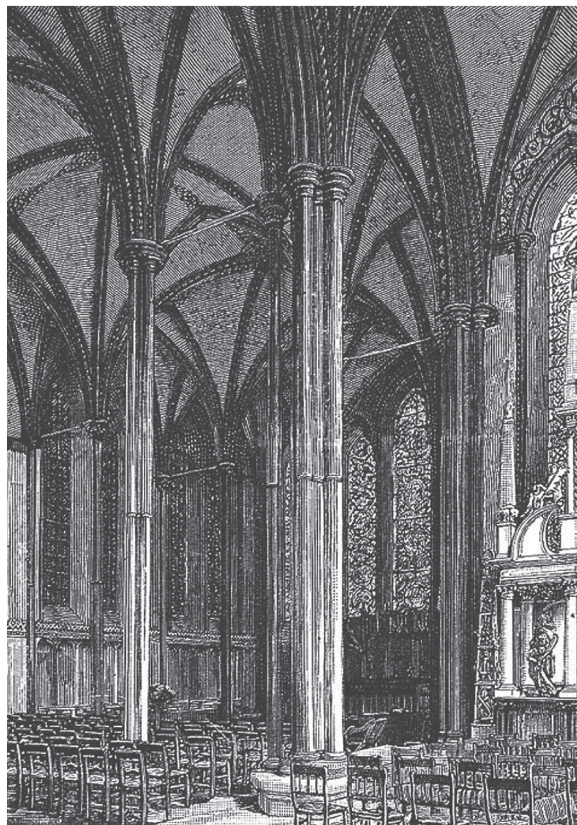


fides reformata

Volume XXIX • Número 1 • 2024



INSTITUTO PRESBITERIANO MACKENZIE

Diretor-Presidente Milton Flávio Moura

CENTRO PRESBITERIANO DE PÓS-GRADUAÇÃO ANDREW JUMPER

Diretor Valdeci da Silva Santos

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).

Editor Geral

Heber Carlos de Campos Júnior

Editor de resenhas

Mauro Fernando Meister

Redator

Alderi Souza de Matos

Editoração

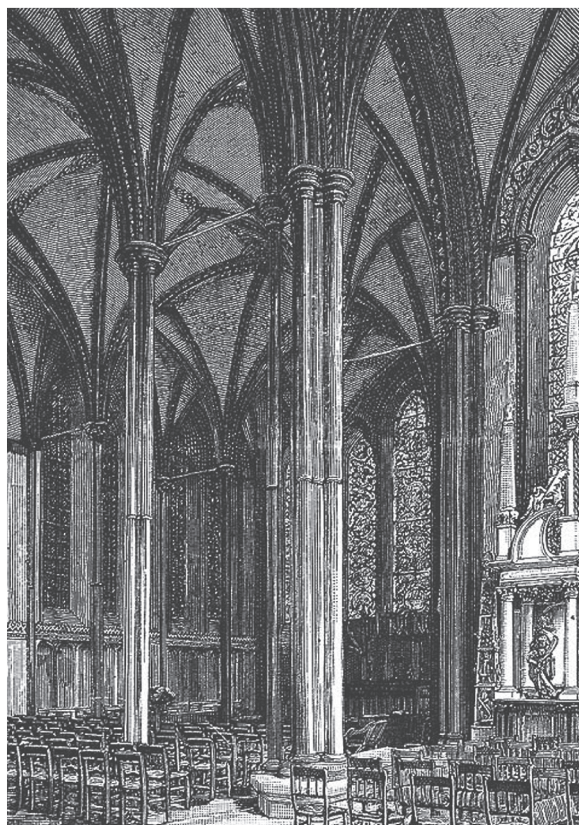
Libro Comunicação

Capa

Rubens Lima

fides reformata

Volume XXIX • Número 1 • 2024



Igreja Presbiteriana do Brasil
Junta de Educação Teológica
Instituto Presbiteriano Mackenzie



CONSELHO EDITORIAL

Heber Carlos de Campos
Heber Carlos de Campos Júnior
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

O Centro Presbiteriano de Pós-Graduação Andrew Jumper tem o prazer de apresentar o volume 29, número 1, de sua revista teológica, *Fides Reformata*. Esta escola, juntamente com sua revista, tem tido o compromisso de expressar uma visão bíblica, de confissão reformada, da teologia cristã em suas diversas áreas de estudo. O propósito dos artigos é tanto enriquecer teólogos com boa pesquisa feita em solo nacional quanto alimentar líderes eclesiais com material que edifique suas igrejas.

Neste número, os artigos de *Fides Reformata* focalizam três áreas da enciclopédia teológica: estudos do Novo Testamento, Educação Cristã e Teologia Filosófica. Dentro da primeira área, temos o artigo do Dr. João Paulo Thomaz de Aquino, a segunda parte de uma teologia bíblica que aborda a questão de terra e propriedade, no qual o autor explora o Evangelho de Lucas e seu ensino sobre o nosso uso dos bens de forma altruísta. Tal artigo traz um diálogo entre estudos neotestamentários e implicações teológico-sociais pertinentes ao contexto latino-americano. No segundo artigo dentro da área de Novo Testamento, o Dr. Danilo Augusto Santos investiga o final da Epístola aos Filipenses, no qual o apóstolo Paulo menciona a doação recebida sem expressar gratidão de forma explícita, para concluir que, como cidadãos da pátria celestial, nossas ofertas são atos de culto a Deus. A interrelação entre Antigo e Novo Testamento nesse artigo enriquecem o entendimento histórico-redentivo de como o apóstolo via a igreja de Filipos.

Na segunda área mencionada acima, Educação Cristã, temos um artigo do mestre em teologia Ageu Cirilo de Magalhães Júnior sobre educação teológica, mais especificamente sobre como aprimorar a avaliação de professores em seminários teológicos da Igreja Presbiteriana do Brasil. Além de uma análise histórica acerca da avaliação de professores, o autor propõe um novo modelo que visa ser mais justo e preciso na aferição dos principais instrumentos do processo de ensino-aprendizagem. O segundo artigo, ainda dentro da área de Educação Cristã, é do mestre Daniel Martins da Silva sobre a nova disciplina do Ensino Médio intitulada “Projeto de Vida” à luz de uma cosmovisão bíblico-reformada. Para o leitor habituado a compreender educação cristã de forma restrita, como sinônima de educação eclesial, tal artigo poderá ajudá-lo a entender o processo educacional como um todo a partir de uma ótica cristã.

Os dois últimos artigos desta revista estão dentro da área de Teologia Filosófica. O artigo do Dr. Filipe Costa Fontes, que também lida com educação, objetiva entrelaçar cristianismo e cultura trazendo desafios e sugestões de como encará-los. A reflexão feita a partir de pensadores antigos e contemporâneos informa o leitor sobre dilemas da cultura contemporânea e mostra como a filosofia cristã pode ter aplicabilidade contextualizada. O último artigo, de Ronaldo

Barboza de Vasconcelos, investiga o pensamento de Cornelius Van Til sobre analogia, à luz do legado de Tomás de Aquino acerca da *analogia entis*. Ele ainda interage com a crítica que Gordon Clark fez ao seu contemporâneo Van Til, mas o artigo tem como objetivo último o enriquecimento na compreensão de uma epistemologia reformada.

Neste número, temos três resenhas, novamente em diferentes áreas da teologia. O livro de Sharon Ketcham, *Reciprocal Church*, resenhado por Alan Rennê Alexandrino Lima, constitui uma reflexão eclesiológica acerca do problema da evasão de jovens das igrejas. A obra de Vern Poythress, *Teologia Sinfônica*, resenhada por Emerson de Arruda, é um exercício teológico-filosófico de leitura das Escrituras a partir do perspectivismo. Por último, o livro de Gary Parrett e Steve Kang, *Teaching the Faith, Forming the Faithful*, resenhado por Jônatas Silva Miranda, é uma importante reflexão sobre o processo de educação no contexto eclesiástico.

Como editor deste número, apresento esses artigos e resenhas na expectativa de que informem, edifiquem e despertem o louvor ao Senhor à medida que somos conduzidos por outros na reflexão sobre a nossa fé e sua relevância em diferentes áreas de atuação teológica e ministerial.

Aproveite a leitura e promova a nossa revista entre os seus colegas.

Heber Carlos de Campos Júnior
Editor

SUMÁRIO

ARTIGOS

“A TERRA É MINHA”, DIZ O SENHOR: O QUE TEOLOGIA TEM A VER COM REFORMA AGRÁRIA? –

PARTE 2

João Paulo Thomaz de Aquino 9

NEM AO MENOS UM OBRIGADO? A REORIENTAÇÃO CÚLTICA DA CONTRIBUIÇÃO FINANCEIRA EM FILIPENSES 4.18

Danillo A. Santos 29

A AVALIAÇÃO DE PROFESSORES COMO UM INSTRUMENTO DE APERFEIÇOAMENTO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM PARA OS SEMINÁRIOS TEOLÓGICOS DA IGREJA PRESBITERIANA DO BRASIL

Ageu Cirilo de Magalhães Junior 49

ANÁLISE DAS DIRETRIZES GOVERNAMENTAIS DA DISCIPLINA “PROJETO DE VIDA”, DO NOVO ENSINO MÉDIO, E COMPARAÇÃO COM A COSMOVISÃO BÍBLICO-REFORMADA

Daniel Martins da Silva 67

CULTURA CONTEMPORÂNEA E EDUCAÇÃO CRISTÃ: DOIS DESAFIOS ATUAIS

Filipe Costa Fontes 85

O CONCEITO DE ANALOGIA DO CONHECIMENTO DE DEUS NO PENSAMENTO HUMANO EM CORNELIUS VAN TIL

Ronaldo Barboza de Vasconcelos 107

RESENHAS

RECIPROCAL CHURCH: BECOMING A COMMUNITY WHERE FAITH FLOURISHES BEYOND HIGH SCHOOL (SHARON GALGAY KETCHAM)

Alan Rennê Alexandrino Lima 123

TEOLOGIA SINFÔNICA: A VALIDADE DAS MÚLTIPLAS PERSPECTIVAS EM TEOLOGIA (VERN S. POYTHRESS)

Emerson de Arruda 129

TEACHING THE FAITH, FORMING THE FAITHFUL: A BIBLICAL VISION FOR EDUCATION IN THE CHURCH (GARY A. PARRETT; S. STEVE KANG)

Jonatas Miranda 135

DIRETRIZES SOBRE A PREPARAÇÃO DE TEXTOS PARA A REVISTA *FIDES REFORMATA* 141

“A TERRA É MINHA”, DIZ O SENHOR: O QUE TEOLOGIA TEM A VER COM REFORMA AGRÁRIA? – PARTE 2

*João Paulo Thomaz de Aquino**

RESUMO

Este artigo representa a continuação de um estudo sobre as interconexões entre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a Igreja Católica, iniciado com uma análise crítica da Teologia da Libertação e seus desafios hermenêuticos. Esta segunda parte usa a análise narrativa e a análise histórico-científica para demonstrar que, ao apresentar várias vezes personagens que são ricos proprietários de terras e/ou de casas, Lucas está trazendo uma proposição teológica e uma ética. A proposição teológica é que Deus é o legítimo proprietário de toda a terra (enquanto bem econômico). A tese ética é que, visto que Deus é o dono da terra por excelência, qualquer ser humano que tenha propriedades imóveis deve utilizá-las de maneira altruísta, em contraste com práticas egoístas. Este estudo, portanto, não apenas avança no diálogo entre teologia e prática social, mas também oferece insights valiosos para a reflexão eclesial sobre a posse da terra.

PALAVRAS-CHAVE

Evangelho de Lucas; Proprietário de terra; Narratologia; Caracterização de personagem; Economia agrária romana; MST; Teologia da libertação; Reforma agrária.

* Doutor em Novo Testamento pela Trinity Evangelical Divinity School (2020); doutor em Ministério (CPAJ, 2014); mestre em Antigo Testamento (CPAJ, 2007); mestre em Novo Testamento (Calvin Seminary, 2009). Professor de Novo Testamento no CPAJ e no Seminário JMC. Pastor da Igreja Presbiteriana JMC, em Jandira (SP).

INTRODUÇÃO

Como o título deixa explícito, esta é a segunda parte de um artigo publicado no número anterior de *Fides Reformata*. Nele mostrei como o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) tem uma origem ligada à Igreja Católica Apostólica Romana (ICAR) e que a vertente teológica específica que gerou tal movimento foi a Teologia da Libertação. Também demonstrei de forma introdutória alguns dos problemas teológicos da Teologia da Libertação, com destaque para a sua hermenêutica histórico-crítica e sua falta de exegese aprofundada dos textos bíblicos. Devemos admitir, no entanto, que os problemas e preocupações levantados pela Teologia da Libertação realmente devem ser alvo de reflexão séria por parte dos cristãos. Assim, neste artigo, apresentamos, novamente de forma introdutória, uma maneira por meio da qual um estudo sério das Escrituras pode nos oferecer respostas para questões sociais de grande importância, mais especificamente, neste caso, a questão agrária.

1. O EVANGELHO DE LUCAS E A QUESTÃO AGRÁRIA: UM ESTUDO DO "PROPRIETÁRIO DE TERRAS" LUCANO

Muitos especialistas em narrativa bíblica e narratologia em geral enfatizam a importância da repetição.¹ Utilizando repetição, um narrador pode, entre

¹ Robert Alter, *The Art of Biblical Narrative*. New York: Basic Books, 2011, p. 111-142. Ressegue define repetição da seguinte maneira: "A repetição é um recurso estilístico que reitera palavras, frases, temas, padrões, situações e ações para ênfase. Quando a repetição é empregada intencionalmente, ela 'adiciona força e clareza a uma declaração' ou motivo. A repetição é comum na literatura bíblica e ajuda a identificar as normas, valores, crenças e o ponto de vista que o narrador considera importante. A repetição também é importante para identificar a estrutura e o projeto narrativos. Uma palavra ou pensamento repetido pode dividir uma passagem narrativa em unidades menores. A repetição ocorre em unidades pequenas, como uma palavra repetida no início de frases ou sentenças consecutivas, ou ocorre em unidades muito grandes, como cenas-típicas narrativas que possuem um padrão definido de eventos repetidos". James L. Resseguie, *Narrative Criticism of the New Testament: An Introduction*. Grand Rapids: Baker Academic, 2005, p. 42. "O uso repetido de uma situação básica sugere que ela tem um interesse especial para o narrador". Robert C. Tannehill, *The Narrative Unity of Luke-Acts: A Literary Interpretation: The Gospel according to Luke*. Philadelphia: Fortress Press, 1991, p. 171. "A figura total de Jesus e de sua missão está sendo enriquecida por meio de episódios repetidos, similares, cada um dos quais adiciona alguma nova variedade a situações e temas familiares. Tal enriquecimento pode acontecer por meio da repetição de 'cenas-típicas', que também pode ser um meio de ênfase narrativa, enfatizando certos aspectos da obra de Jesus por causa de sua importância para o narrador". Tannehill, *The Narrative Unity of Luke-Acts*, p. 4. "A categoria retórica mais frequentemente utilizada é a repetição, seja no contexto de unidades menores, seja no texto como um todo". Patrick E. Spencer, *Rhetorical Texture and Narrative Trajectories of the Lukan Galilean Ministry Speeches: Hermeneutical Appropriation by Authorial Readers of Luke-Acts*. T & T Clark, 2007, p. 36. "O narrador reformula cenas, episódios e até palavras específicas para ênfase". Nicholas Majors, *King-Priest in Samuel: A Messianic Motif*. Eugene: Wipf and Stock, 2023 (e-book). "Na última seção nos esforçamos para mostrar como pontos de vista individuais, do narrador ou de um personagem, podem se manifestar no texto. Agora devemos ver através de quais técnicas o discurso combina estes pontos de vista individuais numa apresentação unificada. Em geral, a técnica envolve a repetição de pedaços maiores ou menores de informação, com ou

outras coisas, criar tipos de personagens, por meio dos quais ele transmite aspectos de sua visão de mundo. John Roth, por exemplo, afirma que Lucas usa “cegos, aleijados e pobres” como personagens típicos.² A minha tese neste artigo é que Lucas também usa o “proprietário de terra” como um personagem típico. Um narrador constrói o seu próprio mundo e, no caso de um historiador, idealmente deve haver uma correspondência entre o mundo do narrador e o mundo real que pretende descrever. Porém, ao selecionar acontecimentos, definir como descrevê-los, interpretar a realidade, escolher quais personagens retratar e como caracterizá-los, bem como ao emitir julgamentos indireta ou diretamente sobre grupos sociais específicos, o narrador está propondo ao leitor uma visão de mundo específica. Um narrador pode criar tipos que diferem do estereótipo das pessoas de sua sociedade ou que mantêm o estereótipo. De qualquer forma, o narrador usará personagens típicos e repetidos de forma a refletir os valores que ele deseja que seus leitores compartilhem.

Por meio da repetição, Lucas cria um personagem típico a quem podemos chamar de “proprietário de terras”, “chefe de família”, “οἰκοδεσπότης” ou “*pater familias*”. O restante deste artigo apresentará a análise desse personagem lucano típico. Depois de analisar os personagens identificados como ricos proprietários no Evangelho de Lucas, descobre-se que esses textos revelam três usos principais: (a) o proprietário de terras como representante de Deus ou de Jesus, (b) o proprietário de terras como um indivíduo egoísta que é punido por seu egoísmo, e (c) o proprietário de terras como alguém que compartilha seus bens e é abençoado por conseguinte. Antes de analisar essas ocorrências, entretanto, é importante ver como o “proprietário de terras” era visto na época em que Lucas escreve o seu evangelho.

1.1 Os proprietários de terra no Império Romano

Calcula-se que o grande orador Cícero (106-43 a.C.) deixou para os seus herdeiros uma fortuna avaliada em 10.000.000 sestércios, ou seja, o equivalente

sem variação. Adele Berlin, *Poetics and Interpretation of Biblical Narrative*. Almond: Almond, 1983, p. 73 (ver tb. p. 136).

² “O ponto de partida deste estudo é a observação de que, uma vez que duas das declarações programáticas de Jesus sobre o seu próprio ministério no evangelho de Lucas (4.18 e 7.22) reúnem os cativos, os quebrantados, os cegos, os surdos-mudos, os coxos, os leprosos, os mutilados, os mortos e os pobres, os leitores avaliariam os textos que se referissem a esses personagens em conjunto”. S. John Roth. *The Blind the Lamé and the Poor: Character Types in Luke-Acts*. Sheffield: Sheffield Academic, 1997, p. 25. “No entanto, mesmo entre personagens antigos há distinções a serem feitas. Em Lucas-Atos, os cativos, os quebrantados, os cegos, os surdos-mudos, os coxos, os leprosos, os mutilados, os mortos e os pobres aparecem como tipos. Ou seja, eles não são personagens em si, nem mesmo personagens planos ou unidimensionais. Representam uma classe literária ou um tipo de pessoa de forma estereotipada... Os tipos estão entre os ‘aspectos esquematizados do texto’ que precisam ser preenchidos ou ‘concretizados’ pelo leitor” (p. 78-79).

a 2.500.000 denários. Calculando o dia de trabalho em 35 dólares, Cícero deixou uma herança estimada em 87.500.000 dólares.³

A posição equestre de Cícero indica que ele iniciou sua carreira como proprietário de uma propriedade no valor de pelo menos 400.000 sestércios. Seu patrimônio perto de Arpinum incluía, além de fazendas, uma despretenhosa vila e uma casa em Roma, nas Carinas. Carcopino estima que Cícero possuía propriedades de mais de 10.000.000 sestércios. Havia oito vilas, duas ou três das quais parecem ter sido suntuosas; diversas pousadas (*deversoria*), estrategicamente localizadas para facilitar as viagens; diversas fazendas; e aluguel de imóveis em Roma (insulas e tabernas).⁴

Embora Cícero seja da época do final da República, essa descrição ilustra muito bem a realidade de que o principal bem que alguém poderia ter no 1º séc. AD eram bens imóveis, como casas, fazendas, vilas e apartamentos de aluguel.⁵

Temin apresenta um quadro mais completo de como era a economia no início da época do império:

Os rendimentos e os bens eram distribuídos de forma altamente desigual no início do Império Romano. Um grupo de elite muito pequeno no topo da sociedade e da economia, composto por várias centenas de “senadores” e várias dezenas de milhares de “cavaleiros” em uma população de cerca de 50 milhões, detinha grande riqueza – normalmente na forma de terras. No outro extremo da distribuição estavam agricultores e trabalhadores agrícolas, tanto livres como escravos. No meio, mais perto da base do que do topo, estava um grupo de comerciantes e trabalhadores de serviços qualificados e muitas vezes alfabetizados que forneciam bens e serviços variados para senadores e cavaleiros. Este grupo médio era demasiado pequeno para ser chamado de classe média; eles são mais bem considerados como trabalhadores qualificados. Qualquer

³ Frank Frost Abbott, *Cicero: Selected Letters*. Boston: Ginn and Co., 1909, xlii–xliii. Sobre as propriedades de Cícero, este autor diz: “Na verdade, uma grande parte foi investida em casas e vilas em Roma e nos distritos rurais da Itália. Além de sua casa no Palatino, que ele comprou do Sr. Crasso em 62 a.C. por 3.500.000 sestércios, Cícero possuía vilas em Arpinum, Tusculum, Antium, Astura, Formiae, Cumae, Putéoli e Pompeia, e alojamentos ao longo de algumas das estradas italianas mais frequentadas”.

⁴ Henry C. Boren, “The Sources of Cicero’s Income: Some Suggestions,” *The Classical Journal* 57, n. 1 (1961): 17–24, p. 17.

⁵ “Na Roma Antiga, o investimento imobiliário, sobretudo em propriedades rurais produtivas, fundamentou uma noção de riqueza privada que foi em grande parte forjada por uma mentalidade de elite. Esta linha de pensamento foi fundamentada pela relativa segurança econômica e pela perspectiva de longo prazo de crescimento estável tradicionalmente associada às propriedades agrícolas. Este discurso ideológico da classe alta, que permeou também outras camadas sociais, foi reforçado por um certo desrespeito pelas inseguranças e pelos elevados riscos do comércio marítimo, das aventuras financeiras e de outros negócios especulativos. O tratado *Sobre a Agricultura* (*De agricultura*), do século II a.C., de Catão, o Velho, é considerado um dos textos seminais desta mentalidade”. Marta García Morcillo e Cristina Rosillo López, *The Real Estate Market in the Roman World*. Abingdon: Routledge 2023 (e-book).

crescimento econômico pode ter sido capturado principalmente pelos muito ricos, enquanto as pessoas pobres podem ter sofrido à medida que o aumento dos contatos inter-regionais promoveu doenças.⁶

À medida em que Roma foi conquistando novas terras e escravizando mais pessoas, ela também aumentou o número de habitantes da cidade eterna e a necessidade de bens de subsistência. As famílias tradicionais e poderosas, bem como alguns poucos que conseguiam ascender na escala social, aumentavam a sua fome de mais riquezas especialmente na forma de imóveis. A concentração de bens se tornou cada vez maior e uma pequeníssima elite era proprietária de grande parte do império. A condição do proprietário ausente é, portanto, comuníssima no primeiro século e o papel do *villicus*, o escravo ou funcionário responsável por gerenciar uma propriedade na ausência do *pater familias*, é bastante conhecido e fundamental.

Em sua Sátira 14, Juvenal descreve esse desejo dos ricos romanos por vilas cada vez mais pomposas:

Centronius tinha paixão por construir; e ora na costa de Caieta, ora no pico mais alto de Tibur, ou nas colinas de Præneste, ele erguia os altos telhados de suas vilas, de mármore grego e rebuscado; superando o templo da Fortuna e de Hércules tanto quanto Posides, o eunuco, superou nosso Capitólio. Embora, portanto, ele esteja magnificamente alojado, Centrônio diminuiu sua propriedade e prejudicou sua riqueza. E, no entanto, a soma da porção que ele deixou não foi nada insignificante: mas tudo isso seu filho insensato dissipou construindo novas mansões de mármore mais caras que as de seu pai...

Enquanto isso, embora o saco fique cheio até a borda, o amor ao dinheiro cresce tão rápido quanto o próprio dinheiro cresce. E quem tem menos, também cobiça menos. Por isso você procura uma segunda moradia, já que uma propriedade não é suficiente para você e é a sua vontade alargar os seus territórios; e o campo de milho do seu vizinho lhe parece mais espaçoso e fértil do que o seu; por isso você trata de comprá-lo, com todos os seus bosques e a sua colina que embranquece com o seu denso olival. Mas se o seu dono não for persuadido a deixar suas posses por preço nenhum, então à noite, seus bois magros e seu gado com pescoços cansados, meio famintos, serão levados para seus campos de milho enquanto ainda verdes, e não desistirão deles, voltando às suas próprias casas antes que toda a colheita chegue até seus estômagos implacáveis – tão rente

⁶ Peter Temin, “The Economy of the Early Roman Empire”. *The Journal of Economic Perspectives* 20, n. 1 (2006): 133–51, p. 136. “As três classes ou ordens aristocráticas estabelecidas por lei e qualificações de propriedade, especialmente sob Augusto, eram chamadas de *honestiores* (“possuidores de honra”). Estes eram o *ordo senatorius* (“senadores”) e o *ordo equester* (“cavaleiros” ou equites) de Roma, e os decuriões, a aristocracia provincial. No primeiro século d.C., a maior parte da riqueza estava concentrada na pátria italiana, nas mãos dos senadores e cavaleiros. A riqueza em todas as três ordens era mantida principalmente na forma de terras – propriedades rurais trabalhadas por escravos e que forneciam os meios para o proprietário viver com luxo na cidade”. Duane F. Watson, “Roman Social Classes”, *Dictionary of New Testament Background: A Compendium of Contemporary Biblical Scholarship*. Downers Grove, IL: InterVarsity, 2000, p. 1000.

que você poderia imaginar que já havia sido ceifada. Dificilmente se poderia dizer quantos teriam que reclamar de tratamento semelhante e quantos prejuízos imobiliários como este levaram à destruição.⁷

Essa situação de concentração da terra nas mãos de uma diminuta elite também ocorria na Palestina da época de Jesus, bem como a repetição da figura do proprietário ausente.⁸ Assim, mesmo na Palestina, a realidade é que muitos pequenos proprietários de fazendas perderam as suas propriedades para a elite local, para a elite romana e para o próprio império.⁹

Como a maioria da população do império era iletrada e, em geral, apenas as obras escritas por pessoas da elite foram preservadas, não temos muitos relatos que apresentem uma visão da opinião que a maioria das pessoas tinha a respeito desses abastados proprietários de terras que iam acumulando cada vez mais riquezas. Nisso os evangelhos bíblicos se destacam como testemunhos dessa opinião. Assim, o estudo do estereótipo “proprietário de terras” tem um valor histórico e, como abordamos na introdução, também tem um

⁷ Lewis Evans, *The Satires of Juvenal, Persius, Sulpicia, and Lucilius: Literally Translated into English Prose, with notes, chronological tables, arguments, etc.* New York: Harper and Brothers, 1881 (e-book). Disponível em: <https://www.gutenberg.org/files/50657/50657-h/50657-h.htm>. Acesso em: 5 set. 2023.

⁸ “Existe um cenário histórico por trás dos Evangelhos e da sua descrição do agregado familiar? David A. Fiensy (1991: 119-53) descreveu como as mudanças na propriedade da terra e o crescimento das grandes propriedades na Palestina no período herodiano afetaram a posição e a estrutura das famílias camponesas. Estas mudanças, que transformaram muitos agricultores em arrendatários ou os expulsaram completamente das terras, começaram na época helenística, mas aumentaram na época herodiana. Isto teve um considerável impacto na família camponesa e na estrutura de parentesco e vizinhança. A maioria dos acadêmicos concorda que houve uma ruptura gradual deste sistema, o que atribuem à escassez de terras, à diminuição das propriedades fundiárias e ao fato de muitos agricultores terem sido forçados a viver como trabalhadores assalariados. Este foi um processo de desintegração que gradualmente tornou impossível à família expandida cumprir a sua função, garantindo a subsistência dos seus membros. Como resultado, a aldeia e os vizinhos se tornaram mais importantes como relações socioeconômicas. Assim, um estudo das relações das famílias camponesas no período herodiano indica que elas estavam sob pressão, que a rede tradicional de clãs tinha desaparecido e que o complexo familiar alargado na maioria das áreas estava gravemente ameaçado”. Moxnes Halvor, *Constructing Early Christian Families: Family as Social Reality and Metaphor*. Abingdon: Routledge 1997, p. 25

⁹ “Cinco problemas principais constituem o pano de fundo para o declínio da economia agrária da Palestina sob os romanos. Uma parte considerável das terras era propriedade do Estado romano, situação que se tornou mais extensa do que pode ser documentado nos regimes anteriores. A tributação, conforme descrita nas fontes talmúdicas, pressionava fortemente os agricultores. A usura, uma questão contrária às sacrossantas prescrições antigas, sobrecarregava a população agrária com estratégias e pretextos. As desapropriações tornaram-se frequentes e houve casos de fuga de proprietários e meeiros. Finalmente, as leis e costumes do casamento e da herança provocaram uma enorme repartição de propriedades. Mostra-se que o declínio foi causado não só pela opressão romana, mas também por fatores internos, que em conjunto provocaram a urbanização, por um lado, e a emigração, por outro”. Moshe Gil. “The Decline of the Agrarian Economy in Palestine under Roman Rule”. *Journal of the Economic & Social History of the Orient*, [s. l.], v. 49, n. 3 (2006): 285–328, p. 285.

valor teológico-prático inestimável. Dessa forma, nas próximas seções desse artigo analisaremos as maneiras pelas quais Lucas apresenta o proprietário de terra ao leitor.

1.2 *Deus e Jesus são representados em Lucas como proprietários*

Na maioria das vezes em que aparece um personagem que é proprietário de um campo no evangelho de Lucas, esse personagem representa simbolicamente o próprio Deus. Em Lucas 10.2, Deus é representado figuradamente como o κυρίου τοῦ θερισμοῦ, ou seja, o Senhor da seara, o dono da colheita. Aliás, é possível que o próprio Jesus seja aquele que está em vista nesse texto.¹⁰

Em Lucas 12.35-48, Jesus é representado como um κύριος (v. 36, 37, 41, 42 [2x], 43, 45, 46) que foi a uma festa de casamento. Esse κύριος tem escravos (δοῦλος: 37, 43, 44, 47) que devem estar prontos para lhe abrir a porta e servir assim que chegar, mesmo que seja durante a madrugada. Essa é a imagem de uma *domus* (casa) ou *familia romana*.¹¹ A disposição desse senhor de reverter papéis e assumir uma posição servil para servir seus escravos é inesperada e impressionante (v. 37).¹² Fica claro que o personagem do senhor representa o próprio Jesus por causa do versículo 40, em que Jesus diz: “Estejam também vocês preparados, porque o Filho do Homem virá à hora em que vocês menos esperam” (Lc 12.40). Antes desse versículo, no entanto, em Lucas 12.39, o pai de família (οἰκοδεσπότης) é aquele que deve vigiar para que o ladrão não o pegue desprevenido e roube a sua casa.

Pedro compreende que ele e os outros apóstolos são os escravos da parábola e pergunta se há outros que também são (Lc 12.41). Em resposta, Jesus conta uma segunda parábola. Nessa nova parábola ele é o Senhor que deixa os escravos sob os cuidados de um mordomo (οἰκονόμος), para que este lhes dê a porção diária de comida.¹³ Impressionam tanto a recompensa quanto o castigo ministrado pelo Senhor. Em caso de fidelidade por parte dos escravos, o senhor lhes confia todos os seus bens. Por outro lado, em caso de desleixo, egoísmo e abuso dos outros servos e servas por parte do mordomo, o texto diz

¹⁰ Rowe C. Kavin, *Early Narrative Christology: The Lord in the Gospel of Luke*. Berlin: De Gruyter, 2012, p. 133-134.

¹¹ Ver mais detalhes em Joel B. Green, *The Gospel of Luke*. Grand Rapids: Eerdmans, 1997, p. 498-499.

¹² “Ao retorno do senhor, os escravos são três vezes chamados de bem-aventurados (grego *makarios*, v. 37, 38, 43). Esse é um oxímoro curioso, pois a porção do escravo no mundo antigo – de fato, em qualquer mundo – era qualquer coisa, menos “bem-aventurada”. James R. Edwards, *The Gospel according to Luke*. Grand Rapids: Eerdmans, 2015, p. 379.

¹³ “O contexto para a história é uma propriedade de terra na palestina romana que é de posse de um senhor de escravos”. W. Harold Mare, *New Testament Background Commentary: A New Dictionary of Words, Phrases and Situations in Bible Order*. Ross-shire, UK: Mentor, 2004, p. 104.

literalmente que o Senhor “o cortará em duas partes¹⁴ e a parte dele com os infiéis será lançada” (διχοτομήσει αὐτὸν καὶ τὸ μέρος αὐτοῦ μετὰ τῶν ἀπίστων θήσει). Esse dono de terras, portanto, é representado como alguém exigente que faz seus escravos ficarem acordados até tarde enquanto ele está em uma festa e que desmembra os escravos principais que não trataram bem os demais escravos. Por outro lado, é um senhor que também serve os escravos que o esperaram fielmente e confia todos os seus bens aos escravos fiéis. Ele pune de maneira justa de acordo com o que cada escravo sabia que tinha que fazer (Lc 12.47-48). É uma caracterização ambivalente que claramente aponta para o próprio Jesus Cristo como o Filho do Homem que volta como um senhor que recompensa e pune de maneira radical.

O terceiro texto que apresenta um *pater familias* como uma figura de Deus é Lucas 13.6-9, a parábola da figueira estéril. Aqui, o homem da parábola é dono de um vinhedo (ἀμπελών), no qual ele plantou uma figueira que não está produzindo frutos. Ao procurar frutos na figueira por três anos e não encontrar, o dono do vinhedo manda seu viticultor (ἀμπελουργόν, v. 7) cortar a figueira: “... pode cortá-la; para que está ela ainda ocupando inutilmente a terra?” (v. 7).¹⁵ O viticultor, então, intercede pela figueira, dizendo que vai tratá-la com especial cuidado por um ano a fim de que ela produza e, caso isso não aconteça, então o dono poderá cortá-la. Novamente, temos um dono de terras representando Deus Pai no papel de alguém que exige aquilo que é seu direito e pune quando não recebe. Neste caso, entretanto, ele decide dar uma oportunidade graciosa àquela que merecia punição.¹⁶

No mesmo capítulo aparece mais uma representação de Deus como *pater familias* (Lc 13.22-30). A palavra que aparece no texto grego é οἰκοδεσπότης. Jesus ordena que seus seguidores se esforcem arduamente para entrar pela porta estreita, pois em certo momento o “dono da casa” vai fechar a porta e não deixará mais ninguém entrar a despeito de sua insistência. Fechada a porta,

¹⁴ “‘Cortar em dois’ refere-se ao desmembramento de uma pessoa condenada”. William Arndt et al., *A Greek-English Lexicon of the New Testament and Other Early Christian Literature*. Chicago: University of Chicago Press, 2000, p. 253. Para uma discussão mais detalhada, ver I. Howard Marshall, *The Gospel of Luke: a commentary on the Greek text*. Exeter: Paternoster Press, 1978, p. 543. “Dentro do contexto sócio-histórico da narrativa lucana, então, o retrato de recompensas e punições apresentado nos versículos 46–48 carrega o peso do realismo”. Green, *The Gospel of Luke*, p. 504. Blomberg sugere que um dos textos do Antigo Testamento que pode funcionar como contexto é Jeremias 34.18-20. Craig L. Blomberg, *Interpreting the Parables*. Downers Grove, IL: InterVarsity, 2012, p. 234.

¹⁵ “A árvore é duplamente culpada: não somente não produz o fruto que o dono está esperando, mas, além disso, empobrece o solo com suas raízes que consomem recursos. Assim, ela é inútil”. François Bovon, *Luke 2: A Commentary on the Gospel of Luke 9:51–19:27*. Minneapolis: Fortress, 2013, p. 271.

¹⁶ Para a interpretação de Jesus como o viticultor e outros aspectos da parábola, ver John T. Carroll, *Luke: A Commentary*. Louisville: Westminster John Knox, 2012, p. 280; Darrell L. Bock, *Luke: 9:51–24:53*. Grand Rapids: Baker Academic, 1996, p. 1209; William Hendriksen, *Lucas*. 2ª ed. São Paulo: Cultura Cristã, 2014, p. 209.

acontecerá um grande banquete dentro da casa com os patriarcas e pessoas de todos os cantos do mundo. Novamente, o próprio Jesus é representado como esse dono da casa que não deixa entrar no reino aqueles que praticam iniquidade.¹⁷

A próxima parábola que ilustra Deus como proprietário de uma casa é Lucas 14.15-24. Fica claro que se tem Deus em vista, pois a parábola é contada como resposta a uma afirmação sobre a bem-aventurança daqueles que comem no reino de Deus (βασιλεία τοῦ θεοῦ). Jesus então conta uma parábola em que certo homem (ἄνθρωπός τις, v. 16) que é definido como “senhor” (κύριος, v. 21, 22 e 23) e “dono de casa” (οἰκοδεσπότης, v. 21) convida muitas pessoas para um grande banquete. O problema é que essas pessoas, na hora em que foi anunciado que deveriam vir ao banquete, apresentaram desculpas para não ir.¹⁸ Considerando que muito provavelmente já haviam confirmado a sua presença, o que estão fazendo é uma desfeita séria que pode ser sido causada por uma espécie de decisão conjunta de não comparecerem na festa.¹⁹ Novamente, temos a figura de um *pater familias* bastante exigente que se ira (ὀργισθεῖς, Lc 14.21), obriga (ἀνάγκασον, v. 23) pessoas a entrar em seu banquete e não dá uma segunda oportunidade para aqueles que primeiro se negaram a vir (v. 24).

A parábola do filho pródigo (Lc 15.11-32) também apresenta Deus no papel de certo homem (ἄνθρωπός τις) que é um bem-sucedido pai de família.²⁰ A parábola coloca grande ênfase no papel de pai (πάτερ, v. 12 [2x], 17, 18 [2x], 20, 21, 22, 27, 28, 29). As posses deste homem são chamadas de οὐσίας

¹⁷ “Proprietário” evidentemente se refere a Jesus em vez de Deus, pois o proprietário comeu na presença deles e ensinou em suas ruas (Lc 13.26)”. Robert H. Stein, *Luke*. Nashville: Broadman & Holman, 1992, p. 379.

¹⁸ “As desculpas foram ridículas. Você não faz negócios financeiros dessa magnitude sem ter avaliado o valor do imóvel adquirido. Você não aceita um convite para um banquete que esteja em conflito com um casamento. Jesus estava mostrando como é fácil e absurdo que as finanças e os assuntos familiares atrapalhem as coisas mais importantes. Eles podem fazer com que você perca o último banquete celestial de Deus”. Trent C. Butler, *Luke*. Holman New Testament Commentary, vol. 3. Nashville, TN: Broadman & Holman, 2000, p. 237. “O que os três compartilham é uma desculpa esfarrapada extraordinária. O objetivo delas é parecer ridículo ao ouvinte e apontar o absurdo de qualquer desculpa para rejeitar o chamado de Deus para o seu reino. No nível da história, as rejeições são quase inconcebíveis”. Blomberg, *Interpreting the Parables*, p. 304.

¹⁹ Cf. Hendriksen, *Lucas*, p. 252; Bock, *Luke: 9:51–24:53*, p. 1272–1273. “O que se segue, no entanto, é um completo desmoronamento do banquete conforme planejado. O habitual convite antecipado para a ocasião, como seria de esperar numa cultura de aldeias tão próximas, aparentemente permitiu a troca de fofocas sobre a refeição, a lista de convidados e o anfitrião. Caso contrário, a circunstância de convites 100% recusados é totalmente improvável. A parábola passa a narrar uma conspiração de recusas de comparecimento de última hora, desonrando intencionalmente o anfitrião da refeição”. Carroll, *Luke*, p. 303.

²⁰ Kenneth E. Bailey, *Poet & Peasant and Through Peasant Eyes: A Literary-Cultural Approach to the Parables in Luke*. Grand Rapids: Eerdmans, 1983, p. 158–159; Brad H. Young, *The Parables: Jewish Tradition and Christian Interpretation*. Grand Rapids: Baker Academic, 2012, p. 130.

(v. 12), βίον (v. 12, 30) e ἀγρῶ (v. 25).²¹ O homem tem trabalhadores assalariados (μισθοιοι) e servos (παίδων), os quais têm fartura de pão (v. 17, 26). Mesmo depois de ter ajuntado o dinheiro referente a um terço de tudo quanto tinha, ele ainda tem condições de prover boa roupa, anel e sandália para o filho (v. 22) e matar um novilho cevado (τὸν μόσχον τὸν σιτευτόν) para comemorar sua volta para casa (v. 23), fazendo assim uma grande festa com música e danças (v. 24-25). Em suma, mais uma vez temos uma caracterização de Deus como um dono de terra, mas, desta vez, não há uma ênfase na exigência estrita, mas sim em seu amor, compreensão e desejo de ter ambos os filhos em comunhão consigo.

Naquela que é possivelmente a parábola mais difícil de Lucas, a do administrador infiel (Lc 16.1-13), também se encontra a representação de Deus como um certo homem que era rico (ἄνθρωπός τις ἦν πλούσιος).²² Ao longo da parábola esse homem também é chamado de senhor (κύριός, v. 3, 5 [2x]).²³ Ele tem um administrador infiel (τὸν οἰκονόμον τῆς ἀδικίας).²⁴ Este estava desperdiçando (διασκορπίζων) os seus bens (ὑπάρχοντα αὐτοῦ), mas a parábola

²¹ É possível que Lucas tenha usado “μέρος τῆς οὐσίας” (Lc 15.12) na boca do filho e “τὸν βίον” (Lc 15.12) para se referir àquilo que o Pai lhes repartiu a fim de enfatizar a personalidade, sacrifício e esforço feitos pelo Pai. Cf. Klyne Snodgrass, *Stories with Intent: A Comprehensive Guide to the Parables of Jesus*. Grand Rapids: Eerdmans, 2008, p. 130; Bovon, *Luke 2*, p. 425; Edwards, *The Gospel according to Luke*, p. 439.

²² “Em resumo, é evidente que o cenário cultural mais provável para a parábola é o de uma propriedade fundiária com um administrador que tinha autoridade para conduzir os negócios da propriedade. Os devedores eram provavelmente arrendatários, *hakirîn*, que concordaram em pagar uma quantia fixa de produtos pelo aluguel anual. O administrador estava, sem dúvida, fazendo extras ‘por baixo da mesa’, mas esses montantes não foram refletidos nas contas assinadas. Ele era um funcionário assalariado que, além disso, recebia dos locatários uma taxa específica para cada contrato. O mestre era um homem de caráter nobre, respeitado na comunidade, que se importava o suficiente com sua própria riqueza ao ponto de demitir um gerente perdulário”. Bailey, *Poet & Peasant and Through Peasant Eyes*, p. 94.

²³ Blomberg faz as seguintes considerações a partir desse texto: “(1) Todo o povo de Deus será chamado a avaliar a natureza de seu serviço a ele. (2) A preparação para esse acerto de contas deverá envolver uma utilização prudente e astuta de todos os nossos recursos, especialmente na área das finanças. (3) Tal prudência e astúcia, demonstrando uma vida de verdadeiro discipulado, serão recompensadas com vida eterna e alegria”. Blomberg, *Interpreting the Parables*, p. 226.

²⁴ Cato apresenta, entre outras, as seguintes responsabilidades de um administrador (*vilicus*): “...manter a disciplina...respeitar os direitos dos outros e defender firmemente os seus próprios... se alguém estiver em falta, deve ministrar punição. Ele deve cuidar para que ninguém no local passe necessidade ou tenha falta de comida ou bebida; a este respeito, ele pode se dar ao luxo de ser generoso, pois assim evitará mais facilmente a colheita e o roubo... A menos que o feitor tenha uma mente maligna, ele próprio não cometerá nenhum mal, mas se permitir o mal de outros, o mestre não deve permitir que tal indulgência passe impunemente... Ele não deve emprestar dinheiro a ninguém sem ser a pedido do mestre, mas o que o mestre emprestou ele deve cobrar... Ele deve declarar suas contas com seu mestre frequentemente. Ele não deve manter nenhum empregado ou diarista por mais tempo do que o necessário. Ele não deveria vender nada sem o conhecimento do mestre, nem deveria esconder nada do mestre. O primeiro a acordar pela manhã, ele deve ser o último a ir para a cama à noite... Lembre-se que embora o trabalho possa parar, as despesas ainda continuam”. Cato, *Agr* 1.5.

não deixa claro se por incompetência ou por corrupção. Antes de sair de seu posto, o administrador infiel convoca alguns dos arrendatários do seu patrão e lhes concede impressionantes abatimentos de suas dívidas, a fim de que eles, depois, possam ajudá-lo em seus momentos de necessidade.²⁵ Considerando que somente depois dessa atitude o administrador é chamado de infiel, fica claro que ele agiu de maneira corrupta ao fazer esse acordo. O proprietário da fazenda, no entanto, fica mais impactado pela esperteza do administrador do que por sua corrupção, e o elogia. Ao final (Lc 16.9-13), Jesus aplica a parábola aos seus discípulos dizendo-lhes que usem as riquezas deste mundo para abençoar outras pessoas, pois as riquezas deste mundo (que de alguma forma sempre tem origem injusta) não devem ser amadas em lugar de Deus, mas utilizadas para o bem de outras pessoas. Essa parábola, portanto, apresenta Deus como o proprietário supremo de toda riqueza e também incentiva o leitor a usar os seus bens para cuidar de outras pessoas.

Outro texto que usa a figura do dono de um campo para representar a Deus é Lucas 17.7-10. Jesus faz uma pergunta retórica que revela muito do contexto e das expectativas do relacionamento entre senhores e escravos naquela época. O texto deixa claro que era esperado que o servo que trabalhou o dia todo no campo, ao voltar para casa, preparasse a refeição e servisse o seu senhor durante a refeição para, somente então, o escravo comer e beber.²⁶ No caso dessa parábola,

²⁵ Snodgrass nos ajuda a compreender vários pontos relacionados ao contexto histórico: “O valor das dívidas é muito grande, embora as sugestões sobre os números exatos sejam variadas. Cem batos de óleo (um bato é uma unidade de medida) seria equivalente a cerca de 3.000 ou 3.400 litros, o rendimento de possivelmente 150 oliveiras e equivalente ao salário de cerca de três anos do trabalhador médio. Cem coros de trigo equivaleriam a quase 1.100 alqueires, provavelmente o suficiente para alimentar 150 pessoas durante um ano, a produção de 100 acres, e equivalente a sete anos e meio de trabalho para o trabalhador médio. Em casa caso, o mordomo reduziu a conta no mesmo valor, cerca de 500 denários ou o salário de mais de dois anos de um diarista. A parábola fala de negócios bastante grandes. Nenhuma das pessoas envolvidas é um camponês pobre, nem mesmo pessoas com rendimentos médios. Muito provavelmente a parábola pressupõe que os devedores se comprometeram a cultivar a terra do senhor e a dar-lhe uma parte da produção. Outra possibilidade é que os devedores poderiam ser distribuidores, mas isto parece menos provável. O homem é quase certamente um agente e não um escravo. Um escravo não seria simplesmente demitido do serviço, mas receberia alguma forma de punição e seria designado para um trabalho desagradável”. Snodgrass, *Stories with Intent*, p. 406.

²⁶ “Nenhum mestre que se preze consideraria convidar seu servo para comer antes dele. Nem o senhor agradecerá ao servo no sentido da expressão aqui usada (ἔχει χάριν τῷ), que significa ‘colocar o senhor em dívida com o escravo’. A conclusão no v. 10, contudo, desvia a atenção do mestre e encoraja os membros da audiência de Jesus a se colocarem na posição do servo. Agora, a resposta com a qual eles concordaram tacitamente se volta contra eles e exige que reconheçam sua indignidade diante de Deus. Eles aceitaram de bom grado que os servos deveriam colocar seus senhores antes de si mesmos, mesmo que nem sempre tivessem vontade. Agora eles são forçados a admitir que é assim que devem se comportar diante de Deus, mesmo que não tenham nenhuma vontade!” Blomberg, *Interpreting the Parables*, p. 351. Marshall, de forma bem clara, nos ajuda a compreender a mensagem do texto: “O desempenho do dever não torna ninguém merecedor de recompensa. Assim, da mesma forma, quando os discípulos tiverem concluído tudo que Deus ordenou a eles, ainda assim eles não têm nenhuma reivindicação sobre ele”. Marshall, *The Gospel of Luke*, p. 645.

o fato de o mesmo servo ser aquele que trabalha no campo e que serve o seu dono ilustra um proprietário de não muitos bens, pois aqueles que eram mais ricos tinham diversos escravos desempenhando diferentes tarefas.

Finalmente, uma última parábola em que Deus é retratado como proprietário de terras encontra-se em Lucas 20.9-18, onde um certo homem (ἄνθρωπος [τις]) planta uma vinha como investimento e a arrenda a uns lavradores que deveriam, evidentemente, pagar a ele pelo arrendamento. O homem é chamado de o senhor da vinha (ὁ κύριος τοῦ ἀμπελῶνος, Lc 20.13, 15) e ele tem diversos escravos que viajam às suas custas e um filho que é seu herdeiro. Uma vez que os arrendatários maltrataram os escravos e assassinaram o filho do senhor da vinha, ele os destrói (ἀπολέσει) e passa a vinha para outros.²⁷

A partir dessa breve análise do uso da figura do dono de terras aplicada a Deus, podemos chegar às seguintes conclusões. Em primeiro lugar, Lucas pressupõe os direitos quase absolutos do *pater familias*, o que era tão comum naquela época. Um οἰκοδεσπότης tem totais direitos sobre a sua casa, a qual inclui, além de sua família e escravos domésticos, os administradores e escravos de suas propriedades distantes. Nas parábolas analisadas até aqui, o senhor da casa exerce uma liderança estrita e exigente que pune com rigor aqueles servos que não agem da maneira esperada. Ao mesmo tempo, esse senhor é extremamente generoso com os seus escravos que desempenham bem o seu papel. Além disso, em plena harmonia com as expectativas da época, várias vezes encontramos esse senhor exercendo hospitalidade por meio da promoção de banquetes para os seus convidados. Este senhor demonstra amor paternal para com os seus filhos, hospitalidade para com os amigos e generosidade exigente para com os seus escravos.

Em segundo lugar, por meio do uso insistente do personagem típico dono de propriedades como representando Deus, Lucas está propondo que Deus é o verdadeiro dono da terra. Todo *pater familias* romano não passa de um arrendatário da terra que, em última instância, pertence ao próprio Deus. Dessa forma, este primeiro uso do personagem dono da terra não se encontra no texto para ser imitado pelos leitores, mas para que estes aprendam o ponto

²⁷ “Como observado acima, Lucas usa a parábola para destacar vários pontos importantes. Primeiro, ela ilustra o contraste entre o povo (λαός), que Lucas já descreveu como tendo uma disposição favorável em relação a Jesus, e os seus líderes, que não tem. A repulsa que as pessoas expressam pela história de intriga e assassinato de Jesus se alinha com Jesus, assim como, mais tarde, uma multidão simpática expressará o seu horror pela morte de Jesus através de atos de luto (23.48). Mas a conclusão da parábola de Jesus e o restante do evangelho de Lucas deixam claro que uma história muito semelhante à história da vinha será encenada, com a elite sacerdotal desempenhando o papel dos arrendatários. A descrição de Lucas da reação do povo no v. 17b faz parte de sua preparação para a narrativa da paixão, em que Lucas distingue os interesses do povo dos interesses dos líderes. Em segundo lugar, Lucas usa a história para introduzir um princípio de julgamento de que a reação de alguém a Jesus como o Cristo definirá o seu destino, para o bem ou para o mal”. John S. Kloppenborg, *The Tenants in the Vineyard*. Tübingen: Mohr Siebeck, 2010, p. 217-218.

teológico fundamental de que Deus é o dono da terra (Lv 25.23; Sl 24.1; Sl 50.10-12; Dt 10.14; 1Co 10.26).

Existem outras parábolas e histórias em Lucas que usam o mesmo personagem típico, mas não o fazem representar o próprio Deus. A nossa tese é que essas outras parábolas, entre outros ensinamentos mais centrais, têm como objetivo secundário ensinar uma ética de propriedade de terra. Ou seja, considerando que Deus é o verdadeiro dono da terra, aqueles que possuem terra abaixo dele devem usar suas propriedades de forma agradável a Deus. Lucas apresenta esse ponto por meio de personagens que são repreendidos por um uso egoísta de seus campos e elogiando aqueles que usam suas casas e propriedades de maneira a beneficiar outros além de si mesmos. Vejamos o primeiro grupo na próxima seção.

1.3 O proprietário egoísta é repreendido

Uma segunda maneira pela qual o personagem típico “dono de terras” é utilizado por Lucas é apresentando-o, não como uma figura que aponta para Deus, mas como um exemplo negativo de alguém que usa suas posses apenas para benefício próprio e é, conseqüentemente, punido.

A primeira vez em que isso acontece é quando um fariseu convida Jesus para comer em sua casa, em Lucas 7.36-50.²⁸ Apesar do convite a Jesus, o contraste entre o tratamento que a mulher deu a Jesus e a falta de cuidados básicos de hospitalidade por parte do fariseu deixa claro que o objetivo do convite não era compartilhar amorosamente a sua casa, mas tinha a finalidade de testar Jesus.²⁹

Em Lucas 12.13-21, um homem do meio da multidão pede a Jesus que ordene a seu irmão repartir a herança (τὴν κληρονομίαν) com ele. A partir do escasso contexto, é impossível saber se o pedido é justo ou não. Impressiona, no entanto, a resposta de Jesus, que vem em três pontos. Primeiro, Jesus o chama, de modo um tanto distante, de “homem”, e com uma pergunta retórica afirma que não foi colocado como juiz ou repartidor entre os irmãos. Segundo, Jesus adverte fortemente contra toda avareza (πάσης πλεονεξίας), contra o amor ao dinheiro, pois a vida (ζωή) é mais do que os bens materiais (ὑπαρχόντων).³⁰

²⁸ “Jesus não demonstrou nenhuma reticência em aceitar o convite; o fato de que ele estava especialmente interessado em pessoas desprezadas, não significa que ele não tivesse interesse pelos membros mais respeitados da sociedade; eles também precisavam do evangelho”. Marshall, *The Gospel of Luke*, p. 308.

²⁹ “Ainda assim, comparadas ao protocolo geral das festas judaicas (Gn 18.1–8!), e, especialmente, comparadas à hospitalidade extravagante da mulher pecadora, as boas-vindas de Simão a Jesus parecem decididamente frias. A mulher que penetrou na festa foi a verdadeira hospedeira de Jesus”. Edwards, *The Gospel according to Luke*, p. 230.

³⁰ “Jesus detectou um desejo cobiçoso por trás do pedido do homem de repartição da herança...” Edwards, *The Gospel according to Luke*, p. 370.

Em terceiro lugar, Jesus conta a parábola do homem rico (Lc 12.16-21). Nessa parábola, evidentemente, o dono da casa não representa Deus – até porque Deus aparece na parábola como personagem.³¹ A parábola é sobre um certo homem rico (ἀνθρώπου τινὸς πλουσίου) cujo campo (ἡ χώρα) teve uma colheita tão abundante que não havia lugar onde conseguisse guardá-la. Ao pensar sobre o seu “problema”, o homem rico decide destruir os atuais celeiros (ἀποθήκας) e construir outros maiores, a fim de guardar nos novos celeiros não somente o seu trigo, mas também os seus bens (πάντα τὸν σῖτον καὶ τὰ ἀγαθὰ μου). Com esse plano em mente, o próximo grande ato do homem rico seria dizer para si mesmo: “Você tem em depósito muitos bens para muitos anos; descanse, coma, beba e aproveite a vida” (ψυχὴ, ἔχεις πολλὰ ἀγαθὰ κείμενα εἰς ἔτη πολλά ἀναπαύου, φάγε, πίε, εὐφραίνου, Lc 12.19). Após falar sobre a morte do homem sem ter tempo de empreender os seus planos e aproveitar os seus bens, Jesus aplica a parábola dizendo: “Assim é o que entesoura para si mesmo e não é rico para com Deus” (οὕτως ὁ θησαυρίζων ἑαυτῷ καὶ μὴ εἰς θεὸν πλουτῶν, Lc 12.21).³² Assim como os personagens que vimos no ponto anterior, esse personagem da parábola é um *pater familias*. Diferente dos demais, no entanto, este não representa a Deus, mas sim um indivíduo egoísta que a despeito dos muitos bens que tem, não pensa em ninguém mais além de si mesmo.³³

Em uma das parábolas anteriores que analisamos, a do senhor que envia convites de jantar e cujos convidados desmarcam na última hora (Lc 14.15-24), há dois personagens da parábola que merecem a nossa atenção aqui, pois eles também são proprietários de campos e são apresentados como exemplos negativos. É o caso dos dois primeiros convidados que decidem não ir à festa. O primeiro comprou um campo (ἀγρὸν) e decidiu ir visitar a sua nova propriedade bem na data agendada para o banquete (Lc 14.18). O segundo comprou “cinco juntas de bois” ou “cinco jugos de bois” (ζεύγη βοῶν ἡγόρασα πέντε) e decide experimentá-los. Nos dois casos, as posses materiais de pessoas abastadas impediram-nas de aceitar o convite do Senhor para fazer parte do banquete que ilustra o reino de Deus.

A última parábola é a famosa história do rico e Lázaro (Lc 16.19-31). Mais uma vez temos um homem rico (Ἄνθρωπος δέ τις ἦν πλούσιος, Lc 16.19)

³¹ “Essa é a única parábola do NT em que Deus aparece como um ator na narrativa”. Snodgrass, *Stories with Intent*, p. 394.

³² “Jesus não estava usando o fazendeiro rico como uma lente para algum outro assunto, mas como um exemplo negativo de um homem que tolamente confia em suas posses, alguém que perde a vida por presumir que as posses são a vida”. Snodgrass, *Stories with Intent*, p. 397.

³³ “Não somente a história é silente a respeito do relacionamento do homem com Deus, mas ela também o apresenta como não pensando em ninguém além de si mesmo. O uso repetido do pronome “eu” em um contexto de egoísmo é, talvez, a característica mais impressionante dessa passagem. Blomberg, *Interpreting the Parables*, p. 360.

como personagem principal e exemplo negativo. Ele é chamado três vezes de ‘rico’ (πλούσιος, v. 19, 21, 22). A descrição desse homem mostra um nível imperial de riqueza nas vestes e nas festas. A porta da casa desse homem é um πυλῶν, ou seja, “uma entrada que contém um ou mais portões, um portal, uma entrada, um portão, especialmente dos portões de entrada grandes e impressionantes de templos e palácios” (BDAG, 897). A última evidência da riqueza desse homem está nas palavras de Abraão para ele: “... você recebeu os seus bens durante a sua vida” (μνήσθητι ὅτι ἀπέλαβες τὰ ἀγαθὰ σου ἐν τῇ ζωῇ σου). O que impressiona nessa parábola é que sem nenhum motivo específico além do fato de ostentar ser abundantemente rico e ter um mendigo carente à sua porta, esse homem vai para o inferno, enquanto o pobre Lázaro vai para o céu.³⁴

Nesse segundo grupo de parábolas, o personagem típico “dono de propriedades” é apresentado não como representando Deus, mas como um *pater familias*, dono de propriedades, que usa sua propriedade com fins egoístas, ou não altruístas, e sofre as consequências de sua atitude. Essas consequências vão desde uma reprimenda vergonhosa por parte de Jesus até tormentos infernais. Assim, por meio desses exemplos, Jesus desafia os donos de terras e casas de todas as épocas a não pensarem apenas em si mesmos. O próximo grupo de textos faz o mesmo, mas, desta vez, usando a via positiva.

1.4 O proprietário que reparte é elogiado

O terceiro uso que Lucas faz do personagem paradigmático “proprietário de terra” é um uso que também não aponta para Deus, mas para exemplos positivos a serem seguidos.

Em Lucas 5.29, Levi (Mateus), um publicano (τελώνην) chamado por Jesus como seu seguidor oferece “um grande banquete em sua casa; e era grande o número de publicanos e outras pessoas que estavam com eles à mesa” (Καὶ ἐποίησεν δοχὴν μεγάλην Λεὺις αὐτῷ ἐν τῇ οἰκίᾳ αὐτοῦ, καὶ ἦν ὄχλος πολλὸς τελωνῶν καὶ ἄλλων οἱ ἦσαν μετ’ αὐτῶν κατακείμενοι).³⁵ Sendo um publicano, Mateus era certamente alguém de muitas posses e isso fica confirmado pelo tamanho da recepção que ele oferece em sua casa. Destaca-se aqui, no entanto, não a ostentação de Mateus, mas sua hospitalidade.³⁶

³⁴ Blomberg apresenta da seguinte forma os dois pontos dessa parábola: “(1) Um acúmulo puramente egoísta de posses materiais é incompatível com o verdadeiro discipulado. (2) Essa incompatibilidade deriva da transitoriedade das riquezas terrenas e do acerto de contas vindouro que todos terão de enfrentar diante de Deus”. Blomberg, *Interpreting the Parables*, p. 361.

³⁵ “Não incomoda Lucas o fato de que Levi, que abandonou tudo, ainda possua uma casa e possa dar um jantar. Segundo o código ético de Lucas, confirmado em Atos, os cristãos não abandonam tudo no sentido literal, mas colocam tudo à disposição da igreja.” François Bovon e Helmut Koester, *Luke 1: A Commentary on the Gospel of Luke 1:1–9:50*. Minneapolis: Fortress, 2002, p. 190.

³⁶ “Levi deixa uma coisa bem clara: uma celebração alegre é uma resposta adequada a uma vida transformada por causa de um convite inesperado para fazer parte do grupo de Jesus. Acontece que isto

Tanto o aspecto negativo quanto o positivo são representados em Lucas 14.1-14. Um dos fariseus mais importantes (ἀρχόντων [τῶν] Φαρισαίων) convida Jesus para um banquete em sua casa (14.1). Tudo naquele banquete, como era típico dos banquetes da época, diz respeito a egoísmo. Todos, tanto os convidados quanto o anfitrião, tinham o objetivo de usar o banquete como uma oportunidade de conseguir mais honra para si, visando galgar posições na escala social. Jesus trata desses anseios. Primeiro, reparando na disputa que estava ocorrendo pelos lugares mais destacados (πρωτοκλισίας) à mesa (14.7), recomenda aos convidados que adquiram o costume de escolher os lugares menos honrosos (ἀνάπεσε εἰς τὸν ἔσχατον τόπον) e, dessa forma, eles poderão ser honrados se o dono da casa vier chamá-los para ocupar um lugar melhor à mesa. Depois disso, Jesus se volta para o principal dos fariseus que o havia convidado e diz para, ao fazer um banquete, convidar não aqueles que poderiam retribuir o feito (amigos, irmãos, parentes, vizinhos ricos), mas, em vez disso, aqueles que não teriam como lhe retribuir, ou seja, “os pobres, os aleijados, os coxos e os cegos” (Lc 14.13).³⁷ Neste caso, a recompensa será recebida na ressurreição dos justos. Esse é um exemplo interessante, pois temos um homem que estava exercendo hospitalidade para com Jesus e outras pessoas, mas, aparentemente, o critério da escolha dos convidados era um critério egoísta, ou seja, “quem pode me recompensar por este convite?”. Esse era o padrão comum da época, tanto na cultura judaica, quanto na greco-romana. Jesus subverte esse padrão e conclama aquele importante fariseu a convidar pessoas normalmente consideradas desprezíveis, pois seria uma maneira de fazer um investimento cujo prêmio viria no futuro.

A última ocorrência de um proprietário de casa bem-sucedido apresentado como exemplo positivo é a de Zaqueu em Lucas 19.1-10.³⁸ Ele é

é paradigmático para o ministério de Jesus (por exemplo, 7.34; 15.1-2, 6, 9, 23-24). Símbolos da participação no reino de Deus, as refeições também se tornam ocasião de conflito entre Jesus e os fariseus (7.36-50; 11.37-52; 14.1-24)”. Carroll, *Luke*, p. 133.

³⁷ “A participação na vida futura do reino de Deus – uma vida duradoura, iniciada por meio da ressurreição dos justos – não é uma questão de promover os interesses sociais e de status nesta vida, mas sim o fruto de uma vida de hospitalidade generosa, que procura honrar precisamente aqueles que não têm nada de bom a oferecer (retomando assim o apelo moral de 6.27-36), exceto o que Deus oferecerá em seu favor. No processo, o custo substancial da perda de prestígio social traz consigo uma bênção futura imprevista.” Carroll, *Luke*, p. 301.

³⁸ “A história final do longo relato de Jesus em sua viagem a Jerusalém pretende ser um clímax no seu ministério e traz à tona vários aspectos notáveis que Lucas considerou importantes. É um exemplo supremo da universalidade da oferta evangélica aos cobradores de impostos e aos pecadores, com Jesus tomando a iniciativa e convidando-se para a casa de Zaqueu. Ao fazê-lo, Jesus certamente estava respondendo ao interesse demonstrado por Zaqueu por ele, mas a ação decisiva, ao contrário de tudo o que se esperaria naquele momento, partiu de Jesus. Zaqueu, por sua vez, responde com alegria, bem como com a promessa de usar a sua riqueza, honesta e ilícita, para ajudar os pobres e compensar os seus antigos maus hábitos; desta forma, o significado do discipulado, especialmente no que diz respeito à

apresentado como sendo um chefe dos publicanos (ἀρχιτελώνης) e rico (καὶ αὐτὸς πλούσιος).³⁹ Além de hospedar Jesus em sua casa, Zaqueu é apresentado como um exemplo positivo por decidir dar metade dos seus bens aos pobres (ἰδοὺ τὰ ἡμίσιά μου τῶν ὑπαρχόντων, κύριε, τοῖς πτωχοῖς δίδωμι) e restituir quatro vezes às pessoas que ele havia prejudicado injustamente (καὶ εἴ τινός τι ἔσυκοφάντησα ἀποδίδωμι τετραπλοῦν). Diante dessa atitude, Jesus exclama “Hoje houve salvação nesta casa, pois também este é filho de Abraão. Porque o Filho do Homem veio buscar e salvar o perdido” (Lc 19.9-10).

Cada οἰκοδεσπότης desse grupo de textos demonstra algum tipo de uso altruísta de sua casa e riquezas e é recompensado. Um proprietário que entende que Jesus é o verdadeiro dono da terra passa a usar a suas propriedades de forma a beneficiar não somente a si mesmo, mas também a obra empreendida por Jesus e os necessitados a quem Jesus continuamente servia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como dissemos no começo e no título, o presente é a segunda parte de um artigo que foi publicado no número anterior de *Fides Reformata*. No artigo anterior nos limitamos a fazer uma análise crítica introdutória da Teologia da Libertação e seus métodos de interpretação bíblica. Sobre a primeira parte, podemos concluir que a Teologia da Libertação não leva em consideração a forma final do cânon e faz uma leitura por trás do texto que depende de uma reconstrução imaginativa de um Jesus criado à imagem e semelhança dos heróis do marxismo. Além disso, a Teologia da Libertação não interage seriamente com o texto bíblico por meio de exegese. Como resultado, ela propõe uma atuação eclesial no mundo mais baseada em ideologia marxista do que naquilo que Jesus realmente ensinou com suas palavras e exemplo. Na Teologia da Libertação o texto bíblico é somente secundário, funcionando como um mero subterfúgio para se propor o que a ideologia previamente escolhida demanda. Nesse sentido, a Teologia da Libertação não pode de forma alguma ser chamada de bíblica, pois ela despreza as Escrituras e opta pela sociologia, pela ideologia marxista, por documentos oficiais católico-romanos e por uma

riqueza, é claramente expresso”. Marshall, *The Gospel of Luke*, p. 694. Também: “É uma história em que múltiplos temas lucanos se acotovelam e se interligam: o caminhar, a riqueza, o desejo de ver, a inversão de valores, os encontros, a salvação como acontecimento atual e a identidade e missão de Jesus.” Bovon, *Luke 2*, p. 592.

³⁹ “Zaqueu era um ‘chefe dos cobradores de impostos’, talvez um dos publicanos romanos que trabalhava diretamente para o estado imperial, em vez de funcionar como intermediário, como aconteceu com Levi/Mateus. Havia uma boa chance, portanto, de que ele fosse extremamente rico, mas, em parte, às custas do povo judeu comum e, sem dúvida, exigindo lucros exorbitantes.” Craig L. Blomberg, *Neither Poverty nor Riches: A Biblical Theology of Material Possessions*. Downers Grove, IL: InterVarsity, 1999, p. 140.

abordagem histórico-crítica do Jesus histórico como fontes de autoridade em detrimento da Palavra de Deus.

Assim como outros movimentos heterodoxos na história da igreja, no entanto, a Teologia da Libertação desempenha um papel importante em provocar a discussão a respeito da concepção bíblica das posses materiais, em especial da posse da terra. O que Deus pensa sobre esse assunto e como a igreja deve agir em relação ao problema real da concentração de terras nas mãos de uns poucos proprietários em detrimento de uma massa de pessoas pobres?

A resposta introdutória que apresentamos neste artigo é que o evangelho de Lucas, por meio do uso do personagem típico "proprietário de terras", propõe, em primeiro lugar, que Deus é o verdadeiro dono da terra. Ele é o *οικοδεσπότης* por excelência e toda a propriedade humana de terra é derivada dessa realidade fundamental. Dessa forma, Lucas resgata e desenvolve uma das afirmações centrais do jubileu de Levítico 25: "A terra é minha" (Lv 25.23). Da mesma forma como em Levítico, esse ponto teológico fundamental tem implicações éticas sobre como alguém deve usar a terra que em última instância pertence a Deus.

Lucas confirma o direito à propriedade privada, mas afirma que juntamente com este deve existir por parte do fiel um senso de que a terra pertence *de facto* a Deus. Portanto, qualquer campo ou casa que for por Deus confiada a alguém deve ser utilizada para servir o reino de Deus por meio de hospitalidade, de uma produção de riquezas que abençoe não somente o proprietário, mas outras pessoas também ou da destituição voluntária para investir em outras pessoas. Aqueles que, em vez de usarem seus bens imóveis para beneficiar a outros, os usarem apenas para si mesmos, usufruindo sozinhos dos seus frutos e abundância, serão punidos. O verdadeiro Proprietário de terra vai julgar e recompensar ou punir as pessoas a partir desse critério: se o uso que fizeram da propriedade a eles confiada foi egoísta ou altruísta. Embora o foco deste artigo não tenha sido o livro de Atos dos Apóstolos, creio que essa é a mesma mensagem do segundo volume lucano.

Assim, em vez de se engajar na luta pela reforma agrária, o papel da igreja e dos cristãos deve ser ensinar e praticar a ética do jubileu, demonstrando que somente entrando em um relacionamento pessoal com o Jesus Cristo ressurreto por meio da conversão torna-se possível trocar o egoísmo agrário por um verdadeiro altruísmo servidor.

ABSTRACT

This paper serves as a continuation of a study on the interconnections between the Landless Workers' Movement (MST) and the Catholic Church, beginning with a critical analysis of Liberation Theology and its hermeneutical challenges. This second part employs narrative analysis and historical-scientific analysis to demonstrate that, by repeatedly presenting characters who are

wealthy landowners and/or homeowners, Luke is advancing a theological proposition and an ethical one. The theological proposition is that God is the rightful owner of all land (as an economic good). The ethical thesis is that, since God is the land's quintessential owner, any human being who possesses real estate must use it altruistically as opposed to selfish practices. Therefore, this study not only advances the dialogue between theology and social practice, but also offers invaluable insights for ecclesiastical reflection on land ownership.

KEYWORDS

Gospel of Luke; Landowner; Narratology; Characterization; Roman agrarian economy; MST; Liberation theology; Land reform.

NEM AO MENOS UM OBRIGADO? A REORIENTAÇÃO CÚLTICA DA CONTRIBUIÇÃO FINANCEIRA EM FILIPENSES 4.18

*Danillo A. Santos**

RESUMO

Muitos comentaristas estranham a falta de uma expressão de gratidão ou dívida da parte de Paulo em Filipenses 4.10-20, onde ele expressa alegria com a doação da igreja para suprir suas necessidades. De fato, na cultura greco-romana, a falta desses termos ao falar sobre uma contribuição financeira poderia até ser considerada um insulto. A proposta deste artigo é que a falta de um “obrigado” em Filipenses 4.10-20 é uma atitude deliberada da parte de Paulo, que busca transformar os padrões sociais habituais dos cristãos filipenses pela orientação cúltica do evangelho. O apóstolo não apenas omite um “obrigado”, mas também descreve a contribuição dos filipenses de forma que retrata uma identidade peculiar, caracterizada pela cidadania celeste (Fp 3.20) e parceria em prol do evangelho.

PALAVRAS-CHAVE

Cidadania celeste; Contribuição financeira; Doação; κοινωνία; Filipenses; Filipenses 4.10-20; Filipenses 4.18; Gratidão; Sacrifício.

* Mestre em Divindade pelo Reformed Theological Seminary (Jackson, 2014) e doutor em Hermenêutica pelo Westminster Theological Seminary (Philadelphia, 2021). Professor de teologia exegética no Seminário Teológico Rev. Denoel Nicodemos Eller e pastor colaborador na Igreja Presbiteriana Itatiaia, em Belo Horizonte. Agradeço aos alunos Cícero Eduardo de Melo César e Guilherme Rocha Garcia Lotero por leituras e sugestões feitas em versões anteriores deste artigo.

INTRODUÇÃO

Non referre beneficiis gratiam et est turpe et apud omnes habetur. (Não aceitar um benefício com gratidão é uma desgraça, como é tido por todos.)¹

As palavras acima, do filósofo estoico Sêneca, descrevem um princípio enraizado na cultura greco-romana do primeiro século que continua a ser vigente na cultura brasileira dos dias de hoje: a falta de gratidão é uma vergonha. Contudo, em Filipenses 4.10-20, texto no qual o apóstolo Paulo se regozija pela contribuição financeira da igreja de Filipos (10), afirma que eles agiram de modo agradável (14), admite que sua necessidade foi suprida (16) e registra a recepção da doação (18), nota-se a completa ausência de um termo de agradecimento (como εὐχαριστεῖν ou εὐχαριστεία). Dessa forma, essa seção da carta aos filipenses recebeu, entre comentaristas modernos, o título de “agradecimento ingrato”² de Paulo.

Contudo, é importante notar que Paulo, em seu discurso sobre o donativo da igreja filipense, trata-o principalmente de duas formas. A primeira, como muitos comentaristas têm notado, é negativa: ele *não* agradece à igreja pelo apoio financeiro (ou, mais precisamente, Paulo agradece a Deus pelo apoio financeiro recebido por meio dos filipenses). A segunda é construtiva, e raramente recebe um tratamento além do superficial na literatura secundária: Paulo retrata o donativo dos filipenses a ele como um sacrifício oferecido a Deus. Ambas são essenciais para compreendermos a teologia de Paulo sobre sua parceria financeira com a igreja.

Sendo assim, neste artigo proponho que a falta de um “obrigado” em Filipenses 4.10-20 é uma atitude deliberada da parte de Paulo, que busca transformar os padrões sociais habituais dos cristãos filipenses pela orientação cúltica do evangelho. Para tal, analisarei numa primeira seção os padrões de beneficência e gratidão no mundo antigo, bem como diferentes propostas oferecidas para explicar a atitude de Paulo em Filipenses 4.10-20. Na segunda parte do artigo, examinarei a forma pela qual Paulo reestrutura relacionamentos sociais pela lente da consagração sacerdotal a Deus. Por fim, concluirei com algumas aplicações importantes para a igreja contemporânea.

¹ Sêneca, De Beneficiis, 3.1.1. Todas as traduções deste artigo são minhas, a não ser por indicação contrária.

² “Danklosen Dank”, em LOHMEYER, Ernst. *Der Brief an die Philipper*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1974, p. 178, 183-184.

1. FILIPENSES 4.10-20 E PADRÕES DE BENEFICÊNCIA

1.1 *Gratidão e reciprocidade em Paulo*

Antes de explicar por que Paulo não agradece à igreja de Filipos, é necessário determinar que ele, de fato, não agradece. Afinal, se não fosse possível para os filipenses perceberem nas palavras de Paulo um insulto ou engano, o problema do “agradecimento ingrato” se revelará apenas uma ficção do intérprete moderno. Como diz Silva:

A dificuldade cultural é que todos tendemos a identificar gratidão com uma série de convenções às quais nos acostumamos.... Não temos motivos suficientes para justificar que Paulo foi ingrato apenas com base no fato de que nós não expressaríamos gratidão como ele o faz nessa passagem.³

Sendo assim, existe mesmo um problema nas palavras de Paulo? Será que ele realmente não demonstrou gratidão como deveria ter feito?

Alguns comentaristas sugerem que Paulo agradece implicitamente ao expressar sua felicidade (ἐχάρην ... μεγάλως) no v. 10,⁴ ou ao afirmar “você fizeram bem” (καλῶς ἐποιήσατε) no v. 14.⁵ De fato, Paulo vê com bons olhos o donativo recebido dos filipenses. Mas uma coisa é apreciar um presente e outra agradecer o presente. Convém notar, portanto, que nas expressões de Filipenses 4.10 e 4.14 Paulo não explicita uma dívida de gratidão, elemento que se faz presente em seus outros escritos.

Dessa forma, em uma de suas várias seções de ações de graça,⁶ o apóstolo expressa tanto o conceito de dívida quanto de gratidão: “... devemos agradecer a Deus (εὐχαριστεῖν ὀφείλομεν τῷ θεῷ) sempre por vocês” (2Ts 1.3; expressão repetida em 2Ts 2.13). Paulo não é estranho à gratidão. Com efeito, o verbo εὐχαριστεῖν e o substantivo εὐχαριστία aparecem 36 vezes nos escritos de Paulo,⁷ de forma que “em nenhum dos demais autores do Novo Testamento

³ SILVA, Moisés. *Philippians*. 2nd ed. Grand Rapids: Baker Academic, 2005, p. 201.

⁴ Bruce parafraseia ἐχάρην δὲ ἐν κυρίῳ μεγάλως da seguinte forma: “‘Dei graças jubilosas ao Senhor’ (quando recebi seu presente)”. BRUCE, F. F. *Philippians*. Grand Rapids: Baker Books, 1989, p. 123. Cf. O'BRIEN, Peter T. *The Epistle to the Philippians: A Commentary on the Greek Text*. NIGTC. Grand Rapids: Eerdmans, 1991, p. 517. SCHENK, Wolfgang. *Die Philipperbriefe des Paulus: Kommentar*. Stuttgart: Kohlhammer, 1984, p. 43.

⁵ BOCKMUEHL, Markus. *The Epistle to the Philippians*. BNTC. London: Continuum, 1997, p. 262.

⁶ Para uma análise detalhada das seções de ações de graça nas epístolas de Paulo, ver O'BRIEN, Peter T. *Introductory Thanksgivings in the Letters of Paul*. Leiden: Brill, 1977.

⁷ “O verbo *eucharisteo* e seu substantivo e adjetivo cognato junto com *charis*, quando este adquire um significado de ações de graça, aparecem 62 vezes no Novo Testamento. Mais de três quartos dessas ocorrências aparecem no corpo paulino. O restante aparece principalmente em narrativas nos evangelhos que tratam de comida, bem como no relato não-paulino da Santa Ceia. Vale salientar ainda que somente em Paulo se encontra um chamado para dar graças”. PAO, David W. *Thanksgiving: An Investigation of a Pauline Theme*. NSBT, 13. Downers Grove: IVP Academic, 2002, p. 15. Ênfase do autor.

pode-se encontrar uma ênfase tão constante em ações de graça”.⁸ Gratidão é um tema teológico de suma importância para o apóstolo e, em momentos-chave de suas epístolas, ele associa a ingratidão e reclamação à idolatria (cf. Rm 1.21-23 e 1Co 10.6-10).⁹

Entretanto, é verdade que uma coisa clara em Paulo é a expressão de gratidão *a Deus*, e outra coisa, gratidão *aos homens*. O foco de Paulo ao falar sobre gratidão certamente é teológico, mas isso não o isenta de articular uma dívida de gratidão entre homens. Paulo se mostra grato, por exemplo a Priscila e Áquila em Romanos 16.3-4: “... os quais sujeitaram o próprio pescoço pela minha vida, e aos quais não somente eu, mas também todas as igrejas dos gentios, agradecem (εὐχαριστῶ)” (v. 4).¹⁰

Alguns versículos antes, em Romanos 15.26-28, o autor também retrata a parceria (κοινωνία) dos crentes da Macedônia e Acaia (inclusive os próprios filipenses!) com os crentes de Jerusalém, da seguinte forma: “... acharam bem e, de fato, são *devedores* (ὀφειλέται) deles, uma vez que, se as nações partilharam (ἐκοινώνησαν) de suas bênçãos espirituais, *devem* (ὀφείλουσιν) ministrar a eles também nas bênçãos materiais” (v. 27). A parceria de igrejas no evangelho não as isenta, portanto, de obrigações de uns para com os outros.

Da mesma forma, ao escrever a seu amigo Filemom, Paulo diz: “... você também me deve (προσοφείλεις) a si mesmo” (Fm 19). A maioria dos comentaristas presume que “essa dívida provavelmente indica a conversão de Filemom pelo ministério geral de Paulo em vez de alguma outra obrigação material ou legal”,¹¹ fundamentando então o fato de que Paulo acha justo mencionar uma dívida espiritual da parte de Filemom para, pelo menos hipoteticamente, pagar uma dívida financeira de Onésimo, da qual Paulo se tornou credor (“eu pagarei” – v. 19). Para nossos propósitos, vale salientar “na linguagem de Paulo no v. 19b a *obrigação* muito comum que um *presente* impõe ao que tem recebido tal presente de *responder em espécie, em gratidão e em benevolência recíproca*”.¹²

⁸ Ibid.

⁹ “Veja, portanto, quão grande mal é a ingratidão: ela produz um amor à vaidade, e isso resulta em cegueira, e cegueira em idolatria, de forma que a idolatria traz um vórtice de vícios”. LUTERO, Martinho. *Lectures on Romans*. Trad. Wilhelm Pauck. Louisville: Westminster John Knox, 1961, p. 26.

¹⁰ Traduzo τὸν ἑαυτῶν τράχηλον ὑπέθηκαν de forma mais literal por ser provável que a expressão não se refira ao risco de vida, mas “a se sujeitar a um fardo ou se submeter a algum dever”. THIELMAN, Frank. *Romans*. ZECNT. Grand Rapids: Zondervan, 2018, p. 716. Thielman continua: “Quer Priscila e Áquila tenham arriscado suas vidas por Paulo ou não, seus esforços envolveram grande sacrifício pessoal e, da perspectiva de Paulo, salvaram sua vida” (p. 716-717).

¹¹ PAO, David W. *Colossians and Philemon*. ZECNT. Grand Rapids: Zondervan, 2012, p. 409.

¹² MCKNIGHT, Scot. *The Letter to Philemon*. NICNT. Grand Rapids: Eerdmans, 2017, p. 106. Ênfase do autor.

Em suma, os verbos εὐχαριστεῖν e ὀφείλειν, junto com seus substantivos e adjetivos cognatos, são usados por Paulo em outros contextos para manifestar a gratidão como obrigação daqueles que recebem um presente. Naturalmente, todos os crentes devem ações de graças a Deus, mas Paulo também expressa a necessidade de gratidão entre igrejas (Rm 15.26-28) e amigos (Rm 16.3-4 e Fm 15-20). A falta desses termos em Filipenses 4.10-20, uma seção tão longa (11 versículos!) na qual Paulo reconhece e avalia a oferta dos Filipenses de forma positiva, é suspeita, para dizer o mínimo.¹³ Logo, para investigarmos melhor esse texto, faz-se necessário não apenas entender a visão de Paulo sobre gratidão, mas ter também uma noção de dádivas e gratidão em seu contexto cultural.

1.2 *Filipenses 4.10-20 e o ambiente socioeconômico greco-romano*

A grande maioria dos comentaristas neotestamentários descreve a multidão de relacionamentos socioeconômicos do mundo greco-romano sob o ponto de vista do *patrocínio*. Esse padrão é bem resumido por DeSilva abaixo:

O mundo dos autores e leitores do Novo Testamento, entretanto, era um no qual o patrocínio pessoal era um meio essencial de adquirir acesso a bens, proteção ou oportunidades para emprego e avanço. Não era apenas essencial—era esperado e divulgado! A doação e recepção de favores era, de acordo com um participante do primeiro século, a “prática que constitui o principal vínculo da sociedade humana” (Sêneca, *Ben.* 1.4.2).

Os tipos de benefícios buscados de um patrono dependiam das necessidades ou desejos do solicitante... Se o patrono concedesse o pedido, o solicitante se tornaria cliente dele e logo se iniciaria um relacionamento potencialmente a longo prazo. Esse relacionamento seria marcado pelo intercâmbio mútuo de bens e serviços desejados, o patrono se disponibilizando a dar assistência no futuro e o cliente fazendo de tudo em seu poder para promover a fama e honra do patrono (divulgando o benefício e mostrando respeito ao patrono), permanecendo leal ao patrono e providenciando serviços quando surgisse alguma oportunidade.¹⁴

¹³ Peterman nota a asserção de vários comentaristas de que “a suposta seção de ‘agradecimento’ em Filipenses 4.10-20 é notável pela falta de gratidão. Neste momento, poderíamos responder que, se essa seção realmente é notável, não é devido à ausência de εὐχαριστέω, mas à omissão de ὀφείλω ou uma expressão semelhante de dívida”. PETERMAN, Gerald W. *Paul's Gift from Philippi: Conventions of Gift-Exchange and Christian Giving*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997, p. 157. Contudo, creio que uma visão mais equilibrada é que a seção é notável tanto pela falta de linguagem de dívida quanto da linguagem de gratidão. Ver a discussão em 1.3 abaixo sobre a perspectiva de Peterman quanto à gratidão.

¹⁴ DESILVA, David A. *Honor, Patronage, Kinship, & Purity: Unlocking New Testament Culture*. Downers Grove: IVP Academic, 2000, p. 96-97.

Certamente, como notado pelo autor, a doação e recepção de favores eram um aspecto essencial do mundo antigo, como veremos abaixo. Contudo, restringir essa reciprocidade apenas ao relacionamento de patrono e cliente é problemático, e proporciona ao intérprete do Novo Testamento uma lente míope para enxergar a cultura socioeconômica do primeiro século. Como afirma Briones,

o modelo patrono-cliente, como fusão de todas as formas de intercâmbio social, é uma simplificação exagerada que não apenas confunde a história social, mas também impõe erroneamente um padrão relacional específico, junto com suas regras particulares de intercâmbio, sobre relacionamentos que mais precisamente refletem outros padrões de permuta recíproca na antiguidade.¹⁵

Assim, devemos evitar o risco de reduzir todos os padrões de reciprocidade na(s) cultura(s) greco-romana(s) a apenas o modelo patrono-cliente. Havia também parcerias socioeconômicas entre amigos, pais e filhos, professores e alunos, e outros.¹⁶

Não obstante, a pluralidade de relacionamentos no contexto histórico-cultural de Paulo não nos impede de sintetizar algumas importantes facetas do ambiente socioeconômico greco-romano. Destaco abaixo alguns pontos importantes do contexto histórico-social de Paulo que nos ajudarão a navegar a interpretação de Filipenses 4.10-20.

Primeiro, nos contextos sociais era presumida a reciprocidade. Essa reciprocidade

[...] dita que quando uma pessoa (ou pessoas) se torna o recipiente de algo bom na forma de um favor ou um presente, esse recipiente é obrigado a responder ao doador com boa vontade e retornar uma dádiva ou favor devolvido em proporção ao bem recebido.¹⁷

Um exemplo claro dessa reciprocidade vem de um manual antigo para a escrita de cartas. Entre vários tipos de cartas (cartas comendatórias, reprobatórias, consolatórias, de felicitações etc.), Pseudo-Demétrio escreve um exemplo de carta de gratidão. Segue abaixo uma tradução integral de seu modelo:

A carta de gratidão (ἀπευχαριστικός) traz à memória a gratidão que se deve (ὀφείλιν χάριν). Por exemplo:

Pela benevolência que você me mostrou por suas palavras, me apresso, por obra, a mostrar o compromisso que tenho com você. Pois sei que faço menos por você do que deveria, uma vez que, mesmo que eu oferecesse a própria vida

¹⁵ BRIONES, David E. *Paul's Financial Policy: A Socio-Theological Approach*. LNTS 494. New York: Bloomsbury T&T Clark, 2013, p. 35.

¹⁶ Ibid., 35-41.

¹⁷ PETERMAN, *Paul's Gift from Philippi*, p. 3. Ver também p. 3-7 e 51-89 para um resumo de várias formas de reciprocidade na cultura greco-romana.

por você, não retornaria de forma adequada à gratidão (ἀποδώσειν χάριν) os benefícios que recebi. Assim, o que da minha parte você quiser, não escreva e peça, mas exija o retorno (χάριν), pois sou seu devedor (ὀφείλω).¹⁸

A despeito do tom um tanto extravagante da carta, vale a pena observar que, pelo menos para o autor do manual, esse era um *padrão* para responder com gratidão a algum tipo de benevolência. Nesse padrão, podemos notar que: 1) a benevolência exige um retorno, que cria uma dívida da parte do recipiente,¹⁹ 2) palavras de gratidão são o retorno mínimo com que se deve responder a uma dádiva.²⁰

Um segundo ponto a ser notado é que a reciprocidade era considerada necessária para o bom funcionamento de qualquer relacionamento. Tanto o dar quanto o receber eram importantes para a construção de vínculos sociais. Assim, Sêneca afirma que “o dar um benefício é um ato social; ele ganha o favor de alguém e obriga alguém. Já o dar a si mesmo não é um ato social; a ninguém ganha, a ninguém obriga e não leva ninguém à esperança”.²¹ Quer fosse para o bom funcionamento ou para a manutenção de relacionamentos simétricos (por exemplo, entre amigos) ou assimétricos (como entre patrono e cliente), a reciprocidade era considerada essencial.

Dessa forma, Plutarco registra um episódio da vida de Focião, estadista ateniense. Este certa vez rejeitou um presente de cem talentos de Alexandre, o Grande, a que o rei, “indignado, escreveu que não consideraria como amigo quem dele nada quisesse”.²² O estadista, que continuou a rejeitar a dádiva financeira por não achar justo que ele apenas, de todo o seu povo, a recebesse, pediu antes a libertação de alguns prisioneiros em Sardes. Observe, portanto, que não receber uma dádiva era considerado um insulto ao doador, de forma que, mesmo sem receber o presente financeiro, Focião se viu obrigado a pedir um favor em seu lugar.

Por fim, a reciprocidade tinha um caráter moral e ético. Assim, nas palavras de Cícero, “se damos ou não é opcional, mas o retribuir, contanto que dentro da nossa possibilidade, não é uma opção para o homem bom”.²³

¹⁸ Publicado em MALHERBE, Abraham J. *Ancient Epistolary Theorists*. SBL Sources for Biblical Study, 19. Atlanta: Scholars Press, 1988, p. 41.

¹⁹ Ou, nas palavras de Sêneca, “quem pretende ser grato, deve, imediatamente ao receber, pensar no retorno”. *De Beneficiis*, 2.25.3.

²⁰ De novo Sêneca: “Sempre haverá homicidas, tiranos, ladrões, adúlteros, sequestradores, profanadores e traidores; mas pior do que qualquer crime é o da ingratidão.... Você também deve se cuidar para não cometer o maior de todos os crimes”. *De Beneficiis*, 1.10.4.

²¹ Sêneca, *De Beneficiis*, 5.11.5. Ver também *De Beneficiis*, 1.4.2 acima, nas palavras de David DeSilva.

²² Plutarco, *Phocion*, 18.4.

²³ Cícero, *De Officiis*, 1.15. Semelhantemente Demóstenes diz: “Considero que o recipiente de um

É nesse sentido que, ao descrever a gratidão, Filo expressa que “cada uma das virtudes é algo santo, mas a gratidão (εὐχαριστία) a todas supera”.²⁴ Portanto, no tocante a relacionamentos de intercâmbio, esperava-se do “homem bom” o retorno minimamente por meio da gratidão.

Em suma, a reciprocidade, a despeito de todas as complexidades certamente existentes nas culturas do mundo mediterrâneo do primeiro século, era a regra nos relacionamentos de dar e receber. Não retribuir com ao menos um “obrigado” era rude e revelava o caráter do recipiente. Tendo em vista tudo isso, voltamos à pergunta inicial: por que Paulo não agradece explicitamente a oferta que recebeu?

1.3 Dar e receber na *κοινωνία* em prol do evangelho

Se admitirmos, portanto, que Paulo de fato não foi explícito em sua gratidão, como se esperava em sua cultura, várias opções se abrem para explicar a ausência do “obrigado” em Filipenses 4.10-20. Alguns sugerem que Paulo estava brigado com a congregação e não queria dar-lhes a satisfação de mostrar sua dependência financeira.²⁵ Outros, que o apóstolo estava envergonhado por sua situação lastimável e por não conseguir retribuir.²⁶ Ainda outros, que Paulo não queria se rebaixar ao nível de cliente e criar uma dívida social que impediria o avanço de seu ministério evangelístico.²⁷

Além de todas as opções acima, duas propostas mais positivas ainda se destacam. A primeira é que Paulo e os filipenses haviam entrado num relacionamento formal, cognominado *societas* no latim e possivelmente traduzido por *κοινωνία* em grego. Nesse relacionamento, os Filipenses estariam apenas cumprindo sua função ao enviar dinheiro a Paulo, de forma que, em Filipenses 4.18 “Paulo escreve o que equivale a um recibo formal, usando o termo técnico *apechō*, ‘tenho recebido’, tão comum nos recibos de papiros”.²⁸ Contudo, faltam

benefício deve sempre se lembrar, enquanto o que o dá, deve imediatamente esquecê-lo, se o primeiro se portar bem e o benfeitor não for mísero”. *De Corona*, 269.

²⁴ *De Plantatione*, 126. Logo em seguida, o autor também expressa a inabilidade de se agradecer completamente a Deus por meio de sacrifícios, sendo necessária uma atitude constante de gratidão. Sobre a imoralidade da ingratidão, ver também *De Sacrificiis Abelis et Caini*, 52-54.

²⁵ Existem vários proponentes dessa perspectiva, cada um com sua reconstrução histórica. Cf. CAPPER, Brian J. Paul’s Dispute with Philippi: Understanding Paul’s Argument in Phil 1-2 from his Thanks in 4.10-20. *Theologische Zeitschrift*, v. 49, n. 3 (1993), p. 193-214; MARTIN, Ralph P., HAWTHORNE, Gerald F. *Philippians*. WBC 43. Nashville: Thomas Nelson, 2004, p. 259-260. HOLLOWAY, Paul A. *Philippians: A Commentary*. Minneapolis: Fortress Press, 2017, p. 186-187.

²⁶ Cf. DODD, C. H. The Mind of Paul: A Psychological Approach. *Bulletin of the John Rylands Library*, v. 17, n. 1 (1933), p. 91-105, esp. p. 95-96.

²⁷ Cf. PERKINS, PHEME. Christology, Friendship and Status: The Rhetoric of Philippians. *Society of Biblical Literature 1987 Seminar Papers*. Atlanta: Scholars Press, 1987, p. 509-521, esp. p. 515-516.

²⁸ SAMPLEY, J. Paul. *Pauline Partnership in Christ: Christian Community and Commitment in Light of Roman Law*. Philadelphia: Fortress Press, 1980, p. 53. Outros proponentes incluem CAPPER,

provas suficientes para estabelecer o elo entre uma *κοινωνία* e uma *societas*.²⁹ Além disso, o tom de Paulo em Filipenses (e principalmente em 4.10-20) não é o tom de um mero parceiro financeiro.

A segunda proposta, aceita pela maioria dos comentaristas modernos, é que Paulo considera os filipenses seus amigos, e que isso gera entre eles um relacionamento de não obrigatoriedade. Assim, “uma expressão verbal de gratidão de Paulo não deve ser esperada. Pois o apóstolo repetidamente afirma sua intimidade com os filipenses”.³⁰ Paulo certamente considerava os filipenses amigos, mas precisamos cuidar para não dizer que essa amizade desobrigava um ou o outro da reciprocidade. Paulo, afinal, pressupõe uma dívida que *Deus* pagaria: “... o meu Deus suprirá cada uma de suas necessidades” (Fp 4.19).³¹

Paulo não se encaixa, portanto, nos moldes estabelecidos do mundo antigo. Antes, “a maneira pela qual Paulo endereça a doação dos filipenses mostra que o evangelho muda a forma como os cristãos veem tais atos e relacionamentos materiais”.³² O principal problema com a maior parte das propostas acima é que elas buscam primeiro encaixar Paulo dentro de seu contexto histórico e social e, posteriormente, como se para o autor Deus estivesse em segundo plano, injetar uma dose sadia de “teologia”.

Muito pelo contrário, o apóstolo começa a sua perspectiva sobre “dar e receber” (4.15) com o evangelho, e inicia a epístola justamente com a gratidão que parece fazer falta em Filipenses 4.10-20. “Agradeço (εὐχαριστῶ) a meu Deus por cada vez que vocês se lembram de mim”,³³ começa o autor, “pela

Paul’s Dispute, p. 200-204, e, mais recentemente, OGÉREAU, Julien M. Paul’s *κοινωνία* with the Philippians: Societas as a Missionary Funding Strategy. *NTS*, v. 60, 2014, p. 360-378.

²⁹ Cf. PETERMAN, *Paul’s Gift*, p. 124-127. BRIONES, *Paul’s Financial Policy*, p. 72-73.

³⁰ PETERMAN, Gerald. “Thankless Thanks”: The Epistolary Social Convention in Philippians 4:10-20. *Tyndale Bulletin*, v. 42, n. 2, 1991, p. 268.

³¹ Para outros problemas com uma abordagem que interpreta a epístola aos filipenses exclusivamente sob a ótica da amizade, ver: BRIONES, David E. Paul’s Intentional ‘Thankless Thanks’ in Philippians 4.10-20. *JSNT*, v. 34, n. 1, 2011, p. 50.

³² FOWL, Stephen. Know your Context: Giving and Receiving Money in Philippians. *Interpretation*, v. 56, n. 1, 2002, p. 47.

³³ Permita-me justificar minha tradução distinta de ἐπὶ πάσῃ τῇ μνηρίᾳ ὑμῶν aqui. Primeiro, ἐπὶ parece ser usado por Paulo aqui para descrever uma das razões pelas quais ele agradece; assim também no v. 5. Dessa forma, não deve ser traduzido temporalmente (“quando” ou “sempre” – NIV, KJV, NTLH), mas logicamente (“por” – ARA, NAA). A segunda peculiaridade da tradução se deve ao genitivo ὑμῶν, que pode ser objetivo (“a memória que eu tenho de vocês”; cf. Rm 1.9; Ef 1.16; 1Ts 1.2, 3.6; 2Tm 1.3; Fm 4) ou subjetivo (“a memória que vocês têm de mim”). A despeito do predomínio do uso objetivo nas epístolas paulinas, decidi pelo subjetivo pelo fato de que a epístola foi escrita, pelo menos situacionalmente, em resposta à memória que a igreja mostrou a Paulo (Fp 2.25, 30; 4.10). Além disso, o uso objetivo em Paulo sempre conta com um verbo de desambiguação (ποεῖν ou ἔχειν), enquanto o contexto pode indicar um uso do genitivo subjetivo (cf. Bar. 5.5). Contudo, mesmo que Paulo falasse da lembrança que ele tinha da igreja, isso não altera o fato de que a igreja havia se tornada parceira de Paulo (1.5, 7). Cf. BRIONES, *Paul’s Financial Policy*, p. 106-107; e HELLERMAN, Joseph H. *Philippians*. Nashville: B&H Academic, 2015, p. 19-21.

sua parceria (ἐπὶ τῇ κοινωνίᾳ) em prol do evangelho desde o primeiro dia até agora” (Fp 1.3, 5). Nas ações de graças que iniciam a epístola (1.3-11), não se deve negligenciar a orientação completamente teológica do agradecimento de Paulo.³⁴ Ao lembrar à igreja o seu relacionamento com ela, fica claro que Deus é quem recebe toda a gratidão (v. 3) e glória (v. 11), pois ele é o que inicia e conclui a obra do evangelho na vida da igreja (v. 6), bem como quem garante o bom funcionamento do relacionamento dela com o apóstolo (v. 8).

Assim sendo, não se pode dispensar as ações de graças em Filipenses 1.3-11 como se fossem um mero modelo repetido e estampado nas epístolas paulinas. Antes, em suas ações de graças, “o foco na obra de Deus no meio das igrejas, bem como suas respostas a Deus, aponta para o fato de que Paulo está mais preocupado com o relacionamento de sua audiência com seu Deus”.³⁵ Paulo não escreve uma epístola para descrever sua parceria apenas com os filipenses, mas a parceria (κοινωνία) que ele tem com a igreja é *em prol* do evangelho (v. 6),³⁶ de forma que a participação financeira dos membros da igreja serve para transformá-los em coparticipantes (συγκοινωνοὺς) da própria graça apostólica de Paulo em seu ministério apologético e evangelístico no v. 7.³⁷

Tal ênfase na união no ministério evangelístico e consequente gratidão a Deus continua em toda a epístola, marcada pelos usos frequentes de κοινωνία e palavras relacionadas. Dessa forma, toda a exortação de Paulo à imitação do exemplo supremo de Cristo em Filipenses 2.5-11 está pautada na comunhão que procede do Espírito (2.1 – κοινωνία πνεύματος). Paulo se oferece como exemplo daquele que participa dos sofrimentos de Cristo (3.10 – κοινωνίαν παθημάτων αὐτοῦ) e, quando faz menção da oferta dos crentes, diz que eles também participam de sua tribulação (4.14 – συγκοινωνήσαντές μου τῇ θλίψει) ao contribuírem para seu ministério (4.15 – ἐκοινώνησεν εἰς λόγον δόσεως καὶ λήψεως). Por conseguinte, assim como Paulo exemplifica uma atitude grata a Deus pela sua ação de graças no início, no fim pode igualmente exortar os

³⁴ A palavra θεός é mencionada três vezes nas ações de graças de Paulo. Pao compara todas as seções de ações de graças nas cartas paulinas com o equivalente nas epístolas romanas e gregas (*a forma valetudinis*), e chega à conclusão de que “embora divindades possam ser invocadas nas aberturas de cartas helenísticas em papiros, os antigos leitores certamente seriam surpreendidos pelas referências repetidas a Deus nas ações de graças introdutórias de Paulo e na ênfase dada ao papel ativo de Deus na história das comunidades às quais essas cartas eram direcionadas”. PAO, David W. *Gospel within the Constraints of an Epistolary Form: Pauline Introductory Thanksgivings and Paul’s Theology of Thanksgiving*. In: PORTER, Stanley E.; ADAMS, Sean A. (eds.). *Paul and the Ancient Letter Form*. Pauline Studies 6. Leiden: Brill, 2010, p. 120.

³⁵ Ibid., p. 121.

³⁶ Contra ARA: “no evangelho”. Como diz Hellerman, “Paulo não tende a confundir εἰς ... com ἐν, de forma que não é (1) a salvação dos Filipenses que está em mente na expressão τῇ κοινωνίᾳ ὑμῶν εἰς τὸ εὐαγγέλιον, mas, pelo contrário, (2) sua participação na divulgação do evangelho ... sobretudo a participação financeira dos filipenses no ministério de Paulo”. HELLERMAN, *Philippians*, p. 23.

³⁷ Cf. GUTHRIE, Donald. *Philippians*. Grand Rapids: Zondervan, 2023, p. 71-73.

filipenses a apresentarem “suas petições a Deus em cada oração e súplica *com gratidão*” (Fp 4.6 – μετὰ εὐχαριστίας); afinal, seus parceiros no evangelho são também parceiros em gratidão a Deus.³⁸

É justamente por essa razão que o apóstolo termina a seção de gratidão em Filipenses 4.10-20 não com uma afirmação de dívida aos seus sustentadores, mas com um resumo doxológico a Deus, cuja glória é suficiente para sustentar tanto Paulo quanto os filipenses (4.19-20). Como bem conclui Briones,

a julgar pelo tom favorável da carta, as regras sociais de dar presentes e a natureza de sua κοινὴν íntima, a melhor opção parece ser considerar o dito “agradecimento ingrato” de Paulo como uma convicção teológica (ao invés de um corretivo) de que somente Deus ocupa a posição de benfeitor. Ele é quem merece toda a gratidão, ao passo que a igreja distribui esse produto entre si.³⁹

A aquarela da gratidão de Paulo em Filipenses 4.10-20 não conta com apenas duas dimensões – o apóstolo e os filipenses – mas três, e a inclusão da dimensão teocêntrica faz toda a diferença. Não temos Paulo, o missionário, e a igreja de Filipos como mantenedora, mas Deus, o mantenedor, e Paulo com os filipenses como parceiros no avanço do evangelho.

2. A DOAÇÃO SOB PERSPECTIVA HISTÓRICO-REDENTIVA⁴⁰

Consequentemente, é fundamental explicar a visão de Paulo sobre a contribuição financeira, antes de tudo, pelo sustento básico e primordial realizado por Deus no relacionamento entre a igreja e o obreiro do evangelho. Contudo, a atitude de Paulo quanto às finanças entre os cristãos não é somente subversiva em comparação com a norma cultural greco-romana, mas também estabelece um novo padrão cultural pelo qual o crente deve viver. Em outras palavras, Paulo rejeita passivamente os padrões estabelecidos de seu tempo para dar e receber, mas o faz para ativamente gerar uma nova ótica acerca da colaboração financeira entre cidadãos dos céus.

Nesta seção, examinarei brevemente como Paulo exorta os cristãos a converterem seu modo de pensar e viver à nova identidade e cidadania do evangelho. A nova disposição elaborada pelo apóstolo toca todos os aspectos

³⁸ Além das conexões acima, vários comentaristas notam as conexões léxicas e temáticas entre a seção de ação de graças no início da epístola e o capítulo final. Cf. HEIL, John Paul. *Philippians: Let us Rejoice in Being Conformed to Christ*. ECL 3. Atlanta: Society of Biblical Literature, 2010, p. 26-27; 152-153.

³⁹ BRIONES, Paul's Intentional “Thankless Thanks”, p. 63.

⁴⁰ A seguinte seção foi alterada com base no capítulo 6 da minha tese de doutorado: Sacrifice and Service Metaphors in Philippians, p. 229-276. In: SANTOS, Danillo A. *Ministers of Christ Jesus: a Cognitive Account of Priestly Language in Paul*. Tese de Doutorado em Hermenêutica e Interpretação Bíblica, Westminster Theological Seminary, Philadelphia, 2021.

do relacionamento do crente, e culmina em uma nova abordagem sobre a contribuição financeira, que é reavaliada por ele como um ato de consagração sacerdotal que só se faz possível nesse novo momento da história redentiva.

2.1 A conduta do cidadão do evangelho em Filipenses

Em essência, Filipenses se estrutura em torno do tema central da união para o progresso do evangelho desenvolvido em 1.27-30.⁴¹ Pode-se resumir o fluxo do pensamento dessa sentença da seguinte forma: os filipenses devem viver como cidadãos celestes conforme o evangelho de Cristo (v. 27a), para que Paulo saiba que eles estão unidos (v. 27b) e inabaláveis frente à intimidação de seus adversários (v. 28), pois tanto o sofrimento quanto a própria fé são dons de Deus (v. 29-30). Portanto, o período inteiro desenvolve uma única ordem no início: “Acima de tudo, conduzam-se (πολιτεύεσθε) conforme a cívica exigida pelo evangelho de Cristo” (v. 27).

Por causa da importância programática de πολιτεύεσθε, é necessário explicar as nuances do uso que Paulo faz do verbo. Tanto o verbo πολιτεύεσθαι (1.27) quanto o seu substantivo cognato πολίτευμα são *hápax legomena* em Paulo. Assim, como Brewer diz com respeito ao verbo,

o fato de sua raridade relativa... suscita uma pergunta quanto ao seu aparecimento em Fp 1 27 se Paulo não quisesse mais do que prescrever, de forma geral, a necessidade de viver dignamente. Certos verbos favoritos como περιπατεῖτε ou ζῆτε poderiam expressar seu pensamento igualmente bem... se não houvesse qualquer outra conotação implicada no uso de πολιτεύεσθε nesse contexto.⁴²

De fato, o verbo πολιτεύεσθαι não é melhor traduzido apenas pelo verbo “vivam” (ARA, NAA, NVT, NTLH) mas, uma vez que se refere à lealdade a Jesus e seu reino, deve ser traduzido como “conduzam-se conforme a cívica exigida pelo evangelho”.⁴³ Tal ordem não deve ser vista como uma mensagem anti-imperialista,⁴⁴ mas como uma exortação a reorientar sua perspectiva da

⁴¹ Para a compreensão de que 1.27-30 é o centro da epístola, ver, por exemplo, BLACK, David A. *The Discourse Structure of Philippians: a Study in Textlinguistics*. *NovT*, v. 37, 1995, p. 16-49; FEE, Gordon D. *Philippians*. Downers Grove: InterVarsity Press, 1999, p. 75-78; GUTHRIE, *Philippians*, p. 23-25, 130.

⁴² BREWER, Raymond R. *The Meaning of Politeuesthe in Philippians 1:27*. *JBL*, v. 73, n. 2, 1954, p. 77.

⁴³ Ver a NVI: “exercem a sua cidadania de maneira digna do evangelho de Cristo”, o que, contudo, pode dar a entender que a cidadania a ser exercida é romana. Ver SANTOS, *Ministers of Christ Jesus*, p. 241-242, n. 740.

⁴⁴ Contra, e.g., CARTER, Warren. *The Roman Empire and the New Testament: An Essential Guide*. Nashville: Abingdon Press, 2006, p. 62; OAKES, Peter. *Philippians: From People to Letter*. SNTSMS 110. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, p. 138. O problema com essa visão é que ela deixa de levar em consideração a nítida distinção que Paulo faz entre as coisas terrenas (τὰ ἐπίγεια, 3.19) e a

πολίτευμα terrestre para o procedimento celestial, baseado na expectativa da vinda de seu senhor (3.20). Dessa forma, Paulo parece usar as palavras πολιτεύεσθε e πολιτεύμα como sinais para organizar toda a epístola. Ambas são usadas para criar um *inclusio* para o corpo da carta, uma vez que a sequência πολιτεύεσθε... στήκετε... συναθροῦντες em 1.27 serve como padrão para os mesmos radicais em 3.20 (πολιτεύμα), 4.1 (στήκετε) e 4.3 (συνήθλησάν).⁴⁵

Em resumo, a epístola segue a seguinte estrutura:

I. Saudações epistolares	1.1-2
II. Ações de graças e intercessão pela igreja	1.3-11
III. A situação de Paulo em Roma ⁴⁶	1.12-26
IV. Corpo	1.27-4.9
A. Exortação principal: a conduta digna do evangelho	1.27-30
B. O exemplo de Cristo	2.1-11
C. Exortação: o evangelho na vida do cristão	2.12-17
D. Os exemplos de Timóteo e Epafrodito	2.18-30
E. O exemplo de Paulo	3.1-14
F. Exortação: a conduta do cidadão celeste	3.15-4.9
V. Gratidão pela provisão de Deus por meio dos filipenses	4.10-20
VI. Saudações finais	4.21-23

Assim, desde a participação em prol do evangelho (1.5) na segunda seção e da lembrança que os sofrimentos de Paulo servem para o avanço do evangelho (1.12) na terceira seção, o apóstolo antecipa a importância de uma vida direcionada pelo evangelho. No corpo da epístola, os vários exemplos dados são intercalados com exortações à vida guiada pela nova constituição do crente, e assim consolidam o ponto central: a vida do crente deve ser completamente transformada pelo evangelho.

Portanto, não é de se estranhar que Paulo rejeite os padrões sociais de seu tempo ao relatar sua feliz recepção do presente dos filipenses. Do início ao fim de sua epístola, seu foco tem sido mostrar a mudança imperativa que o evangelho traz. O cristão não pertence à terra, mas à cidade celeste, “de onde aguardamos o Salvador, o Senhor Jesus Cristo” (3.20). Tal expectativa escatológica revolucionária não apenas o futuro, mas também a vida e conduta

conduta do cidadão celeste (ἐν οὐρανοῖς, 3.20). A invectiva de Paulo é mais contra a esfera de vida na qual o pecado reina do que contra o Império Romano.

⁴⁵ Cf. BLACK, Discourse Structure, p.33-35; GARLAND, David E. The Composition and Unity of Philippians: Some Neglected Literary Factors. *NTS*, v. 27, n. 2, 1985, p. 159-161.

⁴⁶ Em termos da retórica clássica, essa seção é frequentemente associada com o *narratio*. Cf. WITHERINGTON III, Ben. *Paul's Letter to the Philippians: A Social-Rhetorical Commentary*. Grand Rapids: Eerdmans, 2011, p. 71-74.

presente do cristão, inclusive sua forma de lidar com os outros, de mostrar gratidão e de encarar toda a obra, apoio financeiro e parcerias dentro da igreja.

2.2 O dom aceitável a Deus

Entretanto, uma vez que as únicas cidadanias conhecidas são cidadanias na terra, como se retrata uma cidadania celeste sem ser influenciado pelos padrões da terra? Se Paulo apenas descrevesse a cidadania celeste do crente sem outras indicações do que se falava, certamente os filipenses imporiam sobre o reino dos céus noções greco-romanas da política, e todo o seu projeto falharia. Pelo contrário, ao longo da epístola Paulo descreve a cívica do evangelho como uma conduta moldada pela presença decisiva de Deus como objeto de adoração. Dessa forma, o sacrifício e serviço sacerdotal do cristão estão integralmente mesclados com a construção da cidadania celeste.⁴⁷

Consequentemente, Filipenses está repleto de vocabulário cúltico. Na conclusão das ações de graças, Paulo revela sua oração em prol dos filipenses, “para que vocês sejam puros (εἰλικρινεῖς) e irrepreensíveis (ἀπρόσκοποι) para o Dia de Cristo” (Fp 1.10). “Logo, vemos que a formação espiritual representada pelo cultivo de amor, conhecimento, oração e sabedoria moral nos versículos prévios é inteiramente direcionada a nos preparar para o nosso fim supremo em Cristo, a santidade”.⁴⁸ Posteriormente, ao descrever a união existente entre ele e os filipenses, o apóstolo descreve sua vida como uma libação (σπένδομαι) unida ao sacrifício (θυσία) e serviço (λειτουργία) que são a fé da igreja (2.17).⁴⁹ Epafrodito, à semelhança de um oficiante no culto de Israel, é chamado um ministro (λειτουργός, 2.25) que desempenha um serviço sagrado (λειτουργία, 2.30) no lugar de toda a congregação.⁵⁰ Em contraste, os opositores judaizantes não podem ser chamados de verdadeiros adoradores (λατρεύοντες), uma vez que esse título pertence somente àqueles que estão em Cristo (3.2-3). A série de termos sacerdotais aplicados ao crente da nova

⁴⁷ Assim como a cidadania do crente gira em torno do evangelho, Paulo “desenvolve na carta uma nova forma de culto que ocorre no Espírito e gira em torno do evangelho”. BLOIS, Isaac D. Brave Priestesses of Philippi: The Cultic Role of Euodia and Syntyche (Phil 4:2). *Religions*, v. 15(1), n. 127, 2024, p. 3. Current Trends in Pauline Research: Philippians. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/rel15010127>. Acesso em: 26 maio 2024.

⁴⁸ FOWL, Stephen E. *Philippians*. Grand Rapids: Eerdmans, 2005, p. 34.

⁴⁹ O genitivo τῆς πίστεως ὑμῶν provavelmente deve ser interpretado de forma apositiva. Ver O'BRIEN, *Philippians*, p. 310.

⁵⁰ Embora esteja em voga interpretar o termo λειτουργία apenas como um administrador público (ver, por exemplo, GUTHRIE, *Philippians*, p. 211; O'BRIEN, *Philippians*, p. 332.), o uso predominante do termo e seu verbo cognato, na LXX, é “em referência ao ministério cúltico”. SILVA, Moisés. *Λειτουργέω*. In: SILVA, Moisés. *New International Dictionary of New Testament Theology and Exegesis*. 2nd ed. Grand Rapids: Zondervan, 2014. p. 105. Assim, ao usar os termos para se referir ao serviço de Epafrodito e dos filipenses, o apóstolo “sem dúvida estabelece uma conexão entre o ministério sacerdotal levítico e o serviço espiritual de fiéis cristãos. Ibid., p. 106. cf. KEOWN, *Philippians*, p. 45.

aliança culmina na representação que Paulo faz da dádiva recebida pela igreja: “um aroma suave, um sacrifício aceitável, agradável a Deus” (ὁσμὴν εὐωδίας, θυσίαν δεκτὴν, εὐάρεστον τῷ θεῷ, 4.18). Não é, portanto, em segundo plano que Paulo caracteriza a contribuição financeira dos filipenses como uma oblação apazível a Deus, mas a metáfora arremata um esquema cognitivo que o autor vem reforçando desde o início de sua carta: a cidadania celeste é doxologicamente orientada. Consequentemente, o cidadão celeste é um sacerdote do evangelho de Cristo e sua participação financeira no anúncio do evangelho é um sacrifício oferecido a Deus.

Como entendemos, então, esse sacrifício? Existem três expressões que precisamos examinar em Filipenses 4.18. A primeira, ὁσμὴν εὐωδίας, “aroma suave”, é frequentemente usada para descrever o holocausto ou oferta totalmente queimada (קָטַר) ou a oferta preparada por fogo (קָטַר) no Antigo Testamento.⁵¹ O termo é usado várias vezes no Pentateuco, principalmente em Êxodo, Levítico e Números, mas ocorre de novo apenas em Ezequiel, dessa vez ironicamente para se referir ao sacrifício que apraz aos ídolos de uma nação infiel (Ez 6.13, 16.19, 20.28).

Para nossos propósitos, Ezequiel 20 assume importância singular. Nesse capítulo, o uso repetido da frase “meus estatutos e minhas regras” (מִצְוֹתַי וְחֻקֵּי) faz referência a toda a mensagem do Código de Santidade (Lv 18) e seu “complexo narrativo”.⁵² A conclusão de Ezequiel, ao revisar a história de Israel, é que eles foram incapazes de obediência e, consequentemente, são condenados à morte como nação. Contudo, essa morte nunca chega; ela é constantemente adiada em consideração ao nome de Deus.⁵³ Nos vv. 32-44,

⁵¹ O único uso atestado da expressão ὁσμὴν εὐωδίας fora de escritos judaicos ou cristãos é em Dioscorides Pedanius, *De Materia Medica* 1.66, um manual médico que descreve substâncias medicinais específicas e seus aromas. Contudo, ὁσμὴν εὐωδίας é usado 47 vezes na LXX, 42 das quais traduzem o termo hebraico קָטַר, em referência ubíqua à oferta totalmente queimada ou à oferta preparada por fogo. Assim, a expressão קָטַר ocorre 43 vezes no TM (e.g., Êx 29.18, 25, 41; Lv 1.9, 13, 17; Nm 15.3, 7, 10, 13, 14, 24; 28.2, 6, 8, 13, 24, 27; Ez 20.28, 41). Desses usos, há apenas um texto em que a LXX traduz קָטַר sem a frase ὁσμὴν εὐωδίας (Lv 26.31, que usa apenas ὁσμὴν) e apenas cinco textos na LXX usam ὁσμὴν εὐωδίας sem referência ao קָטַר (Lv 3.11, 17.4; Nm 15.5, 29.11 e Dn 4.37). É possível que esses usos sejam testemunhas de uma tradição textual divergente do TM, uma vez que continuam a fazer referência à oferta totalmente queimada. Ver também o uso de ὁσμὴν εὐωδίας em T. Levi 3.6 e T. Ab. 16.8. Observe também o uso atestado em Qumran de קָטַר em referência a ofertas totalmente queimadas em 1QS IX, 3-5, 11Q5 XVIII, 11, bem como seu uso extenso de קָטַר, também claramente referente às ofertas totalmente queimadas no Rolo do Templo: 11Q19 XIV, 6-7; XV, 13; XVI, 10; XX, 8; XXII, 7-8; XXIII, 17; XXVII, 2; XXXIV, 14 (cf. também 1QS VIII, 9; 1QS28b III, 1; 4Q220 I V, 9 [2x]; 4Q258 VI, 3; 4Q265 7 II, 9; 4Q266 11, 4; CTLeviar Bodleian Col. d, 16).

⁵² SPRINKLE, Preston. Law and Life: Leviticus 18.5 in the Literary Framework of Ezekiel. *JSOT*, v. 31, n. 3, 2007, p. 280. Observe também as várias alusões a dois temas que predominam em Levítico: o Sábado (Lv 23, 25 / Ez 20.12, 13, 16, 20, 21) e a frase “eu sou o SENHOR que santifica vocês” (Lv 20.8; 21.15, 23; 22.9, 16, 32 / Ez 20.12).

⁵³ BLOCK, Daniel I. *The Book of Ezekiel Chapters 1-24*. NICOT. Grand Rapids Eerdmans, 1997, p. 621.

existe uma transição marcante na profecia: Deus aceitará⁵⁴ Israel (v. 40-41) por meio de um novo êxodo (v. 34). Assim, os aromas suaves (רִיחַ נִחֻחִים / ὁσμὴν εὐωδίας) de Israel antes eram irritações para Deus, mas agora a nação em si se torna agradável a Deus: “em aroma suave aceitarei vocês” (v. 41, רִיחַ נִחֻחִים אֶתְכֶם / ἐν ὁσμῇ εὐωδίας προσδέξομαι ὑμᾶς).⁵⁵ No texto, Deus age para resguardar sua própria glória (44), mas é importante notar que aqui temos um conceito que

[...] antecipa em forma de semente a descrição completa da nação de Israel renovada, adorando numa alta montanha nos capítulos 40-48. O resultado positivo do novo êxodo será a adoração pura oferecida por um povo puro, no qual a santidade do Senhor será publicamente exibida aos olhos das nações.⁵⁶

Assim, a ὁσμὴ εὐωδίας, o aroma suave de Israel, foi prescrito no Pentateuco, mas não cumpriu o seu propósito de acordo com a profecia de Ezequiel. Ainda existe no profeta uma esperança de que essa fragrância satisfatória seria oferecida a Deus num futuro de redenção, um futuro no qual todo o povo de Deus seria capacitado para prestar verdadeiro louvor a ele. Logo, é de forma deliberada que Paulo indica que seus parceiros em prol do evangelho se encaixam escatologicamente como o Israel redimido, verdadeiros adoradores em Cristo.

De modo semelhante, o uso de θυσίαν δέκτην em Filipenses 4.18 demonstra um interesse veterotestamentário por sacrifícios aceitáveis a Deus. As palavras θυσία e δεκτήος ocorrem juntas frequentemente em Levítico, sempre em referência à aceitabilidade do ofertante diante de Deus (Lv 19.5; 22.21, 29).⁵⁷ Contudo, em Jeremias 6.20 e Malaquias 2.13 os mesmos termos são usados para descrever a rejeição divina dos sacrifícios do povo, “pois eles não deram atenção às minhas palavras. E quanto à minha lei? Eles a rejeitaram!” (Jr 6.19).

O único outro uso do substantivo θυσία com o adjetivo δεκτήος na Septuaginta vem de Isaías 56.7.⁵⁸ Ali, o gentio que se uniu ao SENHOR (56.6) será aproximado da santa habitação de Deus e “seus sacrifícios (θυσίαι) serão

⁵⁴ O verbo προσδέχεσθαι é usado na LXX para traduzir רָצַח, de forma que Paulo possivelmente alude ao texto por seu uso de δεκτήος em Fp 4.18.

⁵⁵ Vale ressaltar que Símaco traduz תָּשַׁח em Ez 20.40 por δομα, que, como Szerlip observa, fornece um elo com Fp 4.17, onde Paulo explica que não deseja o dom (τὸ δόμα) em si. SZERLIP, Brandon. *Paul's Use of the Old Testament in His Letter to the Philippians*. 2020. Tese de Doutorado em Hermenêutica e Interpretação Bíblica, Westminster Theological Seminary, Philadelphia, 2020, p. 249-250.

⁵⁶ DUGUID, Iain M. *Ezekiel*. NIV Application Commentary. Grand Rapids: Zondervan, 1999, p. 264.

⁵⁷ Esse mesmo conceito está presente em Provérbios: “Os sacrifícios (θυσίαι) dos ímpios são uma abominação para o Senhor, mas as orações dos retos são aceitáveis (δέκται) a ele” (15.8); “O início de um bom caminho é fazer coisas justas; são mais aceitáveis (δεκτὰ) a Deus do que ofertar sacrifícios (θύειν θυσίας)” (16.7 LXX). Cf. Sir 35.6.

⁵⁸ Contudo, cf. Is 60.7.

aceitáveis (δεκταὶ) no meu altar”. Embora o texto não tenha paralelos léxicos exclusivos com Filipenses 4.18, ele apresenta várias conexões temáticas com Ezequiel 20.41 em conexão com Filipenses 4.18. Ambos os textos usam termos sacrificiais que eram usados mais frequentemente nos profetas para descrever as falhas e culpa da nação de Israel. Contudo, seus contextos são de restauração escatológica e, principalmente, restauração de um culto aceitável, de fato santo a Deus, um momento ímpar e inédito na história da redenção até então. Como se para mostrar a singularidade do momento, Isaías profetiza acerca da restauração até do gentio ou eunuco ostracizado.

Brandon Szerlip, em sua tese de doutorado, desenvolve várias conexões entre Isaías 56.7 e Filipenses 4.18,⁵⁹ mas importa aqui ressaltar o fato de que:

os servos em Is 56 começam a aplicar a obra do Servo de Is 53 assim como Paulo, e por meio de sua parceria, os filipenses também, aplicam a obra de Cristo através da pregação e disseminação do evangelho. Em ambos os contextos, a parceria é visualizada como um serviço sacerdotal.⁶⁰

Portanto, é possível que haja aqui uma alusão de Paulo à profecia de Isaías de que o estrangeiro que ministrasse a Deus⁶¹ teria suas ofertas totalmente queimadas (όλοκαυτώματα) aceitas diante de Deus, uma vez que o apóstolo já caracteriza o crente como um sacerdote que desempenha, como cumprimento das profecias de Israel, um ministério sacerdotal do evangelho.

Por fim, enquanto o adjetivo εὐάρεστος não ocorre no Antigo Testamento, sua forma verbal, εὐαρεστεῖν, ocorre consistentemente na tradução grega para traduzir o hithpaél de הִתְהַלַּךְ, e somente quando o verbo se refere ao andar do homem na presença de Deus.⁶² O verbo é usado para descrever o relacionamento

⁵⁹ SZERLIP, *Philippians*, p. 246-271.

⁶⁰ Ibid., p. 268.

⁶¹ Curiosamente, essa é uma das poucas ocasiões na LXX em que o verbo hebraico תָּרַח, mais frequentemente traduzido por λειτουργεῖν, é traduzido δουλεῖν. Presume-se que outros textos que descrevem a vinda dos gentios ao monte santo de Deus envolvem sua captura e serviço (cf. Is 60.10, 61.5).

⁶² Isto é, em vez de Deus andar na presença do homem. Na LXX, o adjetivo εὐάρεστος aparece apenas em Wis 4.10 e 9.10, em referência ao agradar a Deus e seu verbo cognato, εὐαρεστεῖν, partilha de tal ênfase (Gn 5.22, 24; 6.9; 17.1; 24.40; 48.15; Jz A 10.16; Sl 56.13; 114.9; Sir. 44.16), embora também possa se referir a agradar aos homens (Gn 39.4; Êx 21.8; Sl 25.3, 34.14). Filo segue a mesma ênfase em agradar a Deus (e.g. *Quod Deus sit immutabilis* 109, 116-118 (3x); *De mutatione nominum* 42, 48; *De virtutibus* 67, 184, 208; contudo, ver, e.g. *De Iosepho* 195, 255; *De mutatione nominum* 40, que se referem ao agradar a homens), bem como os escritos pseudépígrafos (T. Iss. 4.1; T. Dan 1.3; Ps.-Eup. 1.2; embora Let. Arist. 286 e Ps.-Eup.1.3 se referem ao agradar a reis). Dada essa dimensão vertical, é fácil ver como o termo veio a ser aplicado em contextos cúlticos no Novo Testamento (Rm 12.1-2; Fp 4.18; Hb 12.28, 13.16). Fora do NT, *De specialibus legibus* 1.201, de Filo, merece destaque, uma vez que ele descreve o sexo masculino de forma metafórica como “aquele que, quando se encontra inculpável e purificado com as purificações devidas, as virtudes perfeitas, é propriamente o sacrifício mais santo, inteiramente e em todos os aspectos agradável (εὐάρεστος) a Deus”. Ademais, εὐαρέστησις

distinto dos patriarcas com Deus em Gênesis, bem como o desejo ardente dos salmistas de que o povo de Deus poderia agradar a Deus na terra dos viventes (Sl 114.9; 116.9 TM). Em harmonia com os usos das expressões prévias, as quais demonstram um elo entre a expectativa escatológica de Israel e a realidade em Cristo da igreja, parece que o uso que Paulo faz da expressão *εὐάρεστον τῷ θεῷ* comunica de forma deliberada aos filipenses que sua dádiva pecuniária tinha um significado muito maior: eles agradaram a Deus, cumprindo assim o anseio milenar dos santos do Antigo Testamento.

Em conclusão, vale ressaltar dois pontos importantes acerca da expressão de Paulo em Filipenses 4.18. Primeiro, o apóstolo não deixa dúvida de que o foco da doação dos filipenses não é a contribuição financeira, mas a adoração teocêntrica. Segundo, a doação dos filipenses é retratada como um ato de adoração escatológica. Os termos usados por Paulo para descrever a doação fazem alusões claras a expectativas não-realizadas dos santos veterotestamentários. Logo, nesse momento da história da redenção, Deus aceita aquilo que antes não era puro o suficiente, mas agora, em Cristo e pela participação conjunta dos cristãos de Filipos com o seu apóstolo, se torna um ato de consagração agradável.⁶³

CONCLUSÃO

Nem ao menos um obrigado, Paulo? De fato, Paulo não agradece em Filipenses 4.10-20 a doação que recebe. Existem princípios mais importantes em jogo. Afinal, o cidadão do evangelho, por confessar como Senhor a Jesus, o Messias, não exerce sua cidadania como uma cidadania terrestre. Ele tem uma cultura diferente, e sua vida e seus propósitos são descritos como atos sacerdotais. Paulo não agradece aos filipenses para lembrá-los da realidade do sustento primário de Deus. Ao mesmo tempo, ele descreve a contribuição que recebe deles não como uma quantia que o contentou (embora estivesse, sim, feliz! – Fp 4.10), mas como algo muito mais significativo: “um aroma suave, um sacrifício aceitável, agradável a Deus” (Fp 4.18). Dessa forma, não é apenas o donativo que tem sua identidade alterada, mas os próprios filipenses, como “a circuncisão, os que adoram a Deus pelo Espírito” (Fp 3.3), cumprem agora, em Cristo, a missão sacerdotal da nação criada por Deus de glorificar a Deus (4.20).

é usado por Áquila, Símaco e Teodócio para fazer referência à oferta totalmente queimada em Êx 29.18, Lv 1.9 (somente Teodócio) e Ez 20.41 (somente Símaco).

⁶³ Destaco que termos semelhantes se referem ao sacrifício do próprio Jesus em Ef 5.2: “... ele se entregou por nós, uma oferta (*προσφορὰν*) e sacrifício (*θυσίαν*) a Deus em aroma suave (*ὁσμὴν εὐωδίας*)”. Observe que em Efésios o sacrifício de Cristo é revelado como exemplo a ser seguido pelo cristão (Ef 5.1).

Para a igreja hoje, saliento duas aplicações principais do estudo acima. Primeiro, a importância do contexto. Como se nota nos primeiros parágrafos da seção 1.3 acima, existem inúmeras propostas para explicar a falta de agradecimento em Filipenses 4.10-20, mas poucas que tiveram o cuidado de examinar toda a evidência disponível. Além disso, a paucidade de exame das expressões veterotestamentárias em Filipenses 4.18 entre os comentaristas deixa sepultados vários ricos tesouros hermenêuticos acerca da identidade do cristão à luz da história da redenção. Nas palavras de Stephen Fowl em “Know Your Context” (Conheça o seu contexto):

A prática de Paulo indica que, para as comunidades cristãs, a consideração dos contextos nos quais se encontram exigirá que elas consigam interpretar esses contextos à luz da narrativa maior ou do conjunto de narrativas sobre a economia redentiva de Deus.⁶⁴

Como visitante de um país e um tempo diferentes, o intérprete moderno precisa aprender acerca do contexto bíblico, mas também tomar cuidado para não ser – como certamente a igreja filipense era tentada a ser – tão conformado ao seu contexto que fica cego às verdades que não se adequam a nenhuma cultura terrestre.

Uma segunda aplicação trata da identidade do crente e de sua perspectiva, entre vários outros aspectos da nossa cultura, sobre as finanças da igreja. Nós que recebemos de graça o evangelho somos muito tentados a nos conformar aos moldes econômicos do mundo. Isto ocorre para começar quando não se leva Deus em consideração nas práticas financeiras de igrejas e ministérios. Planos são feitos, orçamentos elaborados, funcionários pagos, mas raramente começamos um plano com oração; orçamentos dificilmente ambicionam e rogam por mais graça daquele que “suprirá cada uma de suas necessidades” (Fp 4.19). Ao pagar os funcionários, esquece-se que não são de fato funcionários, mas parceiros em prol do evangelho. Não cedamos à visão terrestre de que o dinheiro pertence ao que dá, nem que é somente o que ensina ou prega que agrada a Deus. Pelo contrário, Deus por meio de Paulo nos oferece aqui uma perspectiva diferente: como cooperadores, usemos nossos dons particulares para a missão santa e doxológica da proclamação do senhorio de Cristo.

ABSTRACT

Many academics find it strange that there is no expression of gratitude or debt from Paul in Phil 4.10-20, in which he expresses joy with the donation from the church to fulfill his needs. Indeed, in Greco-Roman culture, the lack of these terms when speaking about a financial contribution could even

⁶⁴ FOWL, Know Your Context, p. 58.

be considered an insult. The thesis of this article is that the lack of a “thank you” in Phil 4.10-20 is a deliberate attitude of Paul’s, who seeks to transform the habitual social patterns of Philippian Christians by the cultic orientation of the gospel. The apostle does not only omit a “thank you,” but also describes the Philippian contribution in a manner that portrays a unique identity, characterized by the heavenly citizenship (Phil 3.20) and partnership for the sake of the gospel.

KEYWORDS

Heavenly citizenship; Financial contribution; Donation; κοινωνία; Philip-
pians; Philippians 4:10-20; Philippians 4:18; Gratitude; Sacrifice.

A AVALIAÇÃO DE PROFESSORES COMO UM INSTRUMENTO DE APERFEIÇOAMENTO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM PARA OS SEMINÁRIOS TEOLÓGICOS DA IGREJA PRESBITERIANA DO BRASIL

*Ageu Cirilo de Magalhães Junior**

RESUMO

Este artigo enfatiza o papel do professor como peça-chave do processo de ensino-aprendizagem e investiga uma possível forma de avaliação de professores para uso nos Seminários Teológicos da Igreja Presbiteriana do Brasil. Analisa o surgimento do conceito de avaliação de professores nos Estados Unidos da América, no Brasil e, mais especificamente, nos Seminários Teológicos da Igreja Presbiteriana do Brasil. As fontes de pesquisa utilizadas foram bibliográficas, em português e inglês. As informações coletadas foram analisadas e geraram conclusões importantes para esse estudo. O resultado do trabalho é uma proposta de avaliação dos docentes que poderia contribuir em muito para uma abordagem mais justa e precisa do trabalho dos professores e um aperfeiçoamento do ensino ministrado em nossas instituições de ensino teológico.

PALAVRAS-CHAVE

Avaliação de professores; Educação teológica; Seminários teológicos da Igreja Presbiteriana do Brasil.

* Mestre em Teologia Sistemática pelo CPAJ (2017), mestre em Liderança Cristã pelo CPAJ/ Gordon College (2022); bacharel em Teologia pelo Seminário Teológico Presbiteriano Rev. José Manoel da Conceição – São Paulo/SP (1997) e pela Escola Superior de Teologia da Universidade Presbiteriana Mackenzie (2005). Professor de Teologia Sistemática no Seminário Teológico Presbiteriano Rev. José Manoel da Conceição, pastor da Igreja Presbiteriana de Vila Guarani (São Paulo/SP) e membro do Conselho da Pan American Christian Academy (PACA).

INTRODUÇÃO

O professor é peça fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Se o professor não tiver domínio sobre o assunto que vai ensinar ou não tiver métodos pedagógicos eficientes para transmitir o conteúdo, o processo de ensino-aprendizagem não será realizado ou ficará bastante prejudicado.

Quando observamos o ensino público brasileiro, por exemplo, percebemos a deficiência que há nos resultados obtidos, nas avaliações nacionais, e isso ocorre, em grande medida, pela falta de valorização, investimento, cuidado e preparo dos docentes.

A situação nas escolas particulares não é diferente. A falta de valorização e de investimento nos profissionais da educação também é algo perceptível ali. Mesmo nas escolas particulares, se não houver um acompanhamento do professor e uma precisa avaliação de seu desempenho, haverá problemas.

E o que ocorre nos seminários teológicos denominacionais e interdenominacionais espalhados pelo país? Boa parte destes cursos não tem ligação com igrejas históricas bem estabelecidas e conta com professores sem qualquer formação pedagógica. Mesmo em seminários mais estruturados, considerável parte dos docentes não tem treino na área pedagógica. Haveria um modo de minimizar os problemas resultantes desta carência e melhorar a performance dos professores? Com certeza sim.

Com tudo isso em mente, o presente artigo tem como objetivo observar como a prática de avaliação de professores desenvolveu-se no Brasil e propor um método de avaliação de desempenho dos professores para uso em seminários teológicos no Brasil.

1. A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Antes de tratarmos sobre o conceito de avaliação de desempenho dos professores temos que abordar o pressuposto básico quanto à importância do professor no processo de ensino-aprendizagem. As ferramentas de avaliação de desempenho de professores só existem porque é notória a importância deste profissional no processo educacional. As políticas públicas de educação, a construção de um currículo bem elaborado, a gestão escolar cuidadosa e os demais cuidados para que o amplo processo de ensino seja consumado não terão qualquer êxito se o professor não cumprir bem o seu papel. Adriana Bauer, tratando sobre o trabalho docente, afirmou o seguinte:

O pressuposto, aqui, é que os professores concretizam, por meio de sua prática na sala de aula, o que é proposto nos documentos curriculares, nos livros didáticos e manuais de ensino, constituindo peça-chave do processo de aprendizagem. Nessa lógica, políticas educacionais centradas na administração ou gestão escolar, por exemplo, deixando de lado o elemento docente, não seriam suficientes para

garantir a efetividade do ensino; há limites no trabalho de um gestor, ainda que competente e comprometido com seu trabalho, no que se refere à intervenção sobre o que ocorre em sala de aula.¹

O professor é aquele que tem formação pedagógica, conhece as ferramentas didáticas e domina o conteúdo de uma maneira a transmitir o conhecimento aos seus alunos. Solano Portela insta que “o professor cristão é a chave do sucesso da Escola Cristã, bem como o seu requisito principal. Sem ele de nada adiantará a correta orientação filosófica, pois esta não conseguirá ser transmitida adequadamente aos alunos”.²

O professor deve ter vida exemplar, bom caráter, qualidades morais.³ Todavia, além disso, dentro do escopo deste estudo, cujo foco é a educação cristã, especificamente a educação teológica, como defende Hendricks, o “professor eficiente é aquele que baseia seu ensino em uma rica experiência de vida”.⁴ Na visão desse autor, o professor deve ter uma sólida fé em Cristo, pautada firmemente nas Escrituras Sagradas, a fim de que possa dividir esta fé com os alunos; deve ter um testemunho de fé irrepreensível, notório a todos que estão ao seu redor, pois atitudes influenciam mais que palavras; deve ter conhecimento bíblico, de forma que consiga aplicar em sua vida e ensinar os alunos a aplicar o conhecimento na vida deles; deve ter conhecimento do que está acontecendo no mundo para, com uma cosmovisão bíblica, levar os alunos a interpretar a realidade ao seu redor, e deve ter conhecimento dos próprios alunos, a fim de, conhecendo suas características, sua história de vida, o ambiente em que vivem, seus gostos e rotinas de vida, aplicar o ensino de forma mais eficiente. Por fim, Hendricks entende que o professor é aquele que tem elevadas responsabilidades. A começar pelo seu chamado, entendendo que a função de ensinar as verdades bíblicas não é um dever humano, mas uma vocação, um chamado divino. O professor é um instrumento nas mãos de Deus, e tem a responsabilidade de autopreparo, com vida de oração, estudo da Palavra, leitura de bons livros, e o compromisso de dedicação na preparação das aulas, reservando tempo e preparando o material no decorrer de toda a semana.

Na percepção de Donald Griggs,⁵ o professor deve desempenhar quatro funções. Primeiro, ele deve ser amigo dos alunos. A ideia do autor é a de que o

¹ BAUER, A. *Avaliação de Desempenho de Professores: Pressupostos e Abordagens*. In: GATTI, B. A. (Org). *O Trabalho Docente: Avaliação, Valorização, Controvérsias*. Campinas: Editora Autores Associados, 2021, p. 20.

² PORTELA, F. Solano. *Visão Cristã sobre Educação Escolar*. Campina Grande, PB: Visão Cristã, 2015, p. 28.

³ GREGORY, J. Milton. *As Sete Leis do Ensino*. Rio de Janeiro: JUERP, 1980.

⁴ HENDRICKS, Howard. *Ensinando para Transformar Vidas*. Belo Horizonte: Betânia, 2015, p. 12.

⁵ GRIGGS, Donald. *Manual do Professor Eficaz*. São Paulo: Cultura Cristã, 2001, p. 7.

professor não é aquele preocupado apenas em repassar conteúdo, mas em transmitir vida. E ensinar vida é muito mais do que passar alguns minutos semanais em sala de aula. Ensinar vida é algo que se faz com preocupação, com amor, com contatos fora da sala de aula. Os professores que mais impactam a vida de seus alunos são aqueles que têm relacionamento emocional, afetivo com eles. Os professores mais lembrados pelos alunos, ao final de uma vida de estudos, dentre dezenas de professores, são aqueles que realmente se importaram com eles, e não foram apenas professores, mas amigos. Em segundo lugar, o autor vê que outra função do professor é a de intérprete. Ele faz um contraste entre a função de um transmissor e a de um intérprete. O transmissor é aquele que apenas repassa conteúdo, sem alteração ou adaptação. O professor é mais eficiente e cumpre melhor seu papel quando funciona como intérprete, isto é, quando recebe o conteúdo e o traduz ao universo de entendimento do aluno, tanto em termos de faixa etária, quanto de nível de entendimento e capacidade de assimilação. O bom professor é aquele que pega temas difíceis e complexos e os transmite em linguagem e forma acessíveis aos seus alunos. Em terceiro lugar, o autor defende que o professor tem a função de elaborador de currículo. Com essa função, não está pensando em o professor ser alguém que faz o próprio material de estudo, mas como aquele que, conhecendo seus alunos, faz a seleção do material que será mais apropriado à sua classe. Em quarto e último lugar, o professor deve ter a função de aprendiz. O professor deve ser alguém sempre disposto a aprender. Ele deve estudar a vida inteira de modo a realizar bem o seu trabalho. Nas palavras de Hendricks, “quem para de crescer hoje, para de ensinar amanhã”.⁶ É necessário ao professor o contínuo aperfeiçoamento a fim de que ele seja cada vez mais útil no ensino, como um verdadeiro e útil instrumento do Senhor.

Diante de tamanha responsabilidade e de tantas funções, fica bem estabelecida a necessidade da avaliação de professores. Da performance de cada docente depende o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. E a mensuração dessa performance deve ser providenciada por avaliações bem elaboradas que avaliem, de fato, o trabalho docente. Como o desempenho da função docente é amplo e envolve não apenas a sala de aula, mas, como vimos, aspectos de caráter e de vida, a produção de um instrumento de avaliação que seja eficaz é um desafio. Trataremos disso, com mais profundidade, no tópico 3.

2. O SURGIMENTO DA IDEIA DE AVALIAÇÃO DE PROFESSORES

Como destacam Danielson e McGreal, “a avaliação dos professores tem sido uma atividade educacional desde Sócrates”.⁷ Todavia, nenhum estudo

⁶ HENDRICKS, op. cit., p. 12.

⁷ DANIELSON, C.; MCGREAL, Thomas L. *Teacher Evaluation: To Enhance Professional Practice*. Nova Jersey: Educational Testing Service (ETS), 2000, p. 25.

sério sobre o assunto surgiu até 1960. Somente a partir daquela década é que pesquisas consistentes começaram a ser desenvolvidas, buscando ferramentas para o aprimoramento das escolas e do ensino.

2.1 Nos Estados Unidos da América

De acordo com Stronge e Tucker,⁸ a prática de avaliar professores nos Estados Unidos remonta ao período colonial, quando grupos de cidadãos visitavam as escolas para ouvir os alunos recitarem conteúdos e, assim, se certificarem de que os professores estavam fazendo corretamente o seu trabalho. No século 19, administradores em tempo integral e professores assumiram a função de avaliar os professores, todavia de maneira informal, sem material escrito.

A partir do ano de 1925, avaliações de professores começaram a ser utilizadas, de modo que, na década de 70, quase todas as escolas públicas utilizavam alguma forma de avaliação.

Danielson e McGreal⁹ nos informam que, nas décadas de 1940 e 1950, os professores eram avaliados mais por seus traços pessoais do que por seu desempenho em sala de aula. Características pessoais como voz, aparência física, estabilidade emocional, confiabilidade, cordialidade e entusiasmo eram tidas como decisivas para um desempenho profissional de êxito no ensino. A partir de 1960, a perspectiva mudou totalmente. Ao invés de se apegar aos traços do professor, começou a ser analisado o comportamento. Em uma linha mais behaviorista de educação, passou-se a observar o comportamento dos professores que tinham melhores alunos. Avaliava-se o que eles faziam em sala que poderia ser utilizado por outros profissionais, a fim de se melhorar o ensino.

Até a década de 1970 o foco da avaliação dos professores era somativo, isto é, apenas com a preocupação em demitir ou admitir professores. O aspecto formativo, isto é, de implementar mudanças e adaptações visando o aperfeiçoamento do professor e do programa de ensino, começou a ser utilizado a partir dessa década. Os conceitos de avaliação somativa e formativa são de autoria de Michael Scriven, cunhados por ele em 1967.

De acordo com Adriana Bauer, a partir de 1980 aconteceram mudanças na educação norte-americana. Explica a autora que

... esse período coincide com o governo do presidente Reagan (1981 a 1989), que inicia uma reforma na área de educação defendendo, inicialmente, o mínimo de participação do governo federal nas despesas do setor e incentivando os estados a assumirem maior responsabilidade sobre ele. Ocorre que o aumento

⁸ STRONGE, James H.; TUCKER, Pamela D. *Teacher Evaluation: Assessing and Improving Performance*. Nova York: Routledge Taylor & Francis Group, 2013.

⁹ DANIELSON, C.; MCGREAL, op. cit.

da preocupação com a queda da qualidade da educação pública, e a consequente perda da competitividade econômica americana perante outros países, como o Japão, por exemplo, fez com que o governo federal sofresse pressões dos grupos econômicos que provocaram uma alteração na política inicial.¹⁰

No governo de Ronald Reagan foi implementado o *Back to Basics*, movimento implantado em vários países cujo objetivo era retornar a uma abordagem educacional preocupada com o preparo do aluno e não com o seu bem-estar. A preocupação com esse retorno às bases se deu justamente porque os Estados Unidos experimentaram declínio nos testes internacionais de avaliação do ensino.

De acordo com Regina Pacheco,¹¹ na mesma década entra em cena a *New Public Management*, filosofia de gestão pública com adaptação de práticas da gestão privada, tendo como objetivo redução de custos, maior eficiência operacional e melhor prestação de serviços. Para Adriana Bauer, essa nova filosofia teve impactos duradouros sobre a avaliação do desempenho educacional que perduram até hoje:

Tais princípios, característicos de um novo paradigma de administração pública denominado Nova Gestão Pública (New Public Management), ou gerencialismo, têm influenciado a proposição de formas de acompanhamento do trabalho e de avaliação de docentes, com ênfase para o seu desempenho, em diversos países.¹²

Nota-se, portanto, uma maior exigência dos docentes, comparada à exigência que pesa sobre os profissionais da iniciativa privada.

2.2 No Brasil

No Brasil, alguns marcos são importantes para a análise das políticas de avaliação educacional implementadas pelo governo federal a partir dos anos 1990. De acordo com Sandra Sousa e Dirce Freitas¹³ estes marcos são o institucional, o constitucional, o legal, o administrativo e o político. Vamos tratar deles individualmente.

¹⁰ BAUER, op. cit., p. 15.

¹¹ PACHECO, Regina. *A Agenda da Nova Gestão Pública*. In: LOUREIRO, Maria Rita; ABRUCIO, Fernando Luiz; PACHECO, Regina S. (Orgs.). *Burocracia e Política no Brasil*. Editora FGV, 2010, p. 180.

¹² BAUER, op. cit., p. 17.

¹³ SOUSA, Sandra M. Z. L.; FREITAS, Dirce N. T. Políticas de Avaliação e Gestão Educacional: Brasil, Década de 1990 aos Dias Atuais. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 40, dez. 2004: 165-185, p. 168.

2.2.1 Marco institucional

As autoras supracitadas entendem que dois conjuntos de medidas foram importantes no processo de avaliação de ensino implementado pelo governo federal. No primeiro conjunto de medidas temos a redefinição de papéis do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação, pela Lei n. 9.131, de 1995, e a criação da Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional, Lei n. 9.394, de 1996. O segundo conjunto de medidas transformou o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP) em autarquia federal, pela Lei n. 9.448, de 1997, transferindo do MEC para o INEP a atribuição de avaliação do ensino.

2.2.2 Marco constitucional

A emenda constitucional nº 14, de 1996, definiu, entre outras coisas, as responsabilidades educacionais da União, dos Estados e dos Municípios “de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório”.¹⁴ Já a emenda constitucional nº 19, de 1998, beneficiou os profissionais da educação pública ao flexibilizar os contratos de trabalho e instituiu avaliações periódicas internas e externas para mensurar a qualidade dos serviços.¹⁵

2.2.3 Marco legal

A Lei de Diretrizes Básicas (LDB), criada em 1996 pela Lei nº 9.394, estabeleceu, em vários incisos, o dever de os órgãos públicos implementarem avaliações quanto à qualidade do ensino. Por exemplo:

Art. 7º O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:
I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino;
II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público;
III - capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal.

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;
VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

¹⁴ Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm. Acesso em: 23 fev. 2023.

¹⁵ Emenda Constitucional nº 19, de 4 de junho de 1998. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc19.htm. Acesso em: 23 fev. 2023.

IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

§ 1º Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei.¹⁶

Na opinião de alguns autores,¹⁷ a promulgação dessas leis resultou em um verdadeiro sistema nacional de avaliação.

2.2.4 Marco administrativo

Freitas e Sousa nos informam que “o governo federal se empenhou, ao longo dos anos 1990, na execução de suas políticas de avaliação, bem como no aperfeiçoamento metodológico, técnico, instrumental e operacional de suas práticas de medida, avaliação e informação”.¹⁸

As reformas administrativas pelas quais passou a administração pública no Brasil, na década de 1990, geraram impactos importantes também no campo da educação.

2.2.5 Marco político

Com a educação tornando-se uma questão de gestão, a partir da promulgação das leis mencionadas acima os agentes governamentais passaram a perseguir a visão de avaliação do processo para aumento da qualidade. Na visão de Freitas e Sousa:

No *marco político*, o aparelhamento e a prática da avaliação não prescindiram da busca de legitimidade, apoiando-se esta na difusão da ideia e na indução a um sentimento de necessidade da avaliação para qualificar a gestão da educação. Procurou-se induzir dirigentes, gestores e técnicos à aceitação da tese da inevitabilidade e da necessidade de que o governo federal assumisse um novo papel no campo da educação: o papel de avaliador.¹⁹

A publicidade oficial colaborou com a visão de que o caminho da informação-avaliação era a melhor via para se atingir bons resultados nessa área.

¹⁶ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em: 23 fev. 2023.

¹⁷ SOUSA; FREITAS, op. cit., p. 169.

¹⁸ Ibid., p. 170.

¹⁹ Ibid.

2.3 Nos Seminários Teológicos da Igreja Presbiteriana do Brasil

A Igreja Presbiteriana do Brasil (IPB) foi iniciada em 12 de agosto de 1859, com a chegada do missionário norte-americano Rev. Ashbel Green Simonton. Em 14 de maio de 1867, Simonton fundou, na cidade do Rio de Janeiro, o primeiro seminário teológico presbiteriano no Brasil, chamado de “Seminário Primitivo”, iniciando suas atividades com quatro alunos. No dia 8 de setembro de 1888, o Sínodo da Igreja Presbiteriana do Brasil decidiu pela criação de um Seminário, que foi instalado na cidade de Nova Friburgo (RJ) e, dois anos depois, transferido para São Paulo. Em julho de 1903 foi oficializada, na cidade de Garanhuns (PE), a “Escola Teológica”, que mais tarde, transferida para o Recife, viria se chamar, finalmente, Seminário Presbiteriano do Norte. A partir desses dois seminários nasceram todos os outros que fazem parte da IPB. Hoje são 10 seminários espalhados pelo país e uma extensão.

Até o ano de 1988 não há registro de processos formais de avaliação do ensino ministrado nos seminários teológicos da IPB. Em julho de 1988, todavia, o Supremo Concílio da IPB aprovou o Regulamento Interno para os Seminários Teológicos Presbiterianos, com a determinação de que os professores, ao final de cada ano letivo, submetessem o programa de aulas adotado em cada disciplina ao Conselho Diretor do Seminário, para avaliação.²⁰

Seis anos depois, no Supremo Concílio de 1994, um novo Regimento Interno foi aprovado, com algumas mudanças em relação ao Regimento de 1988. Quanto ao sistema de avaliação, o texto ficou da seguinte forma: “§3º – O Conselho Diretor deverá proceder a uma avaliação do programa desenvolvido pelos professores, no final de cada ano letivo”.²¹

A mudança consistiu em que, em 1988, a iniciativa de apresentar o conteúdo era dos professores e, em 1994, o Conselho Diretor teria o dever de fazer a avaliação de todos os programas de curso.

Em março de 2001, na reunião da Comissão Executiva do Supremo Concílio, foi aprovado o relatório da Junta de Educação Teológica da IPB tendo, como um dos destaques, o seguinte: “Quanto aos Seminários: Iniciou processo de avaliação dos Seminários denominado “Provão” tendo aplicado prova de conhecimento e questionário sociodemográfico à todos os concluintes de nossos Seminários”.²² Esse exame foi oficialmente chamado Programa Nacional de Avaliação dos Seminários & Exame Nacional de Formandos, e foi aplicado aos formandos de todos os Seminários Teológicos da IPB, no ano 2000. O exame consistia em 100 questões de múltipla escolha com a seguinte distribuição:

²⁰ Digesto Presbiteriano, resolução SC-88E-008 - Doc. VIII.

²¹ Digesto Presbiteriano, resolução SC-94-025 - Doc. CCXXVIII.

²² Digesto Presbiteriano, resolução CE-SC/IPB-2001 - Doc. CXLI.

- 15 questões de Língua Portuguesa
- 15 questões de Cultura Geral
- 15 questões de Teologia Histórica
- 15 questões de Teologia Exegética
- 15 questões de Teologia Sistemática
- 15 questões de Teologia Pastoral
- 10 questões de Constituição e Ordem da IPB

O exame contava também com um questionário sociodemográfico com perguntas sobre a vida do aluno, faixa de renda salarial, cursos anteriores etc. Este formato de 100 questões sobre conhecimento adquirido foi seguido até o ano de 2005.

Em 2006 houve uma alteração no formato do Exame Nacional, com a diminuição das questões de conhecimento para 50, assim distribuídas:

- 10 questões de Teologia Sistemática
- 10 questões de Teologia Pastoral
- 10 questões de Teologia Exegética
- 5 questões de História da Igreja
- 5 questões de Filosofia
- 5 questões de Língua Portuguesa
- 5 questões de Constituição, Ordem e Governo da IPB

A diminuição se deu para tornar possível a inserção de 20 questões sobre os dados sociodemográficos do aluno e 30 questões de avaliação da estrutura e do ensino dos seminários. As questões de avaliação abrangiam diversos aspectos da instituição.

Foi um avanço considerável a implantação de 30 questões para avaliação, por parte dos formandos, da estrutura e do processo de ensino nos Seminários. Em posse dessas avaliações a Junta de Educação Teológica (JET), órgão responsável por supervisionar todo o ensino teológico da IPB, pôde fazer análises e tomar medidas para sanar dificuldades e deficiências nos seminários.

Conquanto tenha sido um instrumento importante, ainda era limitado, pois avaliava de forma abrangente o corpo docente e acontecia uma vez ao ano, apenas pelos formandos.

Iniciativas no sentido de aprimorar o processo avaliativo foram feitas por alguns seminários. Em 2006, o Seminário Teológico Presbiteriano Rev. José Manoel da Conceição, em São Paulo, elaborou uma avaliação mais específica para que todos os professores fossem avaliados semestralmente pelos alunos. A avaliação consistia das seguintes questões, para que o aluno atribuisse uma nota de 0 a 10, avaliando o trabalho do professor:

- Apresenta e explica o que se pretende aprender na disciplina e como fará esse trabalho?
- Demonstra conhecimento da disciplina?
- Transmite os conhecimentos com segurança e clareza?
- A forma de ensinar estimula o interesse pela matéria?
- Você gostaria de cursar outra disciplina com esse professor?
- Utiliza instrumentos diversificados para a avaliação?
- Trata o aluno com respeito e dignidade?
- Incentiva a pesquisa em livros, biblioteca, internet etc.?
- Pontualidade do professor.
- Apresenta controle e domínio da classe.
- Importância dessa disciplina para a sua formação.
- A biblioteca atende às necessidades da disciplina.
- Sua frequência às aulas e participação nas atividades propostas pelo professor.
- Tempo que você dedica aos estudos e preparação das atividades fora da aula.

Realizadas semestralmente, essas avaliações forneceram subsídios aos próprios professores para buscarem aperfeiçoamento nas áreas em que pontuavam menos, e eram encaminhadas à Junta Regional de Educação Teológica (JURET), órgão responsável pelo seminário, para observar elementos importantes sobre o desempenho de cada professor em sala de aula.

Em 2010, o mesmo seminário fez uma revisão nas questões da avaliação dos professores, gerando um aprimoramento. A avaliação ficou assim:

- Cumpre o programa estabelecido?
- Atinge os objetivos da disciplina?
- Há coerência entre os objetivos propostos e o conteúdo das aulas?
- Os conteúdos são ministrados de forma clara?
- Mantém continuidade lógica dos conteúdos?
- Suas aulas estimulam a participação dos alunos?
- Os critérios de avaliação são compatíveis com as aulas dadas?
- As indicações bibliográficas ajudam no entendimento do conteúdo ministrado?
- Os trabalhos propostos contribuem para a aprendizagem dos conteúdos?
- Faz uso de recursos audiovisuais (lousa, datashow etc.)?
- A forma de ensinar estimula o interesse pela matéria?
- Demonstra possuir domínio sobre o conteúdo ministrado?
- Mostra-se disposto a resolver dúvidas em aula?
- Mostra-se disposto a resolver dúvidas fora da sala de aula?

- É assíduo?
- Respeita os horários estabelecidos?
- Demonstra piedade nas aulas?
- Demonstra espírito pastoral nas aulas?
- Trata os alunos com respeito?
- É justo nas avaliações?
- A carga horária atribuída é adequada?
- Há integração desta disciplina com as demais do curso?
- Você considera esta disciplina importante para a sua formação?
- Você tem interesse no assunto tratado nesta disciplina?
- Você está com boas notas nesta disciplina?
- Quanto tempo por semana você se dedica a esta disciplina?
- Como você avalia sua própria dedicação às atividades desta disciplina?

O resultado deste trabalho foi tão positivo que, em 2018, a Junta de Educação Teológica nacional decidiu implementar uma adaptação desta avaliação em todos os seminários teológicos da IPB, nos mesmos moldes, a saber, semestral e feita pelos alunos. O registro dessa decisão ocorreu na reunião do Supremo Concílio de 2018, como pode ser observado a seguir:

SC/IPB-2018 - DOC.CXLII - Quanto ao documento 050 - Oriundo da: Junta de Educação Teológica - JET - Ementa: Relatório Quadrienal da Junta de Educação Teológica - JET. O SC/IPB - 2018 Resolve: 1. Tomar conhecimento; 2. Aprovar com os seguintes destaques: a. As 11 reuniões regulares da JET para tratar dos assuntos de sua competência, sendo a maioria dessas reuniões nos seminários da IPB, proporcionando assim um conhecimento in loco da situação real destas instituições; b. Criação de um formulário padrão de avaliação de docentes por discentes para ser aplicado em todos os seminários (...) ²³

O novo modelo de avaliação semestral dos professores, agora nacional, ficou constituído da seguinte forma:

- Planejamento e organização da aula.
- Clareza e objetividade da aula.
- Transmissão do conhecimento.
- Capacidade de promover conexão do aspecto teórico com a prática.
- Promoção de esclarecimento de dúvidas.
- Acompanhamento de atividades extraclasse.
- Capacidade de manter-se no assunto da aula.
- Capacidade de apresentação do conteúdo proposto para a matéria.

²³ Digesto Presbiteriano, resolução SC/IPB-2018 - Doc. CXLII.

- Bibliografia utilizada.
- Recursos aplicados na ministração da aula.
- Assiduidade.
- Cumprimento do horário previsto para a aplicação da aula.
- Forma de tratamento com os alunos.
- Acessibilidade ao docente.
- Domínio e segurança sobre a disciplina que ministra.
- Postura fora da classe no trato com outras pessoas no ambiente do seminário.
- Reação diante de apresentação de dúvidas por partes dos alunos.
- Promoção de incentivo à leitura e pesquisa.
- Incentivo em favor da capacidade de pensar.
- Capacidade de lidar com reações divergentes.
- Piedade pessoal.

Com essa implementação se pode observar uma conscientização cada vez maior na Junta de Educação Teológica da IPB quanto à importância do professor no processo de ensino-aprendizagem e quanto à necessidade do uso de instrumentos de avaliação, para o melhor desempenho do docente e melhores resultados educacionais.

3. UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES

Existem vários métodos e ferramentas para avaliação de professores. Stronge e Tucker²⁴ fazem uma lista dos mais utilizados nos Estados Unidos: 1) Modelo de Características do Professor, no qual são avaliados traços da personalidade como criatividade, carisma e dedicação; 2) Modelo Orientado ao Processo, em que são avaliados o comportamento do professor em sala de aula e seus métodos de ensino; 3) Avaliação Baseada em Deveres, em que são avaliadas as tarefas realizadas pelo professor, e não todo o processo; 4) Responsabilidade, abordagem que vincula o desempenho do professor às boas notas do aluno; 5) Avaliação Baseada em Objetivos, em que objetivos específicos são definidos pelo professor e cumpridos por ele; 6) Modelo de Crescimento Profissional, onde o foco está no desenvolvimento profissional do professor; e 7) Híbrido, uma combinação de dois ou mais modelos listados acima.

O modelo atualmente utilizado nos Seminários da IPB é o Híbrido, pois combina o Modelo de Características do Professor com o Modelo Orientado ao Processo. Considerando o que já foi visto até aqui, seguem abaixo algumas medidas que poderiam ser benéficas para a avaliação do processo de ensino-aprendizagem dos seminários teológicos de uma forma geral.

²⁴ STRONGE; TUCKER, op. cit., p. 18.

3.1 Avaliação do professor, não das disciplinas

Quando um professor ministra várias disciplinas e é avaliado em todas elas, o processo fica trabalhoso para os alunos que estão avaliando. A avaliação deve ser direta e objetiva, de modo que os alunos não a vejam como um peso, mas como um instrumento que poderá ajudá-los. Quando o processo é demorado e cansativo, os alunos têm a tendência de atribuir uma nota, repetindo-a em todos os pontos do formulário. Isso acaba maculando todo o processo. Por vezes, na avaliação semestral, os alunos avaliam o mesmo professor em três ou quatro disciplinas. O objeto da avaliação é o professor, não a disciplina. Desta forma, a solução para esse possível problema passa pelo controle da secretaria do seminário em providenciar à turma de alunos a avaliação concernente apenas ao professor, mesmo que ele ministre, naquele semestre, várias disciplinas à mesma turma.

3.2 Inserção de campo para comentários

Formulários com questões objetivas, em que o aluno atribui nota numérica sem a possibilidade de apontar problemas não contemplados nos tópicos, acabam tornando a avaliação muito limitada. Algumas linhas em branco no final do formulário podem sanar essa deficiência.

3.3 Ampliação das fontes de avaliação

Outro problema que pode ocorrer no processo de avaliação relaciona-se a alunos que, por imaturidade, e pelo fato de a avaliação ser anônima, atribuem notas baixas aos professores em cujas disciplinas não tiveram bom rendimento ou nas quais foram reprovados. Como o aluno é a única fonte da avaliação, isso faz com que o professor seja prejudicado, de fato. Em grande parte dos países em que há avaliação de professores, ela é feita por seus superiores. De acordo com Adriana Bauer:

Nas avaliações que ocorrem no interior da escola, que podem ou não estar atreladas ao desenvolvimento da instituição, usualmente o procedimento adotado elege como avaliador o superior imediato, o processo em uma via de mão única, já que ao professor não cabe avaliar, também, seu superior, mesmo que o trabalho deste também seja definidor do ensino que ocorre nas escolas.²⁵

É crescente, todavia, a inserção do aluno como avaliador, especialmente nos cursos de nível superior. O problema não está em o aluno avaliar o professor, mas em ser ele o único avaliador. Neste sentido, alguns autores demonstram o benefício de a avaliação ter múltiplas fontes. Para os autores da área são muitos os ganhos, por exemplo: maior validade da avaliação, pelo aumento

²⁵ BAUER, op. cit., p. 53.

dos quesitos avaliados, de um número maior de fontes; maior confiabilidade, com o aumento do tamanho da amostragem de desempenho, de múltiplas perspectivas; menor subjetividade, pois em uma avaliação feita por várias pessoas a tendência de objetividade é maior; convicção maior do avaliado quanto ao resultado, pois a avaliação passa a ser a contribuição de vários indivíduos, de posições diferentes etc.

O formato de avaliação de várias fontes já vem sendo praticado no mundo corporativo, há um bom tempo, com o nome de “Avaliação 360 graus”. De acordo com Mark G. Miller,

[...] o feedback sobre o desempenho de um funcionário é coletado de todas as pessoas que ele influencia em seu trabalho diário, incluindo seu supervisor, quaisquer subordinados, colegas e clientes. Essas informações são adicionadas à percepção do próprio funcionário sobre seu desempenho.²⁶

Este método tem sido inserido no ambiente educacional, como nos informam Stronge e Tucker:

Nos últimos anos, tem havido um movimento crescente para que professores e outros educadores adotem princípios da avaliação 360 graus que são frequentemente usados em negócios e na indústria. Uma avaliação 360 graus se concentra em solicitar feedback de alunos, pais e outros membros da comunidade escolar sobre o trabalho do professor.²⁷

Um aspecto importante, que pode gerar boa contribuição ao processo de avaliação dos professores dos seminários, é a autoavaliação feita pelo professor. De acordo com Danielson e McGreal:

Se for fornecido um ambiente seguro e respeitoso, a maioria dos professores escolherá concentrar seus esforços no crescimento profissional nas áreas em que eles têm maior necessidade. Os princípios da educação de adultos mostram que, quando as pessoas usam a autoavaliação e a investigação autodirigida no desenvolvimento profissional, é mais provável que sustentem seu aprendizado, de maneira mais disciplinada, do que quando pessoas de fora impõem requisitos de desenvolvimento profissional.²⁸

Assim, uma proposta para atualização da avaliação dos professores utilizada pelos seminários teológicos é a da ampliação das fontes avaliadoras,

²⁶ MILLER, Mark G. *What is 360 Degree Feedback? The Employee Evaluation Tool*. Cranberry Township: The Content Authority, 2012, p. 4.

²⁷ STRONGE; TUCKER, op. cit., p. 59.

²⁸ DANIELSON; MCGREAL, op. cit., p. 40.

passando a ser as seguintes: alunos, coordenador do departamento, diretor e professor (autoavaliação).

Os quesitos a serem avaliados pelos alunos seriam estes:

- Clareza e objetividade da aula.
- Transmissão do conhecimento.
- Capacidade de promover conexão do aspecto teórico com a prática.
- Promoção de esclarecimento de dúvidas.
- Acompanhamento de atividades extraclasse.
- Capacidade de manter-se no assunto da aula.
- Capacidade de apresentação do conteúdo proposto para a matéria.
- Cumprimento do horário previsto para a aplicação da aula.
- Forma de tratamento dos alunos.
- Acessibilidade ao docente.
- Domínio e segurança sobre a disciplina que ministra.
- Reação diante de apresentação de dúvidas por partes dos alunos.
- Promoção de incentivo à leitura e pesquisa.
- Incentivo em favor da capacidade de pensar.
- Capacidade de lidar com reações divergentes.
- Fidelidade confessional.

Os quesitos a serem avaliados pelo coordenador do departamento seriam estes:

- Ementa com objetivos educacionais bem definidos.
- Adequação da disciplina ao conteúdo programático oficial da JET.
- Planejamento e organização das aulas.
- Envio do programa de aulas aos alunos antes do início das aulas.
- Bibliografia utilizada apropriada.
- Recursos aplicados na ministração da aula.
- Assiduidade.

Os quesitos a serem avaliados pelo diretor do seminário seriam estes:

- Trato com outras pessoas no ambiente do seminário.
- Demonstração de piedade pessoal fora da sala de aula.
- Comprometimento com o ministério pastoral.
- Comprometimento com a família.
- Testemunho e comportamento nas redes sociais.
- Participação nos cultos, devocionais, reuniões de professores e demais atividades a que for convidado.

Os quesitos a serem avaliados pelo próprio professor seriam estes:

- Tempo disponível para preparação das aulas.
- Comprometimento com a excelência do ensino.
- Anseio pelo aprendizado dos alunos.
- Nível de entusiasmo com a(s) disciplina(s).
- Desejo de ser um agente de transformação na vida dos alunos.

As notas das quatro fontes de avaliação produziriam uma média final. As avaliações seriam submetidas, como de costume, à Junta de Educação Regional do seminário.

3.4 Feedback aos professores avaliados

A devolutiva ao professor avaliado é altamente necessária. Como escreveu Wynne Harlen, “quando os professores começam a fazer mudanças e entrar no que pode ser, para eles, águas desconhecidas, eles precisam de algum feedback que possa dizer se eles estão navegando com sucesso”.²⁹ Não fornecer feedback regular é uma falha grave no processo de avaliação. Se o professor obteve boas notas na média das avaliações, deve ser informado, para que seu bom trabalho seja reforçado e ele seja motivado a continuar fazendo um bom trabalho. Esse reconhecimento é saudável para qualquer profissional. Se ele obteve notas baixas na média das avaliações, precisa ser comunicado com rapidez, para que seja aconselhado, corrija os procedimentos errados e busque melhorar.

CONCLUSÃO

A presente artigo é uma confirmação da importância do professor no processo de ensino-aprendizagem, enfatizando-se a necessidade de acompanhamento desse profissional, por meio das avaliações periódicas de desempenho, para que os bons resultados de performance sejam reforçados e os desempenhos fracos sejam corrigidos, para o bem do professor e, especialmente, do processo de ensino.

O artigo investigou o surgimento do conceito de avaliação de professores, com seu início nos Estados Unidos da América e seus desdobramentos no Brasil. Analisou também o surgimento desta prática na Igreja Presbiteriana do Brasil, notadamente a implantação das primeiras avaliações nos seminários teológicos, por meio do Exame Nacional dos Formandos, o chamado “Provão”.

O resultado, portanto, deste trabalho é a proposta de uma avaliação de professores, aperfeiçoando o foco da avaliação no professor e não nas

²⁹ GARDNER, John; HARLEN, Wynne; HAYWARD, Louise; STOBART, Gordon; MONTGOMERY, Martin. *Developing Teacher Assessment*. Nova York: Open University Press, 2010, p. 126.

disciplinas, inserindo campos para avaliação dissertativa, ampliando as fontes de avaliação, para que ela se torne mais justa e menos subjetiva e, por fim, reiterando a necessidade imprescindível de feedback aos professores avaliados.

Esta reflexão pode ser um passo inicial para que os pesquisadores brasileiros que lidam com educação teológica aprofundem os estudos na área, a fim de que o ensino da Palavra de Deus seja aperfeiçoado, cada vez mais, para honra e glória do nosso Deus.

ABSTRACT

This article emphasizes the role of the professor as a key player in the teaching-learning process and investigates a possible method of teacher evaluation for use in the theological seminaries of the Presbyterian Church of Brazil. It analyzes the inception of the concept of teacher evaluation in the United States of America, in Brazil, and, more specifically, in the theological seminaries of the Presbyterian Church of Brazil. A variety of sources, both in Portuguese and in English, were utilized. The information obtained was analyzed and provided important conclusions for this study. The outcome is a proposal for teacher evaluation that could contribute significantly to a fairer and more accurate assessment of the work of the professors and to the improvement of the teaching offered in our institutions of theological education.

KEYWORDS

Teacher evaluation; Theological education; Theological seminaries of the Presbyterian Church of Brazil.

ANÁLISE DAS DIRETRIZES GOVERNAMENTAIS DA DISCIPLINA “PROJETO DE VIDA”, DO NOVO ENSINO MÉDIO, E COMPARAÇÃO COM A COSMOVISÃO BÍBLICO-REFORMADA

*Daniel Martins da Silva**

RESUMO

Este artigo expõe as diretrizes governamentais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a nova disciplina do Ensino Médio intitulada “Projeto de Vida”. A partir dessa exposição, são analisados os seus principais pontos em comparação com a Cosmovisão Bíblico-Reformada, a fim de desenvolver abordagens e proposições práticas para o educador cristão se empenhar em uma prática pedagógica redentiva. Isso se faz necessário tendo em vista que a educação interfere diretamente no sistema de crenças que conduz às decisões que se precisa tomar e às escolhas que se precisa fazer na construção de um projeto de vida. Aquele a quem o ser humano adora define a sua identidade e o seu sistema de crenças, e assim aquilo que se ensina para o desenvolvimento da vida social. Mediante a confrontação das distintas visões, esta pesquisa contribui para a percepção das oportunidades que o educador e a escola cristã têm no mundo secularizado, materialista e humanista da atualidade.

PALAVRAS-CHAVE

Base Nacional Comum Curricular; Projeto de Vida; Educação cristã; Escola cristã; Teologia reformada; Teorreferência; Cosmovisão bíblica.

* Mestrando (MDiv) em Estudos Histórico-Teológicos pelo CPAJ; mestre em Ministério pelo Seminário Bíblico Palavra da Vida; especialista em Educação Cristã pelo CPAJ; bacharel em Teologia pelo Seminário Presbiteriano do Norte; licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco. Pastor auxiliar da Primeira Igreja Presbiteriana de Casa Caiada e responsável pela plantação da Igreja Presbiteriana Trindade em Recife (PE). Professor e auxiliar de capelania no Colégio Presbiteriano Agnes Erskine. E-mail: martins.prdaniel@gmail.com

INTRODUÇÃO

A educação é um campo de constante evolução e adaptação, refletindo não apenas a busca do conhecimento, mas também a formação integral dos indivíduos. No contexto do Novo Ensino Médio, a introdução da disciplina “Projeto de Vida” pelas Diretrizes Governamentais representa um marco significativo, focalizando não apenas o acúmulo de conteúdo, mas também o desenvolvimento pessoal, social e profissional dos estudantes. Esta pesquisa propõe uma análise das respectivas diretrizes, à luz da cosmovisão bíblico-reformada.

As seções deste estudo abordam aspectos cruciais para compreender a disciplina “Projeto de Vida” no contexto do Novo Ensino Médio, em contraste e diálogo com a visão de mundo bíblico-reformada. Na primeira seção, são exploradas as diretrizes governamentais, identificando sua estrutura, objetivos e métodos, a fim de compreender a essência e o propósito subjacentes.

Na segunda parte, a análise comparativa com a cosmovisão bíblico-reformada oferece uma visão crítica, apontando semelhanças e discrepâncias entre os princípios educacionais propostos pelo governo e aqueles fundamentados na tradição cristã reformada.

Por fim, a terceira seção concentra-se na formulação de proposições para o ensino da matéria “Projeto de Vida” dentro da cosmovisão mencionada. Busca-se oferecer recomendações práticas e teóricas, considerando as possibilidades de integrar perspectivas redentivas no ensino, visando um desenvolvimento integral e valores consistentes com essa cosmovisão.

A pesquisa é fruto do labor de um professor que recebeu a missão de desenvolver essa nova disciplina do Ensino Médio trazendo as diretrizes à luz da teologia bíblico-reformada para o planejamento de cada aula ao longo de 2023. Existe pouco material sobre a temática e a maior parte do que se encontra apresenta um viés totalmente convergente com as dez competências da educação básica, que parecem ser os novos Dez Mandamentos da sociedade do futuro – secular, hedonista, humanista e autônoma.

Assim, busca-se contribuir para o debate teológico e pedagógico, oferecendo reflexões sobre a implementação da disciplina “Projeto de Vida” no Novo Ensino Médio, enriquecendo-o com uma perspectiva fundada na tradição cristã reformada, visando uma educação que promova não apenas o conhecimento, mas também a formação ética dos estudantes, com base na identidade e vocação do ser humano criado à imagem de Deus.

1. “PROJETO DE VIDA”: DIRETRIZES GOVERNAMENTAIS DA DISCIPLINA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que define as diretrizes educacionais que devem pautar todos os currículos nacionais. Nela pode-se encontrar o fundamento educacional brasileiro e a que ele se propõe.

Com o compromisso de uma educação integral e de romper com as “visões reducionistas” do ser humano,¹ ela propõe o compromisso com a educação integral nos seguintes termos: a sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo sobre questões centrais do processo educativo: o que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado.

Logo nas primeiras páginas, pode-se compreender sua visão de mundo e sua concepção de ser humano. O mundo é autônomo (não foi criado, mas sempre existiu em forma material), o ser humano é autorreferente em suas competências e habilidades a serem desenvolvidas (educação integral) e a sua base religiosa é materialista e naturalista.

O conhecimento é algo apenas social e cultural, e deve servir a um projeto de cidadania e trabalho ligado à inclusão, diversidade e liberdade. A autonomia e o protagonismo social a que o campo das linguagens se propõe tornam-se um fim em si mesmas e apontam para uma base religiosa centrada apenas no homem.

Valorizam-se os saberes desde que estejam ligados ao processo de construção de uma cidadania chamada de crítica, inclusiva, diversa e autônoma. No campo da tecnologia, percebe-se o anseio pela resolução de problemas e a construção de uma esperança ética por meio de um protagonismo pessoal e coletivo. Há um anseio pela verdade que é traduzido pela busca de informações e dados – atestados como verdadeiros e válidos pelo crivo dos direitos humanos universais e presentes nas 10 Competências Gerais da Educação Básica.²

Pode-se concordar com o Dr. Filipe Fontes ao analisar as competências da BNCC: elas expressam uma visão materialista da realidade, traduzem uma visão pragmática do conhecimento, e ainda sugerem uma ética subjetivista e uma visão relativista da cultura.³

Dessa forma, todos os campos do saber são inundados por áreas que não tiveram uma origem, sentido, significado, propósito e organização. Por conseguinte, são apenas históricas, culturais, sociais, variáveis, heterogêneas, contextuais e, portanto, construtos identitários e comunitários. O mundo é apenas físico, social, econômico, político, cultural e digital. “Ora, destruídos os fundamentos, que poderá fazer o justo?” (Sl 11.3).⁴

¹ Ministério da Educação (Brasil). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018, p. 14.

² Disponível em <https://beieducacao.com.br/competencias-gerais-previstas-na-bncc/>. Acesso em: 4 mar. 2024.

³ FONTES, Filipe. As dez competências da BNCC: nada novo debaixo do céu. 2019. Disponível em: <https://filipefontes.medium.com/as-dez-competencias-da-bncc-nada-novo-debaixo-do-ceu-c717c672962b>. Acesso em: 25 abr. 2024.

⁴ Todas as citações bíblicas são extraídas da *Bíblia de Genebra*. Trad. João Ferreira de Almeida. 2a ed. revista e ampliada. São Paulo: SBB e Cultura Cristã, 2014.

Para o Novo Ensino Médio, surge a disciplina Projeto de Vida como um pilar pedagógico fundamental para trabalhar o socioemocional e as competências do século XXI, garantindo a preparação do aluno para a vida adulta e o mundo do trabalho.

Considerar que há muitas juventudes implica em organizar escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes *definir seu projeto de vida*, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos.⁵

O caminho proposto é, por meio do autoconhecimento, identificar “quem eu sou” e o que “eu gostaria de ser” no futuro, desenvolvendo oportunidades para se identificar os perfis, aptidões, interesses, sonhos e estabelecer metas estratégicas para encontrar o próprio propósito da vida. A ênfase está no desenvolvimento da autonomia e do protagonismo juvenil, sendo a escola (e não a família e/ou a igreja) o ambiente ideal para que tal desenvolvimento ocorra. Diz a BNCC que a escola deve assumir o compromisso da formação integral dos estudantes, acolhendo a juventude e seus ideais, consolidando os conhecimentos e valores que terão repercussão direta nos processos de tomada de decisões ao longo da vida.⁶

A respectiva disciplina está em processo de implementação nas três séries do Ensino Médio em todo o país, tendo a seguinte premissa de acolhimento à juventude: valorizar os papéis sociais desempenhados pelos jovens, para além de sua condição de estudante, e qualificar os processos de construção de sua(s) identidade(s) e de seu projeto de vida.⁷

O problema está na essência de sua proposta: autonomia e protagonismo do ser humano em si mesmo, como se o homem fosse, de fato, a medida de todas as coisas. Percebe-se isso na proposição seguinte: o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam ora para promover ora para constranger seus desejos.⁸

⁵ BNCC, p. 463.

⁶ Ibid., p. 464.

⁷ Ibid., p. 465.

⁸ Ibid., p. 472-473.

Nesse sentido, Cornelius Van Til ajuda a entender esse movimento de busca de autonomia humana na sociedade caída e escrava de seus próprios desejos. Ele afirma que todo conhecimento humano é derivativo e que apenas Deus tem o conhecimento autônomo. Nessa percepção, todas as relações (espirituais, relacionais e culturais) são moldadas pelo cumprimento ou não do pacto de Deus (Trindade ontológica) e, assim, formam uma epistemologia e ética pautadas na vontade de Deus ou na autonomia humana.

O homem, como criatura, não pode querer qualquer coisa, seja por obediência ou desobediência, exceto relação de subordinação ao plano de Deus. É o querer ou plano último do Deus autônomo que dá caráter determinante a qualquer coisa que é feita pela vontade humana. Em contraposição a essa visão cristã da supremacia da vontade de Deus, está a visão não cristã da supremacia da vontade do homem. Nesta, a moralidade é vista como autônoma. É dito que o homem é a sua própria lei. Ele pode falar, e em muitos casos fala, de Deus como o autor da lei. Mas este Deus é uma projeção de sua própria consciência moral última; Deus não é nada mais que uma ampliação da consciência moral autônoma e suprema do homem.⁹

A construção dessa identidade e propósito de uma vida juvenil protagonista fica a cargo da educação, considerada direito de todos e dever do Estado e da família, contando com a colaboração de toda a sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa e ao preparo e qualificação para a cidadania e o trabalho, conforme o artigo 205 da Constituição Federal de 1988.¹⁰ Observa-se que a responsabilização maior da educação recai no Estado e não na família, por vir primeiro na sequência da frase.

O problema também está no papel excessivo que se atribui à própria escola, que deve ser a responsável pela formação dos seus alunos como sujeitos, considerando suas potencialidades, acompanhando o desenvolvimento de suas identidades (no plural mesmo, como consta intencionalmente na BNCC) e construindo as possibilidades de intervenção e participação relevantes deles no mundo do trabalho para a concretização de seus projetos de vida.

De fato, essa nova disciplina obrigatória da BNCC é uma porta aberta para acessar o coração dos estudantes, seja para apresentar o caminho largo e espaçoso da autonomia humana ou para apresentar aquele velho caminho estreito dos justos derivado do Deus autônomo, vivo e verdadeiro, o qual é semelhante à primeira luz do amanhecer, que brilha cada vez mais até o dia pleno clarear (Pv 4.18).

⁹ VAN TIL, Cornelius. *Apologética Cristã*. São Paulo: Cultura Cristã, 2010, p. 33.

¹⁰ *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 24 out. 2023.

2. ANÁLISE COMPARATIVA COM A COSMOVISÃO BÍBLICO-REFORMADA

A BNCC busca fugir dos reducionismos por uma chamada formação integral do ser humano, mas cava uma cova para si mesma ao se tornar impessoal e independente da Fonte de todo o bem – construindo um projeto altamente reducionista. O Deus criador é a fonte de todo o conhecimento, como afirma Salomão em Provérbios 2.6: “Porque o Senhor dá a sabedoria, e da sua boca vem o conhecimento e a inteligência”.

Logo, como dizia o grande teólogo reformado holandês Herman Bavinck, todo conhecimento se apoia na revelação.

Embora nunca possamos conhecer a Deus na plena riqueza do seu ser, ele é conhecido por todas as pessoas por meio da sua revelação na criação, teatro de sua glória. O mundo nunca é ateu. No fim, não existem ateus, há apenas argumentos sobre a natureza de Deus.¹¹

Contudo, a humanidade caiu em rebeldia e tornou todo o processo de aquisição do conhecimento e amplo desenvolvimento da criação uma grande confusão. O apóstolo Paulo capta bem esse fato em Romanos 1.22-32, onde descreve uma inversão e desorganização na relação criatura-Criador. De fato, houve uma confusão entre a ontologia (metafísica), a epistemologia (conhecimento) e a ética (dilema moral).¹²

O homem se perdeu em sua identidade (criado pleno à imagem de Deus), tornou-se tolo em seu conhecimento sobre Deus e a sua criação, e o próprio Deus o entregou à dissolução ética por meio da escravidão aos seus próprios desejos. A ordem ficou invertida: ética licenciosa, epistemologia desfigurada e ontologia desumanizada.

No entanto, fica bem salientar que o Senhor não desistiu do projeto da criação do homem e do mundo, mas os redimiu em seu filho Jesus Cristo (Romanos 5). A salvação se dá quando a humanidade tem os olhos abertos para se perceber em teorreferência¹³ (tendo Deus como referencial último para todas as coisas), tendo sua identidade e vocação ressignificadas por ele.

Essa caminhada de resgate da teorreferência se dá pela renovação da autoimagem prejudicada pela queda do homem e a presença da maldição do pecado.

¹¹ BAVINCK, H. *Deus e a Criação*. Vol. 2. São Paulo: Cultura Cristã, 2012, p. 53.

¹² O pastor e apologeta Francis Schaeffer captou bem esse sentido em sua obra *O Deus que se revela*.

¹³ “Teo-referência” é um conceito empregado por D. C. Gomes para indicar que Deus é o ponto de referência último de toda existência do homem regenerado, pelo poder do Espírito e da Palavra de Deus. GOMES, Davi Charles. A metapsicologia vantiliana: uma incursão preliminar. *Fides Reformata* XI:1 (2006), p. 117. Disponível em: https://cpaj.mackenzie.br/fileadmin/user_upload/6-A-metapsicologia-vantiliana-uma-incursão-preliminar-por-Davi-Charles-Gomes.pdf. Acesso em: 29 abr. 2024.

No próprio processo de Genesis 2 e 3, quando os primeiros pais estavam nus e não se envergonhavam, bem como se perceberam nus e coseram folhas de figueira, percebe-se que o âmago da queda se dá na própria identidade do ser que existia em Deus e passa a acreditar na proposta da serpente de autonomia e liberdade sem Deus, e assim sua existência na Terra fica prejudicada.

Porém, pela redenção o Senhor resgata o ser humano completo, preparando-o para a vida eterna na consumação dos séculos. Quando ele, conforme Hoekema, “nos renova pelo seu Espírito, Deus nos capacita a renunciar ao orgulho pecaminoso, a primeira perversão da autoimagem”.¹⁴ E ainda pela vida no Espírito, na qual o homem interior é renovado para uma vida santa e dedicada ao louvor de sua glória.¹⁵

James Houston denomina essa transformação do coração humano uma aliança de amor pela qual Cristo transforma o indivíduo autônomo e com a referência em seus próprios feitos e realizações (*homo faber*) em pessoa existente em Deus e recriado para viver o evangelho encarnado, no qual Cristo recapitula o homem intencionado por Deus e capacita os discípulos pelo Espírito para vivê-lo.¹⁶

A ética da BNCC em Projeto de Vida aponta para os direitos humanos universais que carregam consigo todo o multiculturalismo em prol de um mundo perfeito com seu espírito crítico, libertário e cheio da diversidade. Um pluralismo que não acredita na pluralidade porque exclui completamente a ética religiosa e cristã. O conhecimento se torna algo sem uma configuração de origem e propósito. É a ontologia integral do ser humano que adora a criatura e desconsidera o Criador – também sem gênese e sem “telos” (propósito).

A perspectiva cristã oferece exatamente o oposto: um projeto de vida a partir de um senso de identidade e vocação, teorreferente, pondo o coração do ser humano em união com Cristo, revelando a sua vontade por meio da Palavra de Deus e sendo desafiado a viver no mundo uma vida digna da vocação a que foi chamado (Ef 4.1). “Da mesma forma que a teorreferência afeta nossa maneira de ver a vida em relação a Deus e aos que são salvos juntamente conosco, afeta também nossa visão do mundo (cosmovisão)”.¹⁷

O desafio é ensinar essa juventude a viver uma fé cristã dentro de uma cosmovisão bíblica que a capacite a ver e interagir com a realidade como algo criado e ordenado pelo Senhor. Ela irá desenvolver, assim, uma ética no mundo (projeto de vida) baseada em crenças verdadeiras e válidas que formam o caráter cristão de forma derivativa, pois somente Deus é um Ser autônomo.

¹⁴ HOEKEMA, Anthony. *Criados à imagem de Deus*. São Paulo: Cultura Cristã, 1999, p. 124.

¹⁵ Ibid., p. 126-129.

¹⁶ HOUSTON, J. M. *Mentoria Espiritual*. Rio de Janeiro: Editora Sepal, 2003, p. 134-135.

¹⁷ GOMES, Wadislau Martins. *Todo mundo pensa, você também*. Brasília: Monergismo, 2018. Ed. Kindle. Posição 525.

Na linguagem do teólogo e pedagogo Igor Miguel, a epistemologia cristã é sempre teorreferente, de forma que o esforço do cristão é conhecer a Deus, a realidade e o próprio ser humano a partir da sua revelação.¹⁸

Esse ensino tem uma sequência lógica de prioridades: Deus como o agente primário; a família, a igreja e a escola como agentes secundários.¹⁹ E tem um propósito: adorar ao Deus Criador e Senhor de tudo. Por isso, faz-se tão necessária a análise do Projeto de Vida da BNCC para os educandos brasileiros, tendo em vista que a educação interfere diretamente no sistema de crenças, que conduz às decisões que se precisa tomar na vida.

Seria a estrutura “Adorar-Ser-Educar”, segundo o Dr. Filipe Fontes, pois o modo como se ensina é determinado pela identidade, e esta, determinada por quem se adora. “Os nossos projetos, interesses, motivações, conceitos e modelos se definem, em última instância, por aquilo que amamos e com o qual nos comprometemos... Você educa de acordo com o que adora”.²⁰

Essa percepção bíblica e teológica contribui para se enxergar a vida de baixo da grande História de Deus. Assim sendo, a vida ganha um propósito e uma missão a cumprir. A herança cristã no mundo ocidental continua presente com esse anseio de ser alguém e de conquistar algo, delineado na própria descrição da disciplina Projeto de Vida: uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover ora para constranger seus desejos.

Para tanto, faz-se imprescindível a existência de bons fundamentos para a edificação da vida, como o Senhor Jesus descreveu por meio de uma parábola em Mateus 7.24-27. Em Projeto de Vida, o desafio se dá em fomentar o desejo de uma trilha profissional na vida dos adolescentes como resultado de uma identidade firmada em Cristo. Como diz a BNCC: ora para promover, ora para constranger seus desejos.

O desafio do professor ao lidar com os alunos do Ensino Médio é fazê-los entender que fazem parte do mundo criado por Deus, que a todos dá a vida, o sentido, a verdade e a liberdade, como também o privilégio de serem seus instrumentos em diversas áreas da realidade, a fim de promoverem o bem comum e a glória de Deus.

É preciso conectar o projeto de vida de cada um à metanarrativa ou à macro-história, pois é vendo a vida dentro dessa grande história de Deus que se fornece sentido e direção ao homem. Isso também vai contribuir para que ele

¹⁸ MIGUEL, Igor. *A escola do Messias: fundamentos bíblico-canônicos para a vida intelectual cristã*. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2021, p. 67.

¹⁹ FONTES, Filipe. *Educação em casa, na igreja e na escola*. São Paulo: Cultura Cristã, 2018, p. 45-52.

²⁰ FONTES, Filipe. *Você educa de acordo com o que adora: educação tem tudo a ver com religião*. São José dos Campos: Fiel, 2017, p. 34.

não seja absorvido pela idolatria cultural e vai ensiná-lo a viver na realidade debaixo do senhorio de Cristo. A macro-história bíblica (criação, queda e redenção) conduz a micro-história, ou seja, toda a realidade faz parte de um sentido e um propósito maiores.

É ver a vida dentro de uma grande história que nos oferece sentido e direção, pois, como disse Michael Goheen em seu livro *O Drama das Escrituras*, precisamos de uma grande história como pano de fundo se quisermos entender a nós mesmos e o mundo em que nos encontramos.²¹

Essa metanarrativa, que começa em Gênesis 1, envolve todas as áreas da existência humana, pensando no homem como um ser espiritual, racional, social, cultural e histórico. Faz-se necessário resgatá-la se o objetivo for a formação integral do ser humano e, assim, fugir dos reducionismos ideológicos que a BNCC impõe ao Projeto de Vida.

3. PROPOSIÇÕES PARA O ENSINO DA DISCIPLINA “PROJETO DE VIDA” DENTRO DA COSMOVISÃO BÍBLICO-REFORMADA

A proposta das competências gerais da educação básica na BNCC para Projeto de Vida apresenta muitos desafios, que podem ser utilizados como oportunidades. Ao levantar as suas questões e os seus anseios, a escola cristã confessional apresenta a resposta. Ela se utiliza de um arcabouço de conhecimentos próprios do cristianismo. Apresenta os anseios, a linguagem, as potencialidades humanas, a sua visão de mundo e tudo isso como que tateando no escuro na tentativa de encontrar a maior resposta para o coração da própria educação: um Deus pessoal que se revelou ao mundo por suas obras e por sua Palavra falada e escrita. Wadislau Gomes contribui nesse sentido:

O conhecimento que buscamos não está calcado na observação do mundo por meio da razão nem calcado na experiência com a realidade. Ele habita em Deus, pela graça mediante a fé, ou, como já explanamos, na revelação graciosa de Deus: comum (na natureza e na consciência) e específica (na Palavra escrita, na Bíblia, e viva, em Cristo). Trata-se de um conhecimento pessoal, o qual é analógico (natureza de Deus espelhada na natureza humana), factual (conselho de Deus para criação e redenção do homem) e dialógico (comunhão com Deus, em Cristo, para plenitude do seu conhecimento).²²

É interessante como essa proposta se apropria da linguagem religiosa, mas se afirma não-religiosa (laica, ateuista ou neutra). De fato, não existe metodologia educacional que não esteja fundamentada em uma cosmovisão religiosa. O mito da neutralidade já se faz ultrapassado no século XXI, como

²¹ BARTHOLOMEW, Craig G.; GOHEEN, Michael W. *O drama das Escrituras: encontrando o nosso lugar na história bíblica*. São Paulo: Vida Nova, 2017, p. 22.

²² GOMES, op. cit., Posição 3168-3173.

nos dizem Rushdoony e Dabney: a verdadeira educação é, em certo sentido, um processo espiritual. É o treinamento de uma alma. A educação é o treinamento de um espírito que é racional e moral, no qual a consciência é a faculdade reguladora e imperativa. O propósito característico da consciência, mesmo neste mundo, é moral.²³

A proposição, ao lidar com a disciplina Projeto de Vida para os alunos do Ensino Médio (sendo implantada gradualmente nas três séries), é fazê-los entender que fazem parte do mundo criado por Deus, que a todos dá a vida, a liberdade e o privilégio de serem seus instrumentos em diversas áreas da realidade, a fim de promoverem o bem comum e a glória de Deus. Esse é o maior e mais excelente projeto de vida que a humanidade pode conceber.

Significa que em um mundo cheio de coisas invertidas (Rm 1.18-32) e de falsos deuses, os educadores cristãos apresentam a verdade do evangelho que pode ser aplicada em todas as áreas da vida. Segundo o professor Hermisten Costa, “Calvino dispunha de uma visão ampla da cultura, entendendo que Deus é Senhor de todas as coisas; por isso, toda verdade é verdade de Deus”.²⁴

E ainda:

Calvino entendia que as ciências e humanidades deveriam ser usadas para a glória de Deus. (...) A visão teológica de Calvino, permeada pela soberania de Deus, fez com que ele procurasse relacionar a aplicação desta soberania às diversas atividades culturais do ser humano.²⁵

É essa visão que aponta os caminhos para alicerçar a identidade e vocação do ser humano para que atue na sociedade reconhecendo e glorificando o Criador (1 Co 10.31).

Em panfleto de 1643, os fundadores da Harvard College escreveram a declaração da missão da nova escola, complementando-a com frases objetivas sobre o propósito da instrução de nível superior. Aqueles pioneiros escreveram o seguinte:

Cada estudante deve ser simplesmente instruído e intensamente impelido a considerar corretamente que o propósito principal de sua vida e de seus estudos é conhecer a Deus e a Jesus Cristo, que é a vida eterna, João 17.3, e, consequentemente, colocar Cristo na base é o único alicerce de todo conhecimento e aprendizado sadios.²⁶

²³ Rushdoony, R. J.; Dabney, Robert L.; Frame, John. *A desgraça do ateísmo na educação*. Brasília: Monergismo, 2019. Ed. Kindle. Posição 382.

²⁴ COSTA, Hermisten Maia Pereira da. A reforma calvinista e a educação. *Fides Reformata* XIII-2, 2008, p. 34.

²⁵ Ibid., p. 35.

²⁶ PLANTINGA, Cornelius. *O crente no mundo de Deus*. São Paulo: Cultura Cristã, 2007, p. 9.

Essa missão *não pode* ficar restrita apenas à escola como propõe a BNCC, transferindo o papel da família para o Estado, que educa para a formação integral de seus cidadãos. Nas palavras de Solano Portela, a escola cristã apresenta o diferencial de reconhecer o importante papel da família na formação das novas gerações. A família é o primeiro e principal corpo educador no desenho de um projeto de vida válido e frutífero.

Em um sentido específico, a Escola Cristã deve ser considerada uma extensão do lar cristão. Ela deve estar sempre consciente de que a justificativa para a sua existência é o mandato concedido pelos pais. Os pais e a escola, juntos, trabalham com um só propósito, que é o de conceder à criança a possibilidade de atingir a maturidade cultural e espiritual. Isto capacitará as pessoas a entrarem numa vida de adoração e serviço ao Deus soberano, com humildade e fé, destacando-se como bons especialistas e cidadãos nas atividades para as quais demonstraram talentos naturais e nas quais receberam o melhor treinamento. Neste sentido ela tem de ser devidamente equipada e contar com o pessoal mais qualificado possível.²⁷

No desenvolvimento de uma proposição para o ensino de Projeto de Vida, faz-se necessário identificar os pontos de contato entre os aspectos levantados como essenciais à matéria, como o próprio desenvolvimento da autonomia e do protagonismo da juventude, e a formação integral dos estudantes tendo como base as dez competências da Educação Básica.

O exercício do educador cristão ao lidar com pressupostos educacionais com profundo viés antibíblico é eliminar as partes que nada aproveitam, utilizar os conteúdos que refletem a graça comum de Deus e aprofundá-los à luz da cosmovisão bíblico-reformada. Enquanto não houver uma mudança de postura do professor cristão e um alinhamento do seu pensamento quanto à cosmovisão bíblica com o currículo e o ambiente escolar, o conceito de cosmovisão aplicado à educação continuará sendo algo sem real conteúdo e relevância.²⁸ Nancy Pearcey também contribui:

A influência da divisão secular/sagrado é menos surpreendente quando percebemos que muitos pastores e professores a assimilam. Um superintendente escolar me contou que a maioria dos pedagogos define o “professor cristão” estritamente em termos de comportamento pessoal: coisas como dar um bom exemplo e mostrar preocupação pelos alunos. Quase nenhum o define em termos de transmitir uma cosmovisão bíblica nas matérias que ensinam (literatura, ciência, estudos sociais ou artes). Em outras palavras, eles se preocupam em ser cristãos no trabalho, mas não pensam a respeito de ter uma estrutura bíblica sobre o trabalho.

²⁷ PORTELA, Solano. *Visão cristã sobre educação escolar*. Campina Grande, PB: Visão Cristã, 2015, p. 26.

²⁸ MEISTER, Mauro. *Cosmovisão: do conceito à prática na escola cristã*. *Fides Reformata* XIII-2, 2008, p. 180.

Em muitas escolas cristãs, a estratégia típica é inserir em sala de aula certos elementos “religiosos” estreitamente definidos, como oração e memorização da Bíblia, e depois ensinar as mesmas coisas que as escolas seculares. O currículo apenas estende uma camada de devoção espiritual em cima da matéria escolar, como algo supérfluo, enquanto o próprio conteúdo permanece o mesmo.²⁹

Fortalecendo o argumento da necessidade de uma cosmovisão bíblica aplicada ao ensino de Projeto de Vida, seguem três exemplos práticos de ações e atividades a partir das temáticas propostas como o autoconhecimento e autocuidado, autogestão e autonomia.

O autoconhecimento e o autocuidado envolvem a disciplina do cuidado consigo mesmo, como o cuidado com a saúde física e emocional, reconhecendo o próprio eu diante da diversidade humana e criando a capacidade autocrítica para lidar com este mundo. O que fazer diante do desafio de ensinar o autoconhecimento para a formação integral e o protagonismo da juventude?

Alguns podem desistir da tarefa por ela ser difícil. De fato, ser professor em um ambiente humanista e hostil à fé cristã não é fácil. Mas pode-se enxergar essa realidade como oportunidade de ensinar algo diferente. No caso, propõe-se um estudo do primeiro capítulo das *Institutas* de Calvino³⁰ sobre o conhecimento de Deus e o conhecimento de si mesmo. A partir dessa base bíblico-teológica, é possível olhar um pouco para dentro de si e perceber dons e aptidões para a construção de um sentido para a vida.

A autogestão é um tema bem presente também. Muitos usam os princípios psicológicos da autorregulação para trabalhar essa temática que contribui para a construção do Projeto de Vida. Ideias relacionadas à autoajuda ganham bastante terreno nesse ambiente. O que fazer? Um bom começo seria fazer um resgate histórico da relação entre virtudes e vícios em Agostinho e Tomás de Aquino e, a partir daí, desenvolver a capacidade de autogestão construindo hábitos saudáveis para a vida e se abstendo de vícios que escravizam a alma. Outra boa indicação seria a obra do James K. A. Smith *Você é aquilo que ama: o poder espiritual do hábito*.³¹

Um terceiro exemplo estaria voltado para a necessidade de desenvolver um propósito de vida. A base para isso torna-se a autonomia humana (ser humano autorreferente e não teorreferente), que traz algumas nuances perigosas como os princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. Estes estariam baseados em quê? A maioria está com a alma apegada aos

²⁹ PEARCEY, Nancy. *Verdade Absoluta: libertando o cristianismo de seu cativeiro cultural*. Rio de Janeiro: CPAD, 2012, p. 40.

³⁰ CALVINO, João. *As Institutas*. 2 ed. São Paulo: Cultura Cristã, 2006.

³¹ SMITH, James K. A. *Você é aquilo que ama: o poder espiritual do hábito*. São Paulo: Vida Nova, 2017.

“ismos” desse século: materialismo, secularismo, hedonismo, consumismo etc. Os temas giram em torno apenas das coisas debaixo do sol. O cristianismo tem alguma resposta para isso? Claro que é a resposta mais válida. Como afirma Herman Dooyeweerd:

A graça comum de Deus se revela não apenas na manutenção das ordenanças de sua criação, mas também nas dádivas individuais e nos talentos dados por ele a pessoas específicas. Estadistas, pensadores, artistas, inventores, etc., podem ser de uma bênção relativa para a humanidade na vida temporal, mesmo se a direção da vida deles for governada pelo espírito da apostasia. Nesse caso, vê-se também como a bênção se mistura com a maldição e a luz com as trevas.³²

Os estudantes que buscam profissões e têm um senso de missão no mundo, a partir de princípios como identidade e vocação, em busca de um sentido para a vida, e que promovem o bem, estão ancorados na graça comum de Deus, ou seja, em aspectos estruturais da criação. A escola e/ou professor cristãos podem trabalhar como a glória de Deus pode ser algo presente na vida prática, pois de que adianta ganhar o mundo inteiro e perder a própria alma? (Mt 16.26).

A vida focada para além dos céus nos motiva e nos dá a razão para termos o nosso projeto de vida. Como descrito na lei moral de Deus (Dez Mandamentos, Êxodo 20), a relação vertical do homem com Deus conduz as relações horizontais do homem com a criação e com o próximo. Aquele a quem se adora afirma a identidade, que conduz a crenças e também a um padrão ético moral.

Assim também a educação tem a mesma ordem criacional, como descrito na seção dois. E dentro dessa ordem, a construção de um projeto de vida que desenvolva a sua vocação no mundo a partir de uma identidade firmada no Criador. A vida não é formada apenas na horizontalidade, mas também na verticalidade – é necessário uma visão da glória de Deus no coração do adorador, que a criação e a Palavra fornecem de uma forma esplêndida.

A escola e o professor cristãos têm o privilégio de trabalhar tudo isso semanalmente com muitos alunos, inclusive carentes, muitas vezes, da presença de pais e, mais ainda, de Deus. Apesar de entender que a família e a igreja têm papéis preponderantes na formação integral do ser humano, é vital reconhecer também o papel da escola, que tem colaborado de diversas formas para a formação de jovens que entendem aquilo que são e aquilo para o que foram chamados. Abraham Kuyper, pastor, professor e estadista holandês, reconheceu que a “escola cristã tem ajudado em muito nosso povo sofrido. A escola cristã devolveu a centenas e mais centenas de famílias o único padrão de valor e dignidade confiável à vida, ao bem e ao gozo humano”.³³

³² DOOYEWEERD, Herman. *Raízes da cultura ocidental*. São Paulo: Cultura Cristã, 2015, p. 53.

³³ KUYPER, Abraham. *O problema da pobreza*. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2020. Ed. Kindle. Posição 144.

A pedagogia redentiva fornece alguns insights interessantes quanto à abordagem do ensino de forma integral, pois abrange todas as áreas do conhecimento a partir da revelação de Deus (geral e especial). Seria excelente se os nove alicerces da referida proposta estivessem na BNCC em lugar das dez competências da educação básica.³⁴ Apesar de não ser esse o caso, existem boas oportunidades para se abordar a BNCC e Projeto de Vida de uma forma redentiva.

Eles constituem alicerces importantíssimos para a formação do ser humano, como destacado na obra de Solano Portela *O que estão ensinando aos nossos filhos?*, e são os seguintes: metafísico, epistemológico, ontológico, nomístico, ético, relacional, metodológico, estético e teleológico. É um projeto de vida que começa em Deus e se encaminha para um propósito, como diz esse autor:

³⁴ COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: (1) *Conhecimento*: Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre os mundos físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade. Continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (2) *Pensamento científico, crítico e criativo*: Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. (3) *Senso estético e repertório cultural*: Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. (4) *Comunicação*: Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (5) *Cultura digital*: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (6) *Autogestão*: Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (7) *Argumentação*: Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável nos âmbitos local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (8) *Autoconhecimento e autocuidado*: Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. (9) *Empatia e cooperação*: Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (10) *Autonomia*: Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. Disponível em: <https://beieducacao.com.br/competencias-gerais-previstas-na-bncc/>. Acesso em: 4 mar. 2024.

A pedagogia redentiva vai demonstrando que todas as pessoas têm propósitos, com suas vidas; que esses propósitos transcendem a mera busca da felicidade individual (contrariando o hedonismo da nossa era); se espalham em uma conscientização social e um desejo de convivência fraterna na coletividade, culminando na constatação de que existe algo maior para a vida de cada um – o reconhecimento da fonte da vida, do conhecimento, das bênçãos, daquele que satisfaz a necessidade eterna com o Criador – Cristo Jesus.³⁵

Tudo isso deve ser trabalhado semanalmente nas aulas e também em conversas informais pelos corredores da escola, bem como nos cultos e momentos devocionais com os alunos e também no aconselhamento quando o professor é procurado por algum aluno interessado em uma boa conversa sobre o tema. Algo nessa área que tem sido bastante presente é o aspecto socioemocional dos adolescentes e jovens, a dificuldade dos alunos em definir propósitos na vida em meio a tantos medos e ansiedades.

A BNCC os empurra ao protagonismo na era digital, porém muitos estão cansados e sobrecarregados com os pesos que precisam carregar. Trabalhar o coração em todos os seus aspectos – cognitivo, afetivo e volitivo – tem sido uma chave importante nesse processo. Contudo, como Calvino ensinou, mais importante que conhecer a si mesmo é conhecer a Deus. Os professores cristãos creem em um Deus que se revela. À medida que o ser humano cresce no conhecimento dele e o adora, o seu coração é transformado e, assim, todas as áreas da sua vida também desfrutam de restauração e plenitude.

Dessa forma, não se propõe um projeto de vida com a autonomia apresentada pela BNCC, mas sim com a teorreferência proposta pela Palavra de Deus. Uma vida *coram Deo* que põe a motivação correta para os jovens serem instrumentos (e não protagonistas) de um Deus que está restaurando a terra. Serem agentes da reconciliação do mundo com Deus por onde a planta dos seus pés passar.

CONCLUSÃO

Este artigo também é um estudo de caso, colocando em prática os princípios expostos. O professor mencionado na introdução iniciou o ensino da disciplina Projeto de Vida no ano de 2023. Esta se propõe, dentro da perspectiva do Novo Ensino Médio, a criar uma ponte entre quem o aluno é e quem ele quer ser no futuro. Por meio desse planejamento, o aluno ganha uma melhor compreensão dos interesses profissionais, sociais e pessoais que compõem sua personalidade.

³⁵ PORTELA NETO, Francisco Solano. *O que estão ensinando aos nossos filhos?* Uma avaliação crítica da pedagogia contemporânea apresentando a resposta da educação escolar cristã. São José dos Campos, SP: Editora Fiel, 2012, p. 276.

Diante do abismo entre uma visão de mundo secularizada a respeito do assunto e a visão bíblica do Projeto de Vida, o educador tem uma escolha de caminho a seguir para trabalhar o coração e a mente de seus alunos nessa construção. A proposição bíblica prevalece contra as perspectivas reducionistas da BNCC.

A identidade e a missão do ser humano no mundo andam juntas e tem sido assim desde a criação – podem ser vistas nos mandatos criacionais do Éden: espiritual, social e cultural. É verdade que a queda as desconfigurou e deixou tudo tão confuso a ponto de inverter a ordem: aquilo que faço determina aquilo que eu sou. Mas dentro de uma cosmovisão cristã aplicada, existe a tarefa de fomentar o desejo por uma trilha profissional na vida dos adolescentes como resultado de uma identidade firmada em Cristo.

Ao lidar com o choque entre cosmovisões, o educador tem o desafio de fazer seus alunos do Ensino Médio entenderem que fazem parte de um mundo criado por Deus, que a todos dá a vida, a liberdade e o privilégio de serem seus instrumentos em diversas áreas da realidade, a fim de promoverem o bem comum e a glória de Deus.

Muitos cristãos ainda estão presos à convicção de que a Bíblia fala a respeito de uma fatia bem estreita da vida. Obviamente, todos os cristãos acreditam que a Bíblia contém algumas coisas bem específicas a respeito da oração, da adoração e do evangelismo. Mas muitos cristãos não estão convencidos de que a Bíblia tenha algo bem definido a dizer sobre governo civil, sistema jurídico, economia, endividamento, punição de criminosos, relações internacionais, assistência aos pobres, jornalismo, ciência, medicina, negócios, educação, impostos, inflação, propriedade, terrorismo, guerra, negociações de paz, defesa militar, questões éticas como aborto e homossexualismo, preocupações ambientais, heranças, investimentos, segurança das construções, serviços bancários, disciplina dos filhos, poluição, casamento, contratos e muitos outros temas de cosmovisão, incluindo-se a educação para ensinar essas coisas a partir da perspectiva bíblica.³⁶

Portanto, deve-se conectar o projeto de vida de cada um à metanarrativa ou macro-história, pois é necessário ver a vida dentro dessa grande história de Deus que fornece a cada um sentido e direção, e assim também colaborar para que não sejam absorvidos pela idolatria cultural e, por fim, ensinar a viver na realidade debaixo do senhorio de Cristo nas diversas áreas da sociedade.

A vida em Cristo dá uma nova perspectiva para lidar com este mundo quebrado, entendendo a realidade e miséria que o pecado trouxe ao mundo, mas que também há uma esperança por causa da história redentiva que foi consumada e alcançará toda a Terra.

³⁶ DEMAR, Gary. *Quem controla as escolas governa o mundo*. Brasília: Monergismo, 2014, p. 59-60.

Conectar o coração dos educandos com a história do evangelho narrada em toda a Bíblia, que traz um novo senso de viver, é o melhor caminho para ajudar os adolescentes do Ensino Médio a construírem seus projetos de vida. O verdadeiro evangelho – o da reconciliação – que conduz o homem a Deus (por ser ele o Caminho), conduz ao desenvolvimento das potencialidades que ele criou (por ser ele a Verdade) e também à esperança da restauração completa (por ser ele a Vida, Jo 14.6). Ele reconciliou consigo todas as coisas (2 Co 5.18-21).

Como conselheiros (pais, professores e pastores), somos apenas instrumentos, mediadores ou embaixadores, conclamando a todos para viverem na esperança do evangelho da redenção. Viverem com os olhos postos em Deus, em quem a esperança habita e por meio de quem pode-se ter boas perspectivas na construção de um bom Projeto de Vida.

ABSTRACT

This article expounds the governmental guidelines of the Common National Curricular Basis (BNCC) for the new high school subject called “Life’s Purpose”. In this exposition, the main points are analyzed and compared with the Biblical-Reformed worldview. The aim is to develop practical approaches and propositions for the Christian educator to engage in a redemptive pedagogical practice, considering that education directly interferes with one’s belief system, which leads to the decisions and choices that need to be made in the construction of a life purpose. Who the human beings worship defines their identity and belief system, and, as a result, what is taught for the development of social life. In the face of confrontation with different visions, this research contributes to the perception of the opportunities that the educator and the Christian school have in the secularized, materialistic, narcissistic, and humanistic world of today.

KEYWORDS

Common National Curriculum; Christian education; Life’s Purpose; Christian school; Reformed theology; Theo-reference; Biblical worldview.

CULTURA CONTEMPORÂNEA E EDUCAÇÃO CRISTÃ: DOIS DESAFIOS ATUAIS

*Filipe Costa Fontes**

RESUMO

Este artigo aborda dois desafios que a sociedade e a cultura contemporâneas impõem ao educador, especialmente ao educador cristão: o desafio da *paciência/perseverança* e o desafio da *curadoria de informações*. Ao final de cada apresentação, apontamos algumas sugestões para o enfrentamento desses desafios. Mas o foco é a apresentação propriamente dita. Nosso objetivo é conscientizar o leitor sobre a existência desses desafios e ilustrar um tipo de reflexão ainda pouco comum nos estudos brasileiros de educação cristã, que frequentemente abordam questões de princípio, mas raramente promovem aplicações contextuais. Pais, líderes eclesiais, diretores de escolas, professores, coordenadores, orientadores, além de todos os interessados em estudos culturais, especialmente na cultura contemporânea, poderão se beneficiar do artigo.

PALAVRAS-CHAVE

Cultura contemporânea; Sociedade contemporânea; Educação cristã; Imediatismo; Informação.

INTRODUÇÃO

Já há algum tempo, a educação tem se tornado objeto de reflexão entre os cristãos brasileiros. Por diversas razões, famílias, igrejas e escolas cristãs têm se despertado para a necessidade de refletir a respeito de sua responsabilidade

* 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 de Teologia Filosófica no CPAJ.

como agentes pedagógicos. Consequentemente, muitos eventos têm sido organizados e muitas obras têm sido publicadas sobre o assunto.

Algo que me chama a atenção neste cenário é que a maior parte desses eventos e publicações discute questões de princípio, tais como: a responsabilidade da família, a relação entre educação e cosmovisão, a natureza essencial de uma escola cristã etc. Raramente, porém, eles promovem aplicações contextuais. Isso não é necessariamente um problema. Acredito, inclusive, que é algo esperado, uma vez que a tradição de cosmovisão cristã, no Brasil, encontra-se ainda em sua infância ou adolescência. No entanto, é importante que reflexões que promovem aplicações contextuais sejam feitas em paralelo com as que se preocupam com os princípios. Primeiro, porque esse tipo de reflexão pode contribuir para que aquelas que focam as questões de princípio escapem ao perigo do abstracionismo.¹ Depois, porque, se bem-feito, ele permite o refinamento das reflexões principiais. E, finalmente, porque ele guia os interessados por uma jornada prática de conhecimento que muitos teriam dificuldades para trilhar sozinhos.

Este artigo é uma reflexão dessa natureza. Ele apresenta dois desafios enfrentados pelo educador contemporâneo, especialmente o educador cristão, que são impostos pela sociedade ou cultura contemporânea. Para isso, ele estabelecerá um diálogo crítico com algumas interpretações do nosso tempo e utilizará estudos acadêmicos que, confirmando, ilustrando e expandindo essas interpretações, destacarão traços importantes do nosso contexto cultural que possuem implicações para a educação.

Ao final da apresentação de cada um dos desafios, apontaremos algumas sugestões para o enfrentamento deles. O nosso foco, porém, estará na própria apresentação, já que a finalidade principal deste artigo é promover a consciência dos desafios em questão e evidenciar as suas causas históricas e culturais, exemplificando a importância do conhecimento da dinâmica histórica para

¹ Gosto da maneira como Regis de Moraes coloca essa questão, na introdução de *Cultura brasileira e educação*, apesar do background platônico e da linguagem típica do *milieu* antropológico/sociológico, que podem causar algum estranhamento: “Minha condição de pensamento é o acercamento dos fatos. Apalpar a vida faz-me descobrir o avesso do tato, aquele lado imaterial e sutil do tato que deflagra a reflexão. Deflagra-a mediante uma recriação interpretativa do humano. Ora, para recriar o humano é preciso mergulhar nele, sem a costumeira impressão de que o burburinho dos fatos nos despiste do essencial ou nos cerceie o passo na direção do que se encontra para além das aparências primeiras. Dependerá de nós o estar no mundo possuídos por este, cativos de seus estímulos, ou o nele estar na condição de partícipes privilegiados do grande evento, com esse último articulados mas ao mesmo tempo capazes de problematizar seu conjunto de aparências. A tentativa de obter um momento isolado de pura contemplação das essências corre o risco de perder a consciência humana em sério equívoco, porque nossa consciência com seu conteúdo é uma tecitura histórica como a própria língua que falamos ou como a escolha e o uso dos objetos que acumulamos ao nosso redor”. MORAIS, R. *Cultura brasileira e educação*. Campinas, SP: Papirus, 1989, p. 10.

o educador cristão, e da multiplicação de reflexões deste tipo nos estudos de educação cristã.

1. O DESAFIO DA PACIÊNCIA/PERSEVERANÇA

A educadora inglesa Charlotte Mason (1842–1923) escreveu que “a formação de hábitos é a educação *e a educação é a formação de hábitos*”.² Essa é uma afirmação categórica, que, da perspectiva da precisão conceitual, está equivocada,³ mas que aponta para algo verdadeiro: o fato de que os hábitos possuem um lugar crucial na formação de um indivíduo. Em si e por si mesmos, os hábitos “não têm a capacidade de nos mudar no nível mais profundo das nossas disposições e desejos”,⁴ mas eles exercem influência significativa sobre como essas disposições e desejos se manifestam em nossa vida concreta, e podem ser instrumentos de mudança. “A capacidade de formar hábitos é uma verdadeira bênção de Deus pela qual devemos ser gratos. Os hábitos nos capacitam a fazer coisas de forma confortável, automática, hábil e inconsciente”.⁵ Falando sobre a dinâmica da vida espiritual, David Mathis coloca da seguinte maneira a relação entre os hábitos e a graça de Deus, que é a fonte do nosso crescimento na vida cristã:

É nesse mar infinito de sua graça que percorremos o caminho da vida cristã e damos passos de esforço e iniciativa, capacitados pela graça. Funciona mais ou menos assim: posso ligar um interruptor, mas não forneço a eletricidade. Posso abrir a torneira, mas não faço a água correr. Não haverá luz nem água fresca sem que alguém as forneça. E assim é para o cristão com a contínua graça de

² MASON, C. *Educação no lar*. Rio de Janeiro: HomeSkhole, 2018, v. 1, p. 146.

³ O equívoco encontra-se na identificação. Neste ponto, prefiro a proposta de Tedd Tripp, que enfatiza a natureza fundamental das motivações religiosas, e deixa claro que a mudança de comportamento que se deve buscar é aquela que é experimentada como resultado da mudança interior, a mudança do coração (TRIPP, T. *Pastoreando o coração da criança*. 7ª reimpr. São José dos Campos, SP: Fiel, 2009). Semelhantemente, James K. A. Smith apresenta uma proposta que compreende os hábitos como instrumentos formativos dos amores, definindo a educação como “uma constelação de práticas, rituais e rotinas que inculca uma concepção específica de vida feliz, ao inscrever e infundir essa concepção no coração (nas entranhas) por meio de práticas materiais, encarnadas” (SMITH, J. K. A. *Desejando o reino*: culto, cosmovisão e formação cultural. São Paulo: Vida Nova, 2018, p. 26). Divirjo de Smith, dentre outras coisas, na quase exclusividade que ele atribui aos hábitos como instrumentos formativos, e, especialmente, no tom de aparente oposição entre hábitos e cognição que vejo em sua proposta. Para maiores informações, cf. DAVIS, J. C. *An Analysis of James K. A. Smith’s Theology of Christian Spiritual Formation in Light of John Frame’s Triperspectivalism*. Tese (Mestrado em Teologia) – Denver Seminary, 2019, 95p. E para uma discussão mais prática sobre os objetivos da educação cristã, cf. TRIPP, *Pastoreando o coração da criança*, p. 55-64 (cap. 5).

⁴ REEVES, M. *O temor do Senhor*: experimentando a alegria de conhecer a Deus. São José dos Campos, SP: Fiel, 2022, p. 145.

⁵ PRIOLO, L. *O caminho para o filho andar*: como usar as Escrituras no treinamento dos filhos. São Paulo: Nutra, 2008, p. 124.

Deus. Sua graça é essencial para nossa vida espiritual, mas não controlamos o seu suprimento. Não podemos fazer o favor de Deus fluir, mas ele nos deu circuitos para conectar e canos para abrir com expectativa. Existem caminhos pelos quais ele prometeu seu favor.⁶

A consciência da importância dos hábitos para a educação não é exclusividade de Mason. Em maior ou menor grau, pensadores clássicos, tanto do período antigo quanto do período moderno, compartilham essa visão. Um exemplo é Aristóteles (384–322 a.C.), que, em sua *Ética a Nicômaco*, faz uma distinção entre dois tipos de virtude, a intelectual e a moral, e relaciona ao hábito a aquisição da segunda. Em suas palavras:

A virtude moral ou ética é o produto do hábito, sendo seu nome derivado, com uma ligeira variação, dessa palavra. E, portanto, fica evidente, inclusive, que não é a natureza que produz nenhuma das virtudes morais em nós, uma vez que nada que seja natural é passível de ser alterado pelo hábito. Por exemplo, a pedra, cuja natureza é se mover para baixo, não pode, por força de ser habituada, mover-se para cima, ainda que nos dispuséssemos a tentar habituá-la a fazê-lo lançando-a para cima dez mil vezes; nem pode o fogo ser habituado a mover-se para baixo e tampouco qualquer outra coisa que naturalmente se comporta de uma maneira ser habituada de modo a comportar-se de outra maneira. As virtudes não são geradas nem em decorrência da natureza nem contra a natureza, a qual nos capacita a recebê-las, capacidade que é aprimorada e amadurecida pelo hábito.⁷

Em outra passagem dessa mesma obra, ele sustenta que:

É a prática em transações com nossos semelhantes que produz entre nós os que se tornam justos e os que se tornam injustos; através da ação em meio ao perigo e ao formar o hábito do (sentimento) do medo ou (aquele) da autoconfiança que nos tornamos corajosos ou covardes. E o mesmo ocorre conosco relativamente aos apetites e (sentimentos) de animosidade. Entre os indivíduos há os que se tornam moderados e brandos, outros dissolutos e irascíveis devido ao seu comportamento variável nesta ou naquela situação. Em síntese, nossas disposições são geradas por atividades semelhantes. Consequentemente, nos compete controlar nossas atividades do ponto de vista qualitativo, já que isso determina a qualidade de nossas disposições. Não é, portanto, de pouca importância se somos educados desde a infância mediante certos hábitos ou outros; é, ao contrário, de imensa, ou melhor, de total importância.⁸

⁶ MATHIS, D. *Hábitos espirituais: prazer em Jesus pela graça diária*. São José dos Campos, SP: Fiel, 2022, p. 27.

⁷ ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Bauru, SP: Edipro, 2009, p. 65.

⁸ Ibid., p. 66.

Outro exemplo é Immanuel Kant (1724–1804). Em *Sobre a pedagogia*, depois de propor que o ser humano é o único animal que precisa ser educado,⁹ ele aponta o lugar essencial que a disciplina – caminho por meio do qual os hábitos são formados – possui no aprendizado. Segundo ele,

[...] o homem é tão naturalmente inclinado à liberdade que, depois que se acostuma a ela por longo tempo, a ela tudo sacrifica. Esse é o motivo preciso, pelo qual é conveniente recorrer cedo à disciplina; pois, de outro modo, seria muito difícil mudar depois o homem.¹⁰

Obviamente, Kant não considera que uma ação motivada apenas pelo hábito seja uma ação valorosa. Como ele afirma em outro trecho de *Sobre a pedagogia*:

Perde-se tudo quando se a quer fundamentar (a moral) sobre o exemplo, sobre ameaças, sobre punições etc. Tornar-se-ia, então, uma mera disciplina. É preciso cuidar para que o discípulo aja segundo suas próprias máximas, e não por simples hábito, e que não faça simplesmente o bem, mas o faça porque é bem em si. Com efeito, todo o valor moral das ações reside nas máximas do bem. Entre a educação física e a educação moral existe essa diferença: a primeira é passiva em relação ao aluno, enquanto a segunda, ativa. É necessário que ele veja sempre o fundamento e a consequência da ação a partir do conceito do dever.¹¹

Segundo Kant, o indivíduo verdadeiramente educado não age, simplesmente, por hábito, mas por dever.¹² No entanto, a própria capacidade de agir por dever Kant parece supor ser adquirida por hábito, uma vez que ele define o caráter como “o hábito de agir segundo certas máximas”.¹³

⁹ “Os animais, logo que começam a sentir alguma força, usam-na com regularidade, isto é, de tal maneira que não se prejudicam a si mesmos. É de fato maravilhoso ver, por exemplo, como os filhotes de andorinhas, apenas saídos do ovo e ainda cegos, sabem dispor-se de modo que seus excrementos caiam fora do ninho. Os animais, portanto, não precisam ser cuidados, no máximo precisam ser alimentados, aquecidos, guiados e protegidos de algum modo. A maior parte dos animais requer nutrição, mas não requer cuidados. Por cuidados entendem-se as precauções que os pais tomam para impedir que as crianças façam uso nocivo de suas forças. Se, por exemplo, um animal, ao vir ao mundo, gritasse, como fazem os bebês, tornar-se-ia com certeza presa dos lobos e de outros animais selvagens atraídos pelos seus gritos”. KANT. *Sobre a pedagogia*. Piracicaba, SP: UNIMEP, 2004, p. 11.

¹⁰ Ibid., p. 13.

¹¹ Ibid., p. 68.

¹² Kant é adepto de uma ética deontológica. Segundo John Frame, “a palavra *deontológica* vem do grego *deô*, traduzido como ‘dever, precisar’. Assim, um eticista deontológico valoriza, acima de tudo, a perspectiva normativa, a ética como obrigação. Ele se importa mais com ‘o princípio deontológico’, a saber, que uma boa ação é resposta ao dever, mesmo ao preço do sacrifício pessoal. (...) Os deontologistas buscam encontrar normas éticas que sejam universais, necessárias e obrigatórias” (FRAME, J. *A doutrina da vida cristã*. São Paulo: Cultura Cristã, 2013, p. 116). Embora a ética cristã sustente a existência de normas absolutas e o lugar do dever na tomada de decisão, ela não pode ser definida como deontológica, uma vez que não se limita à normatividade.

¹³ KANT, op. cit., p. 76.

Os hábitos têm sido objeto de estudos de diversas áreas do conhecimento – medicina, psicologia, antropologia, sociologia, pedagogia – cada qual com o seu interesse e método particular. Uma das questões levantadas por muitas dessas áreas é: como os hábitos se formam? E algo que parece consensual e sobrevive a todas as divergências é a convicção de que eles não se formam imediatamente, mas são construídos por meio de um processo que demanda esforço e tempo. Quanto tempo é difícil dizer. A mentalidade popular, geralmente, adota e divulga teses que postulam números mágicos, como a *teoria dos vinte e um dias*, proposta pelo cirurgião plástico norte americano Maxwell Maltz (1899–1975), na década de 60. Essa teoria influenciou a cultura popular nos anos seguintes e a continua influenciando, especialmente no mundo corporativo e no marketing.¹⁴ Mas pesquisas científicas sugerem que a questão é muito mais complexa do que presume a mentalidade popular.

Um artigo publicado no ano passado (2023) em PNAS (*Proceedings of the National Academy of Sciences*), órgão oficial da Academia Nacional de Ciências dos Estados Unidos, criado em 1915, conclui que variáveis como o tipo de hábito, características dos indivíduos envolvidos no processo de formação e o contexto no qual o processo acontece interferem diretamente no tempo de formação dos hábitos, fazendo-o variar significativamente. A diferença no tempo médio de assimilação de dois hábitos estudados nessa pesquisa foi de aproximadamente seis meses.¹⁵

Para os nossos propósitos aqui, uma resposta precisa a essa questão não é necessária. Esse consenso anteriormente mencionado – de que o cultivo de hábitos é uma atividade que demanda tempo – é suficiente. Se ele for verdadeiro, e a educação, de fato, envolver a formação de hábitos como um componente fundamental, podemos concluir que educar é uma atividade cujos efeitos não são vistos e experimentados imediatamente. Por essa razão virtudes como paciência e perseverança são essenciais para ela. Como diz Neil Postman (1931-2003), em uma afirmação que remete qualquer cristão à natureza geracional do projeto pedagógico bíblico, sobretudo em sua expressão veterotestamentária: “As crianças são as mensagens vivas que enviamos a um tempo que não veremos”.¹⁶

Neste ponto, nos deparamos com o primeiro desafio que educadores contemporâneos, especialmente os cristãos, que estão conscientes de estarem encaminhando pessoas a uma direção contrária à sua tendência natural,

¹⁴ Cf. MALTZ, M. *Psicocibernética*. Porto Alegre: Citadel, 2023.

¹⁵ WEBER, E. (Ed.). What can machine learning teach us about habit formation? Evidence from exercise and hygiene. *PNAS*, v. 120, n. 17. Disponível em: <https://www.pnas.org/doi/epdf/10.1073/pnas.2216115120>. Acesso em: 9 maio 2024.

¹⁶ POSTMAN, N. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 2002, p. 11.

enfrentam atualmente: o do cultivo de paciência e da perseverança, virtudes cujo cultivo não é estimulado pela nossa conjuntura cultural.

Em *Strange New World: How Thinkers and Activists Redefined Identity and Sparked the Sexual Revolution* (Estranho mundo novo: como pensadores e ativistas redefiniram a identidade e desencadearam a revolução sexual), refletindo sobre a autocompreensão do homem contemporâneo, Carl Trueman afirma que

[...] a noção de self com a qual agora operamos intuitivamente no Ocidente – a de algo plástico que acreditamos poder moldar da maneira que desejarmos – é, indiscutivelmente, apenas um exemplo de uma visão muito mais ampla, que envolve a totalidade da realidade.¹⁷

Em termos mais simples, Trueman propõe que a autocompreensão do homem contemporâneo, ou seja, a maneira como ele compreende a sua própria identidade, é fruto de uma determinada cosmovisão, um modo específico de interpretar o mundo e a vida. Um dos argumentos da obra é que esta cosmovisão seria, pelo menos em parte, produto de transformações históricas e culturais pelas quais o Ocidente passou com o advento da modernidade.

Para ilustrar essa tese, Trueman propõe um experimento imaginativo que, apesar de longo, vale a pena ser transcrito aqui:

Se eu tivesse nascido na Inglaterra no século XIV, teria vivido num mundo considerado estável e fixo. Onde quer que eu tivesse nascido na hierarquia social – camponês, nobre ou rei – eu teria permanecido. Muito provavelmente, eu teria nascido numa família de camponeses. E a minha carreira teria sido assim determinada desde o nascimento: eu cresceria e tornar-me-ia um camponês. A minha localização geográfica também teria sido fixa, pois as viagens, e a emigração, teriam sido difíceis e inúteis. Tudo o de que eu precisava estaria na aldeia ou na cidade onde nasci. Eu teria uma grande família e estaria familiarizado com os membros dela. Eu, provavelmente, teria conhecido a garota com quem me casaria bem cedo na vida. Teria sido batizado, casado e sepultado na mesma igreja. E meus filhos — assim como os filhos dos meus filhos — teriam passado pela mesma experiência. A minha religião não seria uma escolha, uma vez que a Igreja Católica era a única disponível na minha cidade. E a minha vida anual teria sido moldada decisivamente pelo ritmo das estações: eu precisava semear as minhas colheitas na primavera, não no inverno, e colhê-las no outono, não no verão, orando por chuva e sol apropriados. Em suma, o meu mundo teria sido bem fixo e bem estável. Nosso mundo é muito diferente. Transporte de massa, migração, educação, mobilidade social, tecnologia, ciência, medicina: todas essas coisas e muitas outras serviram para tornar o mundo um lugar muito mais plástico do que era em 1400. (...) Se antes o mundo era fixo e, portanto, eu

¹⁷ TRUEMAN, C. R. *Strange new world: how thinkers and activists redefined identity and sparked the sexual revolution*. Wheaton: Crossway, 2022, p. 94.

precisava encontrar o meu lugar dentro dele (um lugar bastante fixo também), agora a sua falta de rigidez me inclina a pensar que o mundo pode ser moldado de acordo com minha vontade. Nasci filho de um contador de uma pequena cidade e morei em Gloucestershire quando criança, frequentando uma escola estadual de ensino fundamental; mas, ao contrário dos meus pais, fui para a faculdade, obtive uma licenciatura e uma pós-graduação e, tendo trabalhado em quatro instituições anteriores, em ambos os lados do Atlântico, sou agora professor de humanidades numa faculdade no oeste da Pensilvânia. Meu destino não foi determinado pelas circunstâncias do meu nascimento; o mundo em que vivo é aquele que considero ser em grande parte o resultado das minhas próprias escolhas livres. Ora, a emigração pode não fazer parte da experiência de todos, mas a maioria das pessoas no Ocidente, hoje, pensa que o mundo é muito mais flexível, e até mesmo fluido, do que qualquer pessoa, em 1400, teria pensado. Em 1400, o mundo parecia fixo, estável e sólido. Hoje parece tão flexível quanto massinha. Da agricultura à medicina, dos automóveis aos computadores, a tecnologia não é simplesmente um meio de realizar atividades humanas perenes com maior velocidade e eficiência. Ela muda a relação fundamental dos seres humanos com o seu ambiente e entre si. Nem as estações do ano nem a geografia da terra são tão significativas como antes. A tecnologia muda o equilíbrio de poder da natureza para a atuação humana e a competição entre atuações. A imaginação cultural moderna vê o mundo como matéria-prima a ser moldada pela vontade humana. Talvez o fator mais importante na formação disso tenha sido a tecnologia. Voltando ao agricultor medieval: a sua vida dependia totalmente do solo disponível na sua localidade e do ritmo das estações. Hoje, a irrigação significa que podemos cultivar no deserto; estufas, inseticidas e fertilizantes significam que o solo e as estações não têm a onipotência que antes possuíam. A autoridade da natureza não foi eliminada, mas foi, significativamente, mitigada. Isso vale também para a medicina. Doenças que antes eram sentenças de morte agora podem ser tratadas com medicamentos simples. Algumas, como a poliomielite, foram até erradicadas. E a geografia já não é a força que era: com transportes baratos, públicos e privados, distâncias que antes eram medidas em dias ou semanas podem agora ser medidas em horas. A tecnologia também reforça o foco no indivíduo e na satisfação individual. Vejamos algo como a música, uma parte básica das sociedades humanas ao longo da história, em todo o mundo. No passado, a música sempre foi uma atividade ao vivo e muitas vezes comunitária. Alguém tinha que estar tocando música para que ela fosse ouvida; e alguém tinha que estar presente para apreciar isso. Agora podemos ouvir qualquer música que quisermos, sempre que quisermos e, talvez o mais importante de tudo, podemos fazê-lo em privacidade. A música deixou de ser algo com um foco principalmente ao vivo e comunitário (apesar dos concertos) e tornou-se mais comumente um item de consumo individual. Se o individualismo expressivo passou a focar na satisfação pessoal como o sentido da vida, a tecnologia serviu bem a essa causa. Todas estas coisas contribuem e reforçam uma imaginação cultural que se inclina para ver o mundo simplesmente como “coisa”, o futuro como algo que podemos fazer da maneira que desejarmos, e a natureza não tanto como uma realidade fixa, mas como algo que deve ser superado e refeito através do domínio técnico. Se, como argumentei nos capítulos anteriores, a

pessoa moderna se considera algo que pode criar para si mesma, tende a estender essa mesma noção à sua relação com o mundo em geral. Já não pensamos em nós mesmos como sujeitos à natureza fixa do mundo, ou como tendo uma autoridade ou significado objetivos. Somos nós que temos o poder e somos nós que damos significado ao mundo.¹⁸

O foco desse experimento imaginativo são os impactos da modernidade sobre o conceito contemporâneo de identidade. Contudo, o entendimento de que esses impactos passam pela transformação da cosmovisão de um modo geral, leva o autor a oferecer exemplos que extrapolam o foco em si. Dois deles – o da tecnologia aplicada aos meios de transporte e o da tecnologia aplicada à agricultura – destacam um aspecto da transformação experimentada pelo Ocidente moderno que é crucial para a nossa discussão aqui: a mudança da nossa visão do tempo e da nossa relação com ele.¹⁹ A tese pressuposta pelo experimento de Trueman é que, ao encurtar as distâncias e permitir algum controle sobre a produção agrícola, a tecnologia teria contribuído para relativizar a compreensão do homem moderno sobre a passagem do tempo, estimulando-o a concebê-lo como um ente manipulável. Nas palavras dele, a nossa visão teria mudado da concepção de um *universo fixo* para a de um *universo plástico*.

Ampliando o argumento, podemos dizer que invenções ainda mais básicas do que a tecnologia aplicada aos transportes e à agricultura contribuíram para que isso acontecesse. Uma delas foi a luz elétrica, que possibilitou uma espécie de extensão do tempo mediante o simples acionamento de um botão. Outra foi a divisão social do trabalho, que permitiu o acesso a bens de consumo, essenciais ou não, à parte da experiência direta do tempo de produção. Nos dias de hoje, ao contrário do que acontecia antes, temos acesso a uma vasta gama de bens, desconhecendo, quase que completamente, *como* e *quando* eles foram produzidos. Isso não apenas nos estimula a supor que temos controle sobre o tempo, como Trueman sugere ao descrever o trânsito da ideia de um universo fixo para a de um universo plástico, mas nos conduz ao imediatismo e nos incentiva à impaciência.

Em 2013, o então professor de mídia e colunista de cibercultura do *New York Times*, Douglas Rushkoff, publicou um livro chamado *Present Shock: When Everything Happens Now* (O choque do presente: quando tudo acontece

¹⁸ Ibid., p. 94-95.

¹⁹ Em *Ascensão e triunfo do self moderno*, depois de um parágrafo muito semelhante, Carl Trueman oferece uma explicação que pode ser importante aqui: “Ao dizer isso, não estou fazendo uma avaliação da tecnologia como boa ou ruim. Ela pode ser claramente ambas. O que quero dizer é que todos vivemos em um mundo em que é cada vez mais fácil imaginar a realidade como sendo algo que podemos manipular de acordo com nossas próprias vontades e desejos, e não algo ao qual necessariamente precisamos nos conformar ou aceitar passivamente”. TRUEMAN, C. R. *Ascensão e triunfo do self moderno*. São Paulo: Cultura Cristã, 2024, p. 42.

agora), que aponta como característica da sociedade contemporânea o *presentismo* – a condição psicológica de viver em um estado constante de urgência e imediatismo, impulsionado pela tecnologia digital e pela comunicação em tempo real.²⁰ Além de destacar essa característica, o livro menciona algumas de suas evidências ou efeitos. Uma delas é o que Rushkoff chama de *overwiding*, que é a tentativa de condensar prazos longos em prazos infinitamente menores, ilustrada, por exemplo, por nossa expectativa de experimentar a catarse típica de uma peça de cinco atos em poucos minutos de um *reality show*, ou pelo uso de anabolizantes que aumentam os músculos em um tempo muito menor do que aconteceria por meio de exercícios físicos.²¹ O que se depreende dessa tese é que, com a sua miríade de facilidades, a cultura contemporânea contribui para que sejamos pessoas sedentas por resultados, mas desacostumadas com o tempo dos processos.

Isso impacta a maneira como fazemos educação. Em uma entrevista concedida em 2016, o sociólogo polonês Zygmunt Bauman (1925–2017), muito aclamado por sua leitura da sociedade contemporânea, afirmou que “o nosso sistema educacional atual é uma das vítimas da cultura do imediatismo”,²² uma constatação tão evidente que quase dispensa a opinião de um especialista. Pais exaustos e frustrados, pastores e líderes eclesiais sempre atrás da última grande novidade e escolas cristãs que se escravizam ao mercado, cedendo reiteradamente a currículos revolucionários, estão por toda parte e atestam eloquentemente o impacto em questão. A exaustão e a frustração dos pais parecem ter a sua raiz, pelo menos em parte, na falsa expectativa de que os resultados da instrução ou da correção ministrada a seus filhos deveriam aparecer do dia para a noite. Da mesma forma, o desânimo e a frustração de pastores ou líderes eclesiais, frequentemente abandonando campos ministeriais devido à aparente falta de progresso espiritual de seus membros, também podem ser reflexo de nossa cultura imediatista. O mesmo pode ser dito de escolas cristãs que vivem atrás da última novidade do mercado e renunciam a disciplinas e conteúdos consagrados e de efeitos duradouros, embora não imediatos, em prol de disciplinas ou conteúdos recentes e de impacto presente.²³

²⁰ Cf. RUSHKOFF, D. *Present shock: When everything happens now*. New York: Penguin, 2013.

²¹ Cf. *Ibid.*, cap. 3.

²² LINS, R. A fluidez do mundo líquido de Zygmunt Bauman. GloboNews, 2016. Disponível em: <https://www.fronteras.com/leia/exibir/a-fluidez-do-mundo-liquido-de-zygmunt-bauman>. Acesso em: 22 maio 2024.

²³ Bauman, reconhecido intérprete da cultura contemporânea, afirma algo muito semelhante: “Este é o primeiro desafio que a pedagogia deve enfrentar, ou seja, um tipo de conhecimento pronto para utilização imediata e, sucessivamente, para sua imediata eliminação, como aquele oferecido pelos programas de software (atualizados cada vez mais rapidamente e, portanto, substituídos), que se mostra muito mais atraente do que aquele proposto por uma educação sólida e estruturada”. PORCHEDDU, A. Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 137 (maio/ago. 2009), p. 661-684.

É urgente que os educadores cristãos recuperem a capacidade de “encarar a sua missão com uma visão de processo”,²⁴ cultivando paciência e perseverança. Comentando uma passagem desafiadora do livro de Daniel, o Dr. Iain Duguid, professor de Antigo Testamento no Westminster Theological Seminary, faz algumas observações sobre a obra divina de santificação que podem ser aplicadas à educação cristã, dada a relação estreita entre ambas. Os educadores cristãos contemporâneos, independentemente do agente pedagógico do qual fazem parte – família, igreja ou escola – fazem bem em considerá-las:

Vivemos na era do “instantâneo”, em que esperamos que tudo venha a nós agora, senão logo. Para satisfazer nossa impaciência, inventamos refeições que podem ser preparadas rapidamente em micro-ondas e arroz que fica pronto em pouco mais de um minuto de cozimento. As pessoas mal se lembram dos dias quando tinham que esperar os televisores e rádios esquentarem antes do programa começar. Como poderíamos suportar o suspense? A mesma atitude “instantânea” também é levada para nossos relacionamentos, quer com Deus, quer com nosso próximo. Queremos santificação instantânea para nós, exigindo que Deus transforme nossa vida num piscar de olhos e remova imediatamente os pecados que tanto nos frustram. Do mesmo modo, queremos que nossas esposas e filhos sejam feitos santos de uma vez, ou até a próxima terça-feira, no máximo. Uma vez que sabemos que é a vontade de Deus para nós que sejamos santos, afinal, esperamos que isso seja alcançado imediatamente! Mas (...) a escala de tempo de Deus para a santificação de seu povo e a renovação do mundo é maior do que tipicamente pensamos. (...) Somos todos um trabalho em construção e assim será até o dia de nossa morte. É importante que nos lembremos desta verdade, para que sejamos pacientes com a obra de Deus em nós e naqueles ao nosso redor.²⁵

Mais recentemente, novas transformações culturais, análogas às que mencionamos anteriormente, e com o potencial de aprofundar a nossa sensação de controle sobre o tempo e tornar as novas gerações ainda mais imediatistas, aconteceram.²⁶ Duas, particularmente significativas, são: o advento da telefonia móvel e do smartphone, que elimina a necessidade de espera no âmbito da comunicação, e os serviços de *streaming*, que fazem o mesmo no âmbito da informação e do entretenimento digital. Isso significa que faremos um grande bem às novas gerações se, enquanto trabalhamos para cultivar ou recuperar virtudes como paciência e perseverança, nos esforçarmos para que essas virtudes

²⁴ TRIPP, P. *Desafio aos pais: os 14 princípios do evangelho que podem transformar radicalmente sua família*. São Paulo: Cultura Cristã, 2018, p. 75.

²⁵ DUGUID, I. M. *Estudos bíblicos expositivos em Daniel*. São Paulo: Cultura Cristã, 2016, p. 168–170.

²⁶ Estudos recentes se referem não apenas a uma, mas a múltiplas revoluções industriais. Klaus Schwab, fundador do Fórum Econômico Mundial, ficou conhecido por popularizar, nos últimos anos, o conceito de uma quarta revolução. Cf. SCHWAB, K. *A quarta revolução industrial*. São Paulo: Edipro, 2016.

sejam cultivadas também por aqueles a quem educamos. Esse cultivo, como tudo na educação e na santificação, não acontece imediatamente. É uma jornada longa e duradoura, que envolve a prática da oração, da meditação na Escritura Sagrada – especialmente no ministério e obra do Redentor – o exercício da fé, da memória, da imaginação (esperança), a vida comunitária, a organização de rotinas e o cultivo de um estilo de vida saudável. Uma vez que somos uma *unidade psicossomática*,²⁷ o cuidado do corpo e da alma deve estar envolvido no desafio de cultivar paciência e perseverança.²⁸

2. O DESAFIO DA CURADORIA DE INFORMAÇÕES

De início, é preciso esclarecer que não utilizamos o termo *informação*, neste tópico, tecnicamente. Os estudos científicos, geralmente, fazem uma distinção entre *dado*, *informação* e *conhecimento*, relacionando esses três conceitos, por grau de complexidade, nesta ordem. Os dados seriam “fatos brutos”, sem qualquer processamento, significado e contexto claros (números dispostos aleatoriamente, por exemplo). A informação seria o produto do processamento de dados (uma tabela, que indica as entradas e saídas de um orçamento). O conhecimento, por sua vez, seria a capacidade de manipular criativamente as informações (uma análise da planilha orçamentária que identifica padrões e relaciona os seus valores com informações não econômicas, culminando em propostas e estratégias diversas).²⁹ Utilizamos o termo de modo mais abrangente, seguindo, talvez, o senso comum, referindo-nos por *informação* a toda produção escrita, imagética, auditiva, que pode ser veiculada em meios de comunicação e armazenada em artefatos tecnológicos, digitais ou analógicos.

Em relação à educação, pode-se dizer sobre a informação o mesmo que dissemos sobre os hábitos. Educar não é, simplesmente, informar. No livro *Educação em casa, na igreja e na escola: uma perspectiva cristã*, defendo que a tarefa pedagógica é composta de, pelo menos, três atividades fundamentais: a instrução, a correção e a supervisão.³⁰ E essa não é uma lista exaustiva. O reconhecido dicionário Webster (1828), define educação como “a criação de uma criança; instrução; formação de conduta”, e afirma que essa tarefa “abrange toda a série de instrução e disciplina que pretende iluminar o conhecimento,

²⁷ É o modo como Anthony Hoekema define o ser humano, para fazer justiça à existência dos aspectos material e imaterial do homem e, ao mesmo tempo, enfatizar a unidade que existe entre eles. Cf. HOEKEMA, A. *Criados à imagem de Deus*. São Paulo: Cultura Cristã, 1999, p. 225-249.

²⁸ Cf. BELMONTE, V. *O lugar da espera na vida cristã*. São Paulo: Thomas Nelson, 2021.

²⁹ Cf. MCGARRY, K. *O contexto dinâmico da informação: uma análise introdutória*. Brasília: Briquet de Lemos, 1999. SETZER, V. W. *Dado, informação, conhecimento e competência*. *DataGra-maZero*, Rio de Janeiro, n. zero, 1999.

³⁰ Cf. FONTES, F. C. *Educação em casa, na igreja e na escola: uma perspectiva cristã*. São Paulo: Cultura Cristã, 2018.

corrigir o temperamento e formar o comportamento e os hábitos do jovem, para prepará-lo para uma vida útil em sua posição futura”.³¹ Deste modo, a informação é uma parte da tarefa pedagógica, relacionada, mais diretamente, à atividade instrucional.

Ao mesmo tempo, não existe educação sem informação. Como diz Paul Kelly, em uma afirmação que diz respeito à educação eclesiástica, mas que facilmente poderia ser aplicada à educação efetuada por outros agentes: “Grande parte do ensino que acontece na igreja envolve um crente mais maduro transmitindo informações e insights para um crente menos maduro”.³² Gary Parret e Steve Kang também defendem que, embora não seja um fim em si mesma, a informação é um componente vital do bom ensino, descrevendo, nos seguintes termos, a fonte da sua vitalidade: “Ela é vital, quando ingerida adequadamente para a glória de Deus, por causa do papel que desempenha na formação dos crentes – individual e coletivamente – à semelhança de Cristo”.³³ Essas duas citações pressupõem que a informação é uma espécie de matéria prima da atividade pedagógica.

Uma implicação disso é que a *dieta informativa* de um educando – temos em vista, aqui, principalmente as crianças, cujos critérios avaliativos ainda estão sendo construídos – é parte crucial da sua formação. Se a informação é, como afirmamos, matéria prima da educação, cuidar da informação à qual um educando tem acesso, durante os diferentes momentos de sua formação, é essencial para que ele seja bem formado. Consequentemente, uma importante tarefa do educador, especialmente do educador cristão, que assume a responsabilidade de formar em seus educandos a mente de Cristo, é o que chamamos de *curadoria de informação*. Isso nada mais é do que o controle refletido das informações às quais os educandos terão acesso em cada etapa do processo pedagógico.

Essa afirmação pode levar o leitor a questionar se estamos defendendo um modelo ingênuo de educação, que prive os educandos de informações importantes sobre o mundo real, como, por exemplo, a existência de degeneração e violência. A resposta é não. A nossa defesa não é que os educandos devem ser iludidos ou enganados, na medida em que são protegidos de informações desconfortáveis. É que eles recebam informações apropriadas, em momentos apropriados, de pessoas apropriadas e de formas apropriadas. Quanto ao exemplo mencionado, uma coisa é uma criança ser informada da existência

³¹ Disponível em: <https://webstersdictionary1828.com/Dictionary/education>. Acesso em: 22 maio 2024.

³² KELLY, P. G. *Practical foundations of Christian Education*. In: CARDOZZA, F. *Christian Education: A Guide to the Foundations of Ministry*. Grand Rapids: Baker Academic, 2019, p. 68.

³³ PARRET, G. A.; KANG, S. S. *Teaching the Faith, Forming the Faithful: A Biblical Vision for Education in the Church*. Downers Grove, IL: IVP Academic, 2009, p. 151.

de degeneração e violência, paulatinamente, através de estratégias refletidas,³⁴ postas em prática pela família ou por educadores preparados, supervisionados por ela. Outra, bem diferente, é ela tomar conhecimento dessas coisas por meio dos noticiários na TV.

O impacto que a exposição a cenas televisivas de sexo e violência causa sobre as crianças e adolescentes tem sido objeto de pesquisas há várias décadas, em diferentes países do mundo. E a conclusão majoritária entre elas é que “o contato regular de garotos e garotas com conteúdos inadequados pode levar a sérias consequências, como comportamentos de imitação, agressão, medo, ansiedade, concepções errôneas sobre a violência real e sexualização precoce”.³⁵ Essas palavras foram extraídas da introdução de um documento, publicado em 2012, pela ANDI, uma organização sem fins lucrativos e apartidária, que articula ações inovadoras em mídia para o desenvolvimento. O documento, intitulado *Mídia e infância: O impacto da exposição de crianças e adolescentes a cenas de sexo e violência na TV* é uma compilação de diversas pesquisas e pareceres sobre esse assunto, publicados, até então, em todo o mundo. Dois pareceres merecem destaque. O primeiro é a declaração conjunta, publicada pela Academia Norte-Americana de Pediatria, a Academia Norte-Americana de Psiquiatria para Crianças e Adolescentes, a Associação Norte-Americana de Psicologia, a Associação Médica Americana e a Associação Norte-Americana de Psiquiatria, durante a Congresso de Cúpula dos Estados Unidos sobre Saúde Pública, em julho de 2000. Ela diz que

(...) mais de 1.000 estudos – incluindo relatórios do primeiro escalão da área de saúde do governo federal, do Instituto Nacional de Saúde Mental e inúmeros estudos conduzidos por reconhecidas lideranças no campo médico e da saúde pública – nossos próprios membros – apontam incontestavelmente para uma conexão causal entre violência na mídia e comportamento agressivo em algumas crianças. A conclusão da comunidade da saúde pública, baseada em 30 anos de pesquisas, é que consumir violência por meio dos programas de entretenimento pode levar a um aumento em atitudes, valores e comportamentos agressivos, particularmente nas crianças.³⁶

³⁴ Por exemplo, a importância dos contos de fadas para a apresentação da existência do mal a crianças na primeira infância é um tema amplamente discutido e, de alguma forma, já consolidado. Para maiores informações, cf. BETTELHEIM, B. *A psicanálise dos contos de fadas*. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

³⁵ ANDI. *Mídia e Infância: O impacto da exposição de crianças e adolescentes a cenas de sexo e violência na TV*, 2012, p. 1. Disponível em: <https://andi.org.br/wp-content/uploads/2020/09/O-impacto-da-exposicao-de-criancas-e-adolescentes.pdf>. Acesso em: 23 maio 2024.

³⁶ Ibid., p. 4. O parecer intitula-se *Joint Statement on the Impact of Entertainment Violence on Children*, e está disponível em: <http://www.craiganderson.org/wp-content/uploads/caa/VGVpolicyDocs/00AAP%20-%20Joint%20Statement.pdf>. Acesso em: 23 maio 2024.

O outro é a declaração da Comissão de Educação Pública da Academia Americana de Pediatria, emitida em 2009, que afirma:

A força da correlação entre violência na mídia e comportamento agressivo encontrada nos estudos de meta-análise é maior do que a relação entre o consumo de cálcio e a massa óssea, a ingestão de chumbo e o baixo QI, o não uso de preservativos e a infecção pelo vírus da imunodeficiência humana, ou o tabagismo passivo e o câncer de pulmão – associações aceitas pela comunidade médica e nas quais a medicina preventiva se fundamenta sem questionamentos.³⁷

A curadoria de informações é uma tarefa especialmente desafiadora em nossos dias. Primeiro porque, como mostra Neil Postman na recomendável obra *O desaparecimento da infância* (*The Disappearance of Childhood*), publicada nos Estados Unidos em 1982 e reeditada em 1994, a mudança da cultura que caracterizou o mundo ocidental do século 16 ao século 20, a chamada cultura livresca, para a cultura da imagem (a cultura de nossos dias) conduziu-nos a um momento em que a curadoria informativa deixou de ser preocupação social. Postman argumenta que o surgimento do conceito de infância, no período do Renascimento, mais especificamente, no século 16, teria contribuído para o delineamento de uma conjuntura cultural na qual a curadoria informativa era estimulada. Citando o sociólogo alemão Norbert Elias, ele afirma:

...quando o conceito de infância se desenvolveu, a sociedade começou a colecionar um rico acervo de segredos a serem ocultados dos jovens: segredos sobre relações sexuais, mas também sobre dinheiro, sobre violência, sobre doença, sobre morte, sobre relações sociais. Surgiram até linguagens secretas – isto é, um repertório de palavras que não podiam ser ditas na presença de crianças. Há uma ironia peculiar nisto já que, por um lado, a emergente cultura do livro quebrou “monopólios de conhecimento”, para usar aqui uma frase de Innis. Deixou disponíveis segredos teológicos, políticos e acadêmicos para um vasto público que, antes, não tinha acesso a eles. Mas, por outro lado, ao restringir as crianças ao conhecimento livresco, ao sujeitá-las à psicologia do erudito livresco e à supervisão de professores e pais, a tipografia fechou o mundo dos assuntos cotidianos com os quais os jovens estiveram tão familiarizados na Idade Média. Finalmente, o conhecimento desses segredos culturais passou a ser uma das características da idade adulta, de forma que, até recentemente, uma das diferenças importantes entre a criança e o adulto residia no fato de os adultos estarem de posse de informação que não era considerada adequada às crianças.³⁸

³⁷ Ibid., p. 4. A declaração citada pelo documento está disponível em: <https://publications.aap.org/pediatrics/article/124/5/1495/72111/Media-Violence>. Acesso em: 23 maio 2024.

³⁸ POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999, p. 63.

E, falando a respeito da cultura pedagógica desse período, ele sustenta que:

Aprender a ler é aprender a aceitar as regras de uma complexa tradição lógica e retórica que exige que avaliemos o caráter das orações com cautela e rigor, e claro, que modifiquemos os significados continuamente à medida que novos elementos se desdobram em sequência. A pessoa letrada precisa aprender a ser reflexiva e analítica, paciente e afirmativa, sempre ponderada, para poder, após a devida consideração, dizer não a um texto. Este tipo de comportamento é difícil para o jovem aprender. Na verdade, deve ser aprendido por etapas, e por isso espera-se do leitor jovem, a princípio, somente a paráfrase, não a crítica. Pela mesma razão, não se espera que um menino de oito anos leia o *New York Times* e muito menos *A República* de Platão. Por isso também é que, desde o século dezesseis, os adultos sempre tiveram um forte impulso para censurar o material de leitura das crianças, alegando que as crianças não têm ainda suficiente domínio da “atitude letrada” para suspender a crença. (As crianças, evidentemente, têm muito menos dificuldade para suspender a *descrença*). Com algumas exceções o comportamento adulto de leitura raramente é alcançado antes dos quatorze ou quinze anos (e, claro, em alguns casos nunca é alcançado). Aqui devemos ter em mente que o próprio currículo escolar tem sido sempre a expressão mais estrita e persistente da censura imposta pelo adulto. Os livros que são lidos na quarta série ou na sétima ou nona são escolhidos não só porque o seu vocabulário e sua sintaxe são julgados adequados para uma determinada idade, mas também porque se admite que seu conteúdo comporta informações, ideias e experiências apropriadas à quarta, à sétima ou à nona séries. O pressuposto é que um aluno da quarta série ainda não tem nenhuma experiência da sétima série, assim como um da sétima não tem nenhuma da nona. Tal pressuposição poderia ser feita racionalmente numa cultura baseada na letra de forma, pois até hoje a palavra impressa, apesar de toda a sua aparente acessibilidade, tem sido bastante difícil de dominar e a atitude letrada bastante difícil de alcançar, dificuldades que funcionaram efetivamente como uma barreira entre a criança e o adulto, e mesmo entre a criancinha e o adolescente.³⁹

Contudo, a comunicação elétrica, iniciada com a invenção do telégrafo, e seguida por uma série de invenções, dentre as quais estão a prensa rotativa, a máquina fotográfica, o telefone, o fonógrafo, o cinema, o rádio e a televisão – a internet ainda dava os seus primeiros passos quando a obra foi escrita – teria, segundo Postman, contribuído para o desmoronamento da base da hierarquia da informação existente no cenário anterior e para o surgimento de um novo universo simbólico, no qual as fronteiras que separavam o mundo adulto e o mundo infantil passaram a ser relativizadas. Como resultado disso, o próprio conceito de infância começou a trilhar o caminho de sua desintegração e desaparecimento. E, conseqüentemente, a preocupação com a curadoria de informações deixou de existir.

³⁹ Ibid., p. 91-92.

Ao contrário dos livros, que variam bastante em sua complexidade léxica e sintática e que podem ser graduados de acordo com a capacidade do leitor, a imagem de TV está disponível para todos, independentemente da idade. De acordo com os estudos de Daniel Anderson, as crianças começam a ver TV com atenção sistemática aos três anos, idade em que têm seus programas favoritos, podem cantar os comerciais e pedem produtos que veem anunciados. Mas os programas, comerciais e produtos não são só para quem tem três anos de idade. Não há razão para serem. (...) Na verdade, não existe na TV programação infantil. Tudo é para todos. O ponto essencial é que a TV apresenta informação numa forma que é indiferenciada em sua acessibilidade, e isto significa que a televisão não precisa fazer distinção entre as categorias “criança” e “adulto”. (...) O novo ambiente midiático que está surgindo fornece a todos, simultaneamente, a mesma informação. Dadas as condições que acabo de descrever, a mídia eletrônica acha impossível reter quaisquer segredos. Sem segredos, evidentemente, não pode haver uma coisa como infância.⁴⁰

Outra razão pela qual a curadoria de informações é uma tarefa desafiadora em nossos dias é a *quantidade de informação produzida pela sociedade contemporânea e a facilidade de acesso a essa informação*.

É difícil medir, de maneira precisa, quanta informação a humanidade tem produzido nos últimos anos. Isto não significa, entretanto, que não seja possível perceber a existência de significativa ampliação quantitativa em relação a outros períodos históricos. Em 1981, o reconhecido arquiteto, inventor e futurista Richardson Buckminster Fuller (1895–1983), publicou seu clássico *Critical Path* (Caminho crítico), no qual apresenta uma teoria que ficou conhecida como *curva de duplicação do conhecimento* (*knowledge doubling curve*). Segundo essa teoria, o conhecimento humano, que até o ano 1900 teria duplicado a cada século, teria passado a duplicar a cada 25 anos a partir do final da Segunda Guerra Mundial.⁴¹ Em um artigo mais recente, que apresenta desafios e oportunidades para o ensino de medicina nos dias atuais, o professor Peter Densen sugere que, a partir de 1950, a curva de duplicação do conhecimento médico teria sido continuamente ascendente:

Estima-se que o tempo de duplicação do conhecimento médico em 1950 foi de 50 anos; em 1980, 7 anos; e em 2010, 3,5 anos. Em 2020, prevê-se que seja 0,2 anos – apenas 73 dias. Os estudantes que iniciaram a faculdade de medicina no outono de 2010 experimentarão aproximadamente três duplicações de conhecimento quando completarem a duração mínima de treinamento (7 anos) necessária para praticar a medicina. Os alunos que se formarem em 2020 experimentarão quatro duplicações de conhecimento. O que foi aprendido nos primeiros 3 anos da faculdade de medicina será apenas 6% do que se sabe no final da década de

⁴⁰ Ibid., p. 93-94.

⁴¹ Cf. FULLER, R. B. *Critical Path*. New York: St. Martin's Griffin, 1981.

2010 a 2020. O conhecimento está a expandir-se mais rapidamente do que a nossa capacidade de assimilá-lo e aplicá-lo eficazmente; e isso é tão verdadeiro na educação e no atendimento ao paciente quanto na pesquisa.⁴²

Um estudo diferente, que lidava com dados e estimava “a capacidade tecnológica mundial para armazenar, comunicar e computar informações, rastreando 60 tecnologias analógicas e digitais durante os anos de 1986 a 2007”,⁴³ foi feito pelos pesquisadores Martin Hilbert e Priscila López, e publicado na famosíssima revista *Science* em abril de 2011. Esse estudo argumentou que a quantidade total de informações teria crescido “de 2,6 exabytes compactados de maneira ideal em 1986 para 15,8 em 1993, mais de 54,5 em 2000, e para 295 exabytes compactados de maneira ideal em 2007”.⁴⁴ Para tornar mais palpável a dimensão desse crescimento e da quantidade de informações produzidas no ano em que o artigo foi escrito, ele afirma que esses números significam “menos de um CD-ROM de 730 MB por pessoa em 1986 (539 MB por pessoa), cerca de 4 CD-ROM por pessoa em 1993, 12 CD-ROM por pessoa no ano 2000 e quase 61 CD-ROM por pessoa em 2007”.⁴⁵ A informação mais curiosa, contudo, é que “acumular os 404 bilhões de CD-ROM imaginados de 2007 criaria uma pilha que preencheria a distância da terra à lua, sobrando ainda um quarto dessa distância”.⁴⁶

Como já afirmamos, esses estudos não indicam com precisão absoluta a quantidade de informação que a humanidade tem produzido nos últimos anos, nem apontam com precisão indiscutível o seu percentual de crescimento, mas sugerem que é plausível falar de um crescimento exponencial. Como escreve Paul Chamberlain, professor da Sheffield Hallam University e editor-chefe da revista *Design for Health*, em um editorial publicado em 2020:

Diferentes tipos de conhecimento têm diferentes taxas de crescimento, mas é geralmente reconhecido que o conhecimento humano está a aumentar a um ritmo extraordinário. É possível que tenhamos chegado a um ponto em que o conhecimento relevante está aumentando mais rapidamente e em maiores quantidades do que podemos absorver.⁴⁷

⁴² DENSEN, P. Challenges and opportunities facing medical education. *Transactions of the American Clinical and Climatological Association*, New York, v. 122, 2011, p. 50-51.

⁴³ HILBERT, M.; LÓPEZ, P. The world's technological capacity to store, communicate, and compute information. *American Association for the Advancement of Science*, v. 332 (abril 2011), p. 60.

⁴⁴ Ibid. *Exabyte* diz respeito a um número acompanhado de 18 zeros à direita.

⁴⁵ Ibid.

⁴⁶ Ibid.

⁴⁷ CHAMBERLAIN, P. Knowledge is not everything. *Design for Health*. Londres, v. 4, n. 1 (maio 2020), p. 1.

Para além desse crescimento, o mundo contemporâneo experimentou a facilitação do acesso à informação. O advento da internet, no final da década de 60, e especialmente a sua popularização a partir da década de 90, tornou toda essa informação acessível a praticamente todas as pessoas, em qualquer lugar do mundo. Não há como negar os benefícios disso, mas também não se pode ignorar os seus perigos. Se a televisão indiferenciava o acesso à informação e relativizava as fronteiras entre o universo adulto e o infantil, como propôs Neil Postman, a internet sobrepôs esses dois universos, ao privilegiar um espaço de comunicação plenamente aberto, que nivela todos os usuários e provedores, não exigindo qualquer formação ou treinamento para a manipulação da informação nela disponível. O resultado é que os educandos contemporâneos passaram a estar muito suscetíveis a informações que podem ser prejudiciais à formação deles, seja pela própria natureza da informação, ou pelo momento e a maneira como ela lhes é transmitida. Afinal, ao mesmo tempo em que há muito conteúdo valioso na internet, ali

[...] navegam bocados de informação desconexa, uma proliferação de conteúdos de dubia consistência, uma massificação de factos, tantas vezes a mera soma de interpretações ambíguas ou falsidades, tornando-se insuscetível de ser digerida com significado.⁴⁸

O testemunho da professora Vani Moreira Kenski revela que o acesso das crianças e adolescentes a informação pernicioso, mesmo no ambiente escolar, tem sido realidade em nossos dias:

Em escolas que têm computadores conectados à internet em número suficiente e disponíveis para uso pelos alunos, os problemas são de outra ordem. Nas escolas de ensino fundamental e médio, por exemplo, professores de informática tornam-se vigias dos alunos, patrulhando o que fazem nos computadores e que páginas acessam, para tentar evitar o envio ou a recepção de material ilícito, pornografia e a realização de ações socialmente condenáveis. As escolas precisam colocar filtros nos computadores, para bloquear o acesso a determinados tipos de site e o uso de programas piratas, por exemplo. Instala-se uma certa competição entre as soluções encontradas pelas escolas para bloquear o acesso dos alunos

⁴⁸ LANÇA, H. C. A regulação dos conteúdos disponíveis na internet: a imperatividade de proteger as crianças. 2015, Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade do Porto, Porto, 2015, p. 71. Nessa tese, Lança enumera seis diferentes motivações pelas quais conteúdos são publicados na internet. Uma delas é a *desinformação*. Segundo ele, “seria uma imperdoável ingenuidade ignorar esta como uma motivação colossal para a disponibilização de conteúdos na rede: protegidos pelo aparente anonimato, “uma máscara de proteção” para a cobardia de quem pensa que está imune a responsabilidades jurídicas ou censura social, por debilidades de carácter, por mesquinhez ou inveja, por despeito ou a troco de contrapartidas económicas, basta uma leitura solícita de uma qualquer plataforma da internet, para que um leitor atento possa esbarrar com manifestações ou campanhas de desinformação ou malícia, a *bobagem coletiva* de que fala Pierre Lévy” (p. 48).

e as tentativas deles de realizar invasões e quebrar os bloqueios. Dispositivos de segurança que rastreiam as ações dos alunos nos computadores mostram que eles gastam um tempo mínimo realizando as atividades da escola. Na maior parte do tempo, estão brincando, jogando e interagindo com amigos virtuais.⁴⁹

Neste cenário, os educadores cristãos costumam se sentir desestimulados. A grande quantidade de informações somada à enorme facilidade de acesso faz com que qualquer tentativa de curadoria pareça uma batalha perdida. De fato, trata-se de um cenário desafiador. E os educadores cristãos devem lembrar-se de que qualquer aplicação do verbo *controlar* à atividade humana é relativa, não absoluta. Por maior que seja o esforço que façamos, estaremos sempre passíveis de sermos surpreendidos pela descoberta de que os nossos educandos já obtiveram informações que estão para além do momento ou da forma planejada. A dificuldade do desafio, porém, não é motivo para o abandono do seu enfrentamento. Há muito que os diferentes agentes pedagógicos podem fazer em relação a isso.

À família, cabe informar os filhos com o evangelho e com as suas implicações, para o que é essencial o desenvolvimento de um vínculo de afeto e confiança entre pais e filhos. Esse vínculo pavimenta o caminho para diálogos sobre questões de curiosidade infantil e adolescente. Os pais também podem ser mais cuidadosos em relação às pessoas que exercem ascendência sobre os seus filhos, acompanhar mais regularmente e mais profundamente a vida escolar deles, avaliando o ensino ao qual estão sendo submetidos, retardar o momento de acesso aos aparelhos eletrônicos e supervisionar esse acesso, quando permitido. Tudo isso, além de indicar aos seus filhos fontes de informação saudáveis e seguras. A igreja pode despertar as famílias para a necessidade da curadoria de informações e promover oportunidades de relacionamentos e instrução prática sobre como fazer isso. “Quando um bebê nasce, os pais não recebem um manual que lhes diga como agir quanto à educação religiosa dessa criança, embora sejam os primeiros e principais professores religiosos de seus filhos. Eles precisam de ajuda e suporte desde o início”.⁵⁰ Pode também preparar os seus membros, de um modo geral, para uma atuação cultural responsável, que tende a desaguar na produção e veiculação de conteúdo de boa qualidade. As escolas cristãs devem ensinar a respeito da influência que a informação que ingerimos exerce sobre a formação no nosso caráter. Elas também podem oferecer espaço de relacionamento e aprendizado para as famílias, refletindo juntamente com elas sobre a supervisão dos alunos, especialmente nos grupos de comunicação virtual criados por eles. Além, é claro, de promover a proteção

⁴⁹ KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas, SP: Papirus, 2012, p. 34.

⁵⁰ TYE, K. B. *Diretrizes para o ensino na igreja local*. São Paulo: Cultura Cristã, 2018, p. 49.

necessária dos aparelhos eletrônicos que disponibiliza ao uso da comunidade escolar. Todas essas coisas, na dependência do Senhor, cuja ação é a verdadeira fonte de cuidado e proteção para adultos e crianças.

CONCLUSÃO

Neste artigo, apresentamos dois desafios que são impostos à educação cristã pela cultura contemporânea: o da *paciência/perseverança*, promovido pelo espírito imediatista que resulta de transformações históricas experimentadas pela nossa sociedade a partir do advento da modernidade, e o da *curadoria de informações*, resultante de significativo aumento da quantidade de informações produzidas em nossa cultura, da facilidade de acesso a essa informação e da relativização das fronteiras que separam o universo infantil do universo adulto. Esperamos que ele contribua para que pais, pastores e líderes eclesiais, e todas as diferentes figuras envolvidas com a educação escolar cristã (diretores, coordenadores, orientadores, professores) compreendam melhor o que está envolvido no desafio de educar em nossos dias, e sejam estimulados à reflexão e à ação no enfrentamento desse desafio. Esperamos também que ele encoraje outras reflexões contextualmente aplicadas nos estudos da educação cristã em nosso país.

ABSTRACT

This article considers two challenges that contemporary society and culture impose on educators, especially Christian educators: the challenge of patience/perseverance and the challenge of mentorship of information. At the end of each presentation, suggestions for facing such challenges are presented. The focus, however, is the presentation itself. The purpose is to make the reader aware of these challenges and illustrate a sort of reflection still uncommon in Brazilian studies of Christian education. Such studies usually deal with matters of principle, but seldom promote contextual applications. Parents, church leaders, school directors, teachers, counselors, and all those who are interested in cultural studies, specially in contemporary culture, will benefit from this discussion.

KEYWORDS

Contemporary culture; Contemporary society; Christian education; Immediatism; Information.

O CONCEITO DE ANALOGIA DO CONHECIMENTO DE DEUS NO PENSAMENTO HUMANO EM CORNELIUS VAN TIL

Ronaldo Barboza de Vasconcelos*

RESUMO

Este artigo introduz brevemente um dos conceitos mais importantes da apologetica do pastor e teólogo Cornelius Van Til. Inicialmente, o trabalho visa apresentar as distinções entre o conceito de analogia de Van Til e o de Tomás de Aquino, especialmente quanto à dependência deste último em relação à *analogia entis* aristotélica. Essa distinção é crucial para compreender as críticas feitas por Gordon Haddon Clark e para propor uma possível reconciliação. A segunda metade do artigo dedica-se à apresentação positiva do conceito de analogia nos principais escritos de Cornelius Van Til.

PALAVRAS-CHAVE

Cornelius Van Til; Analogia; *Analogia entis*; Tomás de Aquino; Gordon Clark.

INTRODUÇÃO

João Calvino (1509-1564), em suas *Institutas da Religião Cristã*, afirma que o conhecimento de Deus e conhecimento de si é aquilo que constitui o fundamento de quase todo conhecimento. Essa afirmação remonta a uma tradição que tem origem em Agostinho de Hipona, mas que certamente também é devedora da filosofia grega, mais especificamente da platônica. Quando Sócrates considerou o que estava escrito na entrada do oráculo de Delfos,

* Mestrando em Teologia Filosófica (STM) pelo CPAJ; mestrando em Filosofia pela Universidade Católica de Pernambuco; bacharel em Teologia pelo Seminário Presbiteriano Rev. José Manoel da Conceição (2013) e pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2014). Pastor efetivo da Primeira Igreja Presbiteriana de Casa Caiada, em Olinda (PE).

estava também considerando aquilo que fundamentava a sua filosofia. Contudo, distanciando-se dos gregos, Agostinho introduzirá o conhecimento de Deus como fundamento para o conhecimento de si, o que também será seguido por João Calvino, conforme dito acima. Considerando isso, tratar do conhecimento de Deus é tratar daquilo que é a condição da possibilidade do conhecimento para essa tradição. Correndo o risco de anacronismo, para estes o conhecimento de Deus é uma *categoria transcendental* sem a qual todo conhecimento é impossível. Portanto, tratar da possibilidade do conhecimento de Deus é tratar de um assunto que ninguém deve desconsiderar em sua importância.

Por isso, não é de espantar que muitos pensadores tenham desenvolvido caminhos para esse problema. Este artigo tem por alvo introduzir o caminho proposto pelo teólogo e filósofo Cornelius Van Til (1895-1987). Inicialmente, faremos uma breve exposição da distinção entre a teoria de analogia defendida por Tomás de Aquino (1225-1274), reconhecendo o que Van Til defende ao dizer que ela não consegue resolver o dilema da relação entre o conhecimento de Deus e o conhecimento humano, por ser uma tentativa de solução autônoma ou independente de Deus. Também abordaremos a controvérsia estabelecida na década de 1940, protagonizada por Gordon Haddon Clark (1902-1985) e Cornelius Van Til, com foco na ordenação do primeiro. Defendemos que muitas questões poderiam ter sido resolvidas se houvesse maior disposição de ambos os lados para ouvir mais e atacar menos. Embora possamos levantar críticas, muito do que os dois defenderam era semelhante. Assim, cremos que hoje ambos já desfrutam de plena comunhão em Cristo, a qual foi temporariamente perdida durante os debates. Por fim, trataremos do conceito de analogia em Van Til. Nosso ponto de partida é a defesa que Van Til faz do atributo da onisciência de Deus e, portanto, da natureza do conhecimento de Deus. Concluimos com o que Van Til demonstra sobre a natureza do conhecimento humano em analogia ao conhecimento de Deus.

1. O CONCEITO DE ANALOGIA EM TOMÁS DE AQUINO

“Pensar os pensamentos de Deus após ele”¹ é uma frase conhecida de Cornelius Van Til, usada para explicar o que ele chamou de analogia do conhecimento de Deus. Essa analogia buscava solucionar um grande problema da filosofia cristã, a saber: *Como o conhecimento de Deus relaciona-se com o conhecimento humano?* Esse assunto recebeu bastante atenção na escolástica, especialmente a partir das teses de Tomás de Aquino. Van Til compreendia que a *analogia entis*, a versão católica para solução do problema, “concentrava

¹ VAN TIL, Cornelius. *Defense of the Faith*. Philadelphia, PA: The Presbyterian and Reformed Publishing Company, 1955, p. 118-119, 125, 339; VAN TIL, Cornelius. *A Survey of Christian Epistemology*. Nutley, NJ: Presbyterian and Reformed, 1969, p. 19, 56, 65-66. Versão digital disponível em: <https://presup101.files.wordpress.com/2011/08/van-til-a-survey-of-christian-epistemology.pdf>.

todas as heresias romanistas”.² Portanto, fazer uma comparação entre a visão romanista, baseada em Aquino, e a visão reformada, baseada em Van Til, é fundamental para compreender não apenas a distinção com os católicos romanos, mas também como a visão reformada se mostra superior na resolução do problema.³

Para Aquino, o conhecimento de Deus envolve um grande mistério. Isso ocorre porque o ser de Deus, superior em tudo à criação, não pode ser conhecido da mesma forma que as coisas são conhecidas na experiência. Na *Suma Contra os Gentios*, Aquino, após tratar das provas da existência de Deus, afirma:

Após ter demonstrado haver um primeiro ente que denominamos Deus, convém investigar as suas propriedades. Porém, na consideração da substância divina, deve-se usar sobretudo da via da remoção, visto que a substância divina excede, pela imensidade, toda forma que o nosso intelecto atinge. Por isso, não podemos conhecê-la apreendendo dela *o que é*. Assim, poderemos ter alguma noção da mesma *pelo que não é*, e tanto mais nos aproximaremos de seu conhecimento quanto mais nosso intelecto remover-lhe os atributos.⁴

A via da remoção é um dos métodos de conhecimento que Aquino adota para a apreensão da realidade. Esse método, que se baseia nas negações sobre o ser de Deus – isto é, em distinguir Deus da criação –, é o meio seguro que Aquino encontra para discutir a substância divina, evitando o ceticismo que poderia decorrer da incompreensibilidade de Deus. No entanto, ele não chega a negar completamente a possibilidade de predicação sobre Deus. Ainda na *Suma Contra os Gentios*, Aquino discute a possibilidade da predicação de Deus a partir das perfeições das criaturas. Podemos observar o que posteriormente será criticado por Van Til em relação à doutrina da participação do Ser, derivada da *analogia entis* aristotélica, que se torna fundamental para Aquino em sua doutrina sobre a relação entre o ser de Deus e das coisas.

Como em Deus encontram-se todas as perfeições da criatura, se bem que de modo mais eminente, todos os nomes que designam absolutamente uma perfeição sem defeito predicam-se de Deus e das coisas como, por exemplo, a bondade, a sabedoria, o ser e outros semelhantes. Mas qualquer nome que exprima estas perfeições de modo próprio às criaturas não se pode predicar de Deus senão por semelhança e metáfora, pela qual se transfere a uma coisa o que é próprio de outra, como quando dizemos de um homem duro de entendimento, que é pedra.⁵

² VAN TIL, Cornelius. *O pastor reformado e o pensamento moderno*. São Paulo: Cultura Cristã, 2010, p. 77.

³ É importante ressaltar que parte da tradição reformada vê em Tomás de Aquino suas bases filosóficas e discorda veementemente da crítica de Van Til.

⁴ TOMÁS DE AQUINO, *Suma Contra os Gentios*. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes, 1990, Vol. 1, I.14.1.

⁵ Ibid., I.30.1.

Nesta última citação pode-se ver a apresentação do que será a teoria da analogia para Aquino.

Aquino não acha que podemos entender o que é para Deus ser bom, já que ele não acredita que podemos entender o que Deus é. Mas tampouco ele acha que “Deus é bom” não pode ser considerado literalmente verdadeiro, embora a frase deva falhar em expressar o que Deus é, já que Deus é inteiramente simples e já que Deus não pode exibir bondade de uma maneira que qualquer coisa que não seja divina poderia.⁶

Essa teoria da analogia será fundamental para compreender a distinção que Aquino tentará fazer com respeito à univocidade e equivocidade do conhecimento de Deus.⁷ Na sua *magnum opus*, a *Suma Teológica*, Aquino explica o que quer dizer por analogia para o conhecimento de Deus:

Devemos, portanto, dizer que os nomes em questão predicam-se de Deus e das criaturas, analogicamente, i. e., em virtude de uma proporção. E isto pode se dar com os nomes, de dois modos. Ou porque muitos termos são proporcionais a uma mesma realidade. E assim, são se diz tanto de um remédio como da urina; enquanto que esta e aquele se ordenam e proporcionam à saúde do animal, da qual a urina é o sinal, e o remédio, a causa da saúde do animal ou porque um termo é proporcional a outro, assim, são se diz do remédio e do animal, por ser aquele a causa da saúde deste. E, deste modo, certos nomes predicam-se de Deus e das criaturas analogicamente e não em sentido puramente equivoco, nem puramente unívoco pois, não podemos designar a Deus senão pelas criaturas, como já dissemos.⁸

Aquino explica sua teoria da analogia a partir da relação de proporcionalidade que ele encontra no exemplo do termo “são” em relação ao remédio e à urina. O *remédio são* é aquele que traz cura, saúde ao doente, e a *urina sã* é aquela que está livre de doenças. O termo empregado não está numa relação unívoca, pois está sendo usado de forma distinta; contudo, também não está sendo usado de forma equívoca, pois não há uma distância tão grande no sentido que se emprega para estabelecer uma equivocidade.

⁶ DAVIES, B. *Thomas Aquinas's Summa Contra Gentiles: A Guide and Commentary*. Oxford: Oxford University Press, 2016, p. 74.

⁷ Em resumo, os principais pontos que Aquino faz em *Suma Contra os Gentios* 1,28–36 são: 1. Uma vez que Deus é inteiramente simples, nossa maneira humana de falar sempre fica aquém quando falamos sobre Deus. Isso ocorre porque nossa maneira humana de falar lida com ou reflete um entendimento do que é composto. 2. No entanto, algumas palavras que usamos ao falar do que não é divino podem ser usadas para falar verdadeira e literalmente de Deus, embora signifiquem o que Deus é de maneira imperfeita, porque Deus é inteiramente simples. DAVIES, op. cit., p. 75.

⁸ TOMÁS DE AQUINO. *Suma Teológica*. I.13.5. Disponível em: <https://sumateologica.files.wordpress.com/2017/04/suma-teolc3b3gica.pdf>.

Assim, ele está analogamente relacionado aos dois casos. Este é o sentido empregado na analogia de Tomás para estabelecer que a predicação a Deus deve ser designada pelas criaturas, isto é, a partir das criaturas. Pois, pelos efeitos se conhece a causa. “E assim, pode haver proporção entre a criatura e Deus, enquanto aquele se lhe refere como o efeito à causa, e a potência ao ato. E neste sentido o intelecto criado pode ser proporcionado ao conhecimento de Deus”.⁹

Cornelius Van Til faz muitas críticas ao conceito de analogia de Aquino. A dependência dele da metodologia pagã de filosofia, especialmente Aristóteles, indica que a filosofia do grande escolástico não é genuinamente cristã, mas uma síntese do motivo grego de religião.¹⁰ Van Til critica essa analogia em várias de suas obras. Em *Survey of Christian Epistemology*, ele escreve:

Aquino fala da necessidade do raciocínio analógico. Mas o ponto é que ele não é consistente nisso. Ele constantemente volta à posição grega de que é razoável e possível que o homem se engaje na tentativa de resolver essas antinomias. Além disso, o que Tomás de Aquino entende por raciocínio analógico baseia-se na noção aristotélica de analogia do ser. Essa noção implica que a racionalidade abstrata de Parmênides e a diversidade abstrata de Heráclito estão envolvidas uma na outra. A noção tomista de conhecimento analógico é, portanto, o oposto direto da ideia de conhecimento analógico inerente ao pensamento mais maduro de Agostinho. A noção de analogia de Agostinho pressupõe os ensinamentos bíblicos da Trindade, da criação e da redenção, enquanto a noção tomista de analogia é construída na filosofia aristotélica e, portanto, exclui esses pressupostos bíblicos.¹¹

A *analogia entis* em que Aquino se fundamenta é derivada da teoria aristotélica sobre a relação dos seres enquanto participantes uns dos outros e do Ser (substância). A questão aqui se coloca em termos ontológicos antes que epistemológicos. As criaturas participam da substância do Ser de Deus numa relação de causa e efeito, pois todas as criaturas são oriundas do ser divino. Portanto, toda a perfeição que houver na criatura aponta para a perfeição de Deus. No entanto, dessa relação jamais poderia se concluir que há uma relação de identidade (univocidade) de Deus para com as criaturas. Certamente, isso seria ver demais no que Aquino defendeu.

De fato, os efeitos mais imperfeitos que as suas causas não convêm a elas no nome e no conceito, mas há necessidade de que haja entre ambos alguma semelhança, por caber à natureza da ação produzir efeitos que lhe sejam semelhantes,

⁹ Ibid., I.12.1.

¹⁰ Cf. DOOYEWEERD, Herman. *Raízes da cultura ocidental*. São Paulo: Cultura Cristã, 2010.

¹¹ VAN TIL, *A Survey*, p. 58.

visto que cada coisa opera enquanto está em ato. Por isso, a forma do efeito está, de certa maneira, na causa que o excede, mas segundo outro modo e outra razão, pelo que se qualifica a causa de *equivoca*. (...) Assim, também, Deus confere a todas as coisas as perfeições e, por isso, tem ao mesmo tempo semelhança e dissemelhança com todas elas.¹²

Vê-se, portanto, que há na teoria da analogia de Tomás uma tentativa de equilíbrio entre o unívoco e o equivoco no ser de Deus em relação às criaturas. Essa tentativa, contudo, parece falhar em seu objetivo. E essa falha compreende exatamente um dos pontos cegos do escolasticismo medieval, i. e., o dualismo de natureza e graça. Tomás parece não perceber que todo o conhecimento deve ser derivado da ação graciosa de Deus de revelar-se ao homem numa simbiose que impede qualquer tipo de independência entre a revelação geral e a revelação especial.

Van Til pensava que nem a revelação de Deus na natureza nem sua revelação nas Escrituras pretendiam funcionar de forma autossuficiente; cada forma de revelação depende da outra; ambas as facetas da revelação de Deus foram projetadas para serem tomadas em conjunto pelo homem para que ele tenha uma compreensão adequada da realidade. De fato, há uma relação simbiótica entre as duas formas de revelação.¹³

Essa crítica a Aquino nos ajudará mais adiante a entender a própria proposta de Van Til. No entanto, antes de fazermos isso vale considerar uma controvérsia mais recente que teve como pano de fundo a ordenação ao ministério da Palavra do professor de filosofia Gordon Haddon Clark. Nosso objetivo não é lidar com as questões históricas dessa situação, mas apenas compreender o que Clark criticou no conceito de analogia de Van Til e se isso realmente estava presente no conceito de Van Til.

2. A CONTROVÉRSIA ENTRE GORDON CLARK E CORNELIUS VAN TIL

Apesar de usar o mesmo termo, Van Til tem um conceito muito distinto do uso de Aquino. Esse engano fez com que críticos de Van Til escorregassem na linguagem e tentassem reproduzir críticas feitas aos escolásticos aplicando-as a Van Til. Esse é o caso de Gordon Haddon Clark, pastor e filósofo americano que protagonizou uma grande controvérsia com Van Til sobre a incompreensibilidade de Deus. Para Clark, Van Til manteve-se atrelado, com seu conceito

¹² *Suma Contra os Gentios*, I.29.1.

¹³ BAIRD, James Douglas. Analogical Knowledge: A Systematic Interpretation of Cornelius Van Til's Theological Epistemology. *Mid-America Journal of Theology*, Vol. 6 (2015): 77-103, p. 90.

de analogia, à escolástica, fazendo de Deus um ser totalmente desconhecido.¹⁴ Por isso, Clark defende que o conhecimento do homem e de Deus é unívoco quando verdadeiro. Se Deus pensa uma proposição A, sendo A também conhecida pelo homem, ambos estão pensando a mesma coisa, i. e., o mesmo objeto, ainda que Deus detenha um conhecimento qualitativo e quantitativo superior.¹⁵

Essa controvérsia obscureceu bastante o que os dois estavam tentando defender. John Frame (1939-), discípulo de Van Til, percebeu isso e conseguiu apontar alguns equívocos na forma como eles lidaram com o assunto. Ainda que não seja objeto de nossa pesquisa, vale considerar o que Frame tem a dizer sobre o caso.¹⁶

Nenhum deles se saiu realmente bem nessa discussão; cada um entendeu gravemente mal o outro, como veremos. Contudo, ambos tinham preocupações válidas. Van Til queria preservar a distinção Criador-criatura na esfera do conhecimento, e Clark queria impedir quaisquer deduções céticas da doutrina da incompreensibilidade, queria insistir em que conhecemos realmente Deus baseados na revelação. Daí, Van Til insistia que, mesmo quando Deus e o homem estivessem pensando a mesma coisa (numa rosa em particular, por exemplo), seus pensamentos sobre ela jamais seriam *idênticos* – os pensamentos de Deus seriam do Criador, os do homem, da criatura. Essa linguagem levou Clark a temer algum ceticismo.¹⁷

A despeito da aparente má vontade de ambos para se entenderem, o problema com que eles estavam lidando é muito sério. Parece-nos que a tese de Van Til sobre a analogia é fundamental para compreender a distinção entre o conhecimento unívoco e equívoco de Deus e do homem. Clark não percebeu isso, especialmente porque sua leitura estava viciada por pressupostos da crítica ao conceito de analogia de Tomás de Aquino, assim como pelo agnosticismo promovido pela negação da proposicionalidade da revelação de Deus na neo-ortodoxia.

Os escolásticos e neoescolásticos tentam disfarçar o ceticismo desta posição ao argumentarem que embora os predicados não sejam unívocos, nem são

¹⁴ CLARK, Gordon Haddon. *God's Hammer: The Bible and its Critics*. 4ª ed. Tennessee: The Trinity Foundation, 2011, p. 45-61. Este capítulo é a reimpressão do artigo de Gordon Clark publicado em 1957 por *Bibliotheca Sacra*, do Dallas Theological Seminary.

¹⁵ Ibid, p. 52-53. Usei o termo “qualitativo” porque ele realmente foi usado por Clark: “Que há uma importantíssima diferença qualitativa entre a situação do conhecimento no caso de Deus e a situação do conhecimento para o homem não pode ser negado sem repudiar todo o teísmo cristão”. Esse uso parece ter sido ignorado não só por Van Til como por outros críticos de Clark, inclusive Frame, ao tratar da controvérsia. Ver FRAME, John. *A doutrina do conhecimento de Deus*. São Paulo: Cultura Cristã, 2010, p. 55-56.

¹⁶ Ibid., p. 34-56.

¹⁷ Ibid., p. 37.

equivocos, eles são analógicos. Os cinco professores [Van Til etc.] também asseveram que o conhecimento do homem deve ser analógico ao conhecimento que Deus possui (*The Text*, 53). Porém, um apelo à analogia – embora possa disfarçar – não remove o ceticismo.¹⁸

Como já vimos, Van Til foi fortemente contrário ao conceito de analogia escolástico. Apesar de usar o termo “analogia” para sua versão da solução do problema, devemos considerar que acabam aí as similaridades dos conceitos. Para Van Til, a analogia significa “reflexo do pensamento original de Deus”.¹⁹

Esse conceito parte da doutrina da distinção entre Criador e criatura. O ser de Deus, a Trindade ontológica, é distinto do ser das criaturas de tal forma que não há qualquer relação unívoca entre os dois, negando assim qualquer *analogia do ser*, muito diferente do conceito tomista, como acusa Clark. Nesse sentido, o conhecimento de Deus é original, pois o Criador é significador de todas as coisas deve ser distinto do conhecimento que as criaturas têm dele, de si mesmas e do mundo.

Um corolário da doutrina da Trindade é que o conhecimento humano é analógico. O conhecimento humano deve sempre depender do conhecimento divino. Qualquer coisa que o ser humano saiba ele sabe somente porque ele conhece a Deus. Por esta razão também o homem nunca pode conhecer alguma coisa de modo exaustivo como Deus a conhece.²⁰

Aqui reside a chave para compreender o conceito de analogia em Van Til. Não há qualquer autonomia epistêmica no processo de aquisição de conhecimento. Muito pelo contrário, todo conhecimento verdadeiro é analógico porque é fundamentalmente dependente do conhecimento de Deus. Este conhecimento analógico se dá tanto ao se conhecer o próprio ser de Deus, revelado na criação e nas Escrituras, quanto no ato de conhecer a si mesmo e o mundo à sua volta.

¹⁸ CLARK, *God's Hammer*, p. 55. Cornelius Van Til também acusou as ideias de Clark de estarem fora da tradição reformada e bíblica: “Deixando de fazer a distinção entre a primazia do intelecto que é fundamentada na distinção Criador-criatura como é o caso com os gregos, Clark argumenta que esta primazia do intelecto salva do ceticismo. Mas a primazia do intelecto como os gregos mantiveram levou historicamente e logicamente ao ceticismo irracionalista moderno. É somente o cristianismo que pode salvar do ceticismo”. VAN TIL, Cornelius. *An Introduction to Systematic Theology*. Pennsylvania: Presbyterian and Reformed, 1974, p. 161. Parece-nos que ambos estavam muito atentos ao uso de *ad hominem*, mas pouco dispostos a se tratarem com cordialidade cristã.

¹⁹ FRAME, *A doutrina do conhecimento de Deus*, 2010, p. 52. Fiz uma tradução própria por acreditar que a tradução em português não ficou adequada. “Van Til does teach that all of our thinking about God is ‘analogical,’ but in his vocabulary analogical means ‘reflective of God’s original thought’.” (Van Til ensina que todo o nosso pensamento sobre Deus é “analógico”, mas em seu vocabulário analógico significa “reflexo do pensamento original de Deus”).

²⁰ VAN TIL, *A Survey*, p. 48.

O fato de que o conhecimento do homem deve sempre permanecer analógico é aplicável ao seu conhecimento de Deus, bem como ao seu conhecimento do universo. Deus nunca será exaustivamente compreendido em sua essência pelo homem. Se fosse, não seria mais Deus. Nesse caso, não haveria solução para o problema do conhecimento.²¹

Para Van Til, o Deus-Criador é também o intérprete que pré-interpretou toda a realidade. Essa pré-interpretação é estabelecida nos decretos de Deus, pois o conhecimento de Deus sobre o mundo está fundamentado em sua própria vontade em predestinar todas as coisas conforme a sua vontade. É nesse sentido que o conhecimento do homem lida sempre com o que Deus revelou, portanto, é sempre dependente de Deus. Assim, todo conhecimento verdadeiro “é verdadeiro porque é analógico”.²²

Se realmente conseguimos localizar o conceito de analogia de Van Til em relação a Tomás de Aquino e à crítica de Gordon Clark, podemos partir para uma avaliação mais propositiva do que o próprio Van Til realmente tem a dizer sobre a analogia. É sobre isso que o restante do artigo tratará.

3. O CONCEITO DE ANALOGIA EM CORNELIUS VAN TIL

Para uma exposição do que realmente caracteriza o conceito de analogia do conhecimento segundo Cornelius Van Til, começaremos mostrando a natureza do conhecimento de Deus sobre si mesmo e sobre a criação, a partir daquilo que a Escritura nos revela sobre a onisciência de Deus. Em seguida, trataremos do conhecimento do homem sobre Deus, sobre si mesmo e sobre o mundo. Nossa investigação tem por objetivo mostrar que Van Til nos apresenta com uma excelente defesa da doutrina bíblica do conhecimento de Deus e do homem, e que esses tipos de conhecimento não estão na categoria de univocidade, tampouco de equivocidade, mas de analogia. Tanto a univocidade quanto a equivocidade partem do ponto de vista de uma autonomia do pensamento humano, o que devemos negar se quisermos adotar uma epistemologia fundamentalmente bíblica.

Em sua introdução à teologia sistemática, Cornelius Van Til lida com a questão do conhecimento de Deus sobre si mesmo. Talvez um dos grandes *insights* de Van Til seja perceber que, antes de lidarmos com o conhecimento de Deus sobre o mundo, precisamos reconhecer que Deus detém conhecimento completo e exaustivo sobre si mesmo. Isso significa que ele tem todo o conhecimento sobre o seu próprio Ser. Em uma linguagem kantiana, todo o conhecimento de Deus é analítico.

²¹ Ibid.

²² Ibid.

O conhecimento de Deus é, portanto, exclusivamente analítico, isto é, autodependente. Nunca houve um fato qualquer que, existindo independente de Deus, ele teve que investigar. Deus é o único e último Fato. Nele, i. e., com respeito ao seu próprio Ser, à parte do mundo, fato e interpretação do fato são contérminos.²³

Para Van Til, “todas as coisas estão descobertas e expostas aos olhos”²⁴ de Deus. Ele não precisa empreender uma pesquisa acurada sobre a criação. Deus conhece a si mesmo; portanto, conhece sua própria obra, e isso desde a eternidade. Portanto, tanto a intenção de Deus ao criar determinado fato quanto o fato em si são, para Deus, a mesma coisa, ou seja, a interpretação que Deus dá à realidade é a própria realidade criada por ele. Não há nada no mundo que seja independente de Deus e do seu conhecimento. Isso nos mostra a dependência da epistemologia em relação à ontologia. Uma vez que o Ser de Deus é o fundamento último da realidade e do próprio conhecimento da realidade, todo conhecimento humano deve estar atrelado ao próprio conhecimento de Deus. Aqui reside a dependência do sistema de Van Til de Agostinho²⁵ e de João Calvino.²⁶

O que era mais necessário desde o tempo de Agostinho era uma elaboração mais clara da concepção de Deus como o ser absolutamente autoconsciente no qual a unidade e a diversidade são igualmente fundamentais, e uma elaboração correspondente da noção da mente humana como um agente receptivo reconstutivo. Pensando os pensamentos de Deus após ele.²⁷

Na tradição Agostinho-Calvino, o conhecimento de Deus é o fundamento para todo conhecimento, inclusive o nosso conhecimento de nós mesmos. Isso se deve exatamente ao reconhecimento do conhecimento como fruto da relação do conhecedor com a revelação de Deus. Todo o conhecimento é revelacional,

²³ VAN TIL, *An Introduction*, p. 10.

²⁴ Hb 4.13 (NAA). “(...) o passado, o presente e o futuro são como uma só coisa para Deus. Enquanto estamos ligados ao tempo e ao espaço, Deus habita na eternidade e transcende a tudo que ele fez em sua grande criação. Ele criou as magníficas constelações no espaço e colocou as estrelas em seu lugar. Ele também criou a pequenina aranha que rapidamente forma sua teia. Se, pois, seu olho está sobre o pardal, não sabe ele das intenções escondidas do homem? Antes que abramos nossa boca para falar, Deus já sabe. Se permanecemos em silêncio, ele discerne”. KISTEMAKER, Simon. *Hebreus*. 2. Ed. Comentário do Novo Testamento. São Paulo: Cultura Cristã, 2013, p. 167.

²⁵ “Desejo conhecer a Deus e a alma (*Deum et animam scire cupio*)”. AGOSTINHO. *Solilóquios e Vida Feliz*. São Paulo: Paulus, 2014 (Sol. I.ii.7).

²⁶ Quase toda a soma de nosso conhecimento, que de fato se deva julgar como verdadeiro e sólido conhecimento, consta de duas partes: o conhecimento de Deus e o conhecimento de nós mesmos. Como, porém, se entrelaçam com muitos elos, não é fácil, entretanto, discernir qual deles precede ao outro, e ao outro origina. CALVINO, João. *As Institutas*. Edição Clássica. Trad. Waldyr Carvalho Luz. São Paulo: Cultura Cristã, 2006, vol. 1, p. 41 (I.1.1).

²⁷ VAN TIL, *A Survey*, p. 61.

pois, em última instância, todo o conhecimento depende do próprio Deus. Nesse sentido, a epistemologia reformada, a qual Van Til evoca, se distingue daquela oriunda do catolicismo romano, fruto da teologia escolástica.

Temos agora diante de nós a dificuldade mais fundamental inerente a toda apologética católica romana. A epistemologia de Roma é tão amplamente pagã que nunca pode esperar oferecer uma verdadeira antítese ao modernismo. Pensa-se que a mente humana é capaz de estudar fatos sem necessariamente pensar nesses fatos como derivados de Deus.²⁸

Certamente devemos considerar que Van Til está herdando sua filosofia da epistemologia dessa longa tradição reformada oriunda da tradição Agostinho-Calvino, mas que foi sistematizada de modo muito apropriado pelo grande teólogo holandês Herman Bavinck (1854-1921). É de Bavinck que Van Til extraiu a ideia, muitas vezes usada por ele, de que devemos pensar os pensamentos de Deus após ele. Isso acontece porque para Bavinck a grande tarefa do teólogo não é propor um sistema teológico a partir de sua experiência, mas se submeter àquilo que foi revelado pela Palavra de Deus, reconhecendo, portanto, a unidade da revelação de Deus, tanto geral quanto especial, que jamais podem se contradizer.

Pois, se o conhecimento de Deus foi revelado por ele mesmo em sua palavra, ele não pode conter elementos contraditórios ou estar em conflito com aquilo que se sabe de Deus a partir da natureza e da história. Os pensamentos de Deus não podem se opor uns aos outros e, assim, necessariamente formam uma unidade orgânica.

A tarefa imperativa do teólogo dogmático é pensar os pensamentos de Deus de acordo com ele e estabelecer sua unidade. Sua tarefa não termina até que ele tenha absorvido mentalmente essa unidade e a tenha demonstrado em uma dogmática. Sendo assim, ele não vai à revelação de Deus com um sistema pronto para, da melhor forma que puder, forçar o conteúdo da revelação a encaixar-se dentro dele. Pelo contrário, até mesmo em seu sistema, a única responsabilidade do teólogo é pensar os pensamentos de Deus de acordo com ele e reproduzir a unidade que está objetivamente presente nos pensamentos de Deus e foi registrada para o olhar da fé na Escritura. Essa unidade que existe no conhecimento de Deus contido na revelação não está aberta a dúvidas: recusar-se a reconhecê-la seria cair no ceticismo, na negação da unidade de Deus.²⁹

Aqui está uma questão importantíssima no pensamento de Van Til. Uma vez que há uma unidade orgânica entre a revelação geral e especial, entre aquilo

²⁸ Ibid., p. 59.

²⁹ BAVINCK, Herman. *Dogmática reformada*. Ed. John Bolt. São Paulo: Cultura Cristã, 2012, vol. 1, p. 44. Minha ênfase.

que Deus fala pela natureza e aquilo que ele fala pelas Escrituras, a tarefa tanto do teólogo quanto do filósofo, e de qualquer outro empreendimento científico, é conhecer os pensamentos de Deus revelados e pré-interpretados pelo próprio Criador. Dito isto, já que a revelação geral é insuficiente para fornecer os pressupostos necessários para a tarefa do conhecimento, toda ciência deve partir da exegese bíblica, que procura interpretar as Escrituras, bem como da Teologia Sistemática, que fornece os pressupostos que guiarão ao verdadeiro conhecimento.³⁰

Todo conhecimento pode ser chamado de conhecimento teológico. Nós mesmos podemos, se desejarmos, identificar o conceito de conhecimento analógico com o conceito de conhecimento teológico. Não podemos conhecer sem Deus nada em física ou psicologia além do que conseguimos sem Deus conhecer sobre a salvação da alma. Nenhum único fato neste universo pode ser conhecido verdadeiramente pelo homem sem a existência de Deus.³¹

Como podemos observar, Van Til considera a existência e a revelação de Deus como *a condição de possibilidade* para o conhecimento. Ele enfaticamente negava a ideia de fatos brutos, como se fosse possível conhecer a realidade por ela mesma. Para Van Til, não há verdades soltas ou abstratas. Todos os fatos são derivados da própria mente ou dos planos de Deus. Nesse sentido, tanto Deus quanto o homem buscam conhecimento da mesma fonte, ainda que, obviamente, haja uma diferença infinita em como Deus conhece sua própria mente e como o homem conhece a mente de Deus, mediado pela revelação geral e especial. Portanto, “devemos pensar em Deus como o ponto de partida último de nosso conhecimento. Deus é o arquétipo, enquanto nós somos os éctipos. O conhecimento de Deus é arquétípico e o nosso, ectípico”.³²

³⁰ Essa questão está no centro de outro grande debate que Van Til travou. Nesta ocasião, com a filosofia reformacional holandesa, especialmente com seu amigo Herman Dooyeweerd. Não é nosso objetivo detalhar essa questão, mas ela pode ser vista no livro *Jerusalem & Athens: Critical Discussions on the Philosophy and Apologetics of Cornelius Van Til*, organizado por E. R. Geehan (Nutley, N.J.: Presbyterian and Reformed, 1971). Um trabalho menos conhecido, mas importante para essa discussão é o artigo de Van Til “The *Umkehr* at Amsterdam” publicado no livro SKILTON, John H. *The Law and the Prophets: Old Testament Studies Prepared in Honor of Oswald Thompson Allis*. Nutley, NJ: Presbyterian & Reformed, 1974.

³¹ VAN TIL, *An Introduction*, p. 14.

³² *Ibid.*, p. 203. “Termo introduzido pelos platônicos de Cambridge para indicar a natureza como algo diferente e dependente de Deus e como princípio da ordem e da regularidade do mundo. Como Deus não faz tudo diretamente e como nada acontece por acaso, deve haver um princípio (*Plastic nature, Nature, Spiritus naturae*) que execute a parte da providência divina referente à regularidade dos fenômenos. “A natureza”, diz Cudworth, “não é o Arquétipo da arte divina, mas só o éctipo; é a marca ou a assinatura viva da sabedoria divina, que, através dela, age exatamente segundo seu arquétipo apesar de não compreender a razão do que faz” (*The True Intellectual System of the Universe*, I, 1, 3). Essa palavra foi empregada com o mesmo significado por Berkeley: “Reconheço um duplo estado de coisas:

Para Van Til, o conhecimento é sempre pessoal, isto é, há uma necessidade fundamental de que a realidade seja compreendida dentro de uma *relação pactual* e não meramente objetiva. Numa proposta epistemológica secular, a mente pensante direciona-se ao objeto do conhecimento numa relação direta mediada somente pela experiência. Kant inicia a famosa introdução (B) de sua *Crítica da Razão Pura* afirmando exatamente esta situação: “Não resta dúvida de que todo o nosso conhecimento começa pela experiência”.³³ Enquanto o ponto de partida das epistemologias seculares é a experiência, o ponto de partida da epistemologia cristã é o pacto da graça. Este pacto, fundamentado nas pessoas da Trindade, é condição *sine qua non* para todo o conhecimento. Aqui, mais uma vez, encontramos a dependência da teoria do conhecimento de Van Til da teologia. Seguindo Calvino, Van Til acredita que:

Se as pessoas da Trindade são representativamente exaustivas de uma com a outra, o pensamento humano é também lançado em linhas representacionais. Nesse caso, não haveria nada além de uma atmosfera completamente personalista na qual a personalidade humana pudesse funcionar. Assim, quando o homem enfrentasse qualquer fato, ele estaria *ipso facto* face a face com Deus. É tanto metafísica quanto religiosamente verdade que o homem deve viver e não pode deixar de viver *coram Deo* sempre.³⁴

O princípio pactual da teoria do conhecimento cristão, conforme observa Van Til, é uma demonstração da total dependência do homem em relação a Deus. É neste sentido que devemos entender o pensamento analógico na filosofia cristã. O homem está sempre em um relacionamento pactual com Deus. Ao nascer, herdeiro da queda em Adão, este homem será um quebrador do pacto (*covenant breaker*), mas, redimido em Cristo, ele será um guardador do pacto (*covenant keeper*). É somente por causa do pacto que o homem estará a salvo do ceticismo. Deus fez uma promessa: “O SENHOR dá a sabedoria, e da sua boca vem o conhecimento e a inteligência” (Pv 2.6). É somente pela execução dos seus decretos na criação e na providência, mediados pelo pacto da graça em Cristo, que podemos falar em conhecimento e em verdade.

É esse fato da prioridade da relação positiva de Deus com o mundo no caminho da criação e da providência, no caminho da criação do homem à imagem de

um, étipo e natural; o outro, *arquétipo* e eterno. O primeiro foi criado no tempo; o segundo existia na eternidade no espírito de Deus” (*Dial. Between Hylas and Philonous*, ed. Jessop. III, p. 254). E Kant distingue um intelecto arquétipo, que é o divino, que cria os objetos pensando-os, do intelecto étipo, que é o humano ou finito, não criativo, mas discursivo (*Crít. do Juízo*, 11, § 77)”. ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 305. Van Til deve ter em mente o conceito de Kant ao tratar dos termos étipo e arquétipo.

³³ KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Pura*. 9ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2018, p. 36.

³⁴ VAN TIL, *A Survey*, p. 81.

Deus, que salva do ceticismo. A ideia cristã do conhecimento humano como análogo ao conhecimento de Deus é, portanto, a única posição em que o homem, que não pode controlar ou saber nada no sentido abrangente do termo, pode, no entanto, ter certeza de que seu conhecimento é verdadeiro.³⁵

É salutar, portanto, considerar um exemplo extraído de Van Til para vermos como ele mesmo considera essa relação do conhecimento de Deus e do homem em analogia. A essa altura, já deve ter ficado claro que o conhecimento do homem é verdadeiro assim como o de Deus é, ainda que não possamos dizer que a verdade deste conhecimento seja unívoca. Qualquer defesa de univocidade no conhecimento automaticamente atribuiria à verdade um *status* de autonomia de Deus, o que está em oposição à doutrina da criação. Esta citação de Van Til sobre a lei da não-contradição poderá exemplificar bem o que queremos dizer:

Em contraste com isso, o cristianismo sustenta que Deus existia sozinho antes de qualquer tempo que a existência fosse trazida. Ele existia como o ser auto-consciente e autoconsistente. A lei da contradição, portanto, como a conhecemos, é apenas a expressão em um nível criado da coerência interna da natureza de Deus. Os cristãos, assim, nunca devem apelar para a lei da contradição como algo que, como tal, determina o que pode ou não ser verdade. Parmênides serve como um aviso sobre o que acontece com a história se a lei da contradição for feita dessa maneira como o padrão supremo de apelo no pensamento humano. Parmênides concluiu que, para compreender qualquer coisa histórica, ela teria de ser reduzida a um elemento de um sistema atemporal de categorias. Ele, portanto, negou a realidade e o significado de toda pluralidade histórica. Nos tempos modernos, é costume usar a lei da contradição de forma negativa e não positiva, como Parmênides fez. Na superfície, isso parece deixar espaço para a factualidade histórica. Mas só o faz se essa factualidade histórica for pensada como incognoscível ou irracional.³⁶

Esta longa citação nos apresenta uma questão fundamental sobre o conhecimento e a própria lógica. Van Til apresenta a lei da não-contradição, uma das três leis fundamentais da lógica,³⁷ como tendo origem no próprio ser de Deus, porém, em um nível criado, isto é, em analogia ao que realmente se dá no ser de Deus. Isso significará basicamente duas coisas: primeiro, todo uso da lógica tem de estar submetido à condição de possibilidade da própria existência do Deus Trino; segundo, todo uso que fizermos dessa lei está limitado ao próprio uso que Deus faz dela em sua revelação. Isso também será verdade para todo e qualquer conhecimento humano. Haverá sempre dois níveis de conhecimento, e o segundo será sempre derivado do primeiro. Pois,

³⁵ VAN TIL, *An Introduction*, p. 185.

³⁶ Ibid., p. 11.

³⁷ As outras duas são: (1) a lei da identidade e (2) a lei do terceiro excluído.

os cristãos também devem acreditar em dois níveis de conhecimento: o nível do conhecimento de Deus, que é absolutamente abrangente e autocontido, e o nível do conhecimento do homem, que não é abrangente, mas é derivado e reinterpretaivo. Por isso, dizemos que, como cristãos, acreditamos que o conhecimento do homem é análogo ao conhecimento de Deus.³⁸

O teísmo cristão afirma que existem dois níveis de pensamento: o absoluto e o derivado. Segundo essa perspectiva, existem dois níveis de intérpretes: Deus, que interpreta de forma absoluta, e o homem, que deve reinterpretar a interpretação de Deus. Assim, o pensamento humano é considerado analógico em relação ao pensamento de Deus. Em oposição a isso, o pensamento não cristão sustenta que a distinção entre o pensamento absoluto e o derivado deve ser eliminada. Embora os pensamentos de Deus possam ser mais abrangentes do que os nossos, eles não são completos sem os nossos. Isso significa que, assim como todo ser era considerado igualmente último, agora todo pensamento é considerado igualmente último. Existe apenas um nível de intérpretes; se Deus entra no cenário, é como um colaborador com o homem. Não pensamos os pensamentos de Deus após Ele, mas, juntamente com Deus, concebemos pensamentos que nunca foram pensados nem por Deus nem pelo homem. As filosofias não cristãs sustentam que o pensamento humano é unívoco em vez de analógico.³⁹

CONCLUSÃO

Este artigo buscou sintetizar a análise aprofundada do conceito de analogia no conhecimento, conforme proposto por Cornelius Van Til. Em sua abordagem, Van Til enfatiza que todo conhecimento verdadeiro é, em última análise, dependente do conhecimento de Deus, refletindo a doutrina da distinção entre Criador e criatura. Este entendimento é fundamental para a epistemologia reformada, pois rejeita qualquer forma de autonomia epistêmica e afirma que todo conhecimento humano é derivado e interpretativo, sempre em analogia ao conhecimento divino.

Van Til estabelece que a revelação geral e especial de Deus forma uma unidade orgânica, na qual a teologia sistemática desempenha um papel crucial ao fornecer os pressupostos necessários para a verdadeira compreensão da realidade. A ideia de que devemos “pensar os pensamentos de Deus após ele” ilustra a necessidade de submeter todas as formas de conhecimento à soberania e à revelação divina.

A análise do conceito de analogia em Van Til, em contraste com as críticas de Gordon Clark e a filosofia de Tomás de Aquino, revela a robustez da abordagem vantiliana na construção de uma epistemologia que honra a estrutura pactual do relacionamento entre Deus e o homem. A verdadeira epistemologia reformada, conforme defendida por Van Til, não apenas oferece uma base sólida

³⁸ VAN TIL, *An Introduction*, p. 11-12.

³⁹ VAN TIL, *Defense of the Faith*, p. 47-48.

para a ciência e a piedade cristã, mas também destaca a submissão necessária ao Ser de Deus.

Em suma, o conceito de analogia em Van Til promove uma visão do conhecimento que é intrinsecamente teocêntrica e revelacional, rejeitando a ideia de fatos brutos ou conhecimento autônomo. Esta perspectiva é essencial para uma compreensão coerente e bíblica da realidade, reafirmando a importância de uma epistemologia para a glória de Deus.

ABSTRACT

This article briefly introduces one of the most significant concepts in the apologetics of the pastor and theologian Cornelius Van Til. Initially, the paper aims to present the distinctions between Van Til's concept of analogy and that of Thomas Aquinas, particularly regarding the latter's dependence on the Aristotelian *analogia entis*. Understanding this distinction is crucial for comprehending the criticisms made by Gordon Haddon Clark and proposing a possible reconciliation. The latter half of the paper is dedicated to a positive presentation of the concept of analogy in Cornelius Van Til's principal writings.

KEYWORDS

Cornelius Van Til; Analogy; *Analogia entis*; Thomas Aquinas; Gordon Clark.

RESENHA

*Alan Rennê Alexandrino Lima**

KETCHAM, Sharon Galgay. **Reciprocal Church: Becoming a Community Where Faith Flourishes Beyond High School**. Downers Grove, IL: InterVarsity Press, 2018. 198p.

Esta obra foi escrita com o objetivo de analisar uma situação por demais comum nas igrejas, que é o abandono da fé por parte de inúmeros jovens, logo depois de terem completado os seus estudos no ensino médio (no contexto da autora, o High School). Esses jovens podem ser divididos em três grupos distintos: os que estão fartos ou cansados da fé cristã, os que não possuem nenhuma filiação religiosa e os espirituais, mas não religiosos, que não estão comprometidos com nenhuma igreja institucional. Além de se propor a uma análise, a obra também apresenta uma proposta para uma nova visão a respeito de como devem ser os relacionamentos entre as pessoas em uma igreja, com valores e práticas que devem ser cultivadas, de modo a permitir que a fé floresça nas pessoas e comunidades locais. A autora, Sharon Galgay Ketcham, possui um PhD em Teologia e Educação pelo Boston College e é coordenadora (department chair) e professora de Teologia e Ministério Cristão no Gordon College, em Massachusetts.

Na Introdução, a Dra. Ketcham inicia a sua análise com uma discussão do que vem a ser uma “igreja recíproca”. Após discorrer sobre as múltiplas imagens que o termo “recíproca” fornece, ela afirma que uma igreja recíproca “confia que o movimento de empurrar e puxar entre as pessoas é vantajoso para nós, pois o efeito multiplicador do Espírito nos faz a igreja de Cristo” (p. 2).

* Mestre em Teologia Sagrada (STM) pelo CPAJ, na linha de pesquisa Teologia Sistemática (2016); bacharel em Teologia pela Escola Superior de Teologia da Universidade Presbiteriana Mackenzie (São Paulo, 2010) e pelo Seminário Teológico do Nordeste (Teresina, 2005). Professor de Teologia Sistemática no Seminário Teológico do Nordeste e na FITRef. Pastor da Igreja Presbiteriana do Cruzeiro do Anil, em Teresina (PI).

Para se entender essa afirmação, é necessário atentar para o que ela afirma antes, no sentido de que o termo “recíproca” sugere algo distinto de um movimento puramente linear e de mão única. Antes, a ideia de empurrar e puxar comunica algo como a interação, o dar e receber entre as pessoas de uma comunidade local. Nas páginas que se seguem, ela expõe em detalhes como essa reciprocidade se expressa em termos de valores e práticas que devem ser cultivadas na igreja entre os seus membros.

A grande preocupação da autora é com os números que compõem as estatísticas em torno da evasão de jovens das igrejas. De acordo com ela, essas estatísticas sempre comunicam a mesma realidade: “As práticas de ministério para a juventude não apoiam de modo consistente uma fé sustentada para além do ensino médio” (p. 13). Partindo de uma experiência contrária àquilo que é reportado pelas estatísticas, Ketcham apresenta a sua proposta quanto a valores e práticas que devem ser cultivadas por uma igreja recíproca, dividindo assim a sua obra em dez capítulos organizados em duas partes, cada qual com cinco capítulos.

Na primeira parte, a autora apresenta uma visão teológica para a igreja recíproca. Ela apresenta quatro modelos que tentam apresentar soluções para o problema da evasão de jovens da igreja (médico, arqueólogo, engenheiro e técnico), demonstrando seus pontos fortes, mas também os seus problemas inerentes. De acordo com ela, algumas perguntas precisam ser respondidas a fim de se obter um correto diagnóstico e para se poder chegar a uma solução satisfatória: “Qual é o relacionamento entre a pessoa e a comunidade de fé? Como temos entendido esse relacionamento nas práticas do ministério com jovens, e como deveríamos entender?” (p. 19). Tais perguntas são essencialmente teológicas, buscando a compreensão acerca do relacionamento entre “Deus, a igreja de Cristo e a obra do Espírito entre as pessoas” (p. 20). Sua preocupação é notadamente eclesiológica, uma vez que diferentes denominações possuem diferentes compreensões da natureza e da função da igreja. Por este motivo, essas diferentes denominações precisam compreender que a formação e a nutrição da fé nos jovens é uma questão, acima de tudo, eclesiológica.

No capítulo 1, Ketcham aborda algumas propostas ruins apresentadas por igrejas, mais influenciadas pela cultura do que engajadas em uma profunda reflexão teológica. Ela designa essas propostas como “as águas da nossa cultura”, quais sejam: 1. As águas da mobilidade, que vê a igreja essencialmente como um conglomerado de voluntários e, dessa forma, as pessoas se veem menos obrigadas umas às outras, uma vez que elas escolhem a que comunidade pertencer; 2. As águas da especialização, que vê as igrejas como provedoras de serviços relevantes para uma sociedade cada vez mais acostumada à contribuição de diferentes setores; e 3. As águas da comodidade, que vê a igreja como tendo a função de proporcionar determinadas conveniências para o bem-estar das pessoas. De acordo com a autora, essas águas culturais têm

criado inúmeros problemas para os relacionamentos entre os jovens e pessoas de outras idades na igreja, uma vez que eliminam a noção de pertencimento e também acabam por tornar confusa e reduzir a mensagem do evangelho a algo relevante meramente no nível individual. A suma do capítulo é que os ministérios que trabalham com a juventude não precisam apenas se esforçar mais ou aumentar o número das suas atividades. Eles precisam repensar o cerne, a substância do que têm apresentado aos jovens.

O capítulo 2 lida com outra importante pergunta, que foca o relacionamento entre o indivíduo e a igreja local: “Como deveríamos entender o relacionamento entre o cristão e a comunidade de fé?” (p. 29). Ketcham apresenta, em seguida, três respostas, cada uma envolvendo uma visão a respeito da igreja, uma eclesiologia específica. A primeira resposta é a da “visão supérflua”, que vê a igreja como não necessária para o amadurecimento e o crescimento do cristão como seguidor de Jesus Cristo. Essa resposta costuma ser o resultado de experiências ruins por parte do indivíduo na igreja. A segunda resposta é a da “visão de apoio”, que enfatiza a fé pessoal, enquanto a igreja possui o papel de apenas dar suporte ou proporcionar apoio para que a fé pessoal floresça. Todas as atividades da igreja, desde os cultos, passando por estudos bíblicos e chegando às atividades de serviço, servem como condutores para que a fé do indivíduo cresça e amadureça. A terceira resposta é a da “visão vital”, que enxerga a igreja como possuindo um papel imprescindível para o amadurecimento da fé da pessoa. A visão vital propõe um duplo papel para a igreja: “Nutrir o relacionamento de um indivíduo com Deus e o relacionamento da comunidade entre si” (p. 31). As duas primeiras respostas são defectivas, enquanto a terceira se apresenta como essencial para o florescimento da fé dos jovens em uma comunidade local.

No terceiro capítulo, Ketcham começa a expor os detalhes da visão vital da igreja, discorrendo a respeito da identidade do povo de Deus. Tal identidade, de acordo com ela, é a de um povo reunido por Deus, que engloba indivíduos de todas as idades em um relacionamento de tal natureza que cada grupo coopera para o crescimento dos demais e é por eles ajudado a florescer. Observação muito importante é feita no sentido de que as igrejas “não são provedoras de serviços, trabalhando na melhor maneira de levar Jesus (um produto espiritualmente benéfico) às pessoas” (p. 45). Da mesma forma, o ministério com jovens não deve ter o objetivo de personalizar Jesus para os jovens. Antes, a igreja é tanto um povo que pertence a Deus como também um povo em que cada pessoa pertence aos demais. É isto que, de acordo com a autora, significa ser um “povo pactual” (p. 48). Como tal, a igreja é quem as pessoas são, tanto em sua relação com Deus como nos seus relacionamentos interpessoais.

O propósito vital desse povo é discutido no capítulo 4, em que Ketcham o afirma em termos de relacionamentos que realizam reconciliação. O propósito divino da igreja é o de servir como embaixadora da reconciliação. Lançando

mão das contribuições de Dietrich Bonhoeffer em sua tese de doutorado intitulada *Sanctorum Communio*, a autora apresenta três diferentes dinâmicas de relacionamento, a saber: 1. A da comunidade primordial, que nada mais é do que a comunidade escatológica, definitiva, na qual a reconciliação se mostrará concluída; 2. A da nenhuma comunidade, que foca os relacionamentos quebrados pelo pecado; e 3. A da *sanctorum communio*, ou comunidade recíproca. Aqui, a ideia é que a igreja, mesmo composta por pessoas ainda pecadoras e que experimentam dificuldades em seus relacionamentos, é uma comunidade santa, separada por Deus, em que todas as pessoas, de todas as idades, experimentam a reconciliação operada por Cristo e tomam parte ativa na obra de reconciliação, para que esta alcance outras pessoas. A igreja é, então, uma comunidade que possui como marca o amor entre as pessoas de diferentes idades.

No capítulo 5, a autora volta a sua atenção para a igreja como uma comunidade instrumental nas mãos do Espírito Santo. Por meio de uma breve exposição de Colossenses 3.1-17, Ketcham defende que os relacionamentos entre os cristãos, em uma comunidade de fé, é “um caminho único para o amadurecimento da fé cristã” (p. 72). Isto se dá pela maneira como cada cristão é ressuscitado juntamente com Cristo, para edificação mútua. E a presença do Espírito Santo nessa comunidade é a verdadeira fonte de poder para que essa obra seja realizada. O Espírito trabalha libertando as pessoas da escravidão para viverem para Deus e umas para as outras. O resultado dessa obra é uma comunidade na qual as pessoas experimentam relacionamentos plenamente reconciliados. Por esta razão, Ketcham afirma: “Se este é o propósito da presença do Espírito entre nós, a nossa igreja e as prioridades do ministério com jovens devem buscar estar alinhadas com o propósito do Espírito” (p. 82). E é o poder do Espírito que se constitui como a “nossa fonte para o chamado aparentemente impossível de viver como um povo reconciliado” (p. 83).

Nos cinco últimos capítulos, que constituem a segunda parte da obra, Ketcham apresenta valores e práticas para o florescimento das comunidades. O foco agora está no que precisa ser feito para que uma igreja seja transformada em uma comunidade caracterizada pela reciprocidade, de maneira que jovens e pessoas de outras idades se ajudem mutuamente.

No capítulo 6, a autora trabalha o que ela chama de “valorização da memória”. De acordo com ela, as memórias ou lembranças são importantes para que uma comunidade se torne recíproca. Isto está fundamentado em quem Deus é, como o Deus onisciente, que conhece todas as coisas e de quem nenhuma memória escapa. Essa memória divina, todavia, também é responsiva, no sentido de que ela responde àqueles com quem Deus está em relacionamento. As Escrituras apresentam o Senhor se lembrando do seu povo e, a partir daí, agindo para o bem do mesmo. Para uma igreja, a importância das memórias reside na segurança transmitida e na sensação de pertencimento que elas concedem a cada pessoa que dela faz parte. O compartilhamento de memórias tem

o objetivo não apenas de segurar os adolescentes e os jovens, mas também de torná-los atores da sua própria história, ligando-os ao passado da comunidade e inserindo-os num *locus* em que eles se tornam parte ativa daquela história que se estende até o presente e que continuará no futuro.

No capítulo 7, Ketcham defende a valorização da mutualidade. Por mutualidade, ela quer dizer “interdependência” entre pessoas diferentes que vivem em uma mesma comunidade. A mutualidade não significa uniformidade ou conformidade, em que as diferenças entre as pessoas são sublimadas ou apagadas artificialmente, mas, sim, a unidade em meio à diversidade, em que as diferenças, nas suas mais variadas formas, se apresentam como preciosas oportunidades de crescimento. De acordo com a autora, “mutualidade em uma comunidade cristã envolve pessoas descobrindo como as suas diferenças são benéficas umas para as outras, tanto quanto o que elas têm em comum” (p. 113). E, uma vez que o poder do Espírito opera nessa comunidade, jovens, adolescentes, crianças e adultos vivem em reciprocidade, mesmo com todas as suas diferenças. Essa mutualidade pode ser alcançada por meio do compartilhamento da fé, das responsabilidades e, acima de tudo, do amor.

Os capítulos 8 e 9 podem ser vistos como uma unidade, uma vez que discorrem sobre a necessidade de se reconhecer o potencial dos jovens e de valorizar a contribuição que os mesmos têm a dar para a vida da comunidade. De acordo com Ketcham, as igrejas cometem um sério erro quando enxergam adolescentes, jovens e o ministério com jovens como problemas e não como oportunidades. Essas são lentes ruins pelas quais se enxergam esses grupos. É preciso que as lentes sejam ajustadas, para que adolescentes e jovens sejam vistos como repletos de potencial. Independentemente da idade, cada pessoa na igreja tem potencial para contribuir com o florescimento da fé em toda a comunidade. Cada jovem deve ser visto como uma vida criada por Deus. Importante observação é feita pela autora, no sentido de que “ver o potencial de um jovem é, primeiro, um ato de culto oferecido ao Criador” (p. 133). Além disso, cada jovem deve ser visto como uma vida arruinada pelo pecado. Assim, enxergar o potencial de cada jovem inclui a necessidade que eles possuem de um Redentor, para que o pecado não venha a diminuir o seu potencial e, desse modo, consigam oferecer a sua contribuição única para o Corpo de Cristo, através dos espaços criados para eles e do desenvolvimento dos seus dons.

No décimo capítulo, Ketcham fala a respeito da valorização da maturidade. A tese aqui expressa é extremamente importante, tendo em vista que, muitas vezes, a pressuposição é a de que apenas adolescentes e jovens precisam amadurecer em sua fé, quando, na realidade, a maturidade é uma necessidade de toda a igreja, independentemente de idade. Isto ecoa Efésios 4.13, onde a maturidade segundo a “perfeita varonilidade, a medida da estatura da plenitude de Cristo” é apresentada como o alvo de “todos”, não apenas de alguns. Maturidade pode ser traduzida em termos de crescimento em amor, ações maduras,

que nada mais são do que ações decorrentes da proclamação a respeito do que Cristo realizou em benefício da igreja. Ademais, essa maturidade faz com que as pessoas de diferentes idades compreendam que os “nossos relacionamentos difíceis são projetados para receber o poder do Espírito, a fim de crescermos como pessoas e como comunidades” (p. 171).

O livro é concluído com um epílogo, no qual Ketcham resume todos os conceitos expostos ao longo dos capítulos, destacando que a reciprocidade da igreja glorifica a Deus, na qual “juntamos os nossos dons e produzimos um som que serve como um autêntico sinal do amor redentor de Deus entre nós” (p. 172).

Reciprocal Church oferece uma valiosa contribuição para a maneira como devemos pensar o pastoreio e a participação de jovens e adolescentes no seio do Corpo de Cristo. Na verdade, é preciso que haja uma reavaliação da maneira como igrejas e ministérios de jovens atuam. Em inúmeras ocasiões, a grande preocupação está na multiplicação de atividades e programações, com o objetivo de manter os jovens na igreja. Não obstante, essa multiplicação de atividades e programas acaba por se transformar em algo cansativo e que exaure aqueles aos quais se propõe a ajudar. Não é à toa que um dos três grupos aludidos por Ketcham é o dos “cansados” da fé cristã. É preciso que haja uma modificação na maneira como as igrejas olham para os jovens, não apenas para modificarem os seus programas, mas para modificarem a si mesmas, naquilo que oferecem aos jovens: não um vasto cardápio de programações e eventos, que produzem efervescência por um tempo para, logo depois, dar lugar a um sentimento evanescente de falta de propósito e de pertencimento. Mas a si mesmas, por meio de uma redescoberta da natureza comunitária e interdependente da igreja de Cristo.

Indubitavelmente, a igreja brasileira seria beneficiada com a publicação em português de *Reciprocal Church*. Queira o Senhor providenciar que a mesma se realize.

RESENHA

Emerson de Arruda*

POYTHRESS, Vern S. **Teologia sinfônica: a validade das múltiplas perspectivas em teologia**. São Paulo: Vida Nova, 2016. 160 p.

Esta obra é o resultado das reflexões bíblicas e teofilosóficas do professor Vern Poythress, um dos docentes responsáveis pela cadeira de teologia no Westminster Theological Seminary, em Filadélfia, na Pensilvânia. O autor é bacharel e Ph.D. em Matemática pela Universidade de Harvard, com M.Div. e Th.M. em Apologética pelo Westminster Theological Seminary. Além disso, obteve o grau de M.Litt. em Novo Testamento pela Universidade de Cambridge e de Th.D em Novo Testamento pela Universidade de Stellenbosch, na África do Sul. Nos últimos 44 anos tem exercido a docência no Westminster Theological Seminary, atuando nas áreas de teologia bíblica e sistemática, especificamente Novo Testamento, Interpretação Bíblica e Teologia Sistemática.

A edição original, *Symphonic Theology: The Validity of Multiple Perspectives in Theology*, foi lançada em 1987, permitindo que os leitores norte-americanos tivessem acesso ao caminho teórico-metodológico de interpretação e análise dos fenômenos estruturados no paradigma hermenêutico “múltiplas perspectivas” aplicado à esfera teológica. No Brasil, a publicação efetivou-se em 2016 pela Sociedade Religiosa Edições Vida Nova, com tradução de A. G. Mendes. O volume tem encadernação em brochura, com tamanho 14x21 cm e 160 páginas. Em termos estéticos, tanto a fonte quanto a diagramação

* Doutor em História pela Universidade Federal de Mato Grosso; mestre em Educação pela UFMT; especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelas Faculdades Afirmativo; bacharel em Teologia pelo Seminário Teológico Presbiteriano Rev. José Manoel da Conceição e pela Faculdade Teológica Sul Americana; licenciado em História, Pedagogia e Filosofia. Atualmente é doutorando em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e licenciando em Letras pela Universidade Leonardo da Vinci. É docente do Centro Universitário UNIFASIPE, atuando nos cursos de Direito, Ciências Contábeis, Engenharia Civil, Odontologia, Enfermagem, Fisioterapia e Biomedicina. É pastor da Igreja Presbiteriana Luzevida, em Rondonópolis (MT).

possibilitam que os leitores façam anotações no corpo e nas margens da obra se julgarem necessário. O texto constitui-se de 10 capítulos e um epílogo, distribuídos de maneira didática e sintética.

Logo no início, Poythress afirma que a noção de perspectivas adotada por ele ancora-se fundamentalmente em premissas teológicas de autores como Cornelius Van Til, John Frame e Kenneth L. Pike. Além desse referencial teórico, também se baseia em seu estudo pessoal da Escritura Sagrada, especialmente os Evangelhos e o livro de Apocalipse (p. 151). Tudo isso lhe permite asseverar que a verdade de Deus se manifesta a partir de uma unidade revelacional bíblica que, por sua vez, pode ser contemplada sob diferentes ângulos e perspectivas, isto é, a partir de múltiplas características e atributos.

No primeiro capítulo a argumentação do autor tem como finalidade comprovar a existência das múltiplas perspectivas, referenciando-se nas vivências e experiências que perfazem, atravessam e constituem a vida cotidiana, posto que cada indivíduo vê os objetos sob diferentes aspectos, revelando impressões distintas da realidade. Até mesmo o campo das ciências naturais e sociais, o universo cósmico e cultural, não é percebido em sua totalidade, mas de acordo com as diversas esferas que o constituem. Poythress considera que a concepção do mundo a partir de perspectivas é significativa e importante; entretanto, esse caminho metodológico de análise e interpretação não deve ser concebido como uma espécie de reducionismo, delimitando ou explicando a complexidade do mundo por meio de uma única tonalidade ou notal musical.

No capítulo dois, Poythress pressupõe que a Escritura Sagrada revela em sua natureza a dinâmica das perspectivas, isto porque as diversas analogias e metáforas, dentre outras figuras de linguagem, indicam que o texto bíblico tem em sua constituição histórica, exegética e gramatical diferentes estruturas e gêneros literários, de tal modo que cada um desses aspectos linguísticos nos convida “a ver Deus de uma perspectiva diferente, isto é, a vê-lo como análogo a um aspecto específico do mundo criado e de suas relações” (p. 17). Além disso, o autor pressupõe que é possível encontrar modelos abrangentes, interesses seletivos, visões de mundo e conhecimento prévio nas narrativas bíblicas. Todavia, nesse conjunto de possibilidades a Bíblia nos comunica uma visão de mundo, ou seja, uma cosmovisão que se delineia por uma estrutura básica, cuja finalidade é o cultivo da comunhão com Deus.

No capítulo três, a teoria das perspectivas recai sobre o campo teológico e, neste aspecto, o autor defende a pressuposição de que a visão de mundo presente nas Escrituras Sagradas se estabelece como estrutura ou base teórica para os exercícios de análise, interpretação e significação conjecturados pelos teólogos. Poythress entende que as diferentes esferas ou perspectivas da verdade revelacional podem ser expandidas e transformadas num tema abrangente e, a partir deste, construir uma sistematização e aplicação desse conteúdo, operacionalizando a criação de abordagens teológicas que partem

do elemento micro para a dimensão macro. É importante mencionar que ele discute de modo sucinto o perigo de se adicionar as cosmovisões modernas como parâmetro, pois o “temor do Senhor é o princípio da sabedoria. Não podemos sequer pensar em ser sábios se não dermos ouvidos, com humildade, a Deus e à sua palavra” (p. 24).

No capítulo quatro, prossegue a descrição argumentativa do assunto, envolvendo a apresentação de exemplos de perspectivas no âmbito das Escrituras Sagradas. Desse modo, os gêneros literários, os temas de cada livro e das passagens bíblicas de ensinamentos doutrinários abrem-se como possibilidade real para que seja efetivada a leitura do todo escriturístico, levando em consideração o significado teológico comunicado por aquela determinada perspectiva, tal como os atributos de Deus ou a ética dos dez mandamentos, e, neste caso, o viés moral embricado nas noções de critério, objetivo e atitudes quanto à conduta humana.

No capítulo cinco, Poythress oferece aos leitores um caminho apologético no que se refere ao lugar e a importância das perspectivas, isto é, da teologia sinfônica como parâmetro teórico-metodológico para a teologia, mostrando-nos que tal procedimento é análogo, ou seja, envolve ou é a representação da “combinação de vários instrumentos musicais para expressar as variações de um tema específico” (p. 51). É significativo mencionar que o autor tem consciência de que a interpretação via perspectivas pode, em determinados momentos, ser comparada ou confundida com o relativismo filosófico que em seu tempo tinha uma natureza popular. A partir dessa problematização, a temática central desse capítulo volta-se para argumentos que compravam as diferenças entre a teologia sinfônica e o relativismo destrutivo. Há na fala de Poythress a absoluta certeza e crença na verdade absoluta. Entretanto, o conhecimento e a própria natureza ontológica do ser humano o impede de perceber todas as coisas em sua totalidade única e integradora, e assim, devido à sua finitude existencial, temporal e espacial, dentre outros aspectos, a leitura, análise e objetivação da realidade se dará por meio de ângulos diferentes.

No capítulo seis, o argumento do autor quanto à natureza e finalidade da teologia sinfônica volta-se para o campo da linguagem, isto é, para as estruturas de sentido e uso das palavras nas narrativas bíblicas. Poythress descreve que, de modo geral, há quem pense que todos os termos ou palavras na Bíblia têm uma precisão técnica e obedecem a categorizações fixas, não revelando nenhum tipo de flexibilidade. Entretanto, os verbetes possuem mobilidade semântica, isto porque o significado das palavras não se resume apenas à perenidade léxica, mas deve-se notar o elemento contextual da produção do conhecimento e da própria linguagem. Para a construção dessa perspectiva, o autor utiliza como referência os estudos de James Barra, Moisés Silva e D. A. Carson, de tal modo que “se como teólogos sistemáticos, quisermos propor um termo técnico, devemos fazê-lo por meio de uma generalização que use um número grande de padrões e ensinamentos análogos encontrados na Bíblia” (p. 77).

No capítulo sete, Poythress descreve a natureza da teologia sinfônica a partir de doze máximas importantes. Em síntese, mesmo com a singularidade bíblica, filosófica e teológica de cada tópico apresentado, o autor pressupõe que a comunicação humana, com seus mais variados aspectos históricos, técnicos, culturais e didático-pedagógicos, é um construto de natureza divina de que o próprio Deus faz uso comunicando-se e tornando conhecida a sua vontade por meio de predicados categóricos. Todavia “nenhuma categoria, tema ou conceito e nenhum sistema de categorias pode nos proporcionar uma análise profunda do mundo [...] mais perspicaz do que qualquer outra pode ser” (p. 102).

No capítulo oito, temos uma abordagem praxiológica da teoria das perspectivas, uma vez que Poythress dedica-se à demonstração dos métodos “que, em certa medida, são característicos da teologia sinfônica” (p. 115). O autor declara que no processo de análise exegética e, por conseguinte, na logicidade hermenêutica, aprendemos a interpretar passagens e palavras em suas particularidades, integrando a esse exercício uma análise dos contextos social e cultural, e até mesmo a realidade contemporânea, com o fim de aplicar a verdade aos nossos ouvintes. Isto significa que todos esses níveis de interpretação influenciam um ao outro. Assim, tal dinâmica reflete, indica e evoca a natureza e os princípios teórico-metodológicos de teologia sinfônica.

Nos capítulos finais (nono e décimo), encontramos uma espécie de estudo de casos, ou uma demonstração empírica da teologia sinfônica que toma como recorte ou objeto de estudo os milagres. Nesse sentido, Poythress problematiza a conceituação de milagres efetivada pela teologia sistemática clássica, propondo, desta forma, a criação de uma definição categórica que tenha natureza pontualmente bíblica, de tal modo que em sua análise sinfônica

À luz do que foi dito, podemos imaginar outra definição: o milagre é um ato extraordinário visível de Deus que comunica uma revelação especial. Essa formulação acrescenta a ideia de função especial (“comunica uma revelação especial”) à definição. Nessa definição, os milagres cessaram (porque a revelação especial está completa). Contudo, como essa afirmação é uma definição bem específica, ela ainda permite que todo tipo de ato extraordinário de Deus ocorra em nossos dias. (Apenas não seriam chamados de milagres). E teríamos ainda de nos lembrar da revelação geral hoje. Todos os atos da providência divina – quer comuns, quer incomuns ou extraordinários aos nossos olhos – confirmam de forma mais ou menos notável a fidelidade do nosso Deus em sua palavra. Essa definição tem a vantagem de nos capacitar a prestar atenção à função singular da comprovação dos grandes atos de poder de Deus na Bíblia. Contudo, tem a desvantagem de ser passível de confusão. Quem não tiver muito claro na mente o sentido técnico especial da palavra “milagre” pensará que estamos negando a ocorrência de providências extraordinárias hoje. Para que fique claro, portanto, creio que é melhor deixar a palavra “milagre” sem definição técnica e permitir que ela funcione como palavra comum e vaga em nossa língua. Se acharmos que precisamos de um termo técnico para distinguir os milagres bíblicos e discutir sua função especial, devemos chamá-los de simplesmente “milagres bíblicos” (p. 139).

Uma vez estabelecido o ponto de análise quanto à definição semântica do termo milagre, Poythress disserta sobre a aplicabilidade dos milagres àqueles que possuem uma noção equivocada dos atos extraordinários de Deus na história, de tal forma que, segundo o método sinfônico de análise, houve a tentativa “de combinar percepções genuínas defendidas por cada uma das visões principais. Usando ambas as posições como perspectiva do milagre, somos levados a um posicionamento que não é rigorosamente idêntico a nenhuma delas” (p. 149). A tese do autor é que a teoria das perspectivas aplicada a um determinado problema teológico, neste caso os milagres, permite que os sujeitos construam no mínimo a prática do estudo e do diálogo diante das diversas questões teológicas, o que imprime a possibilidade de aprendizagem e de convivência interpessoal.

No epílogo, Poythress ratifica o que havia dito na abertura de sua obra sobre a influência dos ensinamentos e obras de Cornelius Van Til, John M. Frame e Kenneth L. Pike, suas experiências e análises em seu estudo pessoal da Escritura Sagrada, e indica uma variedade de obras que também analisam a realidade de acordo com a teoria das múltiplas perspectivas, denominada por ele teologia sinfônica.

Isto posto, as reflexões teológicas apresentadas pelo autor no desenvolvimento dos capítulos analisados se constituem como um convite e ao mesmo tempo uma inspiração intelectual para os teólogos contemporâneos quanto à demonstração de que é possível perceber que as ciências teológicas e exegéticas são dinâmicas, e diariamente existe o desafio de estudar as Escrituras Sagradas sob ângulos diferentes. Entretanto, a teoria das múltiplas perspectivas ou perspectivismo como postura epistemológica e caminho teórico-metodológico efetua sua interpretação da realidade numa linha muito tênue que, às vezes, incorre no relativismo filosófico, o que propicia problemas e implicações teológicas no que se refere à natureza da verdade e do processo revelacional. Além disso, a ênfase nas múltiplas facetas da verdade de Deus pode, em determinados momentos, anular ou esquecer-se da unidade e da logicidade temática que perfaz a estrutura revelacional de Deus ao homem. Nesse aspecto, Poythress não evidencia que posição adota quanto à nominação de um enredo temático unificador e que tipo de metanarrativa ele tem como parâmetro. Todavia, tais observações não anulam a singularidade teológica, a conjugação interdisciplinar e a didática demonstradas pelo autor em sua obra.

RESENHA

*Jonatas Miranda**

PARRETT, Gary A.; KANG, S. Steve. **Teaching the Faith, Forming the Faithful: A Biblical Vision for Education in the Church**. Downers Grove, IL: InterVarsity Press, 2009. 461 p.

Educação Cristã é uma área que precisa de muita atenção, sendo frequentemente negligenciada na igreja. Em determinado sentido existe uma preocupação em realizar educação cristã, mas em outro ela nunca é pensada de maneira ampla e integrada ao todo da igreja. Parrett e Kang mostram com cuidado a importância de um ministério bíblico de educação cristã como fundamento do desenvolvimento eclesial e têm como objetivo “contribuir para a discussão em curso e especialmente falar sobre áreas que às vezes parecem ser negligenciadas” (p. 18).

O livro contém 14 capítulos que são organizados no que os autores consideram ser as quatro áreas que compreendem o processo educacional na igreja: “Propósito” mostra em dois capítulos que há uma missão a ser cumprida; “Proclamação” apresenta a mensagem que deve ser entregue para ser obedecida e ensinada; “Pessoas” desenvolve uma perspectiva bíblica e relacional dos que ensinam e dos que aprendem, e “Práticas” apresenta de maneira prática estratégias para o ensino na igreja.

Na primeira seção – Propósito – temos dois capítulos que desenvolvem especificamente “a grande história” que é “o drama da redenção e da reconciliação”. Os autores estabelecem que compreender essa história “é crítico para o ensino e a formação na igreja” (p. 22). No primeiro capítulo é abordado o conceito prévio que lança fundamentos para que a pergunta “Por que a igreja

* Doutorando em Ministério (D.Min.) pelo CPAJ/RTS; mestre em Divindade com ênfase em Aconselhamento Bíblico pelo CPAJ (2020); especialista em Aconselhamento Bíblico pelo NUTRA/ Núcleo de Treinamento e Aconselhamento (2017) e bacharel em Teologia pelo Seminário Presbiteriano Rev. José Manoel da Conceição (2012). Pastor auxiliar na Igreja Presbiteriana Barra Funda, em São Paulo.

deve ensinar?” seja respondida com propriedade. Nesse capítulo, os autores respondem duas perguntas que na perspectiva apresentada são basilares para o entendimento do todo: “Por que a igreja existe?” e “Por que a igreja existe na terra, no espaço e no tempo?”. Respondendo a primeira pergunta à luz dos catecismos de Westminster, compreende-se que “nós, a igreja de Jesus Cristo, existimos para dar glória ao nosso soberano Rei” (p. 26). A partir dessa premissa, os autores desenvolvem o restante do capítulo respondendo a segunda pergunta: apresentam a história da redenção na perspectiva da Criação, Queda, Redenção e Consumação, e mostram a necessidade da encarnação do Verbo. Em seguida discorrem sobre a criação e a realidade da queda conforme o relato de Gênesis e argumentam que é “diante de toda inimizade e hostilidade que Deus começa a grande obra de reconciliar todas as coisas consigo mesmo” (p. 32).

Na segunda parte do primeiro capítulo, a partir da carta de Paulo aos Efésios os autores apresentam o conceito de *Poiema* como condutor para mostrar que a igreja foi “feita” por Deus e está edificada sobre a obra de Cristo como reconciliador, para que o povo pudesse estar diante do Senhor como igreja. Prosseguem fazendo um acróstico com a palavra *Poiema*: Para o Deus glorioso em graça, adoração; O corpo unificado em Cristo; Intercessão ao Deus gracioso; Exortação equipando e edificando o corpo; Maturidade por meio da plenitude do Espírito, e, por fim, Amor pelo combate espiritual. Cada um desses pontos é fundamentado em Efésios.

Depois de responderem as duas perguntas do primeiro capítulo, no capítulo dois os autores desenvolvem a fundamentação do engajamento na missão do ensino, chegando à conclusão de que a igreja existe para a glória de Deus. Eles justificam isso apresentando cinco motivos pelos quais a igreja deve se engajar na missão. São eles: em obediência e em direção aos outros; em conformidade com Cristo; para a salvação, entendida holisticamente; pautada na fé, esperança e amor; para a edificação do corpo (p. 58-59). Cada um desses tópicos é desenvolvido com uma excelente fundamentação bíblica. Encerram essa primeira seção mostrando que a nossa missão como povo de Deus no ensino é formar o cristão conformado a Cristo para que ele possa “andar nas boas obras da reconciliação que Deus preparou para nós” (p. 85).

A segunda seção trabalha a mensagem que será apresentada no ensino da igreja, dividida em três capítulos que visam responder à pergunta “O que é que estamos proclamando e ensinando para a igreja e como igreja?” (p. 112). No capítulo 3 temos o desenvolvimento do aspecto central da mensagem que deve ser proclamada, a fé. Os autores argumentam, usando dois textos bíblicos como exemplos (At 2.42ss e Hb 6.1-2), que não basta ter um sistema de ensino que apenas apresenta uma mudança de comportamento ou que apenas é usado como fundamento prático, mas que os “educadores devem estar comprometidos com o nutrir a fé pessoal daqueles que são ministrados, transmitindo a fé fielmente” (p. 104).

O capítulo 4 desenvolve o que é chamado de esboço da fé, apontando que o evangelho deve ser o fundamento para toda a nossa proclamação. O capítulo aborda os quatro componentes do esboço da fé, sendo eles: 1. O evangelho como de primeira importância, com base em 1 Coríntios 15.1-5; 2. A sã doutrina conforme ao evangelho; 3. Os benefícios que emergem do evangelho; 4. O modo de vida em conformidade com a sã doutrina (p. 117). Na segunda parte do capítulo é estabelecido um padrão para o ensino, compreendido no conteúdo da mensagem do evangelho que diz respeito a: 1. O que o cristão crê; 2. O comportamento do cristão; 3. O relacionamento vital com Deus que nos ajuda a superar o abismo tão comum entre crença e comportamento (p. 133-135). Esse padrão é mostrado na história e fundamentado biblicamente pelos autores. No capítulo 5 é apresentado um modelo de currículo em resposta ao conteúdo da mensagem do evangelho, ensinando a fé nas três dimensões: verdade, vida e caminho.

A terceira seção é focada nas pessoas, nos que ensinam e nos que aprendem, mostrando que o relacionamento interpessoal é um componente vital para o ministério de formação cristã. Essa seção trabalha esse aspecto em quatro capítulos. O capítulo 6 mostra a figura do professor, aquele que tem como função transmitir a mensagem a outros com fidelidade, alcançando o objetivo proposto pelo próprio Deus. Os autores começam discorrendo sobre o Antigo Testamento e mostrando que lá já existiam de maneira destacada aqueles que se dedicavam ao ensino, que contribuíam para que as pessoas pudessem discernir o caminho para Deus (p. 181-185). Citam passagens como Isaías 30.20-21, Salmo 32.8 e Deuteronômio 6.1-11. Seguindo o mesmo conceito, o Novo Testamento “apresenta muitos pontos de continuidade de ênfases do AT com relação aos professores. Por exemplo, afirma o princípio parental, priorizando a nutrir espiritual da criança” (p. 186). Outro ponto de continuidade apresentado é o mais maduro ensinando o mais novo. Os autores mostram que na igreja contemporânea há uma variedade daqueles que ensinam: pastores, pais, aqueles que se voluntariam e aqueles que são comissionados para a liderança de algum grupo. Todos eles devem receber orientação para que não percam o foco na adoração e na transmissão do conteúdo correto.

O capítulo 7 apresenta as atitudes e atributos que os professores devem nutrir à semelhança de Cristo. A lista apresentada tem 12 características divididas em seis pares que são relacionados ou complementares entre si:

O primeiro par é crença e chamado. O segundo é zelo e conhecimento. O terceiro é veracidade e gentileza. O quarto é humildade e parceria. O quinto é vulnerabilidade e sofrimento. O sexto par, que investigamos mais detalhadamente, é autoridade e escuta. Colocando todos estes atributos juntos, podemos resumir o todo dizendo que aqueles de nós que são chamados a ser professores do Evangelho procuram viver e ministrar de maneiras que estejam em harmonia com a verdade do Evangelho (p. 215-16).

Os atributos apresentados mostram que aqueles que ensinam devem humildemente se submeter ao senhorio de Cristo e moldar sua vida e prática ministerial a ele, à medida em que servem a igreja (p. 249).

Os capítulos 8 e 9 focam suas atenções nos que são ensinados e no que deve ser aprendido. No capítulo 8 os autores destacam como os teóricos da educação lidam com o processo de aprendizado, mostrando os principais argumentos e teorias usadas para entender a realidade daqueles que estão ouvindo o que será ensinado. Mostram ainda que o foco dos teóricos apresentados foi documentar o aprendizado e o desenvolvimento humano de uma maneira descritiva (p. 286). Já no capítulo 9 há uma interação e avaliação das teorias apresentadas no capítulo anterior a partir da perspectiva bíblica. Os autores defendem que o conteúdo deve moldar a maneira como ensinamos, mostrando que muitas vezes o foco está apenas na estrutura descritiva e não no conteúdo formativo (p. 317). Outro aspecto apresentado nesse capítulo é a importância de compreender que aquele que está aprendendo não é neutro e sem conhecimento, não deve ser ignorado por aquele que ensina.

A seção 4, dividida em 5 capítulos, tem como “objetivo completar uma proposta de currículo para o ensino e formação congregacional, já que já foram abordadas as questões de propósito, conteúdo e participantes” (p. 322). Os autores desenvolvem, nessa parte do livro, mostrando a natureza do ensino cristão, o chamado para desenvolver o amor e a fidelidade intergeracional, o papel da adoração comunitária no processo formativo e os compromissos que a igreja deve ter para a formação congregacional (p. 322).

O capítulo 10 apresenta a natureza do ensino cristão e mostra que a obediência é uma marca da natureza desse ensino. Apelando para o autor Parker Palmer, os autores usam a definição dele para conceituar a natureza do ensino que apresenta uma boa fundamentação bíblica. A definição de Palmer é: “Ensinar é criar um espaço onde se pratica a obediência à verdade” (p. 324). No decorrer do capítulo são apresentados os pontos centrais da natureza do ensino, como: buscar o equilíbrio entre o processo e o conteúdo, buscar obediência, saber que essa obediência vai moldar a mente e o coração. Entendem que a estrutura basilar do ensino é encontrada no relacionamento com Cristo (p. 365).

No capítulo 11 os autores defendem a importância de dar atenção ao ensino das crianças, mostrando que em muitos contextos os menores são tratados de maneira diferente. Eles colocam que “é uma tentação comum a muitos de nós que somos chamados para criar nossas crianças na fé: ao invés de oferecermos os feitos poderosos do Senhor em nosso favor, nós oferecemos uma lista do que se pode e do que não se pode fazer” (p. 380). Essa também é uma tentação comum no ensino de adultos (p. 381). Na contramão dessa tentação, devemos entender como as Escrituras nos ensinam sobre como agir com as crianças (p. 384), seguindo o exemplo de Cristo nesse cuidado. Ao invés de nutrir rituais que apontam para homens, a igreja deve se preocupar em apontar para Cristo (p. 393).

No capítulo 12 a adoração comunitária é apresentada como ferramenta essencial para o ensino da igreja. Os autores apontam que há três grandes tarefas a serem desenvolvidas na igreja: adoração, formação e proclamação (p. 406-408). Ao argumentarem sobre a relação entre a adoração e a formação cristã, eles afirmam que o próprio culto faz esse papel relacional, sendo ele mesmo um momento de adoração e estruturalmente formativo (p. 409-410).

Os autores apresentam textos do Novo Testamento para comprovar a mesma prática do Antigo Testamento quanto ao culto. Logo em seguida apresentam perguntas para avaliar as reuniões de adoração: “Nosso culto é saturado da Escritura?”; “Nosso culto é cristocêntrico?”; “Nosso culto é trinitário – explícita ou implicitamente?”; “Nosso culto promove a participação da pessoa como um todo na comunidade?”; “Nossa pregação é potente na perspectiva bíblica, anunciando o evangelho?”; “Nosso culto conscientemente nos conecta com a igreja como una, santa, católica e apostólica?” (p. 413-428). Essas e outras perguntas nos ajudam a entender a intencionalidade de aplicarmos o ensino no culto público.

Os dois últimos capítulos, 13 e 14, apresentam compromissos que devem pautar a construção de um currículo congregacional. São em número de sete: 1. A glória do evangelho acessível; 2. Batismo: preparação, confirmação e lembrança; 3. Comprometimento com o pacto comunitário; 4. Aprofundando e desenvolvendo o evangelho; 5. Engajamento no ministério da reconciliação; 6. Cuidado intencional do rebanho no evangelho; 7. Cultivar a graça com ponto central da igreja (p. 435-436). A conclusão mostra que o ensino é parte essencial da vida da igreja, pois nela como corpo conseguimos manifestar a beleza da glória da graça de Deus.

Embora esteja em inglês, esse livro é fundamental para quem está no ministério de ensino da igreja. Trata-se de um material que certamente deveria ser traduzido, podendo trazer muitos benefícios para a igreja brasileira e estabelecendo novos paradigmas para um cuidado integral do ensino da igreja. Se você lê o inglês, certamente deve ler esse livro.

DIRETRIZES SOBRE A PREPARAÇÃO DE TEXTOS PARA A REVISTA *FIDES REFORMATA*

A revista *Fides Reformata*, publicada ininterrupta e bienalmente desde 1996, recebe, em fluxo contínuo, artigos originais ou de revisão, bem como resenhas críticas, que estejam diretamente relacionados aos diversos campos da teologia. Os trabalhos devem ser inéditos e podem ser submetidos em português, inglês ou espanhol. Sendo a revista teológica do Centro Presbiteriano de Pós-Graduação Andrew Jumper, ligado à Igreja Presbiteriana do Brasil, *Fides Reformata* tem uma linha editorial confessional reformada e presbiteriana. Os trabalhos submetidos são analisados pelos pareceristas do Conselho Editorial da revista no prazo de até 1 ano e as decisões podem ser: “publicar”, “publicar com as seguintes alterações” ou “não publicar”. Para submeter um trabalho à revista, o autor deve enviá-lo pelo *e-mail*: fidesreformata@mackenzie.br e de acordo com as regras abaixo. *Fides Reformata* tem acesso aberto pela Internet e é indexada em diversas bases de dados, inclusive a *ATLA Religion Database*.

1. NORMAS GERAIS

A matéria publicada é de propriedade da revista, podendo ser reproduzida total ou parcialmente, segundo a legislação vigente, com indicação da fonte.

Os artigos, as resenhas crítico-informativas, as indicações bibliográficas e as traduções devem ser redigidos em língua portuguesa, espanhola ou inglesa. Devem ser entregues em formato eletrônico no e-mail do editor da revista, no formato DOCX, “Microsoft Word”, com fonte Times New Roman ou Calibri, corpo 12 e com alinhamento justificado à direita e à esquerda.

Ao formatar o seu trabalho, configure a página e o texto com as seguintes especificações:

- Papel A4 padrão (210 x 297 mm) e margens superior e inferior com 2,5 cm e margens direita e esquerda com 3 cm (padrão “normal” do “Microsoft Word”).
- Texto distribuído em uma única coluna.

- Indentação dos parágrafos de 1,25 cm (padrão).
- Todas as páginas sequencialmente numeradas no alto, à direita.
- Apresentar as ilustrações, desenhos e fotos com boa qualidade, quando for o caso.

1.1 De artigos

A forma de apresentação de artigos deve respeitar a seguinte sequência:

- a. Título do trabalho (maiúsculas, centralizado, corpo 16, Times New Roman ou Calibri);
- b. Nome do autor, seguido de asterisco, remetendo a uma nota de rodapé em que constem titulação, função, instituição a que se vincula (centralizado e italicizado) e e-mail para contato. O artigo pode ter até três autores;
- c. Resumo do trabalho em português (entre 100 e 250 palavras);
- d. Palavras-chave (no máximo 6 palavras);
- e. Texto deve ter de 4 a 8 mil palavras (em torno de 10 a 20 páginas em espaço 1,5 e fonte 12);
- f. Títulos e subtítulos das divisões do texto claramente identificados e hierarquizados, conforme NBR 6024. Por exemplo:

Título: versalete (caixa alta), negrito, tamanho 16

Nome do autor: centralizado, italicizado, tamanho 10.

RESUMO, PALAVRAS-CHAVE e INTRODUÇÃO: maiúsculas, negrito, tamanho 12, não numerado.

1. SEÇÃO PRIMÁRIA: maiúsculas, negrito, tamanho 12, numerado.

1.1 Sessão secundária: texto normal, negrito e itálico, numerados na sequência.

1.1.1 Sessão terciária: texto normal, itálico, numerados na sequência.

ABSTRACT e KEYWORDS: maiúsculas, negrito, tamanho 12, não numerado

REFERÊNCIAS: maiúsculas, negrito, tamanho 12, não numerado (deve ser submetido, porém não aparecerá na publicação)

- g. Referências bibliográficas elaboradas de acordo com a ABNT, norma NBR 6023, apresentadas em notas de rodapé na respectiva página com os seguintes dados:

1ª Citação: SOBRENOME, Nome. **Título:** subtítulo. Cidade: Editora, ano, p. página.

Demais citações: SOBRENOME, ano, p. página.

(pedimos que não se use as expressões latinas e respectivas abreviações tais como idem, ibidem, opus citatum, loco citato);

- h. Resumo do trabalho em inglês, abstract (entre 100 e 250 palavras);
- i. Keywords (no máximo 6 palavras).

1.2 De resenhas crítico-informativas

As resenhas devem ser de livros publicados há no máximo 3 anos no Brasil ou 4 anos no exterior. A forma de apresentação de resenhas crítico-informativas deve respeitar a seguinte sequência:

- a. Título: **RESENHA:** versalete (caixa alta), negrito, fonte 16;
- b. Nome do resenhista: seguido de asterisco, remetendo a uma nota de rodapé em que constem titulação, função e instituição a que se vincula (centralizado, italicizado, fonte 10);
- c. Dados bibliográficos da obra resenhada, de acordo com as normas da ABNT, contendo alguns elementos complementares.

Exemplo 1: SOBRENOME, Nome do autor, Título: subtítulo. Tradução: Nome do tradutor. Cidade: Editora, Ano. Número total de páginas. Original: Título: subtítulo. Cidade: Editora, ano.

Exemplo 2: CLARK, Gordon H. De Tales a Dewey. Trad. Wadislau Martins Gomes. São Paulo: Cultura Cristã, 2012. 480 p. Original: Thales to Dewey: A History of Philosophy. Unicoi, TN: The Trinity Foundation, 2007.

- d. Texto com no máximo 1000 palavras;
 - e. O conteúdo de uma resenha crítico-informativa deve ser como segue:
1. **Referência bibliográfica:** ver letra “b” acima.
 2. **Apresentação do autor da obra:** Em alguns casos é importante situar o local e ano do nascimento. Em todos os casos será importante um pequeno comentário sobre o autor: formação acadêmica, pessoas ou escolas de pensamento que exerceram influência teórica sobre sua obra e fatos que teriam marcado sua vida e forma de pensar.
 3. **Perspectiva teórica da obra:** Toda obra escrita se insere em uma determinada perspectiva teórica. É importante procurar informar, da melhor forma possível, a que tradição/escola teórica pertence o autor da obra que se está analisando. Isso permite compreender melhor as teses, a organização, bem como a lógica da argumentação utilizada.
 4. **Breve síntese da obra:** Antes de começar a análise de uma obra é muito importante que se tenha uma visão panorâmica da mesma; isso pode ajudar a visualizar a sequência do texto, permitindo saber de onde parte e para onde vai o autor na sua argumentação; esta parte da resenha (e somente esta) pode ser feita na forma de um esquema.

5. **Principais teses desenvolvidas na obra:** Depois desse trabalho preliminar, é hora de analisar o conteúdo da obra. O objetivo é traçar as principais teses do autor, e não resumir a sua obra (resenha não é resumo). É preciso ler com muita atenção para se apreender e comunicar na resenha o que é fundamental no pensamento do autor.
6. **Apreciação crítica da obra:** Após apresentar e compreender o autor e sua obra, pode-se fazer alguns comentários pessoais sobre o assunto. Embora os comentários sejam pessoais, não devem ser excessivamente subjetivos (achei a obra isso ou aquilo), mas devem expressar uma opinião pessoal ancorada em argumentos fundamentados academicamente, podendo até mesmo remeter a outras obras em nota de rodapé.

1.3 De traduções

A forma de apresentação de traduções deve respeitar a seguinte sequência:

- a) Dados bibliográficos da obra traduzida, de acordo com as normas ABNT. Por exemplo: HILL, Rob. Pray the Lord's Prayer for Missionaries. Gospel Coalition, 2023. Disponível em: <https://www.thegospelcoalition.org/article/lords-prayer-missionaries>. Acesso em: 24 out. 2023. Tudo isso em negrito.
- b) Texto em conformidade com o item 1 (Normas gerais), com 3.500 palavras no máximo.
- c) Nome do tradutor.

1.4 De indicações bibliográficas

A forma de apresentação de indicações bibliográficas deve respeitar a seguinte sequência:

- a) Dados bibliográficos da indicação, de acordo com as normas ABNT (por exemplo, MACGREGOR, Jerry.; WALTKE, Bruce. Conhecendo a vontade de Deus. São Paulo: Editora Cultura Cristã, 2001, 160 pp.), em negrito.
- b) Texto em conformidade com o item 1 (Normas gerais), com 200 palavras no máximo.
- c) Nome de quem faz a indicação bibliográfica.

2. NORMAS ADICIONAIS

1. Usar itálicos para as ênfases, jamais negrito ou sublinhado. Palavras, expressões ou frases em língua estrangeira devem ser igualmente italicizadas e, de preferência, traduzidas entre parênteses.
2. Não hifenizar o texto.

3. Utilizar numeração automática para notas de rodapé.
4. Citações do grego, hebraico ou aramaico devem ser feitas nos alfabetos originais, em fonte Unicode (aquela que pode ser formatada com diferentes fontes), sem transliteração e devem ser traduzidas pelo autor.
5. Evitar colocar material relevante nas notas; as observações relevantes ao tema do artigo devem ser incluídas no texto.
6. Citações bíblicas devem vir na versão Almeida Revista e Atualizada, 2ª ed. Em caso de outra versão, indicar entre parênteses no texto.
7. Os livros da Bíblia devem ser mencionados por extenso, se referidos no corpo do texto; quando citados indiretamente, entre parênteses, ou após cf. ou vide, usar abreviações conforme a versão Almeida Revista e Atualizada, 2ª ed. A separação entre capítulos e versículos deve ser apenas um ponto.
8. Citações de outras fontes, como escritos rabínicos etc., devem ser feitas, na primeira vez, por extenso, com a abreviação entre parênteses e, a partir da segunda vez, somente com a abreviação, que seja clara o suficiente para que o leitor a identifique.
9. Pronomes que se referem a Deus devem ser escritos com letras minúsculas (como por exemplo sua, seu, dele, ele etc.).
10. Citações em língua estrangeira devem ser traduzidas pelo autor no corpo do texto, com citação do título original e observação “traduzido pelo autor” entre parênteses.

EXCELENCIA 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: Teologia Sistemática, Teologia Bíblica, Teologia Aplicada, Missiologia, Exposição Bíblica e Aconselhamento Bíblico.

LIDERANÇA EM REVITALIZAÇÃO DE IGREJAS (LIDERE)

Esse programa lato sensu visa a capacitação de diáconos, presbíteros (regentes e docentes), missionários e evangelistas, bem como de outros agentes dedicados à liderança eclesial.

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>