BOCK, *Luke 1:1-9:50*, p. 121ss. Por semelhança, esse texto está conectado com Juízes 13.2-7, que possivelmente coloca essa criança na posição de um libertador semelhante a Sansão.

¹⁷ BROWN, Raymond E. “The Annunciation to Mary, the Visitation, and the Magnificat (Luke 1:26-56)”. *Worship* 62 (1988): 249-259. Sobre a ordem dos eventos apresentados na anunciação, ver: LANDRY, David T. “Narrative Logic in the Annunciation to Mary (Luke 1:26-38)”. *Journal of Biblical Literature* 114 (1995): 65-79.

¹⁸ Outros textos com referências à messianidade davídica de Jesus em Lucas são: 1.27, 32, 69; 2.4, 11; 3.31; 18.38-39; 20.41-44 (maior do que Davi); Atos 1.16; 2.25-36; 13.32-37; 15.15-17.

¹⁹ Considerando a ênfase de Lucas na pessoa do Espírito Santo, penso ser melhor traduzir esse texto como uma referência à terceira pessoa da Trindade.

o Espírito Santo àqueles que lhe pedirem.²⁰ Assim como Jesus foi capacitado pelo Espírito, os seus discípulos serão capacitados de maneira semelhante em seu falar (12.12), com poder (24.49), visto que o Pai cumprirá a sua promessa de enviar o Espírito Santo. É evidente que isso se torna ainda mais claro em Atos dos Apóstolos, mas independentemente de Atos é possível detectar já no evangelho que Jesus é o modelo para o ministério dos discípulos naquilo que concerne ao Espírito Santo. Portanto, é possível falar sobre uma identificação de Jesus com seus discípulos por meio da obra do Espírito e esse é um aspecto da união com Cristo.

3. JESUS E OS CRISTÃOS: IDENTIFICAÇÃO, PARTICIPAÇÃO E CRUCIFORMIDADE

À luz de tudo o que vimos até aqui, Lucas 9.22-24 e 14.26-27 podem ser lidos no sentido de identificação com Cristo, participação nele e cruciformidade. O discipulado e a imitação de Cristo, até mesmo ao ponto da cruz, resultam nas bênçãos do reino prometido em Daniel 7. Michael Gorman define cruciformidade como “conformidade ao Cristo crucificado”, o que, em sua interpretação, resume a espiritualidade de Paulo.²¹ David Garland atribui uma ideia semelhante a Lucas 14.5-35: “O discipulado exige um sacrifício inflexível de uma vida cruciforme, a pronta aceitação de um possível martírio, uma devoção obstinada e uma persistência obstinada”.²²

Em Lucas, Jesus convida os discípulos para se ajuntarem a ele (11.23) e a que se deixem perseguir pelo nome de Jesus (21.12, 17). Ele garante que lhes dará boca e sabedoria para dar testemunho (21.15). Neste último texto em particular, acontece algo explicitamente sobrenatural. Os discípulos, mesmo sem estar presentes com Cristo, receberão sabedoria e habilidades de falar para dar testemunho e pregar o evangelho mesmo em um contexto de perseguição. Esse contexto de perseguição e sofrimento conecta esses textos com Lucas 9.23-27 e 14.26-27. Juntos, esses textos ensinam sobre uma identificação sobrenatural com o Cristo crucificado tanto em obras quanto em sofrimento, mais um aspecto da nossa união com Cristo.

²⁰ Ver mais detalhes sobre esse texto em TUPPURAINEN, Riku Pekka. “The Contribution of Socio-Rhetorical Criticism to Spirit-Sensitive Hermeneutics: A Contextual Example – Luke 11:13”. *Journal of Biblical and Pneumatological Research* 4 (2012): 38-66.

²¹ GORMAN, Michael J. *Cruciformity: Paul's Narrative Spirituality of the Cross*. Grand Rapids: Eerdmans, 2001, p. 4-5.

²² GARLAND, David E. *Luke*. Grand Rapids: Zondervan, 2011. “Carregar a cruz é em vez disso uma expressão da ideia básica de colocar-se de lado a fim de dar lugar a Jesus. [...] Talvez uma afinidade com o dito dos sinóticos sobre carregar a cruz possa ser encontrada na ideia paulina de co-crucificação com Cristo... [...] Assim, carregar a cruz significa uma prontidão de *oferecer* toda a vida a Jesus, tanto na expressão lucana quanto na paulina”. BØE, Sverre. *Cross-Bearing in Luke*. Tübingen: Mohr Siebeck, 2010, p. 225-226.

4. METÁFORAS DA UNIÃO COM CRISTO

A metáfora de festa de casamento ou do casamento em si é uma imagem muito comum no Antigo Testamento para se referir ao relacionamento de Deus com Israel (Is 54.5-6; 61.10; 62.5; Jr 2.2; 16,9; Ez 16; Os 2.14-23, entre outros). Mateus 25.1; Efésios 5.31-32 e Apocalipse 21.2 usam essa metáfora para se referir à união entre Cristo e a Igreja. Lucas 5.34-35, embora não comporte exatamente o mesmo sentido espiritual que essas outras passagens, emprega a figura com um sentido puramente metafórico e com um tempero messiânico.²³

Jesus afirma que ele é o noivo e seus discípulos são os convidados para a festa de casamento. Por essa razão, não era apropriado jejuar, pois o noivo ainda estava presente, embora não para sempre. Essa figura “faz uma alusão ao relacionamento íntimo que os discípulos tinham com ele”.²⁴ A metáfora nesse contexto fala sobre a união de Jesus, o noivo, com os discípulos, os amigos do noivo, embora a união referida nessa metáfora seja mais física do que espiritual. Jesus fala até mesmo sobre um dia quando o noivo seria tomado deles.

Assim, é possível afirmar que essa metáfora se refere à união dos discípulos com Cristo durante o ministério terreno de Jesus, sem referência à união espiritual de Jesus Cristo com sua igreja. Por outro lado, é fácil de ver como esse mesmo dito pode ser explicado e desenvolvido no sentido de que Jesus é o noivo escatológico que se faria um com seus discípulos após a ressurreição.

Outra metáfora usada por Jesus também tem conotações familiares. Jesus proferiu essa metáfora a partir de um evento que aconteceu envolvendo a sua própria família. A mãe e os irmãos de Jesus vieram vê-lo (Lc 8.19). Quando alguém anunciou que seus parentes estavam ali para vê-lo, Jesus diminuiu a importância das relações de sangue e disse: “Μήτηρ μου καὶ ἀδελφοί μου οὗτοί εἰσιν οἱ τὸν λόγον τοῦ θεοῦ ἀκούοντες καὶ ποιῶντες” (minha mãe e meus irmãos são aqueles que ouvem a palavra de Deus e a praticam – Lc 8.21).²⁵ Ouvir e praticar a palavra de Deus são apresentados como pré-requisitos para usufruir um relacionamento especial com Jesus, uma união semelhante à familiar. Bock nota que embora ele não use o termo tecnicamente, o aspecto da união com Cristo em evidência aqui é o da identificação.²⁶ Aqueles que ouvem e praticam

²³ MARSHALL, *The Gospel of Luke*, p. 225.

²⁴ BOCK, *Luke 1:1-9:50*, p. 517.

²⁵ “Ele afirma que o parentesco no povo de Deus não é mais baseado em descendência física, mas em ouvir e praticar a palavra de Deus (cf. 3:8)”. GREEN, Joel B. *The Gospel of Luke*. Grand Rapids: Eerdmans, 1997, p. 330.

²⁶ “Aqueles com quem Jesus mais se identifica são aqueles que respondem à Palavra”. BOCK, *Luke 1:1-9:50*, p. 751. Campbell afirma que esse aspecto da união com Cristo é constitutivo da identidade dos cristãos, pois eles são colocados no domínio do seu governo como o Segundo Adão. CAMPBELL, Constantine R. *Paul and Union with Christ: An Exegetical and Theological Study*. Grand Rapids: Zondervan, 2012, p. 408.

a palavra de Deus se identificarão com Cristo como se fossem parentes dele. Os laços da família cristã são aqueles que emanam da Palavra.

Vimos, portanto, duas metáforas em Lucas que se relacionam com a união com Cristo. A primeira é a do casamento e se refere à presença física de Jesus com seus discípulos antes de sua morte e partida. Ela está relacionada com a doutrina da união com Cristo como uma ideia antecedente. A segunda metáfora aponta para o aspecto de identificação da união com Cristo quando ele afirma que sua mãe e seus irmãos são aqueles que ouvem e praticam a Palavra de Deus.

5. JESUS COMO O PÃO

Em João, lemos diversas vezes Jesus afirmando ser o pão da vida (João 6.35, 41, 48, 51). Defendo aqui que Lucas apresenta a mesma mensagem, embora de uma maneira mais sutil. É possível captar esse sentido no transcorrer da narrativa. Comida é um dos temas mais importantes de Lucas-Atos.²⁷ Existem mais de 50 referências a alimento somente no evangelho.²⁸ Jesus e seus discípulos aparecem diversas vezes comendo (4.39; 5.29-30, 33; 6.1-2; 7.34, 36; 10.7, 40; 11.37; 14.1; 22.14; 24.30, 41-43). Jesus ensinou diversas vezes que as pessoas não deveriam ter que passar fome e que aqueles que temem a Deus devem prover alimento para os que não têm (3.11; 4.25; 6.21; 8.55; 9.10-17). Outra imagem fundamental em Lucas é a do baquete escatológico (12.35-38; 13.29-30; 14.12-24; 15.2; 22.18).

Para nós, a imagem mais importante envolvendo alimento aqui é a de Jesus como comida – comida em geral ou pão de forma mais específica.²⁹ O próprio Jesus disse aos seus discípulos na Santa Ceia: Τοῦτό ἐστιν τὸ σῶμά μου τὸ ὑπὲρ ὑμῶν διδόμενον· τοῦτο ποιεῖτε εἰς τὴν ἐμὴν ἀνάμνησιν e também Τοῦτο τὸ ποτήριον ἢ καινὴ διαθήκη ἐν τῷ αἵματί μου τὸ ὑπὲρ ὑμῶν ἐκχυννόμενον (22.19-20). Visto que esse texto faz uma clara alusão a Jesus como o pão, dita pelo próprio Jesus, Podemos olhar para trás, para o nascimento de Jesus, e concluir também que “Jesus na manjedoura significa alimento para o mundo” (2.7, 12, 16).³⁰

²⁷ “Comida é um dos temas mais enfatizados no evangelho de Lucas”. ROSSING, Barbara R. “Why Luke’s Gospel?: Daily Bread and “Recognition” of Christ in Food-Sharing”. *Currents in Theology and Mission* 37 (2010): 225-29, p. 225. “Em nenhum outro lugar o relacionamento entre Jesus e o alimento foi explorado de maneira tão completa quanto no evangelho de Lucas”. SCHROCK, Jennifer Halteman. “‘I Am Among You As One Who Serves’: Jesus and Food in Luke’s Gospel”. *Daughters of Sarah* 19 (1993): 20-23, p. 20.

²⁸ KARRIS, Robert J. *Eating Your Way through Luke’s Gospel*. Collegeville: Liturgical Press, 2006, p. 14.

²⁹ Para o significado de Jesus como o pão, ver: DECOCK, Paul B. “The Breaking of Bread in Luke 24”. *Neotestamentica* 36 (2002): 39-56.

³⁰ KARRIS, Robert J. *Luke: Artist and Theologian Luke’s Passion Account As Literature*. Eugene: Wipf & Stock, 2009, p. 49.

O resultado é que o enredo de Lucas apresenta outra metáfora que aponta para a união dos cristãos com Jesus. A união de Jesus com os cristãos é como a sua união com comida: Jesus é a nutrição espiritual para a vida deles. Em última instância, Deus é aquele que provê a comida (1.53; 11.3) e, dessa forma, Jesus é a comida espiritual provida por Deus.

CONCLUSÃO

O presente artigo procurou demonstrar de maneira introdutória que é possível encontrar a doutrina da união com Cristo no Evangelho de Lucas. Essa união com Cristo por vezes é natural e outras vezes é mística. No primeiro aspecto, o terceiro evangelho fala sobre uma união espacial com Jesus no sentido de que as multidões foram atraídas a ele durante o seu ministério e apresenta uma união espacial e emocional entre os discípulos e Jesus.³¹ Nesse sentido, os discípulos são apresentados metaforicamente como os amigos do noivo.

No entanto, a afirmação central deste artigo é que o Evangelho de Lucas também ensina sobre a doutrina da união mística com Cristo. Dos quatro aspectos da união mística apresentados por Campbell em seu estudo dos escritos paulinos – união, participação, identificação e incorporação –, pelo menos dois aparecem em Lucas.³²

O aspecto da união aparece no fato de que por meio de Jesus o leitor pode se tornar, assim como Jesus, filho do Altíssimo, imitando o caráter de Deus Pai. Além disso, por meio de Jesus o leitor pode receber o Espírito Santo, como o próprio Jesus o recebeu. Os leitores são chamados a imitar Jesus Cristo em sua vitória sobre as tentações, provações, sofrimento e sacrifício, e tomando cada um a sua cruz.

A metáfora de Jesus como o pão dos cristãos aponta para ele como a força necessária para que os leitores vivam uma nova vida. Essa imagem também se encaixa no aspecto de união dessa doutrina. O aspecto de incorporação aparece na metáfora de que aqueles que ouvem e praticam as palavras proferidas por Jesus se tornam a família de Jesus.

Os demais aspectos de participação e identificação, se não claramente apresentados por Lucas no evangelho (embora o sejam em Atos dos Apóstolos),

³¹ Johnson introduz o capítulo 8 de seu comentário dizendo que “Lucas agora começa a mostrar ao leitor como o povo restaurado de Deus é formado em torno do profeta”. JOHNSON, Luke Timothy. *The Gospel of Luke*. Collegeville, Minn.: Liturgical Press, 1991, p. 133.

³² “Em vez disso, eu proponho que esse tema é mais bem transmitido por meio de quatro termos: união, participação, identificação e incorporação. *União* agrupa os conceitos de união com Cristo pela fé, habitação mútua e noções trinitárias e nupciais. *Participação* transmite a ideia de tomar parte nos eventos da narrativa de Cristo. *Identificação* se refere à localização do cristão no reino de Cristo e sua lealdade ao seu senhorio. *Incorporação* encerra as dimensões corporativas de membresia no corpo de Cristo”. CAMPBELL, *Paul and Union with Christ*, p. 413.

estão embrionariamente presentes na vocação ao discipulado de cada um tomar a sua cruz e no fato de que os seguidores de Jesus podem agir em nome dele.

Assim, ainda que o evangelho não apresente uma versão avançada da união mística, é possível afirmar que ele apresenta tal doutrina de maneira clara e decidida. Certamente estudos posteriores poderão confirmar ainda mais esses achados tanto em Lucas quanto no demais sinóticos e ainda mais em Atos dos Apóstolos.

ABSTRACT

This article contends that some aspects of the doctrine of the mystical union of Christ with the believers are found in the gospel of Luke. There is an identification between Jesus and his followers as children of the Most High. Besides that, Jesus applies to them many features of his relationship with the Father. The readers of the gospel are challenged to imitate Jesus's ministry in the same power of Jesus, i.e., the Holy Spirit. Also, in the Lord's Supper and in the manger, Jesus Christ is presented as the bread which the disciples must eat in order to have spiritual life.³³

KEYWORDS

Synoptic gospels; Mystical union; Theosis; Cruciformity; Identification; Participation; Metaphors; Bread.

³³ There is an English version of this article in: yvaga.com.br/union.

RESENHA

*Danillo A. Santos**

ROCINE, Bryan M. **Hebraico Bíblico**. São Paulo: Cultura Cristã, 2019, 604 pp.

O ensino das línguas bíblicas em instituições de educação teológica corre perigo. Há apenas cinco anos, Constantine Campbell, professor de grego, observou que

[...] é comum ouvir as preocupações de professores de grego sobre números decrescentes de alunos interessados em estudar grego, seminários e universidades que estão diminuindo seu compromisso com as línguas bíblicas numa corrida competitiva ao fundo do poço e muitos pregadores célebres que não conhecem uma palavra de grego... Se fracassamos em ensinar bem o grego, de forma a envolver o aluno e fazer com que a aquisição da língua se torne a menos dolorosa possível, não é de se surpreender que alunos em potencial considerem se esse estudo realmente vale a pena.¹

Se as afirmações de Campbell estão corretas, embora nós, professores das línguas originais da Bíblia, possamos salientar vários problemas alheios a nós mesmos, como o nível educacional dos alunos, o tempo disponível para o ensino, a falta de atenção dada a essas línguas em nossas instituições etc., o fato é que nossa pedagogia ainda deixa muito a desejar.

Bryan M. Rocine, pastor americano e professor de hebraico, escreveu uma gramática da língua bíblica que busca apresentar soluções para alguns

* Doutorando em Hermenêutica no Westminster Theological Seminary (Filadélfia); mestre em divindade pelo Reformed Theological Seminary (Jackson); professor do Instituto Bíblico Eduardo Lane e pastor auxiliar da Igreja Presbiteriana do Bairro Constantino (Patrocínio/MG). Autor de artigos acadêmicos e criador do site www.issoehebraico.com.

¹ CAMPBELL, Constantine R. *Advances in the Study of Greek: New Insights for Reading the New Testament*. Grand Rapids: Zondervan, 2015, p. 209. Minha tradução.

problemas criados pelas formas tradicionais do ensino do hebraico bíblico. Visto que Rocine também tem bastante experiência ensinando inglês de forma conversacional como um ministério de sua igreja, ele aplica abordagens da área de estudos de aprendizado de uma segunda língua ao estudo e ensino do hebraico bíblico, de forma a “ensinar, da primeira à quinquagésima lição, nuances repletas de significado, especialmente aquelas relacionadas à análise do discurso do hebraico bíblico inacessíveis por meio das traduções na nossa língua. Este curso busca ressaltar o valor de ler a Bíblia Hebraica em hebraico” (p. 11).

Partindo dessa missão, isso é, “ler a Bíblia Hebraica em hebraico”, sua gramática visa ensinar o aluno, desde o início, a apreciar as escolhas feitas pelos escritores bíblicos em cada nível (palavra, frase, oração, etc.). Ao fazer isso, a língua hebraica não somente se torna mais viva, mas também mais *relevante* ao aluno, que começa, desde o início, a entender a *razão* de estudar o idioma. Por exemplo, em vez de diversas memorizações e tabelas de regras e exceções (e até mesmo exceções das exceções!), seguindo uma ordem lógica, mas afastada do ensino tradicional do hebraico, Rocine já aborda o aluno com o *wayyiqtol* na primeira lição, com o *piel* na segunda e verbos ה"ל a partir da terceira. Embora esse método de escolha de material possa parecer aleatório ou até mesmo perigosamente desleixado, Rocine parte do princípio de que devemos “ensinar primeiro o mais necessário” (p. 11), preparando assim o aluno para compreender questões de interpretação ao longo do ensino de toda a gramática.

Após uma introdução ao método da gramática em si (p. 9-14) e um breve guia para a pronúncia do hebraico (p. 15-24), o livro se divide em seis módulos de lições, seguidos por uma seção de leituras em textos maiores, organizadas para seguir o material de cada lição e, finalmente, vários materiais didáticos para ajudar na memorização e organização do conteúdo aprendido (tabelas de verbos, listas de vocabulário, bibliografia e índices). O primeiro módulo trata do gênero narrativo e prepara o aluno para entender as formas verbais mais comuns no mesmo. O segundo focaliza o discurso direto, estendendo o estudo a vários outros gêneros. Já no terceiro, o aluno irá repassar o conteúdo ensinado e poderá ampliar seu conhecimento dos troncos Piel e Hiphil. O módulo quatro focaliza o *weqatal* e seu uso no discurso procedural e o quinto módulo completa o conhecimento do sistema verbal do aluno ao focalizar troncos passivos e reflexivos. Por último, o sexto módulo aborda algumas últimas questões verbais (raízes geminadas), numerais e a desambiguação do *yiqtol* e *qatal* em determinadas situações. Oito leituras acompanham essas lições: (1) Gênesis 22.1-19, (2) Gênesis 17.1-9, (3) Juízes 16.4-20, (4) Deuteronômio 6.1-25, (5) 1 Samuel 17.32-38, (6) Gênesis 29.1-30, (7) Ezequiel 37.1-14 e (8) Gênesis 43.1-45.28. O livro usa um método interativo, exigindo que o aluno responda algumas perguntas de revisão e aprendizado, tanto em relação às lições quanto

às leituras, facilitando assim o aprendizado tanto para alunos numa turma de hebraico em uma escola teológica quanto para alunos autodidatas.

Há muito a elogiar nesse livro e sua tradução para o português. Com sua pedagogia completamente inovadora, mas baseada em sólidos estudos e experiência de ensino de línguas estrangeiras, a obra de Rocine provavelmente se destaca acima de qualquer outra gramática hebraica existente no mercado brasileiro. Seu foco, além da morfologia e semântica, promete ao aluno de hebraico três diferenciais: (1) o aprendizado da leitura do texto hebraico *integralmente*, em vez de ler oração-por-oração ou sentença-por-sentença; (2) a compreensão do *texto em função da língua hebraica* e não apenas para saber como traduzir o texto hebraico para o português e, (3) o aprendizado por meio da compreensão da *relevância*, ao invés de mera memorização sistemática. Explicarei essas três vantagens posteriormente. Por causa desses destaques, esse livro traz esperança de que os alunos aprendam o hebraico de forma a retê-lo e, portanto, a fazer bom uso da língua no seu ministério futuro.

Em primeiro lugar, Rocine ensina hebraico *integralmente*. Para atingir esse alvo, a abordagem de Rocine se volta para estudos de análise do discurso. Vale notar que “análise do discurso” não se refere, aqui, à abordagem filosófica com raízes francesas que é mais bem conhecida da academia brasileira. No caso da gramática de Rocine, análise do discurso se refere a pesquisas linguísticas que encaram qualquer palavra num texto no seu contexto maior e nas regras linguísticas que o regem. Portanto, a gramática de Rocine vai além da ênfase em semântica e morfologia, abordando questões de sintaxe, pragmática e gênero, proporcionando ao aluno um entendimento mais englobado e menos atomístico da língua.

Um segundo benefício dessa gramática, dependente do primeiro, é que ela foi escrita para ensinar *o texto em função da língua hebraica*. Ao aprender o texto como um todo, o aluno não adquire conhecimento para saber como fazer uma boa tradução do hebraico para o português, mas para compreender melhor o texto hebraico. Qualquer professor de hebraico prontamente afirmará que existem expressões e modos de transmitir informação nessa língua que são completamente estranhos aos nossos modos lusófonos de falar e pensar. Contudo, muitas vezes, nós professores tentamos ensinar esses conceitos exóticos apelando a traduções inflexíveis e estranhas em português, em vez de mostrar ao aluno *como pensar em hebraico*.

Finalmente, devemos notar que todo aprendizado natural de idiomas é sempre feito por *relevância*, não por sistematização lógica, embora uma precise da outra. O que quero dizer com isso é que, como crianças, não aprendemos o português (ou qualquer outra língua) primeiro por dizer “cavalo” (סוס), “cavalos” (סוסים), “égua” (סוּסָה), “égua” (סוסות). “Pronto, agora sei o masculino e o feminino singular e plural de substantivos em português!”. Em vez disso, as crianças aprendem por aquilo que é mais relevante a elas. Suas primeiras

palavras geralmente são papai, mamãe, au-au ou bola. Não deveríamos pensar que, quando chegamos aos 20 ou 30 anos, nosso cérebro é transformado de tal maneira que não podemos mais aprender por aquilo que é relevante a nós. Isso é, não deveríamos pensar que agora aprendemos somente por meio de tabelas memorizadas e categorias ocidentais impostas sobre um texto oriental. Como todos os softwares de aprendizado de línguas atuais (Rosetta Stone, Duolingo, Memrise etc.), a obra *Hebraico Bíblico* entende isso e se organiza para melhor ensinar o aluno de acordo com esse princípio.

Existem também alguns problemas com essa gramática. Em primeiro lugar, embora a tradução tenha sido muito bem-feita, existem vários errinhos técnicos que escaparam aos editores e poderão confundir o aluno no decorrer do processo de aprendizado. Alguns deles são os seguintes: (1) o uso de alguns símbolos e exemplos fonéticos para aprendizado das consoantes que não fazem sentido (veja a descrição do ה, ה, כ e ך na p. 17), (2) o *daguesh*, quando não acompanhado por uma consoante, é frequentemente escrito como um *holem* (isso é comum a partir da segunda lição), (3) algumas frases idênticas são traduzidas de formas diferentes (por ex., p. 44 e 327), (4) algumas referências a páginas no livro estão incorretas (por ex., logo no início do livro, na pág. 33, a tradução diz que o vocabulário começa na p. 543, mas na verdade só começa na p. 561) e (5) várias traduções de vocábulos estão completamente erradas (ao fazer uma revisão do vocabulário, encontrei uma média de 10 traduções erradas a cada 100 vocábulos! Por exemplo: “Palestina” para פְּלִשְׁתִּי – deveria ser “filisteu”; “floresta” para יַעַץ – deveria ser “madeira”; “letra” para תִּבְרָה – deveria ser “carta”; “primavera” para יָרֵךְ – deveria ser “fonte”). Esses são problemas de tradução e edição e, em geral, não devem causar muito dano ao aluno perspicaz ou professor atento. Contudo, deixam a desejar uma tradução e edição feita com maior esmero.

Outro problema encontrado diz respeito à própria organização do material de acordo com o autor americano. Essa organização pode apresentar um empecilho a certos alunos. O material na gramática de Rocine se apresenta de maneira densa, com parágrafos grandes, fonte pequena e poucas figuras/tabelas. Visualmente, essa apresentação pode gerar certa ansiedade, principalmente para alunos que não entendem como as línguas funcionam. Como cada lição aborda vários assuntos, seria melhor se houvesse alguma forma de repassar todo o conteúdo aprendido de uma maneira simplificada ao final de certas lições ou seções. Como a gramática de Rocine não apresenta esse tipo de material de revisão, para melhor aproveitar o material do autor se recomenda que o professor esteja atento a como simplificar e salientar as partes corretas aos seus alunos.

Finalmente, uma questão mais prática e relevante em relação às instituições de ensino presbiterianas é que Rocine escreveu sua gramática para ser estudada anualmente. Embora seja intenso dedicar 300 horas em um único ano ao estudo

dessa língua, a intensidade é o que contribuirá com o foco e a concentração do aluno. Nos seminários presbiterianos atualmente a língua hebraica é ensinada em dois anos, e a grade curricular dos seminários não permite sobrecarregar o aluno com o aprendizado desse idioma em um ano. Será possível, é claro, dividir o estudo do hebraico seguindo a gramática de Rocine em dois anos, mas a falta de intensidade certamente comprometerá o potencial do livro e sua abordagem.

Com certeza haverá certa reticência do professor de hebraico em promover uma mudança à luz da gramática de Rocine, o que pode até ser um tanto difícil no início. Contudo, o tempo investido na familiarização com esse livro não será gasto em vão. O potencial dessa gramática em termos de sua pedagogia e foco no texto hebraico *por si* já compensa não somente o dinheiro, mas também o tempo dedicado ao seu estudo. Esta gramática é extremamente bem-vinda à educação teológica brasileira.

RESENHA

*Daniel Charles Heringer Gomes**

POYTHRESS, Vern S. **Interpreting Eden: A Guide to Faithfully Reading and Understanding Genesis 1-3**. Wheaton, Il: Crossway, 2019. 400 p.

O autor

Vern Sheridan Poythress (n. 1946) é um filósofo cristão conhecido pela diversidade dos assuntos abordados em sua obra. Tendo iniciado sua carreira acadêmica na área das ciências exatas, Poythress obteve seu Ph.D. em Matemática na Universidade de Harvard em 1970. Em seguida, adquiriu formação em Teologia, com estudos no Westminster Theological Seminary (M.Div. e Th.M., 1974), na Universidade de Cambridge (M.Litt., 1977) e na Universidade de Stellenbosch (Th.D., 1981). Junto com John Frame, é conhecido pelo multiperspectivalismo, uma linha de pensamento teológico desenvolvida por ambos e fundamentada nas ideias de Cornelius Van Til.¹

A interdisciplinaridade perpassa toda a sua obra, na qual advoga uma visão cristã da ciência, da matemática, da filosofia, assim como de diversas outras disciplinas. O tema da interpretação de Gênesis sempre esteve presente em seus escritos acerca da ciência, de forma especial em *Redimindo a Ciência*,² originalmente publicado em 2006. Entretanto, é em *Interpreting Eden* (2019) que suas considerações sobre o assunto são organizadas de forma mais completa e detalhada.

* Graduado em Física pela Universidade de São Paulo, onde também cursa o mestrado na área de Cosmologia Computacional; é aluno do programa de MDiv do CPAJ, na área de Estudos Histórico-Teológicos (Teologia Filosófica).

¹ A biografia de Poythress encontra-se em seu site [\url{https://frame-poythress.org}](https://frame-poythress.org). Acesso em: 7 jan. 2020.

² POYTHRESS, Vern S. *Redimindo a ciência: uma abordagem teocêntrica*. Brasília, DF: Monergismo, 2019.

A obra

Interpreting Eden é, em grande parte, baseado em artigos que o autor escreveu para o *Westminster Theological Journal*. Todavia, isso não afeta de forma alguma a fluidez da leitura ou a estrutura de seu argumento. A organização dos tópicos no livro é excelente, e, apesar de sua diversidade, segue uma linha de raciocínio bem construída.

A proposta de Poythress não é fornecer uma descrição do relato da criação em termos científicos; portanto, não há uma argumentação quanto à forma de associar os detalhes do texto bíblico com as alegações da ciência moderna. O autor só apresenta uma possível descrição “conciliatória” no penúltimo capítulo (p. 272-275), ressaltando seu caráter tentativo. Por isso, os leitores que se aproximarem do livro em busca de uma resposta fácil para o debate acerca de Gênesis sairão frustrados. O que o autor traz, entretanto, é algo muito mais valioso: um estudo abrangente acerca dos princípios que devem nortear qualquer interpretação do relato da criação.

O livro é dividido em três partes: “Princípios interpretativos básicos” (caps. 1-7), “Preocupações exegéticas” (caps. 8-10) e “Interpretando Gênesis 1-3 como uma totalidade maior” (caps. 11-15).³ As duas primeiras partes funcionam como argumentos distintos, sendo que a segunda faz alusão aos princípios estabelecidos na primeira. Por fim, a última parte funciona como uma aplicação, na qual o autor utiliza-se de todo o conteúdo exposto para discutir a ideia de medidas de tempo e abordar a questão dos dias da criação. Há também quatro apêndices (p. 291-360), que aprofundam alguns tópicos mencionados ao longo do livro.

Panorama

Princípios interpretativos básicos (caps. 1-7): na primeira seção, Poythress expõe como nossas crenças básicas – em Deus e em seus atributos – afetam a forma pela qual devemos olhar o texto de Gênesis. Trata-se de uma análise extensa e perspicaz, quase sempre negligenciada no debate moderno das origens, que joga luz em diversos pressupostos anticristãos que costumam permear nossa aproximação ao relato da criação.

O autor estabelece o contraste entre as cosmovisões secular e cristã, e suas respectivas implicações no entendimento da natureza do livro de Gênesis. Um exemplo é a questão da relação entre o relato bíblico e as demais narrativas de criação do Antigo Oriente Próximo (p. 39-40). Uma visão materialista terá que entender Gênesis como parte de um contexto cultural mais amplo, tendo sido escrito, talvez, sob influência das crenças dos demais povos da região. Para o cristão, entretanto, o Deus criador, que sustenta todo o universo, tinha

³ No original: Basic Interpretive Principles, Exegetical Concerns e Interpreting Genesis 1-3 as a Larger Whole.

todo o contexto do Antigo Oriente Próximo sob seu controle, e falou ao povo, em Gênesis, levando em conta tal contexto, mas estabelecendo uma voz claramente dissonante.

Com essa base, o autor discute o conceito de acomodação. Utilizado diversas vezes ao longo da história da igreja, trata-se da ideia de que Deus acomoda o conteúdo de sua fala às limitações do ouvinte, ou seja, fala em uma linguagem adequada ao contexto. O interessante é que o mesmo Deus que se comunica dessa maneira também foi o criador do contexto e da linguagem aos quais acomoda seu discurso. Dessa forma, a acomodação não se deve a uma limitação do comunicador (essa e outras sutilezas do conceito de acomodação são tratadas no Apêndice B). Todos os detalhes do processo de comunicação estão sob o controle de Deus, e cremos que ele não incluiu falha alguma em sua Palavra.

Todavia, intérpretes críticos veem a acomodação de forma diferente. Para eles, a Palavra de Deus pode ter sido acomodada a crenças errôneas (por exemplo, uma cosmologia primitiva) e, nesse sentido, incluir erros. Poythress chama essa posição de “abordagem veículo-carga” (p. 67). Trata-se da crença de que, apesar do conteúdo teológico das Escrituras (*carga*) ser inerrante, ele é entregue através de um *veículo* falho: verdades teológicas são transmitidas através de histórias e constatações possivelmente errôneas.

Para interagir com essa alegação, o autor chama à atenção alguns “mitos modernos” e alerta-nos a evitá-los. Dentre eles, destaca-se o chamado “mito da metafísica cientificista”: a crença de que uma descrição da realidade em termos técnicos é metafisicamente mais fundamental que outras descrições. Intérpretes presos a esse mito tendem a impor uma preocupação científica anacrônica e projetar um significado alheio às afirmações do texto. Devemos entender que uma proposição em linguagem natural (que descreve os fenômenos como eles parecem ao observador) não é menos real que uma explicação especializada do mesmo fato.

Assim, é estabelecida uma distinção importante: enquanto a abordagem veículo-carga sugere que a Bíblia contém crenças em modelos científicos errôneos, Poythress entende que ela simplesmente é silente quanto a tais modelos, e que tentar ler uma descrição científica da realidade no texto bíblico é um anacronismo motivado pelo mito acima descrito.

Para encerrar a primeira parte, tendo estabelecido que Gênesis deve ser lido em seus próprios termos, o autor explora qual é o seu gênero literário. Após uma exposição de alguns princípios de teoria literária, ele mostra como o livro de Gênesis, inclusive os capítulos 1-11, pode ser classificado como prosa narrativa de não ficção.⁴ Então, o autor argumenta que a estratégia de textos

⁴ A distinção ficção e não ficção é utilizada como referente aos termos nos quais a narrativa se propõe a ser lida, não em relação à veracidade do relato.

narrativos como esse baseia-se em demonstrar em vez de simplesmente mencionar o caráter das personagens (p. 128-130). No caso do relato da criação, o caráter de Deus é demonstrado através de seus atos. Por isso, a veracidade do conteúdo teológico do texto, dado que este é de gênero não fictício, depende da veracidade do relato narrado.

Preocupações exegéticas (caps. 8-10): a segunda parte da obra introduz o que talvez seja a principal contribuição do livro à questão da literalidade de Gênesis, embora essa aplicação apareça de forma explícita apenas na seção seguinte, no capítulo final. O autor demonstra, passando por cada dia da semana e pelo relato de Gênesis 2 e 3, as semelhanças e diferenças entre os atos criativos de Deus e sua providência, que mantém as coisas criadas. Criação e providência, para Poythress, são profundamente correlacionadas. A ideia é que, sendo ambas obras das mesmas mãos, a criação é a base para a qual a providência de Deus aponta (p. 143-144). Deus comanda assim como, de maneira derivativa, nós também comandamos; Deus separa as águas assim como hoje as águas separam-se com o surgir das nuvens; Deus faz surgir a terra seca assim como, após uma inundação, as águas escorrem e dão lugar à terra seca.

Não obstante, os dois polos também possuem diferenças claras. O evento da criação de Eva, a partir da costela de Adão, e a feminilidade da mulher dentro da ordem da providência, por exemplo, só fazem sentido se entendidos como fatos reais e distintos (p. 203) – o segundo derivado do primeiro. Assim, a relação entre criação e providência não é de metáfora, mas sim de analogia. Nota-se que o termo analogia é usado no sentido vantiliano. Da mesma forma que o conhecimento humano é derivativo do conhecimento divino e, consequentemente, análogo, os processos pelos quais a providência divina atua derivam de um primeiro ato criativo. Não é surpresa que eles sejam considerados análogos.

Através de sua análise, Poythress ressalta como a escolha de Deus quanto à forma de narrar sua criação envolve o uso dos fenômenos análogos conhecidos pelo povo. Não poderia ser diferente, uma vez que a própria linguagem pressupõe o conhecimento daquilo a que se refere. A criação do mundo inteiro é algo completamente fora de nossa experiência ordinária e, dessa forma, a comunicação dos atos da criação só poderia ser acomodada ao nosso entendimento pela alusão aos atos de providência.

Interpretando Gênesis 1-3 como uma totalidade maior (caps. 11-15): à luz das duas seções anteriores, a parte final do livro explora as implicações das ideias apresentadas na interpretação mais geral de Gênesis 1-3. O autor finalmente entra na questão do tempo e da duração dos dias da criação. Assim, exemplifica como os princípios interpretativos alteram os termos do debate.

O ponto de partida é o fato de que períodos de tempo só podem ser medidos se em referência a algum padrão. Há diversos ritmos sincronizados que servem a esse propósito: o ciclo do sol, o ciclo das estações do ano, ciclos biológicos e até o ritmo de um relógio devidamente calibrado. Todavia, não

podemos assumir que todos esses padrões existam em sincronia desde o início da semana de criação. Indo além, o próprio conceito de “duração” de um dia depende de um parâmetro externo de medição (p. 228).

Se um ponto de vista técnico não é metafisicamente mais fundamental que o ponto de vista experiencial, como defendido na Parte 1, não podemos atribuir um ponto de referência técnico (tal como um suposto relógio padrão) às passagens de tempo em um texto que foi escrito na outra perspectiva. A palavra dia, em Gênesis, não pressupõe a carga de um parâmetro de medição especializado; logo, não implica em uma medida de “tempo de relógio”. Com isso, o autor não está propondo um significado mais abrangente que *dia* à palavra hebraica *yom*, mas sim caminhando rumo a uma elucidação da concepção de dia em uma cultura pré-científica.

A consequência é que apenas dois possíveis sentidos básicos para os dias sequenciais, com tarde e manhã, sobrevivem: dia como um ciclo de luz e trevas ou dia como um ciclo de trabalho e descanso. Poythress mostra que outras tentativas, quando analisadas minuciosamente, acabam sendo fundamentalmente variações desses mesmos princípios.

Resta a questão: como que essa proposta se encaixa no debate acerca da literalidade do texto? A resposta é o tópico do último capítulo. Poythress sugere que a polaridade literal/figurativo não é boa para o entendimento da natureza do relato de Gênesis. A palavra *literal*, dependendo do significado atribuído a ela, pode sugerir uma identidade entre criação e providência, pautada em uma leitura puramente fisicalista, enquanto o termo *figurativo* leva à ideia de equivocidade, na qual preserva-se apenas um sentido simbólico. Estando estabelecida a relação analógica entre criação e providência, a discussão naqueles termos torna-se desnecessária e prejudicial (p. 280-285). A analogia é a forma de se entender tanto a realidade factual de cada acontecimento da narrativa de Gênesis 1-3 quanto seu significado teológico (p. 286).

Relevância

Recomendamos o livro como de suma importância para qualquer cientista ou teólogo que visa explorar a questão das origens. O meio científico moderno é envolto de falsas premissas, que facilmente são absorvidas por cristãos fiéis. O resultado é que o debate das interpretações de Gênesis acaba sendo profundamente influenciado pelo cientificismo. Os princípios apresentados facilitam bastante a identificação desses pressupostos. Além disso, a sugestão do autor quanto à caracterização das interpretações dos dias sequenciais certamente ajudará o leitor a conhecer e formular melhor a sua própria visão.

Os tópicos abordados, embora bastante complexos, são tratados em uma linguagem simples, na qual os conceitos são sempre cuidadosamente apresentados. É o caso do exemplo em sua descrição dos “mitos modernos”, ao qual Poythress dedica as páginas 87 a 94 (além de uma ilustração complementar no

Apêndice D). Por isso, o leitor que não tem familiaridade com assuntos científicos poderá aproveitar grande parte do conteúdo. Aqueles com mais bagagem teórica, por sua vez, identificarão a precisão e a seriedade com as quais a ciência é tratada, e aproveitarão o texto em toda a sua profundidade. Embora seja um lançamento recente, esperamos que a obra possa ser traduzida em breve para o português, a fim de que tenha maior impacto na igreja brasileira.

RESENHA

*Alderí Souza de Matos**

CÂMARA, Nelson. **John Theron Mackenzie**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018. 345 p.

Apesar de sua longa história e de sua importância no contexto do protestantismo e da educação brasileira, a Escola Americana e seu sucessor, o Mackenzie College, atual Instituto Presbiteriano Mackenzie, têm sido objeto de relativamente poucos estudos em profundidade. Assim, é ainda escassa a bibliografia sobre a trajetória da grande instituição de São Paulo. Possivelmente o primeiro texto a utilizar fontes primárias foi *Mackenzie College – Escola Americana: Notas sobre a sua História e Organização* (1932), tendo como autor principal o Rev. William Alfred Waddell e publicado por Charles Todd Stewart, seu sucessor na presidência da instituição. Alguns anos depois, o Rev. Vicente Themudo Lessa publicou o clássico *Anais da 1ª Igreja Presbiteriana de São Paulo* (1938), que incluiu uma boa quantidade de informações sobre os primeiros tempos das duas escolas. Além da obra de Waddell e Stewart, Lessa utilizou valiosas fontes com jornais da época e atas da igreja de São Paulo e do Presbitério do Rio de Janeiro.

Duas décadas depois, na época do centenário do presbiterianismo no Brasil, o Rev. Júlio Andrade Ferreira incluiu muitas informações valiosas sobre a Escola Americana e o Mackenzie College em seu livro *História da Igreja Presbiteriana do Brasil* (1960), embora tenha utilizado principalmente fontes secundárias. Pouco depois, Frank P. Goldman publicou a rica correspondência da Profa. Mary Parker Dascomb com o Dr. Horace Manley Lane no período 1886-1912 em dois volumes dos *Anais do Museu Paulista* (1961-1962). Decorridos mais alguns anos, veio a lume o livro *Mackenzie* (1970), do Prof.

* Doutor em Teologia (Th.D., Boston University School of Theology); mestre em Novo Testamento (S.T.M., Andover Newton Theological School, Newton Centre, Mass.); professor de Teologia Histórica no CPAJ; redator de *Fides Reformata*; historiador da Igreja Presbiteriana do Brasil.

Benedito Novaes Garcez, defendendo as reivindicações da igreja presbiteriana na época conturbada do centenário da escola. Apesar de apresentar importantes informações, essa obra peca pela quase total ausência de documentação das fontes utilizadas. Muitos de seus dados não são confirmados por outras fontes conhecidas e, além disso, contém várias incorreções e inconsistências.

Nos anos 80, o Rev. Boanerges Ribeiro, que ocupou a presidência do Instituto Mackenzie no período 1975-1987, incluiu dados valiosos e fez ricas reflexões sobre a instituição em seus livros *Protestantismo e Cultura Brasileira* (1981) e *A Igreja Presbiteriana no Brasil, da Autonomia ao Cisma* (1987). Mais recentemente, respectivamente em 2000 e 2007, o Dr. Marcel Mendes, antigo professor da casa, publicou valiosos trabalhos sobre dois períodos críticos da vida da organização: *Mackenzie no Espelho: Uma História Documentada da Cassação do Reconhecimento dos Cursos de Engenharia (1932-1938)* e *Tempos de Transição: A Nacionalização do Mackenzie e sua Vinculação Eclesiástica (1957-1973)*. Alguns trabalhos acadêmicos não publicados têm dado contribuições relevantes a essa história, principalmente os que utilizaram fontes pouco conhecidas, como é o caso da dissertação “A History of the Presbyterian Church, U.S.A. in Brazil” (Ohio State University, 1947), de Charles M. Brown.

Todavia, apesar de todos esses esforços, o fato é que não se dispõe, até o presente, de uma obra abrangente e completa sobre a história da Escola Americana/Mackenzie College/Instituto Mackenzie, utilizando de modo sistemático e rigoroso a documentação disponível mais relevante. Essa documentação inclui, em primeiro lugar, o acervo preservado no Centro Histórico e Cultural Mackenzie, em particular os antigos catálogos da instituição, os relatórios da administração e as atas dos órgãos superiores, os Conselhos Deliberativo e de Curadores. Outra fonte valiosíssima é o conjunto de correspondências e relatórios da antiga Junta de Nova York, cuja parte referente ao Brasil, no período 1859-1911, foi adquirida há alguns anos pelo Curadoria dos Museus da IPB. Esse acervo digitalizado de milhares de páginas inclui textos manuscritos e datilografados dos principais dirigentes do Mackenzie no mencionado período e precisa ser submetido a um exame minucioso, exigindo o trabalho de um bom número de pesquisadores. O autor desta resenha fez uma tentativa nessa direção, por meio de um trabalho que está em processo de publicação pela Editora Mackenzie (“Às ciências divinas e humanas: a Escola Americana, o Mackenzie College e o Instituto Mackenzie – dos primórdios aos dias atuais”).

Esse breve levantamento bibliográfico mostra a pertinência da obra que tem por título o nome do grande benfeitor inicial do Mackenzie College. O autor, Dr. Nelson Câmara, é graduado em Direito pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e mestre em Direito do Trabalho pela Universidade de São Paulo. Ao longo dos anos, exerceu múltiplas atividades como advogado, jornalista e professor, bem como ocupou funções públicas em âmbito municipal e estadual. É membro efetivo do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo e publi-

cou diversas obras sobre temas jurídicos, históricos e biográficos. Em 2015, idealizou, fundou e assumiu a presidência da Academia Mackenzista de Letras.

Dr. Nelson é ocupante da cadeira nº 1 da AML, que tem como patrono exatamente John Theron Mackenzie (1818-1892), daí o seu interesse em pesquisar a vida e atividades desse personagem fundamental na história da grande instituição educacional. Apesar da sua importância, até recentemente pouco se conhecia da biografia do advogado presbiteriano novaiorquino além do fato de que se interessou pelo Brasil desde a infância, tendo lido escritos de José Bonifácio, o Patriarca da Independência. Depois de longa e próspera carreira como advogado na cidade de Nova York, ele ficou sabendo que a igreja presbiteriana tencionava criar uma escola superior em São Paulo. Fez então uma doação de 50 mil dólares que possibilitou a construção do edifício da Escola de Engenharia do “Colégio Protestante de São Paulo”. Em contrapartida, a escola recebeu o seu nome, Mackenzie College.

Contratando os serviços de três pesquisadores, o Dr. Nelson Câmara obteve nos arquivos norte-americanos documentos e informações até então inéditos a respeito do personagem. Em seu livro, fez questão não somente de citar ou transcrever essa vasta documentação, mas de reproduzi-la fotograficamente. Acrescentou a esse acervo uma grande quantidade de documentos existentes no próprio Brasil acerca dos primeiros tempos da nova instituição. O resultado é um livro de grande valor historiográfico, que não somente revela em detalhes a vida e atividades do benemérito, mas inúmeros aspectos pouco conhecidos dos indivíduos e das circunstâncias associados ao surgimento do novo estabelecimento educacional.

O livro tem seis capítulos relacionados com o tema principal, ou seja, John T. Mackenzie e o Mackenzie College. O primeiro, intitulado “As ideias: revolução, reforma e educação”, contém breves considerações sobre as transformações culturais experimentadas pelo Ocidente a partir da Reforma Protestante e do Iluminismo. A fusão dessas duas correntes na experiência norte-americana resultou em grande ênfase na liberdade e na educação, ao contrário do que ocorreu no Brasil. O segundo capítulo: “John Mackenzie e as origens nos EUA”, discorre sobre a terra natal do personagem-título, seu grande interesse por José Bonifácio, pelo Brasil e por ferrovias, seu envolvimento com a maçonaria e sua vida em Nova York. Boa parte do capítulo é ocupada por documentos, inclusive as duas solicitações de passaportes feitas pelo futuro doador com a intenção de visitar o Brasil (1862 e 1890), algo que não chegou a se concretizar. Outro dado interessante foi o fato de ele ter escrito em 1869 ao engenheiro Daniel M. Fox, superintendente da São Paulo Railway, solicitando informações sobre vários vultos brasileiros (Barão de Mauá, Saldanha Marinho, Marquês de São Vicente e Marquês de Monte Alegre).

O capítulo 3, o mais longo do livro, com quase 130 páginas, tem por título “As missões protestantes e a origem da Escola Americana”. Aborda as

principais informações sobre a trajetória da Escola Americana e os primeiros anos do Colégio Protestante/Mackenzie College. Inclui imensa documentação: opúsculo de William Waddell descrevendo as duas escolas (p. 54-59); correspondência entre George Chamberlain e Rui Barbosa (p. 70-97); escritura de venda do terreno do casal Howell a Henry M. Humphrey (p. 99-101); vitral em homenagem a John T. Mackenzie em Sodus, Nova York (p. 104-107); obituários de John T. Mackenzie (p. 108-115); acordo da doação de John T. Mackenzie ao Colégio Protestante (p. 118-120); correspondência de Horace Lane e William Waddell com Henry Humphrey, John A. Hodge e William Dulles Jr. sobre o Mackenzie College (p. 124-131); proposta de doação de um terreno no Tatuapé por Luiz Americano e construção do Edifício Mackenzie (p. 133-143); correspondência de William Waddell e Horace Lane com William Dulles sobre a oferta de Luiz Americano (p. 146-155); doação do Dr. Robert H. Gunning para bolsas de estudo e construção de um internato (p. 156-165); escrituras de Anne Mackenzie doando um terreno ao college (p. 166-171); obituários de Anne Mackenzie (p. 173-177).

O quarto capítulo aborda a Maçonaria, assunto de especial interesse do autor, que é filiado a essa organização. Destaca os laços históricos da ordem maçônica com a igreja presbiteriana, tanto nos Estados Unidos como no Brasil, onde vários presbiterianos ilustres foram maçons. Mostra como o Rev. Eduardo Carlos Pereira inicialmente manteve uma atitude simpática para com essa entidade, nas páginas do jornal *O Estandarte*, assumindo posteriormente uma forte postura crítica. Aponta que vários personagens destacados da Escola Americana e do Mackenzie College foram maçons: Júlio Ribeiro, Rangel Pestana, Horace Lane, William Waddell e outros. O capítulo mostra as grandes contribuições de Lane à educação e destaca as suas ligações com os irmãos de maçonaria Rangel Pestana e Bernardino de Campos. Inclui um projeto de abolição da escravidão apresentado pelo jovem Rui Barbosa à uma loja maçônica de São Paulo em 1870 (p. 225-231).

O capítulo 5 aborda a trajetória do Mackenzie no século 20. Destaca o pioneirismo dos primeiros cursos e das atividades esportivas (futebol, basquete, atletismo, remo). Mostra a atuação da escola na epidemia de gripe espanhola, o reconhecimento da Escola de Engenharia e sua posterior cassação, a participação nas revoluções de 1924 e 1932, o ensino militar e a criação do primeiro clube aeronáutico do Brasil, com sua escola de pilotagem. Conclui com o episódio da “guerra da Maria Antônia” (1968) e os novos cursos implantados nas últimas décadas do século. O sexto capítulo trata de alguns desdobramentos a partir do ano 2000, com muitas fotografias. Inclui uma reprodução do convênio da Universidade Presbiteriana Mackenzie com a Universidade de Albany (p. 304s), no Estado de Nova York, curiosamente a terra natal da fundadora da Escola Americana, Mary Annesley Chamberlain. Os três últimos capítulos incluem, respectivamente, uma coletânea de documentos sobre a criação da

Academia Mackenzista de Letras, um pós-escrito sintetizando as principais constatações da pesquisa e galerias fotográficas dos presidentes, chanceleres e reitores do Mackenzie.

A qualidade editorial do livro é excepcional. Tem tamanho grande, capa dura e foi impresso em papel couché fosco de alta gramatura, o que o torna pesado, mas muito adequado para a reprodução de fac-símiles. Além de centenas de documentos, contém cerca de 90 fotografias de personagens e edifícios, quase todas de alta nitidez, sem contar as dezenas de pequenas fotos das galerias. Um senão dessa obra é que a tradutora contratada teve dificuldade para decifrar a grafia de muitos documentos, deixando de traduzir um grande número de palavras ou traduzindo-as incorretamente.

O livro de Nelson Câmara ainda não atende ao desiderato exposto acima, ou seja, ser uma obra exaustiva e abrangente de toda a história da instituição, nem foi esse o seu objetivo. Todavia, constitui-se em um aporte imprescindível para aquele(a) ou aqueles que venham a se dedicar a tal empreendimento.

RESENHA

*Chun Kwang Chung**

CANNON, M. E.; SMITH, A. **Evangelical Theologies of Liberation and Justice**. Downers Grove, IL: Intervarsity Press, 2019. 376 p.

Mae Elise Cannon and Andrea Smith (editors) bring together known social justice theologians (Soong-Chan Rah, Chanequa Walker-Barnes, Robert Chao Romero, Paul Louis Metzger, and Alexia Salvatierra) “to survey the history and outlines of liberation theology and cover topics such as race, gender, region, body type, animal rights, and the importance of community” (review).

The book is helpful when it points out some of the blind spots of the larger white US evangelicalism with its triumphalism and exceptionalism that has neglected, in the process, many social justice issues present in God’s Word. There is a great amount of fairness to what the authors indicate as “the failure of many in the white church to stand against injustice” (p. 43), the property-tax funded educational systems (p. 70) and the white supremacy widening the gap in racial divide. The critique is valid when it aims to broaden the short-sighted dualistic perspective of reality and apply the gospel to all spheres of life. However, some of the attempts backfire making them fall into the other side of the reductionism. The engagement in social justice becomes central, stripping theology from all its transcendence.

In its introduction, the book starts with a highly reactionary picture of white US evangelicals being accomplices in the death of 200,000 unarmed indigenous civilians in Guatemala, under the dictatorship of supposedly evangelical president Efraín Ríos Montt. When he first rose to power, he was backed by well-known figures such as Luís Palau, Jerry Falwell and Pat Robertson,

* Doutor em Estudos Interculturais pelo Reformed Theological Seminary; mestre em Novo Testamento pela Trinity Evangelical Divinity School; bacharel em Teologia pelo Seminário Rev. José Manoel da Conceição e em Filosofia pela Universidade São Judas Tadeu; professor no CPAJ e pastor da Igreja Presbiteriana Metropolitana de Alphaville, em Barueri.

and this would put them almost as if they were responsible for those massacres. This inflamed view of evangelicals is not helpful, becoming a vague and broad label tarring Pat Robertson, Francis Schaeffer, John Piper and Bill McCartney with the same brush.

The book brings back the liberation hermeneutics with its usual limitations. Jesus' death is taken as a work of liberation and the term *shalom* is used as a 'hurray-word' for the social justice agenda. The *canon within the canon* approach to biblical interpretation is indistinctively applied with the preference for the poor, disenfranchised, oppressed, women of color, and animals. One author claims that Jesus' answer to John the Baptist in prison (Luke 7.18-23) was the "emphasis on acts of mercy toward those in great need and the proclamation of the gospel to the poor... Jesus' aim is proclaiming the gospel of the kingdom to the marginalized and demonstrating it in acts of mercy" (p. 8). But that is not the emphasis at all, for Jesus quotes Isaiah 35:5-6 and 61:1, a clear reference to the eschatological visitation of God among his people. It was the confirmation that he was the long awaited Messiah. From the vantage point of a womanist (feminist of color), a signal text is the story of Hagar, "the slave woman who is discarded after being sexually exploited by her master and mistress" (p. 65), and for one Latino theologian, God has a preferential option for the marginalized communities based upon the origin of Jesus, Nazareth (p. 90). The text of John 8:32, "the truth will set you free", is taken as liberation teaching (p. 262). Jesus and Barabbas had the same agenda, for he "intimately understands Barabbas and empathetically journeys in solidarity with his oppressed community" (p. 302).

Central to all articles in the book is the important discussion on racialization. It is argued that the "Western epistemological system is governed through logics of raciality that fundamentally shape what we even consider to be human" (p. 115), where minorities, Latinos, blacks, fat people, and others are outcasts considered less human by the majority white evangelicals dominating the structures of power. The authors deny traditional models of reconciliation by proximity and interpersonal exchanges for they see the main problem as the power structures set to dominate and maintain the status quo. "American Christians who flourish under the existing system seek to maintain the existing dynamics of inequality" (p. 47). "White evangelicals hold a 'Disney princess' theology in which they see themselves as the princess in every story. They are Esther, never Xerxes or Haman. They are Peter, but never Judas. They are the woman anointing Jesus, never the Pharisees. They are the Jews escaping slavery, never Egypt" (p. 112).

The book essays are highly dependent on the analytical and theological lenses of Gustavo Gutiérrez, Leonardo Boff, Paulo Freire, and Orlando Costas with their *historical materialism* interpretative framework. The dualism, so condemned by the authors, is actually accentuated, devouring all grace in

the end. Nature prevails. The book fails to provide a more accurate analysis of all these important issues because they are treated in disconnection from the overarching biblical theological metanarrative. Thus, the views on the poor, the kingdom of God, *imago Dei*, reconciliation, shalom, and eschatology (p. 190) are fragmented. Racialization is not a problem only in US, but of all humanity since the fall. Korean and Chinese Christians would not happily give their children in marriage to foreigners. Believers in Rwanda committed racial cleansing in 1994. The chapters on the redefinition of sin point to several facets of its manifestation, but never to the root of all sin and the ultimate solution.

One author proposes reframing the term *evangelical* in order not to entail the power politics that excludes, but to return to the roots of the good news as proclaimed in the Reformation era and the eighteenth and nineteenth centuries (p. 11). This is a good direction. A sound biblical theology of the kingdom of God is needed to inspire William Wilberforce-like figures in the twenty-first century.

EXCELÊNCIA E PIEDADE A SERVIÇO DO REINO DE DEUS
CENTRO PRESBITERIANO DE PÓS-GRADUAÇÃO
ANDREW JUMPER

Venha estudar conosco!

Cursos modulares, corpo docente pós-graduado, convênio com instituições internacionais, biblioteca teológica com mais de 40.000 volumes, acervo bibliográfico atualizado e informatizado.

EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA (EAD)

Cursos anuais totalmente online que visam à instrução e ao aperfeiçoamento bíblico-teológico de pastores e crentes que possuam graduação em qualquer área. São eles: Estudos em Teologia Sistemática, Estudos em Teologia Bíblica, Estudos em Teologia Aplicada e Estudos em Missões.

REVITALIZAÇÃO E MULTIPLICAÇÃO DE IGREJAS (RMI)

O RMI objetiva capacitar pastores e líderes na condução do processo de restauração do ministério pastoral, da oração e da expansão da igreja por meio de missões, usando ferramentas bíblico-teológicas e de outras áreas das ciências.

ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO CRISTÃ (EEC)

O programa de especialização em Educação Cristã é destinado a pais, pastores, professores e demais interessados em educação eclesial ou escolar. Seu principal objetivo é promover uma reflexão a respeito da dimensão pedagógica a partir dos pressupostos cristãos e oferecer ferramentas para o exercício intencional e planejado da atividade educacional, a partir desses pressupostos.

M.A. LEADERSHIP IN CHRISTIAN EDUCATION (MAE)

Este programa é um mestrado semipresencial bilíngue (português/inglês), ministrado em parceria com o Gordon College (Boston, EUA). É dirigido à educação escolar cristã, com ênfase em liderança, compreendendo a gestão escolar e suas bases conceituais. Útil para a liderança e gestão de Departamentos de Educação Cristã em igrejas, bem como para seminários, institutos bíblicos e outras instituições teológicas.

MESTRADO EM DIVINDADE (*MAGISTER DIVINITATIS* – MDiv)

Trata-se do mestrado eclesial do CPAJ. É análogo aos já tradicionais mestrados profissionalizantes, diferindo, entretanto, do *Master of Divinity* norte-americano apenas no fato de que não constitui e nem pretende oferecer a formação básica para o ministério pastoral. Oferece uma visão geral das grandes áreas do conhecimento teológico. Não é submetido à avaliação e não possui credenciamento da CAPES.

MESTRADO EM TEOLOGIA (*SACRAE THEOLOGIAE MAGISTER* – STM)

Esse mestrado acadêmico difere do *Magister Divinitatis* por sua ênfase na pesquisa e sua harmonização com os mestrados acadêmicos em teologia oferecidos em universidades e escolas de teologia internacionais. É oferecido para aqueles que possuem o MDiv ou graduação em Teologia e mestrado em qualquer área. Não é submetido à avaliação e não possui credenciamento da CAPES.

DOUTORADO EM MINISTÉRIO (DMin)

Curso oferecido em parceria com o *Reformed Theological Seminary* (RTS), de Jackson, Mississippi. O programa possui o reconhecimento da JET/IPB e da *Association of Theological Schools* (ATS), nos Estados Unidos. O corpo docente inclui acadêmicos brasileiros, americanos e de outras nacionalidades, com sólida formação em suas respectivas áreas.

Centro Presbiteriano de Pós-Graduação Andrew Jumper
Rua Maria Borba, 40/44 – Vila Buarque – São Paulo – SP – Brasil – CEP: 01221-040
Telefone: +55 (11) 2114-8644/8759 – atendimentocpaj@mackenzie.br
cpaj.mackenzie.br – <https://www.facebook.com/cppaj>

Editoração eletrônica
Libro Comunicação