

The background of the entire page is a photograph of a library. The lighting is warm and low, creating a sense of quiet study. In the center, a table holds an open book, which is the focal point of the image. The shelves are filled with books, and the overall atmosphere is one of intellectual pursuit.

**O PROBLEMA DO ECLETISMO NA
EDUCAÇÃO CONFSSIONAL E A
NECESSIDADE DE ESCOLAS
DISTINTAMENTE CRISTÃS**

*THE PROBLEM OF ECLECTICISM IN
CONFESSIONAL EDUCATION AND THE NEED
FOR DISTINCTLY CHRISTIAN SCHOOLS*

*Dênis Júlio Pereira Francisco*²²

²² Graduando em Teologia pela Faculdade Internacional Cidade Viva.
E-mail: denisjulio.eng@gmail.com

RESUMO

Tendo em vista as fortes pressões por parte dos centros propagadores de ciência, e que, por isso, escolas confessionais tem mantido um relacionamento eclético com as práticas pedagógicas seculares, este artigo objetiva analisar o problema do ecletismo na educação escolar cristã, bem como destacar a necessidade de escolas distintamente cristãs, de maneira que não apenas a fundação filosófica, mas toda a superestrutura do sistema educacional seja formada por elementos e processos que estão em harmonia com a cosmovisão bíblica. Para tanto, realizou-se como procedimento metodológico uma pesquisa pura e dedutiva, por meio de revisão bibliográfica sistemática de trabalhos publicados em revistas científicas e livros que tratam sobre o tema em questão. Diante disso, verificou-se que o ecletismo é inconsistente e incoerente consigo mesmo e, por tanto, de natureza insatisfatória para a educação cristã, a qual é dissemelhante e consagrada por se estruturar completamente na existência de um Deus Trino, que está em processo de restauração de todas as coisas, e que, a partir disso, os educadores cristãos devem desenvolver práticas que unam os princípios eternos do cristianismo com as necessidades e peculiaridades do seu contexto.

PALAVRAS-CHAVE

Educação. Educação Cristã. Ecletismo. Cosmovisão. Filosofia da educação.

ABSTRACT

In view of the strong pressures from science-propagating centers, and that, therefore, confessional schools have maintained an eclectic relationship with secular pedagogical practices, this article aims to analyze the problem of eclecticism in Christian school education, as well as to highlight the need for distinctly Christian schools, so that not only the philosophical foundation, but the entire superstructure of the educational system is formed by elements and processes that are in harmony with the biblical worldview. For that, a pure and deductive research was carried out as a methodological procedure, through systematic bibliographic

review of works published in scientific journals and books dealing with the subject in question. Therefore, it was found that eclecticism is inconsistent and inconsistent with itself and, therefore, is also of an unsatisfactory nature for Christian education, which is dissimilar and consecrated for being completely structured in the existence of a Triune God, who is in the process of restoration of all things, and that, from said perspective, Christian educators must develop practices that unite the eternal principles of Christianity with the needs and peculiarities of their context.

KEYWORDS

Education. Christian education. Eclecticism. Worldview. Philosophy of education.

1. INTRODUÇÃO

A educação, como aprendizagem direta, preenche um espaço estratégico em qualquer sociedade, uma vez que todas as pessoas devem passar por algum tipo de experiência educacional. A cosmovisão abraçada durante o processo escolar, da fase inicial à juventude, definirá, no futuro, os objetivos da sociedade e os seus valores morais. Dessa forma, o controle das instituições de ensino e o conteúdo que serão ministrados por estas entidades têm sido um tema social permanente, e isso, historicamente, foi demonstrado pelos governos revolucionários, como o nazismo alemão e os soviéticos, para os quais o controle das agências educacionais se configurou como uma das primeiras medidas tomadas.

Todavia, apesar da importância, a educação tem sido negligenciada pelas entidades cristãs em termos de propósito, objetivos e necessidades atuais, e essa negligência é uma resposta natural de uma sociedade pós-moderna, cujos educadores têm se preocupado mais com os meios do que com os fins, mais com o “como” ao invés do “porquê”. Questionamentos sobre propósitos e objetivos conduz à reflexão sobre valores, os quais, por sua vez, se faz considerar outras questões básicas, como a natureza da verdade e da realidade – temas filosóficos básicos que, no contexto educacional, constituem uma filosofia da educação.

Existe uma ligação definitiva entre as posições filosóficas e as práticas educacionais: estas últimas são construídas sobre as primeiras. Isto é, a filosofia educacional adotada, em consonância com a visão de mundo pré-estabelecida, é a principal determinante da ênfase curricular, da metodologia empregada, do papel do professor, da natureza do aluno e da função social da escola. Portanto, a missão da filosofia educacional é colocar professores, educadores, diretores e especialistas curriculares em contato direto com as questões relativas ao sentido e ao propósito da vida e da educação, de maneira que consigam desenvolver um programa coerente e completo que irá conduzir os seus alunos na conquista dos objetivos almejados.

Neste enquadramento, a educação escolar cristã tem se mostrado como uma alternativa ao sistema de educação secular, o qual é desenvolvido com a ausência de Deus e de sua participação soberana na criação como premissa. Contudo, em um mundo extremamente secular, onde a academia, dominada pelo secularismo, tem formado educadores de acordo com a sua agenda anticristã, até mesmo instituições de ensino confessionais, frequentemente, tem mantido um relacionamento eclético com a cultura em geral, na qual os educadores cristãos têm escolhido respostas secularizadas para as questões básicas no desenvolvimento de sua posição educacional. Assim sendo, muitas escolas cristãs propendem a ofertar algo menos que a educação cristã e têm frustrado o motivo de sua existência, fato que justifica a escolha desta problemática abordada no decorrer do trabalho.

O presente artigo, então, pautado no referencial teórico e bibliográfico, objetiva analisar o problema do ecletismo presente na educação escolar cristã e destacar a necessidade de escolas distintamente cristãs, de maneira que não apenas a fundação filosófica, mas toda a superestrutura do sistema educacional seja formada por elementos e processos que estão em harmonia com a cosmovisão bíblica.

Fazendo uso do método qualitativo, a abordagem metodológica utilizada na construção deste artigo foi do tipo bibliográfica, decursivo da análise sistemática de livros na área de educação e teologia; de artigos científicos na área correspondente, em especial nas questões de cosmovisão e filosofia da educação. Ainda neste trabalho, foram empregados o método de pesquisa

pura e o método dedutivo, os quais, respectivamente, focado na melhoria das pesquisas científicas sobre práticas educacionais, busca aumentar a base de conhecimento sobre a educação escolar cristã, e coloca a prática do ecletismo, com base no referencial teórico já existente, em confronto com as práticas educacionais notadamente cristãs, permeadas pelas Escrituras, para assim chegar a uma dedução e conclusão sobre este tema.

O presente artigo científico está dividido em cinco seções, das quais a primeira seção introduz o trabalho. A segunda seção apresenta o conceito de educação e a relação que os pressupostos filosóficos têm com as práticas educacionais. A terceira seção, que se divide em três subseções, apresenta as categorias filosóficas e demonstra como as várias filosofias implicam em práticas educacionais diversas e específicas, combatendo o mito da neutralidade na educação. A quarta seção se inicia ressaltando a educação cristã como uma alternativa ao sistema educacional secular, mas gasta-se em demonstrar que o relacionamento eclético com as práticas pedagógicas seculares furta o seu principal propósito e razão que a distingue das demais filosofias educacionais. Para isso, uma subseção aponta a inconsistência e incoerência interna presente na prática do ecletismo. Para que, por fim, a conclusão seja estabelecida na seção cinco.

2. EDUCAÇÃO E FILOSOFIA

O conceito de educação, geralmente, é confundido com aprendizagem. Diferentes teóricos chegaram a conclusões variadas acerca da natureza da aprendizagem, todavia, para objetivos atuais, a aprendizagem, segundo Knight (2001), é um processo que dura a vida toda e que pode ocorrer em diversas circunstâncias e contextos, em qualquer tempo ou lugar. A aprendizagem, diferentemente do processo escolar, não está limitada a um espaço institucional e ainda pode ser dada de forma direta ou indireta: “É possível aprender individualmente ou com a ajuda de alguém. As pessoas podem aprender na escola, mas também podem aprender sem nunca ter frequentado uma escola” (KNIGHT, 2001, p. 10).

Educação, segundo Aranha, em um conceito genérico, porém amplo, “supõe o desenvolvimento integral do ser humano, quer seja sua capacidade física, intelectual e moral, visando não só a formação de habilidades, mas também do caráter e personalidade social” (ARANHA, 1989, p. 49). E, de forma mais específica, Laska a define como “a tentativa deliberada do aprendiz ou de outra pessoa em controlar (ou guiar, dirigir, influenciar, gerenciar) uma situação de aprendizagem para se alcançar um resultado esperado (meta)” (LASKA, 1976, p. 7). Partindo disso, os educadores não são vistos apenas como transmissores de conceitos, mas como agentes ativos na formação e no desenvolvimento do caráter do aluno, e a educação pode ser vista como uma subárea da aprendizagem, uma vez que não depende do conjunto de circunstâncias a sua volta, mas que se difere do seu conceito geral pelo fato da educação ser um processo exclusivamente intencional e com um objetivo estabelecido.

Neste caso, os educadores precisam ter um fundamento para se chegar à definição de tal objetivo, que, segundo Knight (2001), essa preocupação com um objetivo pressupõe uma cosmovisão e, conseqüentemente, uma perspectiva filosófica que envolve um agrupamento de convicções quanto à natureza da realidade, à essência da verdade, e uma base para a formação de valores. Questões quanto à realidade, verdade e valores, por sua vez, são a essência e o corpo da filosofia, a qual, geralmente, está dividida nessas três categorias: a metafísica, epistemologia e axiologia.

A filosofia é, por conseguinte, um componente importante na base da prática educacional. Dessa forma, a filosofia da educação não está separada da filosofia geral; antes, é componente dela, que está empenhada à educação como uma área específica das realizações humanas, e tem como principal objetivo auxiliar os educadores a pensarem o significado da educação de forma integral, como um todo, e no processo da vida, de forma que consigam construir um programa consistente e robusto que conduzirá o aprendiz na conquista de suas metas. O estudo da filosofia educacional, como Knight enumera, é:

- (1) Ajudar os educadores a se familiarizarem com os problemas básicos da educação, (2) encorajá-los a avaliar melhor a grande variedade de

sugestões oferecidas como solução para estes problemas, (3) auxiliar na clarificação do raciocínio no que tange aos objetivos da vida da educação, e (4) guia-los no desenvolvimento de um ponto de vista pessoal e de uma cosmovisão mais ampla. (KNIGHT, 2001, p. 5)

Conforme Marler (1975), como parte da filosofia, a filosofia educacional pode ser compreendida não apenas como um corpo de conteúdo voltado as questões educacionais (metafísica, epistemologia e axiologia), mas também como uma atividade e um conjunto de atitudes. O autoconhecimento e a flexibilidade, por exemplo, são duas atitudes que caracterizam o pensamento filosófico. Por autoconhecimento, entende-se o compromisso que o educador tem em ser honesto consigo mesmo no que se refere aos seus pressupostos. Não existe neutralidade nas ações e esferas de atuação do ser humano. Seja consciente ou subconsciente, o ser humano possui uma maneira de se orientar pelo mundo (SIRE, 2009) e ninguém está ausente disso. Portanto:

Deve-se considerar que é impossível até mesmo começar a chegar a uma perspectiva correta do mundo a menos que as pessoas percebam a cor dos óculos que estão usando. Uma vez que elas se conscientizem do efeito de suas inclinações pessoais, devem levar em consideração esta informação tanto na interpretação como na comunicação dos fatos. (KNIGHT, 2001, p. 7)

Pensa-se na flexibilidade, no que lhe concerne, como uma forma de sensibilidade que capacita a pessoa a compreender problemáticas antigas com novas perspectivas. Essa atitude inclui o desejo de reestruturação das ideias diante das evidências satisfatórias e da capacidade de enxergar alternativas viáveis para um determinado ponto de vista. No entanto, esta atitude não deve ser confundida com a indecisão ou a incapacidade de tomar decisões (SMITH, 1965). Mas o ponto, segundo Marler (1975), está na disposição de se for dada uma razão suficiente, alguém mudar aquela posição.

A filosofia é, logo, um componente essencial no fundamento dos processos educacionais: as diversas posições

filosóficas conduzem a práticas educacionais diferentes quando os educadores são consistentes em suas convicções. Destaca-se também que a filosofia não é o único fundamento determinante de práticas educacionais específicas. O conjunto de circunstâncias também desempenham um papel significativo na construção das práticas educacionais, como fatores políticos, condições econômicas, expectativas das famílias, forças sociais, etc. Contudo, esse trabalho foca-se nas questões filosóficas como provedora dos limites básicos para a educação.

3. CRENÇAS FILOSÓFICAS E AS PRÁTICAS EDUCACIONAIS

Esta seção que se inicia, não tem por finalidade tratar de forma exaustiva as categorias filosóficas, das filosofias modernas e suas implicações para o setor educacional. Todavia, o seu propósito consiste em apresentar as categorias filosóficas e demonstrar que as práticas educacionais estão intimamente associadas a elas, dado que existe um relacionamento entre as convicções básicas dos indivíduos e a maneira como eles enxergam os componentes educacionais.

Para tal, é necessário reconhecer que o entendimento das questões filosóficas da realidade, da verdade e do valor não é algo simples, mas para isso que serve uma cosmovisão: fornecer respostas ou, pelo menos, um enquadramento que possibilite as respostas para tais questionamentos. Sem uma posição filosófica *sui generis*, um indivíduo ou comunidade não consegue tomar decisões, formar uma grade curricular ou avaliar o progresso individual ou institucional. Entretanto, com uma filosofia consciente e coerente com suas crenças básicas²³, é possível a determinação de metas a serem alcançadas e a definição de planos de ação para atingi-las. Knight expressa que:

²³ *Plantinga (1983) fala de “crenças apropriadamente básicas”, como aqueles tipos de proposições que são aceitas sem possuir qualquer base em outras proposições anteriores. Dessa forma, são acatadas simplesmente por elas mesmas e formam a base da estrutura do conhecimento de uma pessoa.*

Todos nós, quer conscientes entendamos nossa posição filosófica quer não, conduzimos nossa vida pessoal e corporativa com base nas respostas às questões básicas da existência. Não há tomada de decisão que não esteja relacionada às questões da realidade, da verdade e do valor. Em suma, a filosofia impulsiona a tomada de decisão. Apenas por essa razão, o estudo das questões fundamentais da filosofia é importante. (KNIGHT, 2017, p. 16-17)

A título de exemplo, os objetivos que serão estabelecidos intencionalmente em um sistema educacional serão determinados pela visão correspondente da realidade e da verdade em conjunto com uma orientação de valores. Esses objetivos, por sua vez, irão propor métodos e ênfases curriculares. Por isso, é necessário que os educadores escolham e desenvolvam práticas que estejam de acordo com suas convicções.

3.1 A EDUCAÇÃO E A METAFÍSICA

Uma das categorias básicas da filosofia é a metafísica, a qual consiste no ramo do conhecimento que lida com a verdadeira natureza da realidade, seja de forma positiva ou negativa. De acordo com Champlin, a metafísica é “qualquer ideia ou atividade em que ou pela qual um indivíduo presume dizer algo de significativo sobre a verdadeira natureza de alguma coisa” (CHAMPLIN, 2002, p. 247). Sendo assim, “O que é real?” é a pergunta basilar no estudo da metafísica. Deve-se também perceber que esse ramo da filosofia está estabelecido como um alicerce fundamental das ciências modernas, das quais, até mesmo aquelas que lidam com respostas de questões específicas, como a biologia e a psicologia, não podem escapar dos problemas metafísicos.

As três áreas fundamentais de afirmação da metafísica são a teologia, a cosmologia e a antropologia. Se é presumido falar sobre Deus (teologia) e essa declaração reveste-se de significação, ainda que tal significação seja negativa, como é proposto pelo ateísmo, estar-se-á ingressando nessa área. Se é presumido falar

sobre a natureza do mundo (cosmologia) ou sobre a verdadeira natureza do homem (antropologia), a metafísica estará sendo acessada.

A educação, como qualquer outra atividade humana, não está inerte à metafísica. Neste caso, o estudo da realidade é fundamental para a elaboração do programa educacional, uma vez que fatos e realidade precisam ser o fundamento ao invés de ilusão, imaginação ou fantasia (KNIGHT, 2001). As convicções metafísicas produzem um impacto direto sobre a escolha do conteúdo mais importante para um currículo, sobre o papel social da escola e até mesmo sobre a forma como o professor deve se relacionar com os alunos.

O ponto de vista antropológico é especialmente importante para educadores de qualquer cosmovisão. Afinal, as perspectivas sobre a natureza e o potencial dos estudantes formam a base de todo processo educativo e, como será demonstrado posteriormente, a condição de queda da humanidade fornece o objetivo principal da educação cristã. Faz grande diferença o fato de um estudante ser visto como o macaco nu de Morris (1967) ou como imagem e semelhança de Deus. Trueblood expressa com excelência a importância de se compreender a natureza humana ao afirmar que “até que se tenha clareza quanto ao que seja o homem, não teremos muita clareza sobre tudo o mais” (TRUEBLOOD, 1957, p. 14).

Sob um olhar pós-moderno, profundamente influenciado pelo existencialismo de Sartre, o aluno se torna o centro das práticas educacionais, uma vez que a sua natureza consiste naquilo que se deseja ser (SARTRE, 2014). Nesta mesma perspectiva, o professor deverá reconhecer que dois alunos são diferentes e que, conseqüentemente, eles não precisam exatamente da mesma educação. Dessarte, o professor deve atuar como um facilitador desejoso em auxiliar os alunos a explorarem possíveis respostas (ROGERS, 2012). De acordo com os teóricos perenialistas, por sua vez, o aluno é concebido como um animal racional e, sendo a natureza humana universalmente consistente, a educação deveria ser a mesma para todos (HUTCHINS, 1953). O mesmo autor ainda escreveu:

Todo o homem tem uma função como homem. A função de um cidadão ou de um sujeito pode variar de sociedade a sociedade, e o sistema de treinamento, ou adaptação, ou instrução, ou de satisfazer as necessidades imediatas podem variar com ela. Mas a função de um homem como homem é a mesma em qualquer época ou sociedade, pois resulta da sua natureza como homem. O objetivo de um sistema educacional é o mesmo em todas as eras e em cada sociedade onde tal sistema possa existir: é o de melhorar o homem como homem. (HUTCHINS, 1953, p. 68)

Com esses objetos, percebe-se que a variação das crenças metafísicas conduz a abordagens educacionais divergentes e até mesmo a sistemas educacionais diferentes.

3.2 A EDUCAÇÃO E A EPISTEMOLOGIA

Estreitamente associadas ao estudo da natureza da realidade, ocupando o centro do processo educacional, estão as questões relacionadas à confiabilidade do conhecimento e à veracidade das fontes pelas quais pode-se obter informações. A epistemologia, derivada das palavras gregas *episteme* e *logos* (CHAMPLIN, 2002), é o braço filosófico que se dedica ao estudo da natureza, os recursos e a validade do conhecimento (KNIGHT, 2001). Isto é, a epistemologia remete-se àquilo que se pode conhecer e o como se pode conhecer.

Com exceção dos céticos, é comum que as pessoas aleguem que a realidade pode ser conhecida. Tomada tal posição se faz necessário decidir a respeito das fontes pelas quais a realidade pode ser conhecida, como também deve-se ter alguma ideia de como julgar a validade de seu conhecimento. O empirismo tem sido a alternativa mais comum como fonte de informação. Os seus adeptos sustentam a ideia de que o conhecimento é obtido através da via sensorial (visão, audição, olfato, paladar e tato), sendo baseado na própria natureza da experiência humana. Essa forma de conhecimento é universal e imediata. Knight afirma que:

O conhecimento sensorial é desenvolvido com base em suposições que devem ser aceitas pela fé em mecanismos sensoriais humanos. A vantagem do conhecimento empírico é que muitas experiências e experimentos sensoriais são abertos tanto à replicação quanto ao exame público. (KNIGHT, 2017, p. 23)

A perspectiva que defende o raciocínio ou a lógica como a fonte principal no conhecimento é definida como racionalismo. Para os racionalistas, os sentidos, em si mesmos, não conseguem fornecer julgamentos universalmente válidos que tenham consistência uns com os outros, mas servem como recursos que são organizados pela mente antes de se tornarem conhecimento (KNIGHT, 2001). Immanuel Kant (1724-1804), filósofo iluminista alemão, foi um dos principais representantes dessa perspectiva: foi o primeiro teórico a utilizar o termo *weltanschauung* (visão de mundo ou cosmovisão), o qual, apesar de não ser o tema central de seus estudos, afincou que a autonomia da razão seria a forma única de se chegar a uma *weltanschauung*, ou seja, de se ter uma compreensão do significado do mundo e do lugar do ser humano nele (FRANCISCO, 2019). A aspiração racionalista era, descobrindo as leis da natureza que conduziam o curso dos fenômenos numa cadeia de causa e efeito, controlar a realidade. Esses fenômenos complexos eram analisados em suas mais simples partes, e esperava-se que todo o progresso da humanidade seria resultado de uma explicação racional dada pela ciência (DOOYEWEERD, 2015).

Uma terceira fonte de conhecimento que se faz presente nos registros históricos da humanidade é a revelação. Esta forma de se obter conhecimento desempenha papel fundamental no campo das religiões, o qual tem como pressuposição básica a interferência de uma realidade sobrenatural na ordem natural. Os cristãos, por exemplo, acreditam que esse conhecimento é a maneira como Deus comunica a sua vontade e, por isso, esta forma de conhecimento é absoluta e incontaminada. No entanto, de acordo com Knight (2001), aqueles que apoiam o conhecimento revelado afirmam que podem ocorrer erros no processo de interpretação humana e que, para algumas pessoas, a sua

desvantagem está no fato de que a revelação deve ser aceita pela fé, sem poder ser avaliada de forma empírica.

A autoridade também se configura como uma fonte de conhecimento. Esse conhecimento se caracteriza por se originar de ideias de especialistas ou de conceitos estabelecidos por meio das tradições históricas. A teoria educacional perenialista²⁴ é adepta desse conhecimento, na qual, por exemplo, o livro de referência bibliográfica e o professor são as maiores fontes de conhecimento no ambiente da sala de aula. O progressivismo²⁵, por outro lado, busca o cultivo da individualidade através de atividades livres, nas quais as crianças aprenderiam mais através das próprias experiências, colocando os professores e os livros como elementos subsidiários (DEWEY, 1971). Knight destaca a vantagem e a desvantagem da autoridade como meio que conduz ao conhecimento: “a aceitação do conhecimento autoritativo geralmente poupa tempo e promove o progresso social e científico. Por outro lado, esta forma de conhecimento é apenas tão válida quanto as suposições nas quais se baseia” (KNIGHT, 2001, p. 23). Ou seja, se as suposições que fundamentam o conhecimento forem incorretas, logo esse conhecimento será também incorreto.

Os teóricos pós-modernos, como uma reação oposta à modernidade, caracterizada pela submissão ao conhecimento empírico e científico, têm estabelecido uma fonte de conhecimento que rejeita a verdade objetiva e as metanarrativas. “Incredulidade para com metarelatos” foi o termo cunhado por Lyotard (1998, p. 16), como um dos elementos que caracterizam a pós-modernidade. Essa descrença para com cosmovisões provoca implicações para aqueles que procuram o conhecimento de forma

²⁴ *A teoria educacional perenialista surgiu de maneira formal na década de trinta, nos Estados Unidos, representando uma total rejeição ao progressivismo. Os teóricos perenialistas, por exemplo, defendem o retorno aos absolutos e enfatizam a importância da mente, da razão e das grandes obras intelectuais do passado. Robert Maynard Hutchins é um dos mais influentes porta-voz do perenialismo.*

²⁵ *O progressivismo, como teoria educacional, representado por John Dewey, Sigmund Freud e Jean-Jacques Rousseau, nasceu como uma reação contrária a educação tradicional e clássica, a qual enfatiza a literatura clássica, os métodos formais de ensino e o aprendizado mental. O progressivismo não permite absolutos, nem princípios a priori, ou leis naturais imutáveis. Portanto, não pode haver ensino autoritário de um conteúdo restrito do conhecimento essencial.*

confiável. Este mesmo autor sugere que as metanarrativas já não tem mais credibilidade; em vez disso, ele afirmou que, na verdade, tudo o que há são jogos de linguagem e diferentes interpretações linguísticas do mundo, sendo sempre locais e nunca universais. “Assim, a filosofia pós-modernista levanta todo tipo de questão epistemológica: nossa capacidade de conhecer a realidade, a maneira como a conhecemos e a possibilidade de representá-la com exatidão” (GOHEEN; BARTHOLOMEW, 2016). Isto é, um conhecimento universal e objetivo é infactível.

Para eles, o conhecimento não surge como um reflexo da realidade, mas como uma construção social embasada na linguagem subjetiva (KNIGHT, 2017). Há um consenso geral entre os pós-modernistas, principalmente os teóricos construtivistas, de que a educação não pode se estabelecer nos currículos e métodos do passado, mas que os alunos e professores devem produzir o seu próprio conhecimento (KINCHELOE, 1997). No entanto, quando essa perspectiva é assumida de forma extremista, fragiliza qualquer fundamento coerente para a ciência e conduz à debilidade total das categorias da estética, que lidam mais com a subjetividade.

Nesta conjuntura, nota-se que nenhuma fonte é suficiente para fornecer todo o conhecimento. Elas deveriam ser tratadas como complementares e não como discordantes na busca do conhecer. Não obstante, é fato que apenas uma fonte é escolhida como sendo a mais básica e, através dela, a validade das outras fontes são testadas. Como, por exemplo, no caso do empirismo moderno, o qual conjectura desfavoravelmente o conhecimento que não tem apoio na teoria científica.

Isso posto, fica evidente o papel da epistemologia no contexto da educação: o que concerne à comunicação do conhecimento, as metodologias de ensino, as ênfases curriculares, bem como a função do professor no contexto educacional são profundamente moldadas pelas suposições epistemológicas do indivíduo.

3.3 A EDUCAÇÃO E A AXIOLOGIA

A axiologia é a ciência que se dedica ao estudo do valor, respondendo questões como “o que é valoroso?”. Um sistema de valor, logo, serve como base para toda vida social e razão individual (as noções do que um indivíduo ou sociedade classifica como sendo bom ou preferível), todavia os diversos sistemas de valores não são aceitos ou não estão de acordo entre si. As diferentes posições epistemológicas e metafísicas produzem sistemas axiológicos diferentes, uma vez que são construídos sobre as ideias de verdade e realidade.

Um dos aspectos principais da educação é o desenvolvimento de preferências: o assunto mais importante para educadores é definir o que as pessoas devem preferir em vez de determinar e esclarecer estas preferências que são verbalizadas ou vivenciadas (MORRIS, 1976). A sala de aula se torna um ambiente onde o professor não pode esconder a sua própria moral: ele está constantemente comunicando sua estrutura de valor por até mesmo atitudes, e, quando o público se configura por jovens, que se impressionam com facilidade, logo esses valores serão assimilados e, posteriormente, imitados em um nível significativo. (KNIGHT, 2001).

Apesar de existir um pequeno número de pesquisas brasileiras que investigam essa temática, existe uma propensão em se considerar a ciência dos valores no campo pedagógico. Ruíz afirma que:

[...] pode se afirmar no momento atual, talvez como em nenhum outro momento da história da educação, que o estudo dos valores tem assumido “certificação natural” no âmbito dos estudos pedagógicos, tanto nos níveis de reflexão teórico-analítica, como empírica e investigadora, motivo pelo qual se pode afirmar que se está quase em condições de se falar de uma Axiologia educativa ou de uma Pedagogia axiológica. (RUÍZ, 1996, p. 151-152)

Levando-se em consideração que a atividade educativa objetiva cooperar com a contextualização social dos seres

humanos e considerando que os valores são inerentes as atividades humanas, a mesma autora discorre que, sem uma estrutura de valores básicos como referência, a prática educativa descarta a capacidade de formar cidadãos habilitados para fomentar questões como desenvolvimento sustentável, ordem econômica e dignidade humana. Destarte, enquanto a filosofia prioriza as investigações acerca da natureza e da essência dos valores, a pedagogia pode trabalhar no sentido de educar em e com valores (LUCAS; PASSOS; ARRUDA, 2013).

A axiologia apresenta duas principais ramificações: a ética e a estética. A ética é ciência dos valores morais e da conduta, cuja finalidade consiste em pensar e propiciar valores corretos como alicerce para atitudes corretas. De maneira mais elementar, a ética consiste na conduta ideal de uma pessoa (CHAMPLIN, 2002), e, de forma mais detalhada, “consiste na investigação científica e numa filosofia de julgamentos morais que declaram a conduta boa, má, certa ou errada. Isto é, o que deve ou não deve ser feito” (FERM, 1945, p. 258).

A ética nasce da reflexão da prática habitual, originada no idealismo grego até se tornar a sistematização daquilo que se conhece por bem viver ou bem agir (HERMANN, 2001). Perguntas como “o que devo fazer?”, “o que é um bom comportamento?” ou “existem valores morais universais?” são próprias do campo ético. Esta autora ainda complementa que

Do entendimento do que é bem viver decorrem normas com vigência incondicional e que integram o homem na totalidade social. De modo amplo, na tradição filosófica ocidental, a ética é a busca de uma compreensão racional dos princípios que orientam o agir humano. (HERMANN, 2001, p. 15)

Isto também se mostra quando se observa os juízos emitidos no campo das relações humanas, tal como a existência de sentimentos como vergonha, culpa e o desprezo gerado por algo que se considera injusto ou ofensivo. Desta forma, as decisões éticas não podem ser evitadas e, conseqüentemente, as escolas não estão ausentes em ensinar padrões éticos e morais conforme a visão de mundo que norteia seus programas educacionais. O

problema é que muitos ainda acreditam que a neutralidade é possível, e que os teóricos educacionais buscam a objetividade na educação (DEMAR, 2014). Todavia, os professores, independentemente de quais sejam suas crenças fundamentais, portam os valores pessoais como referências que condicionam o seu trabalho dentro da sala de aula. Tardif corrobora afirmando que:

O professor se baseia em vários tipos de juízo para estruturar e orientar sua atividade profissional. Por exemplo, ele se baseia com frequência em valores morais ou em normas sociais para tomar uma decisão. [...] finalmente, ele se baseia em sua “experiência vivida” como fonte viva de sentido a partir do qual o passado lhe permite esclarecer o presente e antecipar o futuro. Valores, normas, tradições, experiência vivida são elementos e critérios a partir dos quais o professor faz julgamentos profissionais (TARDIF, 2012, p. 211).

Isto é, com o passar do tempo, os valores éticos são incorporados tão intimamente à prática do professor que se tornam elementos condutores de seu trabalho. Este ponto de vista justifica a relevância de se refletir a questão dos valores no âmbito pedagógico.

A estética compreende o aspecto axiológico que visa os princípios norteadores dos atos criativos e da apreciação da arte e da beleza. A estética não se confunde com as próprias obras ou trabalhos de artes, ou com alguma crítica especializada sobre elas, mas, antes, é a ciência que lida com os aspectos teóricos da arte em seu mais amplo sentido (KNIGHT, 2001), tentando responder questões como: “o que a arte pretende transmitir, como a escultura, a pintura, a música, etc? Qual é seu impulso ou origem? Qual é o significado da arte na experiência humana?” (CHAMPLIN, 2002, p. 317).

A filosofia estética é o campo teórico que está intimamente relacionado com a imaginação e a criatividade. Schiller (1991) afirma que o homem só é de fato homem quando se entrega ao impulso lúdico, fonte do equilíbrio entre o racional e

o sensível. Em outras palavras, sugere-se que as forças da imaginação, da sensibilidade e das emoções teriam maior efetividade para as ações humanas, mas do que a formulação de princípios abstratos (HERMANN, 2005).

Mas a educação responde de forma cautelosa em relação à estética: as raízes modernas tornaram as escolas mais preocupadas com os aspectos utilitários e materiais, direcionando os alunos para esferas tecnológicas e das ciências médicas. Como consequência, expressões de artes e contemplação estética não têm ganhado espaço na hierarquia dos conteúdos curriculares brasileiros. Portela (2012) afirma que, através de áreas como literatura e artes, “muitos ensinamentos éticos (ou contra a ética cristã), filosóficos (ou contra a filosofia da fé cristã) e sociológicos (ou imprimindo uma visão de mundo que não é a cristã) encontram caminho para a mente do aluno” (PORTELA, 2012, p. 103), pois entende-se que o estudo de artes é oferecido em um conjunto que proporciona ao aluno uma identificação emocional, alcançando simultaneamente o nível cognitivo e afetivo.

Esses aspectos do programa educacional são importantes no desenvolvimento da criatividade e da sensibilidade para a apreciação do aluno. A atmosfera educacional está permeada pela estética: da arquitetura ao estado de limpeza e a pureza na ortografia do aluno (KNIGHT, 2001). Isto significa que a estética não é uma esfera separada das demais áreas da vida, antes, é um reflexo de suas crenças básicas.

4. O PROBLEMA DO ECLETISMO NA EDUCAÇÃO CRISTÃ

Demonstrado que nenhuma perspectiva educacional é neutra, mas que todas elas estão fundamentadas em uma filosofia e cosmovisão, a educação escolar cristã surge como uma alternativa para o sistema público de ensino e para a proposta secular da educação. A abordagem secular é completamente naturalista e humanista, excluindo Deus e as necessidades espirituais dos alunos de suas considerações (SANTOS, 2008). Essa perspectiva é caracterizada pela falta do aspecto transcendente e, como Portela descreve, “escudado em uma suposta auréola de ‘neutralidade’, distorce a realidade, pois apresenta apenas uma

visão horizontal de vida” (PORTELA, 2012, p. 131). Indubitavelmente, o construtivismo perpassa a educação secular brasileira sendo a ênfase predominante nas práticas escolares. Segundo essa teoria, não há transmissão de conhecimento, mas o conhecimento é construído quando o indivíduo interage com o meio. Dessa forma, ao fundamentar todos os seus pressupostos no homem, a autonomia humana se torna a finalidade última da educação (SANTOS, 2008).

Em confronto com a abordagem secular, a educação escolar cristã baseia todos os seus programas e práticas no cristianismo, o qual oferece uma visão única e peculiar da realidade, da verdade e dos valores. A educação escolar distintamente cristã visualiza a natureza do aluno e o seu potencial, a função do professor, a metodologia empregada, o currículo escolar e a função social da escola à luz da grande narrativa bíblica: “(1) Deus (em Cristo e pelo Espírito) cria o mundo; (2) o pecado debilita, deturpa e arruína a criação; (3) Deus age para curar, endireitar e restaurar; (4) Deus finalmente reconcilia todo o cosmo consigo mesmo” (GOHEEN; BARTHOLOMEW, 2016, p. 62). Ou seja, ela é teocêntrica – centralizada em Deus e em sua atividade. Partindo desta perspectiva, a educação cristã tem compromisso com a verdade absoluta: a Bíblia é mantida como a fonte primária e o único critério inerrante da verdade absoluta. Apesar de não ser uma fonte exaustiva de conhecimento, ela fornece uma moldura da realidade, um contexto em que se permite explorar todas as outras questões e chegar a respostas unificadas (KNIGHT, 2017). Santos corrobora afirmando que:

[...]ao defender a autoridade das Escrituras como verdade absoluta de Deus, a educação cristã insiste em que elas são o padrão infalível para o julgamento final de toda verdade. Além do mais, esta afirmação insiste no fato de que a natureza da verdade não é mutável. (SANTOS, 2008, p. 165)

Quanto a natureza humana, biblicamente, o ser humano é visto como participante da imagem e semelhança de Deus, porém manchado pelos efeitos da queda. Essa condição fornece o propósito para a existências da educação escolar cristã: conduzir o educando a uma vida em reconhecimento e adoração ao seu Criador, a fim de cumprir o *telos* da sua criação. “A natureza,

condição e necessidades do aluno proporcionam o ponto principal para a filosofia educacional cristã e levam os educadores aos objetivos da educação cristã” (KNIGHT, 2001, p. 206). Assim sendo, todos os alunos devem ser vistos como pessoas cuja maior carência é conhecer a Cristo e se tornar semelhante a Ele. Como também, devido à natureza holística da humanidade, de acordo com as Escrituras, a educação cristã está focada em desenvolver o aluno por completo, não apenas focando no aspecto cognitivo, mas trabalhando também o aspecto espiritual, social e físico. “Essa compreensão terá um impacto definitivo nas escolhas curriculares” (KNIGHT, 2017, p. 73).

A finalidade da educação cristã, concisamente, é restaurar a imagem de Deus nos educandos, reconciliando-os com o Criador, com os semelhantes, consigo mesmo e com toda a criação. Isto, por sua vez, habilita a educação cristã para realizar os seus propósitos secundários: desenvolvimento do caráter, absorção do conhecimento, preparação para o campo de trabalho, bem como o desenvolvimento emocional, social e físico dos alunos.

O problema é que, frequentemente, as instituições de ensino cristão não têm construído seus programas intencionalmente sobre os alicerces de uma filosofia cristã. E, quando isso acontece, o propósito para a sua existência é frustrado e é ofertado algo menos do que a educação de fato cristã. Portela questiona a existência de escolas verdadeiramente cristãs na sociedade presente e acrescenta:

Não estamos falando daquela que “mistura” a Bíblia com o restante das disciplinas, nem tão pouco daquela que possui uma “hora devocional”. Nem aquela que foi fundada por alguma denominação conhecida e que hoje não possui grande diferença de qualquer escola secular. Também não devemos pensar naquela [...] cuja filosofia cristã de ensino se resume em iniciar as aulas com oração. Muito menos falamos daquelas que [...] empregam professores que não têm a mínima consideração com o que está sendo camufladamente ministrado nas entrelinhas das lições diárias. [...] Certamente poderemos encontrar muito poucas escolas que se

enquadram nos princípios reais da Educação Escolar Cristã. Esta escassez evidente demonstra a importância do tema. (PORTELA, 2012, p. 142-143)

É imperativo que os educadores cristãos observem seus sistemas educacionais e sobre quais fundamentos filosóficos eles estão sendo estabelecidos. Mas, não apenas isto, a superestrutura inteira do sistema educacional deve ser construída de práticas, programas e teorias que estão em acordo com a perspectiva bíblica da realidade, da verdade e dos valores. Esta se torna uma missão difícil em um mundo secularizado, onde as instituições de ensino estão sempre sob a mira do secularismo e materialismo (KNIGHT, 2001), e onde os professores cristãos foram doutrinados na academia que o ideal construtivista se configura como a única abordagem moderna admissível ao ensino (PORTELA, 2012). A missão em pauta é o desenvolvimento de uma abordagem distintamente cristã da educação, ao invés de manter um relacionamento eclético com a cultura em geral, o qual, em suas melhores motivações, oferece uma base insuficiente para a educação cristã.

O ecletismo, inicialmente, apresenta um enredamento conceitual, em que, para alguns teóricos, significa uma metodologia, para outros uma doutrina ou uma escola e ainda, para alguns, uma filosofia. Diante disso, Japiassu conceitua-o como:

Método filosófico que consiste em retirar dos diferentes sistemas de pensamentos certos elementos ou teses para fundi-los num novo sistema. Também é uma escola de filosofia, cujo principal representante é Victor Cousin (1792-1867), que procurou construir uma doutrina escolhendo em outros sistemas as teses que lhe pareciam verdadeiras. O ecletismo é concebido com um método histórico que, por outro lado, supõe uma filosofia avançada capaz de discernir o que há de verdadeiro e o que há de falso nas diversas doutrinas, e, após tê-las extraído e depurado pela análise e pela dialética, dar, a todas, uma parte legítima numa doutrina melhor

e mais ampla. (JAPIASSU; MARCONDES, 1991, p. 77)

Entende-se ainda como sendo ecletismo a diretriz epistemológica ou teórico-metodológica que, dentre aquilo que diferentes autores propõem, absorve as abordagens que mais se admiram sem nenhuma preocupação com a coerência dessas abordagens entre si e com sua conexão com o seu sistema original (ABBAGNANO, 2007, p. 289). Nesta metodologia, pontos que formam corpos teóricos diferentes e até antagônicos são misturados de forma indiscriminada. E, à medida em que se depara com aspectos desafiantes da realidade, se recorre ao depósito teórico, dando uma aparência de coerência (SILVA, 2015). Essa prática provoca confusão no entendimento, pois aproxima de forma arbitrariamente conceitos teóricos sem discerni-los entre si. Gomes enumera as características dessa prática da seguinte forma:

1. A desconfiança com os “sistemas”, que seriam camisas-de-força do espírito; 2. A crença de que a “verdade” poderia ser o resultado de um mosaico montado a partir de inúmeros pensadores, o que, além de livrar-nos dos perigos dos sistemas, nos permitiria um enriquecimento indefinido, aproveitando-se o “melhor” de cada sistema [...] 3. Finalmente, a crença típica narcisista e imatura de que, agindo assim, estaríamos dando mostras de “espírito aberto”, “esclarecido”, não dogmático. (GOMES, 1980, p. 36)

Nesse aglomerado de conceitos, percebe-se uma característica comum: a tentativa de conciliar os recursos que se acredita ser úteis de vários sistemas ou teorias, mesmo que diferentes, deixando de lado o que, entre esses, é incompatível.

Na filosofia educacional, tal prática pode ser muito tentadora “para o iniciante (e que pode ser um ponto de início necessário em alguns casos), mas é quase sempre uma base inadequada para um sistema educacional satisfatório” (KNIGHT, 2001, p. 165). Após a análise das várias filosofias educacionais, percebe-se que há algo de bom em cada uma delas. Por exemplo: a responsabilidade individual é um aspecto existencialista que é

apreciado por educadores cristãos; o aspecto realista que tem a lei por natural; o anseio de uma ordem social melhor, que é enfatizado pelo construtivismo e pela pedagogia crítica, entre outros. Adjacente deste entendimento de que existe algo verdadeiro em cada proposta filosófica, apresenta-se o entendimento de que, se somado o melhor de cada, o educador terá sucesso em seu trabalho. Entretanto, o resultado disso é desenvolver o que Knight chama de “colcha de retalhos” (KNIGHT, 2001, p. 165), ou uma “salada teórico-metodológica” (SILVA, 2015, p.175), ou ainda, como Oliveira Filho descreve, uma “patologia metodológica” (OLIVEIRA FILHO, 1995, p. 263). Como também deve ser notado em análise que cada uma dessas linhas educacionais contém elementos que estão em desacordo com a cosmovisão cristã: os pressupostos naturalistas presentes no pragmatismo e behaviorismo; o humanismo antropocêntrico defendido pelos construtivistas, existencialistas e pós-modernistas; o racionalismo exacerbado característico do idealismo, tornando-se, dessa forma, incoerente qualquer justaposição ou tentativa de encaixa com o cristianismo bíblico.

4.1 INCOERÊNCIA E INCONSISTÊNCIA INTERNA

Por insistência, logo se torna evidente que o ecletismo é inconsistente em si. Corbisier (1986) evidencia que o ecletismo é ingênuo, ilusório e traiçoeiro, pois ignora os seus próprios fundamentos. Vestindo-se de uma “desconfiança de ‘sistemas’, que seriam camisas-de-força do espírito” (GOMES, 1980, p. 36), ele ignora ou finge desconhecer que, por trás da seleção de “verdades” nas diversas teorias, efetivamente, existe um sistema que não é criticado e nem mesmo revelado, o que caracteriza um “dogmatismo silencioso ou mesmo, por vezes, silenciado intencionalmente” (HAGUETTE, 1991, p. 119). O mesmo autor ainda descreve que o ecletismo:

[...] não existe logicamente; ele é um posicionamento coerente que ignora o fio condutor da construção de sua coerência. Sendo assim, o pensador eclético teria que refletir sobre seu pensar para explicitar a temática que,

disfarçadamente e talvez até a contragosto, utiliza para construir a corrente das parcelas de “verdades” até então dispersas em diferentes observações ou teorias. (HAGUETTE, 1991, p. 119)

Ou seja, mesmo sem perceber e até contra a sua própria vontade, todo teórico é sistemático, singular e coerente. Deve ser também observado que selecionar partes que são consideradas como “boa”, “verdade”, “útil” ou “melhor”, se tratando da escolha eclética, implica que os próprios adeptos possuem um sistema axiológico definido, que faz parte de uma base filosófica completa e definida (com padrões metafísicos e epistemológicos), e que é usado como critério de julgamento de suas escolhas. A tarefa é tornar os ecléticos conscientes de seus fundamentos, de sua cosmovisão e de sua linha de raciocínio, que estão cobertos, todavia são reais. E, para os cristãos na educação, isto implica em tornar evidentes as convicções filosóficas que os conduziram a elencar algumas coisas como úteis e outras como inúteis (KNIGHT, 2001).

Essa maneira de se trabalhar nas escolas cristãs, mostra a incapacidade e indisciplina intelectual dos seus professores, sendo está última a incoerência entre o suporte teórico e a prática educacional. Uma das razões responsáveis por isto é o fato da comunidade acadêmica, com sua produção e prática completamente enviesadas por premissas antagônicas à fé cristã, martelar suas doutrinas nos educandos durante todo o processo de formação, os quais, abrem mão de seus próprios pensamentos, aceitando tudo acriticamente, ou, como demonstra Hagetete, tendem a:

Abrigar-se confortavelmente em baixo do argumento de autoridade, da amizade ou da democracia, elegendo, respectivamente, o ponto de vista do professor ou grupo de professores que consideram “mais competentes”, mais “amigo”, ou, simplesmente, o paradigma hegemônico. (HAGUETTE, 1991, p. 119)

Dessa forma, os jovens educadores são propensos a falar a linguagem do centro propagador da ciência, técnica e cultura. Outra razão para tal indisciplina e incapacidade é a falta de

conhecimento, domínio ou compreensão sobre a cosmovisão cristã, que fornece os fundamentos para todas as esferas sociais, incluindo a educação. É necessário que os educadores que professam a fé cristã, não apenas os professores, mas também a liderança, reconheçam a soberania das esferas, as quais cada uma devem responder a Deus e, portanto, Ele tem total interesse sobre cada uma delas; internalizem a narrativa bíblica e, a partir disto, “sempre ouvir e aferir as metodologias, proposições e filosofias – que são propagadas nos círculos pedagógicos – com discernimento de visão cristã; convictos das verdades imutáveis reveladas na Palavra de Deus” (PORTELA, 2012, p. 205), para então desenvolver uma educação escolar cristã que seja coerente à revelação bíblica.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se iniciou o presente artigo, constatou-se que as questões filosóficas fornecidas por uma visão de mundo adotada fornecem os fundamentos para a construção do programa educacional de uma escola, seus objetivos e práticas, confrontando o mito da neutralidade na educação. Isto posto, a educação escolar cristã surgiu como uma alternativa ao sistema educacional secular. No entanto, devido à indisciplina intelectual, incapacidade e às fortes pressões da academia secular, como centro propagador da ciência, educadores cristãos têm mantido um relacionamento eclético com a cultura em geral, absorvendo práticas pedagógicas que fogem da proposta cristocêntrica.

Ficou demonstrado, contudo, que o ecletismo, apesar de tentador e de não exigir maiores esforços por parte dos educadores ao se construir uma filosofia educacional, é confuso, inconsistente e incoerente consigo mesmo e, ao selecionar partes de teorias diversas tidas como úteis, revelam seus próprios sistemas filosóficos como julgamento de seleção. Além disso, ficou demonstrado que, após exame das questões filosóficas básicas, as várias filosofias contêm elementos que estão em desarmonia com o cristianismo bíblico. Por tanto, o ecletismo apresenta uma natureza insatisfatória para a educação cristã, a qual é dissemelhante e consagrada por se estruturar completamente na existência de um Deus Trino, que está em processo de restauração de todas as coisas.

Para os educadores cristãos, isto significa que, com dedicação, estudo e escolhas santificadas, é necessário tornar explícitas as convicções filosóficas que os levaram a assumir a posição distinta da educação não confessional, tendo sensibilidade elevada aos desafios da vocação, para, a partir disso, desenvolver práticas que unam os princípios eternos do cristianismo com as necessidades e peculiaridades do seu contexto.

Por fim, considerando que a educação tem um papel importante na conformação da cultura, e levando-se em conta que o diálogo acadêmico não é um exercício estático, espera-se várias outras contribuições nesta área, de maneira que a educação escolar distintamente cristã seja fomentada na nação brasileira.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CHAMPLIN, R. N. **Enciclopédia de Bíblia, Teologia e Filosofia**, vol. 1. 6. ed. São Paulo: Hagnos, 2002.

_____. **Enciclopédia de Bíblia, Teologia e Filosofia**, vol. 2. 6. ed. São Paulo: Hagnos, 2002.

_____. **Enciclopédia de Bíblia, Teologia e Filosofia**, vol. 4. 6. ed. São Paulo: Hagnos, 2002.

CORBISIER, R. **Introdução à Filosofia**. 2. ed. Tomo I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

DEMAR, G. **Quem controla a escola governa o mundo**. Brasília: Editora Monergismo, 2014.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

DOOYERWEERD, H. **Raízes da cultura ocidental**. Trad. de Afonso Teixeira Filho. São Paulo: Cultura Cristã, 2015.

FERM, V. **An encyclopedia of religion**. New York: The Philosophical Library, 1945.

FRANCISCO, D. J. P. Homo liturgicus: um modelo não reducionista de antropologia filosófica. **Revista Summae Sapientiae**. João Pessoa, v. 2. n. 2. p. 269 - 289. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ficv.edu.br/index.php/summaesapientiae/issue/view/3/Revista%20Summae%20Sapientiae%202019%20n%202>. Acesso em: 28 jun 2020.

GOHEEN, Michael W.; BARTHOLOMEW, Craig G. **Introdução à Cosmovisão Cristã**: vivendo na intersecção entre a visão bíblica e a contemporânea. São Paulo: Vida Nova, 2016.

GOMES, R. **O mito da imparcialidade**: o ecletismo. Crítica à razão tupiniquim. 4. ed. São Paulo: Cortez Ed., 1980.

HAGUETTE, A. Ecletismo e pluralismo. **Revista Educação em Debate**. Fortaleza, v. 14, n. 21 e 22, p. 117-127, 1991. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/14164>. Acesso em: 18 jun 2020. Acesso em: 29 jun. 2020.

HERMANN, N. **Pluralidade e ética em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HERMANN, N. **Ética e estética**: a relação quase esquecida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/digitalizacao/colecaofilosofia/eticaeestetica.pdf>. Acesso em: 30 jun 2020.

HUTCHINS, R. M. **The conflict in education**. New York: Harper and Brothers, 1953.

JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político**: mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KNIGHT, G. R. **Filosofia & Educação**: uma introdução da perspectiva cristã. 1. ed. Engenho Coelho: Unapress (Centro Universitário Adventista de São Paulo), 2001.

KNIGHT, G. R. **Educando para a eternidade**: uma filosofia adventista de educação. 1. ed. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2017.

LASKA, J. A. **Schooling and Education**: Basic concepts and problems. New York: D. Van Nostrand Company, 1976.

LUCAS, L. B.; PASSOS, M. M.; ARRUDA, S. M. Xiologia e o processo de formação inicial e professores de biologia. **Revista Investigações em Ensino de Ciências**. Porto Alegre, v. 18. n. 3. p. 645-665. 2013. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/118>. Acesso em: 29 jun 2020.

LYOTARD, J. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

MARLER, C. D. **Philosophy and Schooling**. Boston: Allyn e Bacon, 1975.

MORRIS, D. **O macaco nu**. Edição integral. São Paulo: Círculo do Livro S.A., 1967.

MORRIS, V. C.; PAY, Y. **Philosophy and the american school**: na introduction to the philosophy of education. 2. ed. Boston: Houghton Mifflin, 1976.

OLIVEIRA FILHO, J. J. Patologias e regras metodológicas. **Estudos avançados**. São Paulo, v. 9. n. 23. p. 263-268, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v9n23/v9n23a17.pdf>. Acesso em: 02 jul 2020.

PLANTINGA, A. Reason and Belief in God. In: PLANTINGA, Alvin; WOLTERSTORFF, Nicholas (Eds.). **Faith and Rationality**: Reason and Belief in God. Notre Dame: University of Notre Dame Press, 1983.

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

ROGERS, C. **Resenha de Liberdade para aprender.** Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa, v. 6, n. 12, p. 148-155, 10 out. 2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/reaa/article/view/45615#:~:text=A%20obra%20%22Liberdade%20para%20Aprender,a%20realiza%C3%A7%C3%A3o%20de%20algo%20concreto>. Acesso em: 27 jun 2020.

RUÍZ, J. M. La axiología y su relación con la educación. **Cuestiones Pedagógicas – Revista de Ciencias de la Educación.** Sevilha, n. 12, p. 151-168, 1996. Disponível em: http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/12/art_13.pdf. Acesso em: 29 jun 2020.

SANTOS, V. S. Educação Cristã: Conceituação teórica e implicações práticas. **Fides Reformata.** São Paulo, v. 13. n. 2. p. 155 – 174, 2008. Disponível em: <https://cpaj.mackenzie.br/wp-content/uploads/2020/01/7-Educa%C3%A7%C3%A3o-crist%C3%A3-conceitua%C3%A7%C3%A3o-te%C3%B3rica-e-implica%C3%A7%C3%B5es-pr%C3%A1ticas-Valdeci-da-Silva-Santos.pdf>. Acesso em: 01 jul 2020.

SARTRE, J. **O existencialismo é um humanismo.** 4. ed. São Paulo: Vozes de Bolso, 2014.

SCHILLER, F. **Cartas sobre a educação estética da humanidade.** São Paulo: E.P.U., 1991.

SILVA, M. G. M. F. **A relação das categorias pluralismo e ecletismo epistemológico com a produção do conhecimento na história da educação.** 2015. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/9882/2/Arquivotal.pdf>. Acesso em: 18 jun 2020.

SIRE, J. W. **O Universo ao lado:** um catálogo básico sobre cosmovisão. 4. Ed. São Paulo: Hagnos, 2009.

SMITH, P. G. **Philosophy of Education**: introductory studies. New York: Harper & Row, 1965.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TRUEBLOOD, D. E. **Philosophy of religion**. Nova York: Harper and Row, 1957.