

Esquizofrenia intelectual

Cultura, crise e educação

Rousas John Rushdoony

Copyright @ 1961, de Dorothy Rushdoony
 Publicado originalmente em inglês sob o título
Intellectual Schizophrenia: culture, crisis and education
 pela Chalcedon/Ross House Books,
 Vallecito, CA, 95251, EUA.

Todos os direitos em língua portuguesa reservados por
 EDITORA MONERGISMO
 Caixa Postal 2416
 Brasília, DF, Brasil - CEP 70.842-970
 Telefone: (61) 8116-7481 — Sítio: www.editoramonergismo.com.br

1ª edição, 2016

Tradução: Fabrício Tavares de Moraes
Revisão: Felipe Sabino de Araújo Neto e Rogério Portella
Capa: Filipe Schulz

PROIBIDA A REPRODUÇÃO POR QUAISQUER MEIOS,
 SALVO EM BREVES CITAÇÕES, COM INDICAÇÃO DA FONTE.

Todas as citações bíblicas foram extraídas da
 versão *Almeida Século 21 (A21)*,
 salvo indicação em contrário.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Rushdoony, Rousas John		
<i>Esquizofrenia intelectual: cultura, crise e educação</i> / Rousas John Rushdoony, tradução Fabrício Tavares de Moraes – Brasília, DF: Editora Monergismo, 2016.		
?; 21cm.		
Título original: <i>Intellectual Schizophrenia</i>		
ISBN 978-85-69980-10-0		
1. Educação	2. Filosofia	3. Teologia cristã
I. Rushdoony, R. J.	II. Título.	

SUMÁRIO

Apresentação	4
Prefácio	7
Introdução.....	9
1. A escola e a pessoa integral	14
2. O propósito do conhecimento	21
3. A unidade do saber	28
4. O Reino de Deus e a escola	40
5. O estado e a educação	51
6. O conceito de criança	64
7. A Bíblia e a escola cristã	70
8. O misticismo das escolas públicas.....	75
9. O futuro da escola cristã	80
10. O fim de uma era.....	86
Apêndice 1 — Liberdade acadêmica	95
Apêndice 2 — A ameaça da escola dominical.....	98
Apêndice 3 — Coerção e escola cristã	100
Apêndice 4 — A carne e os ossos da criança	102
Apêndice 5 — A questão escolar de Montgomery	103
Apêndice 6 — A justiça bíblica	106

APRESENTAÇÃO

Em 1961, este livro brilhante e profético foi publicado pela primeira vez. O movimento cristão de ensino doméstico se encontrava defasado, e dificilmente poderia ser considerado uma alternativa educacional viável. Todavia, este livro consistiu em uma resoluta convocação às armas para que os cristãos retirassem seus filhos das escolas públicas pagãs e lhes fornecessem a educação genuinamente cristã. Dr. Rushdoony apresentou razões mais que convincentes para essa convocação. A saúde moral e espiritual de milhões de crianças cristãs, além do futuro da liberdade religiosa nos EUA, estava em jogo.

Com efeito, o próprio futuro do cristianismo corria risco no país; se os filhos dos cristãos não fossem educados para preservar e defender sua fé, sua influência na cultura decresceria até desaparecer por completo. Caso mais cristãos tivessem prestado atenção ao chamado urgente do dr. Rushdoony, várias crianças teriam sido salvas das depredações intelectuais do sistema escolar governamental [estatal]. Contudo, alguns, de fato, deram atenção ao chamado, o que resultou no estabelecimento de várias escolas cristãs novas.

Após a publicação do livro seguinte, *The Messianic Character of American Education* [O caráter messiânico da educação americana], em 1963, dr. Rushdoony organizou vários seminários sobre a escola cristã no sul da Califórnia, no fim da década de 1960 e meados de 1970. Ao mesmo tempo, de forma reservada, alguns cristãos precursores começaram, lenta mas firmemente, a estruturar o movimento de ensino doméstico que transformou o aspecto da educação cristã no país.

A severa acusação lançada pelo dr. Rushdoony contra a educação secular humanista convenceu os pais da urgente necessidade da educação cristã. O estabelecimento de novas escolas integrais cristãs precedeu o desenvolvimento do movimento de ensino doméstico, que refletiu a ênfase do dr. Rushdoony sobre a reconstrução da família cristã em conformidade com os princípios educacionais expressos em Deuteronômio 6. Esses precursores do ensino doméstico abandonaram as escolas públicas a fim de criar um conceito verdadeiramente cristão da educação baseada nas necessidades e dinâmicas da família.

Dr. Rushdoony havia predito que o sistema humanista, pautado nos pressupostos anticristãos do iluminismo, só tendia a piorar. Sua predição estava certa. Atualmente, mais de quatro milhões de crianças, e dentre elas sem dúvida um grande número de cristãos, são entorpecidas todos os dias para que frequentem as escolas governamentais. E as crianças cristãs, de fato, tornaram-se alvos de morte nas escolas em que ocorreram massacres satânicos.

Ademais, o grau de instrução nos EUA nunca foi tão medíocre como hoje, fato que se deve à deliberada política de imbecilização da nação entre os progressistas seculares. Com efeito, métodos de ensino projetados para causar déficit de leitura e dislexia perpassam toda a educação primária, de modo que milhões de jovens americanos deixam a escola sem a habilidade da leitura (e relutantes em relação a ela), porque a tornaram tão difícil e desagradável para eles.

Dr. Rushdoony foi, portanto, um profeta. Como teólogo calvinista, sabia que a educação divorciada de Deus e de todos os parâmetros transcendentais produziria o desastre educacional e o barbarismo moral da atualidade. Ele era um realista que compreendia a impossibilidade de se comprometer com um sistema maligno que jamais poderia servir às necessidades dos cristãos, ainda que a maioria dos ministros cristãos estivesse disposta a apoiar as escolas públicas em detrimento das próprias comunidades. Por isso criticaram com tanta severidade o dr. Rushdoony por ter soado o alarme; preferiram não alterar o *status quo*, e não ofender o superintendente da escola local ou os membros do conselho escolar que pertenciam às suas congregações.

Por esse motivo, várias famílias cristãs agiram de forma independente e iniciaram a ensinar os filhos no próprio lar, de acordo com os princípios bíblicos. No momento, quase todos os estados na União possuem uma organização cristã de ensino doméstico grande e influente, graças aos ensinamentos e encorajamento do dr. Rushdoony. Ele defendeu com zelo as escolas cristãs e quem ensina os filhos em casa em diversos tribunais em todo o país, estabelecendo precedentes legais a favor dos direitos dos pais no que tange à educação e liberdade religiosa. De corte em corte, dr. Rushdoony falou com seu estilo claro e abrupto, afirmando a soberania divina sobre a soberania usurpada pelo Estado. A mensagem calvinista era clara: Deus governa sobre a família, a igreja e o Estado, e as três instituições eram obrigadas a servir ao Soberano divino. Além disso, a família precedia a igreja quanto ao Estado e, portanto, detinha o direito institucionalizado da autoridade divina e protetora maior que o direito das outras duas entidades.

O título deste livro é particularmente significativo pelo fato de o dr. Rushdoony ter sido capaz de identificar a contradição básica que perpassa a sociedade secular que rejeita a soberania divina, mas ainda necessita de lei e ordem, justiça, ciência e sentido para a vida. O homem secular deseja se valer das coisas criadas ao mesmo tempo que nega o Criador. Como dr. Rushdoony escreveu: “Não há lei, nem sociedade, justiça, estrutura, propósito ou sentido à parte de Deus”. Desse modo, o homem moderno se tornou esquizofrênico. Ele deseja reivindicar sua autonomia, embora rejeite a ordem divina que dá sentido à vida. Para o humanista, o objeto de sua existência é o que ele designa “vida boa”. Para o niilista, é a violência e morte.

Dr. Rushdoony percebeu a esquizofrenia cultural como a ruptura entre pensamento e sentimento, o afastamento da realidade divina e a fuga para as fantasias do governo mundial que se realizará mediante a unidade inalcançável. Os utópicos são inegavelmente esquizofrênicos — almejam o céu na terra, que só pode ser alcançado mediante coerção e escravização. No entanto, talvez o que eles de fato almejem, como seres humanos depravados, é justamente essa coerção e escravização, valendo-se do idealismo utópico para ludibriar e capturar os incautos.

Na atualidade, não é coincidência o fato de as escolas do governo prodigalizarem recursos para difundir a cultura da morte, que adorna todo o currículo. Nas palavras do dr. Rushdoony: “Para o homem, voltar as costas para Deus significa, como consequência, voltar-se em direção à morte”. Ora, é justamente isso que as escolas do governo têm feito. Acrescente a isso também o multiculturalismo, a meditação transcendental, a formação sensível, a educação sexual explícita, a educação sobre as drogas, o evolucionismo, a psicologia comportamental, o humanismo, o programa Whole Language [Língua Total] e outros, e logo se tem o

currículo tão profundamente anticristão que alguém pode se perguntar como um pai ou um ministro cristão pode concordar em colocar a criança cristã na escola governamental.

Se o dr. Rushdoony era um profeta, também marcante era seu otimismo. Portanto, ele fundou o movimento do reconstrucionismo cristão em 1965 a fim de equipar os cristãos com a visão da vitória final similar à dos peregrinos e puritanos quando chegaram e se fixaram neste país no século XVII, determinados a construir a cidade de Deus em meio ao ermo. Ora, é essa visão que distinguiu os EUA das demais nações do mundo.

Os EUA são considerados uma nação religiosa porque, a despeito da difusiva cultura secular, existe um tipo de crença agnóstica na proteção e providência de Deus, evidenciado no fervor espiritual demonstrado pelos americanos após a destruição das duas torres gêmeas do World Trade Center, em setembro de 2001, e o conseqüente assassinato de quase três mil americanos pelas mãos de terroristas islâmicos, o sequestro dos aviões e o ataque ao Pentágono. A guerra entre cristãos e humanistas seculares foi ofuscada pela guerra entre o cristianismo e o islã.

Há, neste país, um grupo imenso de cidadãos que se apega de forma genuína aos princípios e valores bíblicos. Podemos encontrá-los em convenções de ensino doméstico, igrejas centradas nas Escrituras, grupos de estudo bíblico, conferências cristãs e colégios e escolas onde se ensina o cristianismo ortodoxo. Dito de outro modo, há mais cristianismo hoje nos EUA que em qualquer outro lugar na terra. Dr. Rushdoony, sem dúvida, diria que isso é apenas o começo. Ele morreu em fevereiro de 2001, após servir por mais de sessenta anos na obra de Deus, sabendo que o movimento cristão de ensino doméstico, fortalecido por ele com sua filosofia e ensinamentos, alcançou a massa crítica e que se tornaria, assim, uma força cultural de grande poder espiritual e influência no futuro.

— **Samuel L. Blumenfeld**
8 de maio de 2012

PREFÁCIO

O propósito deste estudo não é criticar nem elogiar as escolas, mas compreendê-las e também sua filosofia essencial, como manifestações culturais. Um dos produtos e das atividades culturais mais característicos da era que hoje chega ao fim com velocidade é a escola estatal. Ao longo do tempo, ocorreram tentativas de avaliação, crítica e apreciação do papel da escola. Na maioria das civilizações, as impressões de imortalidade se apresentam como parte essencial da experiência cultural. Muitos creem que o homem por fim a alcançou, e que as formas finais e verdadeiras de expressão se manifestaram; há pela frente apenas o desenvolvimento e a completude, ao passo que a alteração das premissas é vista como anarquia ou caos. Segundo a mentalidade moderna, em especial, os homens estão mais inclinados a crer que “a sabedoria nasceu conosco” que a considerar com sobriedade que “a sabedoria talvez morra conosco”, ou nas nossas mãos. O exame das premissas é, portanto, de suma importância no que diz respeito às futuras potencialidades. As escolas estatais e sua filosofia são aspectos decisivos e cruciais na cultura atualmente claudicante e alquebrada; e elas são, pois, o poder vigente. Na medida em que sua cultura perdurar, as escolas também perdurarão e prosperarão; todavia, elas não podem sobreviver às suas premissas e cultura particulares.

Assim, não temos nenhuma desavença com quem se empenha para o desenvolvimento ou “melhoramento” das escolas estatais, ou com os que nelas ensinam, nem ainda com os críticos das escolas. A perspectiva com a qual se pretende abordar o problema é mais cultural que interventora. Ora, evidentemente ninguém deve ser sepultado [inunado] antes de morrer, mas também não deveria presumir imortalidade a partir da subsistência atual. É necessário reconhecer os sinais da alteração vindoura das premissas culturais, mas ainda devemos conviver com as presentes realidades. O homem não pode viver como criatura do amanhã; contudo, ficar preso ao presente equivale a viver em termos de vitórias passadas e derrotas presentes.

Algumas partes deste livro foram apresentadas em primeiro lugar como palestras ao *Christian Teachers' Association of the Northwest* [Associação dos professores cristãos do noroeste] nos dias 15 e 16 de outubro de 1959, em Lynden, Washington. O quadro de diretores da associação, sem necessariamente concordar com o conteúdo, julgou que as palestras foram relevantes o suficiente para merecer atenção e debate em círculos mais amplos, e, desse modo, solicitaram sua publicação. Como resultado, as palestras foram expandidas a fim de incluir questões desenvolvidas nas discussões, em ajuntamentos menores e nas trocas de correspondências.

O autor está em débito com o diretor Mark Vander Ark e sua esposa, da cidade de Lynden, pela sua graciosa hospitalidade e simpatia nas discussões em sua casa, que por vezes se estendiam madrugada adentro. William N. Blake, então presidente da Associação, ofereceu toda a gentileza e ajuda possíveis ao autor, providenciando com atenção dados relativos às escolas cristãs.

Uma nota pessoal se faz necessária. Creio na necessidade da ênfase maior na educação e no conhecimento, mas em especialmente na igreja institucional; nenhuma tragédia maior caracteriza a presente situação nos EUA que a retirada do ensino no púlpito e sua substituição por parte da escola. Como consequência, nos últimos dois séculos, o ensino, a teologia e a filosofia cristãos tiveram uma orientação mais acadêmica. Com efeito, essa orientação nos é necessária; no entanto, a vitalidade e relevância do pensamento cristão foram perdidas de modo considerável. É significativo o fato de que o moderno renascimento calvinista tenha se originado com Abraham Kuyper, sem dúvida um homem ligado de forma ativa aos problemas e à vida de seus dias. Por conseguinte, creio que o púlpito seja o lugar para a educação e filosofia cristãs. Tendo essa crença, recebi imenso apoio e auxílio dos membros e oficiais da *Orthodox Presbyterian Church* de Santa Cruz, Califórnia, de modo que sou profundamente grato pelo amor, orações e encorajamento.

Dois apêndices, “Liberdade acadêmica” e “A ameaça da escola dominical”, foram publicados pela primeira vez no *Torch and Trumpet* [*Tocha e trombeta*], da Reformed Fellowship.

— **Rousas John Rushdoony**
Santa Cruz, Califórnia
1961

INTRODUÇÃO

O sr. Rushdoony escreveu uma resposta cristã incisiva, compacta e intransigente à crise cultural. Este livro é o trabalho de uma mente vigorosa, independente e lógica. Nenhum calo, ousou dizer, deixará de ser pisado — o que é precisamente aquilo que deveríamos exigir de um escritor que afirmar “falar à presente condição”.

Nossa crise cultural surge em um dos pontos focais na educação, e este é o ponto utilizado pelo autor para lidar com o problema. O argumento do autor é que a educação, no sentido pleno da palavra, é inevitavelmente cristã. Na visão do autor, o termo “educação secular” traz consigo ideias no mínimo anômalas, para não dizer contraditórias.

O sr. Rushdoony, como é evidente nessa marcante afirmação, não oferece nesta obra mais uma agradável discussão a respeito das condições em nossas escolas. Sua obra é uma crítica mordaz da teoria e prática educacionais contemporâneas, cujas deficiências ele contrasta com as exigências da revelação cristã.

A cultura é a exteriorização da religião, e nossa cultura, em particular, possui as marcas de seu molde, o cristianismo; éramos a cristandade antes de pensarmos em nós mesmos como a Europa ou o Ocidente. Os sinais dessa fé se estampam mesmo em nossa rebelião contra ela, pois toda a rejeição ou negação implica em algo positivo contra o qual a reação se dirige. Os aspectos positivos em nossas culturas foram os elementos cristãos, ou elementos de cultura cristã. Thomas S. Eliot disse algo similar no ensaio *The Idea of a Christian Society* [*A ideia de uma sociedade cristã*]. Algumas pessoas, ele observa, afirmam “que a sociedade deixa de ser cristã quando as práticas religiosas foram abandonadas, quando o comportamento deixa de ser regulado pela referência aos princípios cristãos...”. Mas há outra maneira de olhar para essa questão: “A outra perspectiva, apreendida com menos prontidão, é que a sociedade não deixa de ser cristã até se tornar positivamente outra coisa. Minha argumentação é que, hoje, temos uma cultura negativa em sentido principal, mas que, no que mantém de positividade, ainda é cristã. Não creio que ela possa permanecer negativa, pois a cultura negativa não se mostrou eficiente no mundo em que forças econômicas e espirituais provam a eficiência de culturas que, mesmo quando pagãs, são positivas; e creio que a escolha que se apresenta a nós se divide entre a formação da nova cultura cristã e o acolhimento da cultura pagã” [London, 1939, p. 13].

O termo “pagão” geralmente possui a conotação de um filho livre e inocente da natureza. Esse tipo de coisa não é uma opção viável para o homem moderno e, presume-se, não era o que Eliot tinha em mente. A fé secular do iluminismo configurou-se a maior oposição à fé cristã nos últimos dois séculos, e sua forma perversa é nosso maior êmulo hoje. Nas fases iniciais, havia algo atrativo em relação a essa fé, mas na fase reacionária, durante este século, ela gerou um culto idólatra e estadista, que se manifesta agora como o comunismo, e por outras vezes como diluições distintas do marxismo.

O comunismo é uma versão do ambientalismo — a noção de que o caráter do homem é feito para ele e não *por* ele. Melhore as circunstâncias materiais e assim mudamos o homem para melhor. A educação, nesse sistema, é a soma total dos esforços para a conformar o homem às suas adjacências [imediações].

Ora, o homem intelectualizado deveria ser ajustado às imediações? De acordo com os conceitos de vários educadores, esse ajustamento é o objetivo final da educação. Alguns deles restringem de tal modo o conceito de ambiente que passam a identificá-lo com o grupo social, defendendo a ideia de que a instrução escolar consista no processo de fundir o homem com a massa. Essas teorias, contudo, não deixaram de ser questionadas. Os homens — dizem os oponentes do ambientalismo — possui a capacidade de responder com criatividade ao ambiente e sobrepujá-lo. O grupo social, afirmam eles, pode apresentar normas depravadas ou viciosas. A acomodação a elas é degradante. Os ambientalistas retomaram a guerra ao indagar seus críticos se o objetivo da educação, então, é gerar produtos mal ajustados. Claro que não, obviamente, mas neste ponto o argumento se estagna porque as duas partes possuem uma visão restrita em demasia acerca do que constitui o ambiente humano. De acordo com o uso comum, o termo “ambiente” se refere ao mundo do tempo e espaço, o mundo das coisas, a estrutura física em que o homem luta para sobreviver. Nenhum cristão pode aceitar uma definição de ambiente tão limitada; seu *habitat* é o universo do tempo e espaço, no entanto, ele também se encontra rodeado por outra dimensão, a eternidade.

Essa dimensão foi excluída da vida contemporânea. A perspectiva moderna não a leva em consideração, de modo que inúmeras pessoas não possuem mais o senso da vida como participação em uma aventura cósmica. Elas passaram a crer que o mundo das coisas que podem ser vistas, sentidas, medidas e testadas é o único *habitat* humano. A crença na realidade das coisas invisíveis se ofuscou ou desapareceu, e assim estamos vivendo, de acordo com as palavras do escritor francês André Maulraux, na “primeira civilização agnóstica”. Esta acusação, ou descrição, é completamente real. É uma suposição fundamental, formulada de modo inconsciente em nosso tempo — e, portanto, mais um estado de espírito que uma premissa — o homem é uma criatura só da ordem natural. O gênio maligno de Karl Marx se aproveitou dessa mentalidade, tornando-a explícita. Hoje, o comunismo oferece uma religião ímpia e uma salvação terrena, caricatura ou paródia, ponto a ponto, do cristianismo. E temos o sentimento incômodo de que várias pessoas, por ora em cima do muro, tornar-se-iam comunistas, não fosse a inércia que as previne de seguir suas premissas até o amargo fim.

Vivemos na era pós-cristã, como alguns sugerem. Nossa perspectiva é, em geral, antropocêntrica, secularista e utópica. É também materialista e racionalista. Utiliza-se da decisão majoritária como critério de verdade, reivindica-se o falso individualismo em oposição às associações naturais como a família e os grupos comunitários mais íntimos, para em seguida se voltar para o nacionalismo como princípio de coesão social. Ora, há pouquíssimas verdades novas, mas em contrapartida existe sempre uma grande quantidade de erros novos — e estes, por sua vez, foram bem recebidos durante os últimos séculos. Os axiomas agora tomados por toda parte como inegáveis são em larga medida produtos dos séculos XVIII e XIX, estranhos à tradição cristã e humanista. No entanto, apesar de parecem estar, mais

que nunca, entrincheirados com profundidade na mentalidade popular, esses axiomas passaram pela prova de fogo de algumas mentes mais perspicazes.

Os ácidos da modernidade talvez tenham corroído o cristianismo histórico, todavia, mais recentemente, também atacaram a fé iluminista. O cristianismo foi purgado de alguns acréscimos indesejáveis nesse ordálio; seu rival, no entanto, talvez tenha sofrido danos irreparáveis. Reflita com profundidade em algumas das doutrinas da fé iluminista e pergunte-se: “Onde estão seus devotos?”. O futurismo, o evangelho do progresso inimaginável; o cientificismo, a crença no potencial messiânico da ciência; a democracia, a fé na onisciência das majorias; o socialismo, a utopia da apropriação política — quem defende esses dogmas na atualidade? Sem dúvida eles ainda contam com seus partidários, mas eles conseguem recrutar outros poucos. Já o cristianismo ressurge; nem sempre de modo sábio, talvez, porém, de qualquer modo, se encontra vivo o bastante para desafiar as mentes contemporâneas mais hábeis. Por certo teve maus momentos sob império do otimismo superficial que vigorou no último século — porque o cristianismo é uma religião de duras respostas. Ele não é chamado à cena quando os homens estão contentes com respostas lisonjeiras para questões brandas; ao contrário, o cristianismo compartilha uma visão trágica da vida. Henry Adams observou com ironia que seus contemporâneos haviam “solucionado o universo”. O cristianismo não é para pessoas desse tipo. Contudo, a atual crise é uma oportunidade para a religião. A vida confronta mais uma vez os homens com paradoxos, incertezas, dilemas e catástrofes; a fachada de aparência lisa está repleta de saliências e brechas. O homem tenta brincar de Deus e não é capaz de garantir para si nem mesmo um nicho em qualquer panteão. O céu caseiro que ele buscar criar aqui na terra — em regiões totalitárias — nos faz lembrar mais de um inferno antiquado. O homem aspira ao papel de deidade e retrocede à sub-humanidade. Talvez, se os homens aspirassem a um papel mais modesto — por exemplo, tornar-se verdadeiramente humano —, com a ajuda de Deus, o conseguissem. Todavia, uma escolha como essa exige comprometimento individual. Antes de buscarmos as respostas certas (isso sem mencionar as respostas duras), devemos começar fazendo as perguntas certas. Nesse aspecto, cada um de nós precisa de toda a ajuda possível, e podemos obtê-la mediante os livros certos — como o presente volume.

Este livro não encontrará favor por parte dos educadores profissionais, nem de quem rejeita a religião do autor. Entretanto, mesmo alguns ministros, lamentavelmente, conhecem mais o sentimentalismo que o pensamento rigoroso e sólido. Eles se sentirão desconfortáveis com o desafio proposto por este livro de reexaminar o que tinham como certo. Vários ministros se perturbam pelo fato de que a Bíblia talvez deixe de ser lida nas chamadas escolas públicas, mas quantos deles reconhecem a inevitável tendência secularista nas escolas controladas pela política e sustentadas por nossos impostos? Na sociedade livre, o estado é secular; a alternativa é alguma forma de cesaripapismo. Segue-se, portanto, que quando o Estado intervém na educação — em nível local ou nacional —, sua influência conduzirá à secularização das escolas. As igrejas respondem a esse desafio oferecendo instrução religiosa no tempo livre e estabelecendo — de forma progressiva — escolas próprias. Por mais louváveis que sejam esses esforços, não obstante receamos que, em vários casos, as escolas paroquiais ou particulares trabalhem com as mesmas teorias educacionais que as instituições públicas. Daí a importância do presente livro, um estudo penetrante,

bem fundamentado, que parte de premissas cristãs e demonstra um profundo conhecimento das fantasias das atuais teorias educacionais.

O sr. Rushdoony adota a fé bíblica pautada pelo calvinismo consistente e rigoroso. Isso diminui o valor de sua obra para quem provém de outras tradições da cristandade? De modo nenhum, segundo minha opinião — falando como alguém ligado às tradições do congregacionalismo liberal. Não estou certo se acompanho o sr. Rushdoony em todos os pontos, e posso utilizar termos diferentes em certos lugares, mas falamos em sentido básico a mesma língua. Em suma, diferenças doutrinárias são compatíveis com a concordância dogmática.

Antes de podermos discutir de forma inteligente a natureza da educação, devemos chegar ao entendimento acerca da natureza humana. A educação soviética, com ênfase na instrução científica e tecnológica, reflete a compreensão marxista da natureza humana. Independentemente do que venhamos a falar sobre a visão marxista do homem, ela não faz jus, em todos os aspectos, ao conceito cristão do homem — isto é, alguém criado por Deus para ter comunhão com ele. Se a visão cristã da natureza e do destino do homem é nossa premissa, não há sequer a possibilidade de concordarmos que o engenheiro muito treinado seja um produto educacional completo. Sem dúvida precisamos de um grande número de engenheiros na sociedade moderna, e preferencialmente bons engenheiros. Todavia, a engenharia se encontra no domínio dos *meios*, e a questão crucial diz respeito aos *fins* que os meios proverão. Ora, é excelente a melhoria constante dos meios, mas a menos que, ao mesmo tempo, aperfeiçoemos também os fins, geraremos um conflito mediante a exacerbada concentração de poder com poucos propósitos. “O poder jamais é um bem”, disse Alfredo, o Grande, “a não ser que quem o detiver seja bom”. A fim de facilitar o entendimento, poderíamos usar o termo “treinamento”, ou conhecimento instrumental, para descrever a instrução relacionada aos meios, reservando o termo “educação”, ou conhecimento formativo, para a instrução que diz respeito aos fins.

A instrução no conhecimento instrumental não se parece com a educação, embora seja parte da educação e útil em sua validade. É necessário que os homens possuam habilidades como assentar tijolos, cortar cabelos, calcular, realizar experimentos em física e química, escrever livros e pregar sermões. Entretanto, ainda que o domínio dessas habilidades seja desejável e importante, seu exercício não é a marca distintiva do homem instruído. É verdade, contudo, que o homem instruído tem, em sua aljava, talentos similares a esses, sendo também capaz, como Jefferson, “de calcular uma elipse, examinar uma propriedade, suturar uma artéria, planejar um edifício, julgar uma causa, dominar um cavalo, dançar um minueto e tocar violino”. Isso apenas para dizer que o homem deve ser treinado e educado.

O sistema de escolas públicas nos EUA se origina no século XIX e compartilha da filosofia dúbia que vigorou nessa época e nos períodos subsequentes. Como sistema educacional sustentado pelos impostos e de frequência compulsória, estava fadado a se voltar em direção ao secularismo e estatismo; todavia, outros defeitos inerentes também já eram perceptíveis. No fim do século passado, o sagaz crítico francês, Ernest Renan, observou que “países como os Estados Unidos, que estabeleceram uma considerável instrução popular sem qualquer educação superior séria, um dia terão

que expiar seus erros por meio da mediocridade intelectual, da vulgaridade de suas maneiras, do espírito superficial, da falha na inteligência geral”.¹

No século XX, a escola governamental compulsória teve seu filósofo — John Dewey. “O processo educacional” visto por esse influente professor “não possui outro fim além de si mesmo”. A educação é “a energia vital à procura de oportunidade do exercício efetivo”.² A filosofia de Dewey é pragmática, experimental e instrumentalista — não se apresentou com polidez para o debate, antes, insistiu de modo dogmático como se fosse o único ponto de vista admissível.³ Isaac L. Kandel, professor emérito de educação no Teachers’ College, da Universidade de Columbia, escreveu no periódico *School and Society* [Escola e sociedade], de 22 de agosto de 1953: “O crítico, mesmo sincero, que se atreva a comentar de modo adverso sobre as consequências do culto do pragmatismo, experimentalismo ou instrumentalismo é quase visto como sacrílego”.

Entretanto, admite-se hoje, em toda parte, que o bezerro de ouro está embotado. Existe algo errado com nosso sistema de educação porque há algo errado com nossa teoria educacional, de modo que não corrigiremos o sistema até endireitarmos a teoria. Mas não seremos capazes sequer de dar início ao processo a não ser que tenhamos em mente o que é normativo. De fato, sabemos, mas precisamos ser lembrados com constância de que os imperativos cristãos são as normas. O sr. Rushdoony foi capaz de nos lembrar disso em termos que provavelmente não nos esqueceremos.

— **Rev. Edmund A. Opitz**
Foundation for Economic Education
Irvington-on-Hudson, Nova York
28 de outubro de 1960

¹ Citado por Albert Jay Nock em: *The Theory of Education in the United States* (Chicago, [1932], 1949), p. 20.

² *Democracy and Education* (New York, 1921), p. 59, 84.

³ Veja Gordon Clark, *William James e John Dewey* (Brasília: Editora Monergismo, 2016). [N. do E.]

1. A ESCOLA E A PESSOA INTEGRAL

Os teóricos educacionais contemporâneos têm muito a dizer acerca da educação integral da criança e da satisfação de todas as necessidades da pessoa humana. Em teoria, isso nos parece um processo desejável, todavia, refletindo com mais profundidade, o objetivo e o processo aparentemente possuem implicações bastante nocivas. Considere, por exemplo, o comentário de Helmut Schoeck:

No ano passado tive uma conversa com o diretor de um centro de formação de professores em uma de nossas universidades. Esse jovial cavalheiro confessou a mim sua maior preocupação: “Sabe, nossos graduados, após quatro anos de doutrinação em nosso programa, vão embora daqui geralmente com as mesmas atitudes que tinham quando chegaram como calouros. Creio, de fato, que deveríamos ter permissão de eletrocutá-los”.¹

Embora não possamos tirar muitas conclusões da passagem, não obstante também não podemos ignorá-la. A fala citada por Schoeck é, afinal, bastante comum, equivalentes dela são ouvidas em vários *campi*. Quer seja dita com jocosidade ou com fadiga irritadiça, ela desmascara uma concepção da educação raras vezes reconhecida como essencial à mente moderna.

Para entender a teoria educacional moderna, é importante reconhecer o impacto de John Locke. Ora, sua influência foi dupla, como teórico da educação e fundador da psicologia moderna, por meio da qual ainda se mostra influente. Para Locke, zeloso defensor do iluminismo e um precursor do empirismo, era importante eliminar o efeito do passado e aniquilar qualquer conceito sobre a mente que deixasse espaço para ideias inatas ou para um depósito de ideias no indivíduo. Como consequência, ele forneceu ao iluminismo a arma ideal para combater Deus e o passado, a saber, o conceito da mente como folha de papel em branco. Embora não inteiramente nova, a ideia recebeu a formulação mais influente das mãos de Locke. A mente inicia na vida sem qualquer carga do passado; é semelhante a um papel branco sem traços. Todas as suas ideias surgem de modo empírico; a mente é livre, e não pode existir nada que primeiro não esteja nos sentidos. Portanto, a mente não pode originar ideias — elas são recebidas como impressões, e então compostas e traduzidas. Desse modo, a mente é em essência passiva e receptiva, embora, às vezes Locke a trate de forma contraditória, como ativa e livre. Evidencia-se a passividade essencial da mente pela impossibilidade, da parte de Locke, de fornecer alguma explicação genuína acerca do “eu”, que consistia apenas em uma “percepção interna, infalível do que somos” — um conceito inexplicável e logo derruído na fase tardia do pensamento iluminista.

¹ “Individuality vs. Equality” em: Felix Morley (org.), *Essays on Individuality* (Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1958), p.124.

Ora, as maravilhas proporcionadas por essa teoria aos educadores do iluminismo assomam de imediato a nossos olhos: o homem era capaz de se refazer, e o educador, de desempenhar o papel de um deus. O passado odioso e desprezado poderia ser apagado, e ao homem, com efeito, uma nova herança poderia ser legada. Nenhum objetivo moderno no âmbito educacional é sequer compreensível, a não ser que se leve em conta a esperança do iluminismo. A educação envolvia, portanto, a guerra contra o passado, e os dois aspectos mais monstruosos do passado humano eram o calvinismo e o escolasticismo, contra os quais todos os homens de intelecto deveriam proclamar guerra. A “educação” iluminista se tornou uma verdadeira obsessão, um conceito mágico que se configurava uma espécie de solução para todos os problemas — sociais, éticos e econômicos. A educação produziria a irmandade universal e o paraíso na terra, liberdade e felicidade para todos. Johann H. Pestalozzi colocou muito disso em prática por meio de suas técnicas e métodos educacionais. Gotthold E. Lessing, Johann G. Herder e outros atacaram o patriotismo em nome do cosmopolitismo; qualquer outra divisão que não fosse a totalidade do mundo era mal vista. Para que algo fosse verdadeiro, deveria ser universal e válido para todos os homens. Um conceito “aristocrático” como a predestinação era insustentável. A autoridade e a tradição se encontravam necessariamente equivocadas, e a rebelião contra ambas era o dever da inteligência. Por conseguinte, o estático (o universal) e o racional (como oposição ao realismo) receberam proeminência, tornando-se essenciais para toda a atividade e filosofia humana. Com relação a isso, o iluminismo desenvolveu também o conceito de ideias “necessárias”, coisas necessárias em si mesmas.

Nem todas as facetas do iluminismo são importantes para nosso contexto. O conceito da mente como tábula rasa foi pouco tempo depois rejeitado como realidade psicológica, todavia, permaneceu como *ideal*. Tornou-se o conceito ideal subjacente à *ideia de revolução*. A história deveria ser erradicada pela revolução, transformada, com efeito, em uma tábula rasa, para que assim fosse reiniciada. Esse conceito dominou todo o pensamento na Revolução Francesa e a influenciou a ponto de instaurar uma nova forma de cômputo do tempo. De semelhante modo, esse conceito era central para o pensamento de anarquistas, marxistas como Lênin e outros, e ainda assinala toda a esperança revolucionária e o cinismo pós-revolucionário. Em suma, é uma ideia básica do pensamento utópico.²

Ora, esse conceito também forneceu o ideal do *pensamento científico*. O verdadeiro cientista afasta todos os pressupostos da mente e lida com o objeto de pesquisa com a mente em branco, apta a observar e interpretar os fatos por si mesmos. Essa postura científica é um dos grandes mitos dos tempos modernos. Com efeito, Herman Dooyeweerd e Cornelius Van Til já demonstraram de forma cabal³ que o cientista se debruça sobre seu objeto de estudo com uma variedade de axiomas de pensamento e pressupostos religiosos e pré-teóricos. Na verdade, a mente do cientista se encontra de fato livre apenas das atitudes contra as quais o iluminismo se rebelou, isto é, as preconcepções identificadas com o calvinismo e escolasticismo. O

² Cf. R. L. Bruckberger, *Image of America* (New York: Viking, 1959).

³ Acerca de Dooyeweerd, cf. *A New Critique of Theoretical Thought* (4 vol.) e *In The Twilight of Western Thought: Studies in the Pretended Autonomy Philosophical Thought*. A respeito de Van Til, cf. *The New Modernism, The Defense of the Faith, The Metaphysics of Apologetics, A Christian Theory of Knowledge*. Todos esses títulos foram publicados por The Presbyterian and Reformed Publishing Company.

instrumentalismo é outra expressão para esse mesmo princípio básico, ao presumir que só ele possui a habilidade de alcançar o verdadeiro conhecimento, além de, supostamente, estar livre de ideias preconcebidas para abordar a factualidade. Ora, também isso se configura como fé mítica e impossibilidade. O instrumentalista também é culpado de pressupostos extensiva e essencialmente religiosos, que lhe fornece os axiomas inconscientes de todo o seu pensamento.

Entretanto, mais pertinente a nosso caso, o conceito da tábula rasa tornou-se o ideal educacional. A verdadeira educação envolve a implacável lixiviação da superfície da tábula, limpando-a de todas as raízes com o passado e de todas ideias e opiniões não provenientes do processo educacional. Alguns professores conscientemente empregam um tipo de terapia de choque projetado de forma deliberada para sacolejar todas as preconceções do estudante, cortar seus vínculos com o passado, o lar, a nação e a religião, a fim de que o estudante possa, então, buscar o conhecimento de verdade. Portanto, a terapia de eletrochoque é a imagem adequada para o conceito educacional de “tábula rasa”; e não causa admiração que alguns educadores sombriamente a colocaram em questão!

Como consequência, compreendemos o padrão característico da educação moderna, bem como as razões da hostilidade de várias pessoas à educação. Ora, ao entender a “superfície intacta” como o primeiro passo para a verdadeira educação, a educação produz em caráter inevitável um desenraizamento drástico na *intelligentsia*. E isso, em cidades pequenas e áreas rurais onde as raízes são em geral profundas, gera forte ressentimento. O jovem com raízes profundas que foi para a escola e retorna com total desdém a elas. O intelectual se recusa a reconhecer a validade da mais simples conclusão a não ser que tenha sido testada e estabelecida mediante seus processos individuais. Da mesma forma, enquanto houver vitalidade cultural, haverá também um amargo ressentimento contra esse tipo de educação. Assim, o ressentimento desaparecerá quando essa educação tiver erodido por completo todas as bacias hidrográficas culturais — só para dar lugar à catástrofe. De fato, a resistência de vários estudantes em relação à educação contemporânea é, por vezes, indicativo de saúde mental e cultural. A educação como essa é uma guerra incessante de atritos com todas as culturas, pois rejeita todas as tréguas, exige capitulação incondicional para fins de aniquilação. Possui em si um orgulho tremendo: somos o povo; a sabedoria nasceu conosco, e, caso não formos cautelosos, ela pode morrer conosco.

Embora essa educação, no curso de suas investigações, seja compelida a admitir que o lar e a comunidade são essenciais para a saúde mental do homem integral, não obstante, o lar, a comunidade e a igreja são reduzidos ao nível não cultural de todas as formas intelectuais possíveis, sendo, portanto, rebaixado a uma influência emocional básica — e nada mais. Em todas as questões relativas à mente, a iniciativa deve partir da educação e dos pensadores “científicos”. Contudo, essa abordagem é nociva a todos os âmbitos culturais, incluindo-se o lar. Cabe ressaltar mais uma vez que a cultura jamais é o produto da mente “folha em branco”, ou da mente isolada, mas, sim, do homem total, que no presente se tornou esquizofrênico e estéril devido a essa concepção educacional.

A erosão das instâncias culturais tornou-se ainda mais grave pelo conceito de evolução. No tocante aos desenvolvimentos populares e influentes desse conceito, a família, a religião e todas as formas sociais mais básicas passam a ser vistas como

formas relativamente primitivas na evolução humana, sendo o estado cosmopolita e, em última instância, mundial, a forma culminante da vida organizada do homem. As formas mais primitivas de organização deveriam ser superadas de forma deliberada; no melhor dos casos, elas deveriam apenas sobreviver como instâncias subsidiárias do Estado. Consideremos, por exemplo, a opinião — bastante influente em seus dias — de Charles Letourneau, secretário geral da Sociedade Antropológica de Paris e professor de antropologia:

Todavia, a nova coletividade não será de modo algum construída com base no clã primitivo. Independentemente de seu nome, estado, distrito, cantão, seu governo será ao mesmo tempo despótico e liberal; reprimirá tudo o que, segundo as previsões, prejudicaria a comunidade, mas restante a coletividade se empenharia para permitir a mais completa independência aos indivíduos. Nosso atual círculo familiar é na maioria dos casos imperfeito: pouquíssimas famílias são capazes de fornecer (ou *sabem* fornecer) a educação física, moral e intelectualmente sadia para as crianças, de maneira que, nesse domínio, um grande número de intervenções do Estado, grandes ou pequenas, são não apenas prováveis, mas desejáveis. Com efeito, há um grande interesse social perante o qual os supostos direitos familiares devem ser obliterados. A fim de prosperar e viver, é necessário que a unidade étnica ou social produza sem cessar o número suficiente de indivíduos muito dotados de corpo, mente e coração. Todos os preconceitos devem capitular e todos os interesses egoístas devem se curvar perante tal necessidade primordial. Contudo, a família e o casamento estão relacionados de modo íntimo; o primeiro não pode ser modificado enquanto o último permanecer inalterado. Se os laços legais da família forem afrouxados, e os laços sociais forem estreitados, o casamento terá a mesma sorte. Por um longo tempo, quase silencioso, um trabalho vagaroso de desintegração teve início, e o vemos ser acentuado a cada dia.⁴

Esse pensamento está longe de ser extremo. Na verdade, um dos fatos impressionantes dos tempos modernos é que os efeitos corrosivos do pensamento evolucionista na cultura moderna, por mais deletérios que tenham sido, não destruíram de todo a liberdade e a cultura. O conceito evolucionista se tornou o veículo de várias formas de hostilidade cultural e antinomianismo.⁵

Como já apontamos, nos últimos tempos o lar e outros grupos comunitários têm recebido certa medida de reabilitação nos círculos educacionais, mas só no essencial à saúde emocional do indivíduo. Eles não ousam estender seu escopo para além disso. O homem, como pensador, deve ser cosmopolita. Seu verdadeiro lar deve ser o mundo inteiro, e sua família, a humanidade. Quaisquer lealdades a círculos menores são insalubres e doentias, caso não sejam superadas.

⁴ *The Evolution of Marriage*, The Contemporary Science Series, 3. ed. (London: The Walter Scott Publishing Co., 1911), p. 356.

⁵ Cf. Richard Hofstadter, *Social Darwinism in American Thought* (Boston: Beacon Press, 1955).

Outro importante aspecto do conceito educacional da tábula rasa é a destruição da própria ideia de educação, na medida em que ela é reduzida ao simples *condicionamento*. Considera-se a mente de essência passiva, e, desse modo, ela pode ser mais bem educada em termos de condicionamento. O experimento de Pavlov com os cães condicionados não foi totalmente aceito pelos educadores contemporâneos; todavia, Pavlov partilhava com os educadores certos conceitos que apresentavam o conceito da mente como detentora de essência passiva e suscetível ao condicionamento. A palavra *educar*, derivada dos termos em latim *e* (fora) e *duco* (conduzir), significa trazer para fora as habilidades e talentos existentes na pessoa, e desse modo desenvolver sua personalidade. Em parte, ele também é um conceito bíblico. Como assevera a tradução de Provérbios 22.6 realizada por Keil e Delitzsch: “Dê instrução à criança conforme seu caminho; assim, quando velha, ela não se desviará dele”. Todavia, a concepção da tábula rasa não objetiva isso; sua preocupação não é a educação, mas a recriação radical da pessoa de forma jamais sonhada pela religião. Trata-se de um programa religioso e radicalmente messiânico, que almeja a recriação do homem e a totalidade de sua cultura. Todavia, por conta de sua natureza esquizofrênica e desenraizamento, ele é incapaz de criar cultura. A contribuição total da universidade para a cultura moderna, por exemplo, é limitada ao extremo, e, desprezando a si própria, opõe-se aos próprios princípios. Sua maior contribuição talvez tenha sido o trabalho oculto por trás da bomba atômica, o símbolo adequado dessa teoria educacional.

Em contraste com isso, examinemos com brevidade um aspecto da educação contra o qual o iluminismo se opôs, isto é, a educação calvinista ou reformada, encontrada nos pais peregrinos e no puritanismo, contemporâneos dos pensadores iluministas. Os puritanos não estavam presos ao passado — não olhavam para trás, para o passado, e buscavam criar uma nova ordem. Contudo, segundo o ponto de vista iluminista, os puritanos estavam presos ao passado, pelo fato de sustentarem a Palavra infalível, a revelação plena e dada de uma vez por todas na Bíblia. Ora, eles olhavam para o futuro, e se recusavam a ser aprisionados por ele. Desse modo, o comunitarismo dos peregrinos foi abandonado assim que falhou. Mas, o que interessa agora é o fato de que, para eles, a educação era de suma importância, mas se encontrava pautada em pressupostos muito diferentes. A nova aurora, provinda da Palavra infalível, ainda estava por raiar. Novos desenvolvimentos da sociedade respeitantes à fé fundamental foram manifestos. Havia duas concepções religiosas básicas sobre a educação: o *pacto* e a *confirmação*. Em primeiro lugar, a confirmação, prática cristã comum, também encontrava fortes raízes em outros grupos, no entanto, o conceito de pacto era especialmente forte entre os calvinistas e muito mais importante para eles nas questões relativas à educação. Não há espaço aqui para explorarmos os aspectos teológicos da doutrina do pacto, embora possua grandes implicações sociológicas. Contudo, dois aspectos do pacto nos chamam a atenção de imediato. O pacto da graça constituía-se como um pacto da *vida com promessas*. A própria esperança humana de plenitude e regozijo, de participação na riqueza da vida e comunidade, baseava-se no pacto.

Assim, de forma inevitável, a educação constituía um *ato pactual*, a incorporação da pessoa na vida de um corpo rico e vivo, o ensino a respeito do passado e a participação no poder e vida presente e futura do mesmo grupo. Contudo,

o pacto não era estático; trata-se de um pacto com promessas para esta vida e a vida futura. No tocante a esta vida, por exemplo, a transformação de espadas em relhas de arados (Is 2.4), a terra repleta do “conhecimento do SENHOR, assim como as águas cobrem o mar” (Is 11.9), e o tempo em que a expectativa de vida será tal que “não haverá mais nela criança para viver poucos dias, nem velho que não cumpra os seus; porque morrer aos cem anos é morrer ainda jovem, e quem pecar só aos cem anos será amaldiçoado. Eles edificarão casas e nelas habitarão. [...] Não trabalharão debalde, nem terão filhos para a calamidade, porque são a posteridade bendita do SENHOR, e os seus filhos estarão com eles” (Is 65.20-21,23). Ora, eles criam na promessa do Deus absoluto e incapaz de mentir; isso foi ensinado no século passado, em Princeton, pelo grande Joseph Addison Alexander. A teologia aliancista era a doutrina da salvação, o plano de conduta, a filosofia da história e o fundamento educacional.⁶ Portanto, a educação consistia em uma preocupação comum, e não era vista como a ruptura com a comunidade e a separação entre o “intelectual” e o “camponês”, mas, sim, um aspecto do mandato recebido como imagem divina na estrutura do pacto. A educação, como aspecto da vida pactual, jamais se consideraria convocada para promover o desenraizamento, mas para implementar o desenvolvimento da *vida* e as *promessas* do pacto. Não servia para romper os laços com o lar, mas para confirmá-los no que atuava para desenvolver de maneira mais plena o conhecimento, a retidão, a santidade e o domínio do homem sobre cada aspecto da vida. Essa educação se interessava, portanto, pelo desenvolvimento da instrução piedosa, de forma que a juventude piedosa se tornaria, no presente, filhos e filhas piedosos, e, no futuro, maridos, esposas e pais piedosos. A confirmação significava a adoção completa da herança do passado e das promessas do futuro. A emancipação não se distanciava das formas da cultura e da vida, mas decorria delas. O Estado era apenas uma dessas formas. O cosmopolitismo não era o ideal; ao contrário, consistia em um pecado grave, pois envolvia a ofensa da torre de Babel, um comunalismo em que o pacto da graça fora destruído em detrimento da diferenciação entre o bem e o mal, a proscrição do caráter e do mérito a favor da impiedade e indolência, e a rebelião contra a primazia da fé e o favorecimento da unidade absurda e perigosa. Os puritanos se opunham em sentido religioso a esse conceito e, como consequência, a *Confissão de fé de Westminster* não hesitou, junto com os reformadores, em identificar a Igreja de Roma com a prostituta da Babilônia, e o papado com o Homem da Iniquidade. Eles se opuseram ao cosmopolitismo também de forma política, e os elementos do puritanismo remanescentes hoje nos EUA são, de modo geral, as áreas de hostilidade ao internacionalismo e à Organização das Nações Unidas.

Desse modo, entre as duas concepções de educação — a calvinista e a do pensamento iluminista e contemporâneo — não há comunhão possível. Elas estão em contradição irremediável. O conceito moderno, com seu cosmopolitismo e ideal da tábula rasa, é erosivo e destrutivo em todos os aspectos da cultura, exceto o Estado

⁶ Uma análise das implicações nos termos da educação cristã na igreja pode ser encontrada em: L. B. Schenck, *The Presbyterian Doctrine of Children in the Covenant* (New Haven: Yale University Press, 1940). A respeito das implicações dos conceitos modernos na vida da igreja, cf. H. Shelton Smith, *Faith and Nurture* (New York: Scribner, 1941). Um estudo importante sobre a repartição do conceito é o de Peter Y. De Jong, *The Covenant Idea in New England Theology, 1620-1847* (Grand Rapids: Eerdmans, 1945).

monolítico, que é, então, o criador ostensivo e patrono da cultura. Quando ele trata da totalidade da criança, o conceito se refere a uma criatura passiva que deve ser moldada pela educação estatal mediante a perspectiva da “vida feliz” divorciada de Deus, em sentido radical, e de todos os critérios transcendentais. O objetivo dessa educação será atingido só quando o homem deixar de ser homem, e, sendo isso impossível, o único resultado é o aumento da resistência por parte da criança para com essas implicações radicais.

A educação moderna é, portanto, educação estadista; e o Estado é transformado na instituição todo-abrangente da qual as demais instituições são apenas facetas. O Estado e a pessoa, o governo e o indivíduo tornam-se, pois, duas realidades dessa cosmovisão, demandando para si liberdade e poder. O Estado não reconhece outra lei além de si mesmo, e o indivíduo, por sua vez, insiste na própria autonomia e ultimidade. Todavia, o filho do Estado, o homem sem fé, não possui o princípio vital da resistência, de modo que, mesmo em sua rebelião, permanece estadista. Toda a filosofia do homem autônomo, desde os gregos até o presente, soçobrou no problema do uno e do múltiplo, da universalidade e particularidade. Caso se afirme que o uno é a realidade última, os indivíduos são subsumidos no todo. Caso se afirme o múltiplo, então a realidade se perde na infindável particularidade e individualidade, esvaziando de sua realidade qualquer conceito de ligação. Assim, o uno e o múltiplo se encontram em perpétua tensão. O indivíduo e o Estado, por exemplo, só podem afirmar a si mesmos em detrimento do outro.

De maneira contrária a isso, a filosofia cristã consistente, como a desenvolvida por pensadores calvinistas como Kuyper, Bavinck e Cornelius Van Til, tomando como ponto de partida a revelação bíblica e a Trindade ontológica, parte da ultimidade idêntica e da harmonia fundamental entre o uno e o múltiplo na Trindade — três Pessoas, um Deus. O conceito do pacto aprofunda essa unidade pelo fato de que a autorrealização individual é vantajosa para todos, e ela se desenvolve ainda mais por meio da autorrealização dos demais (e se integraliza nela). Na concepção moderna, a plenitude e a autorrealização do indivíduo são alcançadas às expensas dos outros, podendo, até mesmo, envolver seu sacrifício. Para o cristão ortodoxo, a autorrealização separada do pacto é uma impossibilidade, pois envolve a vida em um organismo, o verdadeiro corpo de Cristo. Este último conceito declara com ênfase, em todas as afirmações bíblicas, que a individualidade não é uma repetição monótona, mas o cumprimento de funções e chamados variados, como indivíduos, todavia, parte do todo comum. O serviço do corpo requer o desenvolvimento integral do indivíduo; o olho deve estar completamente desenvolvido para que todo o corpo prospere. A educação actual é, portanto, a educação concorde consigo mesma e com a natureza humana. Já foi acusada de ser nada mais que “simples doutrinação”; contudo, a doutrinação não significa nada mais que ensinar com base em princípios e o ensino de princípios. A educação actual é isso e muito mais; todavia, definitivamente não é condicionadora, nem pode sê-lo, pois ela não sustenta um ponto de vista do homem como objeto passivo e plano, nem criatura do Estado, mas, sim, o vice-regente de Deus, criado à sua imagem e chamado para estabelecer o domínio sobre toda a criação e sobre si mesmo. Esse chamado, com suas responsabilidades e consequências, não pode ser removido ou alterado por qualquer concepção educacional de “eletrochoque”.

2. O PROPÓSITO DO CONHECIMENTO

O homem moderno foi bastante instruído acerca da vida sexual dos selvagens, seus costumes sociais, ritos de fertilidade e práticas educacionais — com um lucro bastante substancial para os publicadores sobre o assunto. Agora, se a vida matrimonial ocidental foi edificada por meio do conhecimento de que os passionais melanésios arrancam com os dentes os cílios uns dos outros no calor da relação é algo possivelmente discutível.¹ Ora, por trás de grande parte da produção e consumo de informações, encontra-se uma teoria altamente respeitável, que se tornou um artigo de fé tácito: “Conhecimento é poder”.

Para Francis Bacon, como exposto em “Aforismos sobre interpretação da natureza e o reino do homem”, no *Novum Organum*, o homem é “ministro e intérprete da natureza”, e não de Deus. Eis um desvio radical do conceito bíblico do salmo 8, que confirma o homem como rei da Criação, debaixo apenas de Deus. Mais uma vez, no Aforismo III, Bacon afirma:

O conhecimento humano e o poder humano se convergem, pois onde a causa não é conhecida, também o efeito não pode ser produzido. Para que a natureza seja dominada, devemos obedecê-la; e, na observação, o que aparece como causa surge, na operação, como regra.

Dentre outras coisas, para Bacon, a abordagem científica se caracterizava pela exigência da coleta exaustiva de particulares em cada pesquisa científica (demanda inexequível, jamais alcançada) e pela exigência de que o cientista não reconhece fatos ou conclusões até ter passado pelo teste de sua metodologia particular, a menos que o cientista, para usar a expressão de Bacon, queira agir como a aranha a tecer a teia ao redor de si mesmo em lugar de agir como a formiga que apenas coleta materiais.

As consequências da posição se estenderam para bem longe. A inércia moral e a covardia sempre estiverem presentes na história, mas hoje atuam como dois novos princípios. Os homens hesitam em agir a partir de seu conhecimento suficiente, porque o conhecimento não é exaustivo — como se isto fosse possível. Mais uma vez, os homens coletam o conhecimento do mal como se a proclamação pública dos fatos proporcionasse algum poder sobre a malignidade.

Em sentido restrito, o aforismo de Bacon é verdadeiro; a natureza, a fim de ser controlada, precisa ser conhecida. Contudo, o conhecimento, em si mesmo, não efetua o controle.

A atitude moderna, que busca na ciência vários valores sociais, criou um fato desagradável a partir da “investigação”. Algumas reputações políticas foram

¹ Bronislaw Malinowski, *The Sexual Life of Savages* (New York: Halcyon House, 1929), p. 297.

construídas com base em investigações e interrogatórios, como testemunha Kefauver, e uma das principais consequências foi a morte de pelo menos uma testemunha desafortunada por ter dito a verdade. Vários empresários, trabalhadores ou policiais, sob a miserável ilusão de que a investigação proporcionaria mudanças e reformas, testemunharam a própria ruína. Duas falácias estão relacionadas a esses interrogatórios: 1) a falácia moral — como se, ao ouvir a verdade, as pessoas passassem a exigir mudanças. Todavia, uma investigação levada a cabo nos últimos anos não teria explorado terrenos não desbravados antes. Em geral, o interesse público não se encontra na verdade ou nas mudanças, mas nos prazeres do escândalo; 2) a falácia educacional — de acordo com ela, o conhecimento é poder; a proclamação dos fatos malignos, por exemplo, equivale ao controle do mal.

Por conseguinte, as investigações passaram a desempenhar o papel predominante na era moderna. Tornaram-se, não raro, um substituto da ação, e pior, nas mãos de alguns homens, são usadas para macular a imagem de homens e causas nobres. A Revolução Industrial ainda é vista pela maioria das pessoas, incluindo-se alguns eruditos, através do prisma de investigações caluniosas, com verdades parciais de aristocratas ressentidos com a ascensão dos empreendedores.²

Da perspectiva cristã, a falha em agir segundo o conhecimento é pecado. Do ponto de vista moderno, faz sentido “encontrar os fatos”; no entanto, de modo geral, há certa impotência com relação à ação pautada nos fatos. Não raro a impotência é aumentada pelo julgamento reservado exigido pelo ideal científico do conhecimento exaustivo. Para se referir, omitindo os detalhes, às conclusões de uma investigação menos importante que revelou a desonestidade de determinado oficial, observar as razões para a falha na ação, mesmo após uma longa — e de certo modo custosa — investigação é algo bastante esclarecedor. Em primeiro lugar, “jamais conhecemos todos os fatos”, embora a realidade da desonestidade e malversação sejam conhecidas. Em segundo lugar, “afinal, o que o veredicto de culpado significa?”. Além do mais, foi feita a restituição das perdas *conhecidas*, e assim tudo foi apaziguado. O incidente, desprovido de significado para ser mais que um interesse passageiro, é, todavia, importante. *Sem a concepção genuína de responsabilidade, torna-se difícil ter um crime à frente, ou, nessa mesma questão, uma virtude.* As pessoas se questionam hoje se, ou quando, um indivíduo é responsável por seus atos. Afinal, hereditariedade, ambiente e ancestralidade o condicionaram; em vez de castigo, ele necessita de condicionamento a fim de alcançar os resultados desejáveis. O castigo pressupõe culpa e responsabilidade, consistindo em um barbarismo cujo ápice é a pena capital. *De repente se percebe que o conhecimento abdicou da posição de instrumento de poder!*

O ideal científico do conhecimento possui outra faceta de forte influência no pensamento moderno. Em sentido científico, a hipótese é útil caso a teoria faça jus à maioria dos fatos — uma espécie de denominador comum de um grupo particular de fatos. Nas ciências naturais, esse procedimento é válido, mas será possível aplicá-lo a outras instâncias? Ora, ele tem sido aplicado muitas vezes à ética, religião, “ciências sociais” etc. Na ética, começou coletando, muito tempo atrás, passagens paralelas da

² Cf. Ludwig Von Mises, *Human Action: A Treatise on Economics* (New Haven: Yale University Press, 1949), p. 613-9. V. tb. W. H. Hutt, “The Factory System of the Early Nineteenth Century”, em: F. A. Hayek (org.), *Capitalism and the Historians* (University of Chicago Press: Chicago, 1954), p. 160-88.

regra de ouro,³ todas com o contexto deturpado, e percebendo um sentido comum nessas diversas declarações. Um grupo contemporâneo usa o sermão do Monte de modo semelhante, declarando, em anúncios de jornais: “em um sentido importante, sentimos que esse sermão representa o conflito e a sabedoria destilada de todos os profetas ao longo das eras: Aquenáton, Moisés, Zoroastro, Jeremias, Confúcio, Buda, Jesus e Maomé; e também alguns outros cujos registros se apagaram, que viveram séculos antes desses citados. Nesse tempo todo, seus ensinoss essenciais com certeza apontaram o caminho para a conduta sadia, na disciplina universal e incentivo de ‘Deus’”.

Além da violência histórica radical dessa afirmação, e de sua petulante inclusão de “profetas” desconhecidos e não documentados, resta ainda o importante fato de que Deus aparece apenas com “citações”, e de modo conveniente. Nesse sentido, ele é apenas o denominador comum das ideias de todos os homens; a fonte derradeira da verdade e da revelação é a cooperação em massa dos seres humanos. Só assim o verdadeiro valor assoma. Alguns, de fato, estruturaram a religião “verdadeira” ou “natural” a partir dessa metodologia. O resultado dessa abordagem pode ser encontrado em Kinsey, que listou e equiparou os contatos animais e homossexualidade com a heterossexualidade, considerando-os naturais e, portanto, normais.⁴ Nessa concepção, o conhecimento equivale à permissividade e não ao poder; na verdade, os dados psiquiátricos indicam que a permissividade conduz à impotência, e não ao poder. O conhecimento como incidência estatística jamais conduz ao poder; é apenas a comprovação da predileção cultural e da preferência por determinado tipo de comportamento. Entretanto, o *conhecimento como incidência estatística* ainda é uma força socialmente impositiva.

Contudo, com a fé decrescente na democracia, no marxismo e nas massas, a concepção de conhecimento como incidência estatística deu lugar, em determinados círculos, ao conceito mais freudiano. A doutrina cristã ortodoxa da infalível Palavra de Deus, a Bíblia, como fundamento de todo o conhecimento verdadeiro, e em si inerrante, tem o equivalente secular na doutrina freudiana da infalibilidade e inerrância do subconsciente. Freud assumiu a validade de cada aspecto dessa nova “Palavra”. Nele temos a área da autorrevelação em que nenhum erro é possível. O próprio conceito de “lapso freudiano” pressupõe que mesmo a falha mais casual de discurso integre a nova “Palavra infalível” que abre caminho por meio da frágil casca da consciência. Há muito de Rousseau em Freud, embora a confiança muito menos otimista na natureza. Ora, não foi apresentada nenhuma evidência para esse conceito de infalibilidade, nem se pode atribuir a ela nenhum acréscimo significativo ao

³ Regra de ouro, ou ética da reciprocidade, é o nome dado ao princípio moral expresso por Cristo em Mt 7.12, em que ele nos fornece a diretriz para o relacionamento com outras pessoas: “Tudo quanto, pois, quereis que os homens vos façam, assim fazei-o vós também a eles; porque esta é a Lei e os Profetas”. Conhecendo a natureza perversa do coração humano, Cristo nos orienta a agirmos para com o próximo da forma que desejamos ser tratados. Embora alguns teólogos liberais e filósofos morais tentem traçar a genealogia histórica da “Regra de Ouro”, afirmando que não se trata de um princípio originariamente cristão, é fato que, conforme Rushdoony demonstra, só a concepção cristã apresenta Deus como o fundamento absoluto e inabalável desse princípio. [N. do T.]

⁴ Cf. Edmund Bergler, William S. Kroger, *Kinsey's Myth of Female Sexuality* (New York, Grune and Stratton, 1954).

conhecimento. Há talvez algum conforto nesse fato, visto que seríamos tentados a viver facilmente com toda essa impressionante infalibilidade sob nossa pele!

De qualquer modo, o homem se torna cada vez menos seguro do que constitui o conhecimento, e, ao identificar o conhecimento e valor com a incidência estatística, ele os destrói. Como Richard M. Weaver apontou, “valores criam divisões entre os homens”.⁵ Os valores são fundamentalmente divisivos. Contudo, de modo geral, o homem é bastante hostil aos valores “divisivos”, de forma que os valores por ele admirados são, com efeito, antivalores, tentativas de reduzir a religião, a ética ou qualquer outra forma de valor, a um nível absolutamente inclusivo. Por exemplo, argumenta-se que o Deus amoroso não pode permitir a existência do inferno; como consequência, todos devem ir para o céu. Nessas circunstâncias, pelo fato de o céu incluir Jack, o Estripador, e Hitler, o Deus amoroso deve recondicioná-los para a nova forma de existência. Desse modo, comete-se uma violência de maneira indiscriminada aos valores e à integridade de Deus, do céu e do homem.

Esse problema nos interessa porque o conceito do conhecimento de um homem é orientado pelo conceito de valores. O que o curandeiro indiano considera conhecimento genuíno não se identifica com a definição do cientista — a diferença reside na filosofia e nos valores básicos de cada um deles. Ora, o cientista não nasceu da cabeça de Zeus, completamente desenvolvido;⁶ ele é um produto cultural, tendo como básicos para sua ciência alguns pressupostos provenientes de influências helenistas, cristãs, medievais e humanistas modernas. Contudo, na atualidade, as velhas certezas estão abertas a questionamentos, e, de modo geral, os valores são mais pessoais que sociais. De fato, os valores são vistos, cada vez mais, como uma área da livre escolha subjetiva em vez da necessidade social.

Como consequência, desenvolveu-se um conceito “arquivista” da mente e do homem. Com o desaparecimento de todas as estruturas referenciais, resta ainda ao homem, na maioria das vezes, uma única classificação de arquivo: miscelânea.⁷ Na Escola Nova, o “grupo” é apenas um item maior da miscelânea em comparação ao indivíduo. Nos nossos dias, o conhecimento do homem é alexandrino,⁸ montanhas de detalhes sem um foco. Mas o homem não pode dar ao seu conhecimento um foco que ele mesmo não possui.

⁵ *Ideas Have Consequences* (Chicago: University of Chicago Press, 1948), p. 59.

⁶ Rushdoony faz, aqui, uma referência a uma das narrativas da mitologia grega, segundo a qual Zeus, após devorar sua esposa Métis, com receio de também ser destituído de seu posto por um de seus filhos, como fizera com seu pai, passa a sentir fortes dores de cabeça, de modo que pede a Hefesto, o deus ferreiro, que abraze sua cabeça com algum instrumento, e assim literalmente surgiu Atena — já adulta e portando sua panóplia completa — a partir de sua cabeça. [N. do T.]

⁷ Isto é, uma vez destituído de critérios e parâmetros objetivos na sistematização do conhecimento, o homem moderno passa a engolfar todos os fenômenos e fatos em uma categoria vaga e indistinta, totalmente avessa à precisão ou exatidão. [N. do T.]

⁸ Rushdoony utiliza o termo “alexandrino” não para se referir — como de pronto pode nos vir à mente — ao verso de 12 sílabas, mas sim à biblioteca de Alexandria, na tentativa de encapsular todo o conhecimento disponível. Nessa perspectiva, o homem moderno é, por definição, enciclopédico, como sonhavam os iluministas que, na tentativa de criar um livro secular para substituir a Bíblia e fornecer uma cosmovisão que explicasse a realidade de modo integral, buscavam compilar e sistematizar todo o conhecimento então disponível. [N. do T.]

Consideremos o foco manifestado pelo homem de maneira contínua. David Riesman, Nathan Glazer e Reuel Denney chamaram a atenção para o fato de que o homem se centrou no consumo e não na produção; também fez do grupo a fonte da moralidade e a estrutura referencial; em alguns casos, fez da compreensão um substituto para o poder; tornou-se orientado para o outro em vez de direcionado para seu interior; e deslocou a ênfase da moral para o moral, entronizando os sentimentos de determinado grupo à posição de deidade.⁹ Tudo isto é ilustrado na edição dupla da revista *Life*, de 28 de dezembro de 1959, intitulada “The Good Life” [“A vida boa”]. Gastam-se cerca de duzentas páginas extravagantes para a definição da “vida boa” em dois termos: diversão e “amor, o elixir”. Nada é dito acerca de Deus, em relação a quem a vida boa foi, certa vez, definida, nem sobre trabalho ou aprendizado. Sem dúvidas, nessa situação, estamos perante a concepção de uma criança acerca da “vida boa” — amor e diversão —, mas essa criança consiste, cada dia mais, no homem moderno em todos os lugares. Como já se observou, antes o homem vivia para trabalhar, mas agora ele trabalha para viver, isto é, se divertir. O mesmo vale para o conhecimento. O objetivo do homem em relação ao conhecimento se afasta em sentido contínuo da responsabilidade pelo conhecimento. As mudanças curriculares são urgentes, mas em face do infantilismo estudado, não serão suficientes.

Muito antes de Bacon, o homem já havia estabelecido para si um falso ideal em relação ao conhecimento. O pecado original do homem envolveu o postulado do pluralismo epistemológico e metafísico derradeiro que concedia ultimidade idêntica à mente do homem e de Deus, bem como ao tempo e à eternidade. Dessa forma, não havia eterno decreto, apenas o tempo poderia ser o teste das coisas, junto com a experiência e o conhecimento exaustivo. Nesses termos, o conhecimento genuíno tornou-se ilusório, ou, no melhor dos casos, temporário.

Contra isso, a doutrina cristã ortodoxa afirma que o homem foi criado segundo a imagem de Deus, significando não apenas que fomos criados no conhecimento, retidão, santidade e domínio, mas, em uma perspectiva mais ampla, que não existe nenhum aspecto da vida e experiência humana à parte da mediação dessa imagem. O homem, embora caído, se encontra inescapavelmente atado, na totalidade de sua experiência, à realidade e ao conhecimento de sua origem. O homem foi chamado para exercer seu conhecimento e domínio sobre o universo criado como vice-regente sob a autoridade de Deus e para a glória dele. E, de acordo com Provérbios 1.7, “o temor do SENHOR é o princípio (ou “a parte principal”, em algumas versões) do conhecimento”. Em outras palavras, o conhecimento não é o simples ajuntamento de dados, mas, sim, os dados vistos em relação a Deus como soberano e todo-poderoso. O conhecimento provém de Deus; é a subordinação reverente do saber total ao Criador. O ser humano não é capaz de se identificar em seus próprios termos, nem, em última instância, de sustentar qualquer conhecimento por si mesmo. O homem autônomo precisa conhecer tudo ou, para ser coerente com seus princípios, não sabe coisa alguma. O ideal do conhecimento exaustivo demanda muito mais que a revelação bíblica, que de fato não se apresenta como exaustiva. Não obstante, a revelação bíblica embasa toda a realidade. Como Van Til observou: “A melhor, a única e absoluta prova segura da verdade do cristianismo é que, a não ser que se

⁹ *The Lonely Crowd: A Study of the Changing American Character* (Garden City, N.Y. Doubleday Anchor Books, 1953).

pressuponha sua verdade, não há como provar nada. O cristianismo provou ser a própria fundação da própria ideia de prova”.¹⁰

Separado da premissa básica, o conhecimento tende a desintegrar e a se prostituir. Mais que isso, o conceito do homem detentor de conhecimento, o erudito, também se desintegra. A Reforma começou como um movimento de erudição cristã, e por algum tempo a centralidade do erudito permaneceu.¹¹ Mas a erudição, que sob os auspícios de Lutero, recebeu a posição elevada na nação alemã, desvaneceu em sua integridade e respeito tão logo a fé luterana genuína esmoreceu.¹² O alto chamado do sacerdócio cristão se relaciona com a erudição; todavia, tal sacerdócio arrefece assim que desvanece a fé que se encontra por trás dele. A ascensão do pietismo na igreja tornou a experiência — de modo semelhante ao romantismo — o foco central, e a erudição foi desprezada.

Não raro os eruditos foram utilizados e honrados em várias culturas, mas de um modo infeliz; embora fossem respeitados e seguidos, não eram vistos como homens verdadeiros ou normais. Por um lado, a cultura oriental é uma importante exceção a esse respeito; por outro, o erudito oriental, tendo adotado o relativismo radical e abandonado a concepção de verdade, era apenas uma fonte douta do cimento social e um obstáculo instruído à verdadeira erudição. Em outras culturas, contudo, em graus variados, o erudito detinha algo do caráter do xamã esquimó, cujo chamado demandava uma esquizofrenia desenvolvida, controlada e aceita, no sentido clínico do termo.¹³ Com os esquimós, temos um caso clinicamente desenvolvido em que a esquizofrenia do xamã é exigida pela sociedade. Outras culturas possuem exigências análogas de médicos, sacerdotes etc. Embora haja diferenças marcantes, e não possamos forçar demais a analogia, a cultura moderna também possui concepções e expectativas igualmente esquizofrênicas com relação ao homem do conhecimento. A época preocupada apenas com o consumo e a diversão está condenada a conceber a busca do conhecimento como algo divisivo à alma humana e não muito normal. Assim, o cientista surge como uma freira imaculada, pura e altruísta em uma busca sagrada e como um monstro insano buscando destruir o mundo. Por sua vez, o artista é grosseiro, sensual e rude; todavia, se encontra muito acima das questões terrenas para se preocupar com os detalhes dos afazeres. O professor é um desajeitado ensimesmado, e, ao mesmo tempo, um indivíduo perigoso que busca destruir a sociedade. A erudição e o aprendizado não são a vida do homem “normal” e, como se espera, exigem a penalidade esquizofrênica de todos os seus devotos.

Não obstante, o conceito bíblico da vocação humana e de seu papel profético demandam a crença no verdadeiro erudito como um homem normal — qualquer outra atitude é subcristã. O homem moderno é excêntrico, no sentido literal da palavra: deslocado do centro. Longe da fé verdadeira, sua vida se encontra deslocada do centro. Ora, o melhor de sua cultura, ainda que bastante fermentado por pressupostos cristãos, permanece culpado de excentricidade. O homem moderno força a excentricidade em cada aspecto da sociedade e também sobre o xamã moderno, o

¹⁰ *A Christian Theory of Knowledge*, p. 224.

¹¹ Cf. E. Harris Harbison, *The Christian Scholar in the Age of the Reformation* (New York, Scribner, 1956).

¹² Eugen Rosenstock-Huessy, *Out of Revolution* (New York: William Morrow, 1938), p. 366-442.

¹³ Margaret Lantis, “The Religion of the Eskimo”, em: Vergilius Ferm (org.) *Ancient Religions: A Symposium* (New York: Philosophical Library, 1950), p. 316.

cientista. Ele reserva “a vida boa” — a diversão e o “amor, o elixir” — para si mesmo, com o soturno infantilismo da senilidade.

É necessário que o erudito cristão se oponha a tudo isso. O conhecimento é uma função profética, sacerdotal e real, parte central do mandato cultural imposto ao homem. O estudioso piedoso é o verdadeiro homem, e a escola, por sua vez, parte essencial do Reino de Deus.

3. A UNIDADE DO SABER

Outrora, toda cultura possuía meios próprios de educar seus jovens nos significados de sua herança. O saber da iniciação e a iniciação para a vida em sociedade não eram questão de coerção, mas de estilo de vida. Como consequência, a educação não consistia em um problema, mas em parte pressuposta da vida, essencial à maturidade e aos papéis destinados de homem ou mulher, agricultor, caçador ou guerreiro. Isto, como se vê, não é mais verdade. A sociedade alcançou um grau de segurança e autoconsciência que separou a cultura da vida, transformando-a, por um lado, no esforço deliberado em busca da superioridade, *status* ou valores superiores, e, por outro, na redução da cultura à proteção e indulgência dos sentimentos de um povo, o que implica o desprezo de quem busca o “avanço”.

Mais uma vez a sociedade deixou de ser, efetivamente, sociedade, tornando-se pluralista e atomística. O homem não possui vida em comum com grande parte da sociedade e busca, portanto, um círculo limitado como área de atividade, área em relação à qual ele anseia por *status* — em lugar da totalidade da sociedade e sua fé.

Dizem que nossa sociedade é pluralista devido ao progresso, e que o pluralismo é essencial ao desenvolvimento para fora da unidade da cultura nativa; em certo sentido, pode-se concordar com isso. Há, contudo, uma diferença entre a cultura atomística e a pluralista. A primeira possui uma variedade de estruturas de sentidos que concorrem entre si, cada qual com unidade e integridade interna, ao passo que a última é o colapso da sociedade em elementos fragmentados. De forma ostensiva, a cultura ocidental, com suas várias tradições cristãs; com o humanismo, que se apresenta em uma ampla variedade de formas; e mais outras divisões culturais, é pluralista. No entanto, o pluralismo é nominal, externo e extrínseco. Na realidade, a sociedade atomística é reduzida a certo número de denominadores incapazes de sustentar um só elemento. A possibilidade de tensões enraizadas com profundidade tende a se reduzir porque o sentido também é reduzido. As tensões geradas dizem respeito ao *poder* e *controle*, e não ao *sentido*. Isso vale hoje mais para os comunistas que para qualquer outro grupo; sua preocupação não é a difusão mundial do socialismo, mas o controle do mundo por parte da forma particular de socialismo adotada. De semelhante modo, as igrejas estão menos preocupadas com a *doutrina* que com o *poder*.

Mas, em resumo, qual é o presente denominador comum da sociedade? O cristianismo tem sido profundamente degradado ao amor vago e sentimental ao homem, à redução de Deus só ao atributo do amor e à concepção anárquica do mandamento do amor. Não há exemplo maior disso que a obra muito aclamada e bastante citada *Basic Christian Ethics [Introdução à ética cristã]* (1950), de Paul Ramsey, professor associado de Religião na Universidade de Princeton. O mesmo elemento, em outras formas, aparece na Igreja de Roma, tendo Francisco de Assis como um dos primeiros representantes. Essa mentalidade logo é acompanhada por tendências divinizantes. Observe as implicações das seguintes afirmações feitas pelo

organizador de uma edição atual de um antigo manual de ascetismo: “A deificação é a consecução derradeira da capacidade que a natureza humana tem para com Deus [...] a deificação e a salvação consistem em uma só coisa”.¹ O humanismo se tornou a crença vaga no homem e nos “valores”, porém se torna cada vez mais incapaz de definir valores, e, no caso do existencialismo, configura-se o abandono total da vida.

Por conseguinte, se quisermos compreender o conceito de unidade do saber a partir da perspectiva bíblica, é preciso reexaminá-lo (o conceito) no que toca aos elementos essenciais, muito negligenciados pelas atuais formas anárquicas e sentimentais de cristianismo.

Os princípios bíblicos da unidade do saber devem inevitavelmente ser extraídos das próprias Escrituras. Importar princípios estranhos significa destruir qualquer possibilidade de compreensão e tentar inserir a Palavra em um molde igualmente estranho. A compreensão cuidadosa da doutrina bíblica da revelação e sabedoria é crucial para o interesse presente. Desde os primórdios da narrativa bíblica, encontra-se a afirmação da unidade fundamental da “Palavra”, Israel sendo proibido de adicionar ou retirar algo da “Palavra” (Dt 4.2). “Palavras” poderiam ser adicionadas até o fim dos tempos (Ap 22.18), mas não outra “Palavra”. Mais uma vez, é-nos dito que a “Sabedoria” é a fonte da “palavra”, e o livro de Provérbios nos apresenta um conceito de sabedoria por meio do qual a sabedoria se encontra intimamente associada com a Divindade.

Examinemos, brevemente, algumas das afirmações contidas em Provérbios 8:

1. O mundo foi criado pela Sabedoria — o princípio de sua criação (v. 22-31).
2. O homem era parte do plano de criação realizado pela Sabedoria: “Achava minhas delícias com os filhos dos homens” (v. 31).
3. A Sabedoria convoca o homem a viver em seus termos e segundo a retidão (v. 1-12,32-36).
4. A Sabedoria atua como intermediária entre Deus e o homem (v. 32-35).
5. O amor à Sabedoria equivale ao amor à vida: “Mas aquele que peca contra mim [a Sabedoria] fará mal à sua própria alma; todos os que me odeiam amam a morte” (v. 36).
6. A Sabedoria é o fundamento de toda a lei e ordem, de toda a paz e prosperidade, da própria vida (v. 13-21).

Analisando o Novo Testamento, encontramos exposto esse mesmo conceito de Sabedoria:

1. Jesus Cristo declarou ser a Sabedoria (Lc 7.34,35; Mt 11.19).
2. Afirma-se que Jesus é o Verbo, Logos, ou Sabedoria de Deus (Jo 1.1-17).
3. Jesus Cristo tratou de sua preexistência (Jo 8.58).
4. Paulo também declarou que Cristo é o Logos ou Sabedoria de Deus (1Co 1.24,30; cp. Rm 13.27; Cl 2.3).

¹ St. Maximus the Confessor, *The Ascetic Life: The Four Centuries on Charity* (Westminster, Md.: The Newman Press, 1955), p. 71. Traduzido e anotado por Polycarp Sherwood.

Ao voltar ao texto de Provérbios 8.15, encontra-se uma importante declaração: “Por meu intermédio, reinam os reis, e os príncipes decretam justiça”. Ao forçar seus pressupostos sobre as Escrituras, os homens inverteram o sentido da afirmação, presumindo tratar-se apenas de uma ordenação do governo secular; na realidade, há muito mais envolvido aqui. “Por meu intermédio, reinam os reis, e os príncipes decretam justiça” significa que a própria Sabedoria é o fundamento da justiça, e que, à parte da Sabedoria, não há decreto de justiça, nem lei nem ordem; que o fundamento de toda a vida, de toda a lei e ordem, de toda a estrutura, de todos os projetos na criação, provém de Deus. O mesmo princípio é desenvolvido por Paulo na epístola aos Efésios, quando nos deparamos com a declaração surpreendente e ressoante do significado do Cristo glorificado para a totalidade da vida. Nesse contexto, em Efésios 3.15, Paulo denomina Deus o pai de todas as famílias, ou mais literalmente, o pai de todas as paternidades. Mais adiante, em Efésios 5.22, 23, ele trata o relacionamento matrimonial entre o esposo e a esposa como um tipo de Cristo e a igreja. Ora, a abordagem humanista habitual em relação a essas afirmações é a inversão da ordem de precedência, de forma que de fato afirma: “Paulo, tentando tornar os mistérios divinos mais claros, tomou padrões e fatos humanos comuns, e afirmou que eles, de maneira turva e vaga, representam os mistérios divinos desconhecíveis. Assim, a realidade é a família — o pai e seus filhos, de uma forma débil, nos apresentam a realidade divina subjacente. Trata-se, pois, de um discurso antropomórfico”. Na verdade, o contrário é verdadeiro. A família humana e a paternidade humana não são a realidade essencial; ao contrário, para Paulo, a paternidade humana é o tipo, ou sombra, e a paternidade divina consiste na realidade última. O relacionamento de Cristo com a igreja é a realidade essencial, da qual o relacionamento do marido com a mulher é sombra, uma exposição do mesmo princípio. Deus é o pai de todas as paternidades, e a paternidade humana nada mais é que um reflexo pálido do relacionamento eterno da Trindade ontológica, entre o Pai e o Filho. Portanto, a comunhão humana, os governos e as relações são sombras da realidade existente no relacionamento interno entre Pai, Filho e Espírito Santo. Assim, todos os relacionamentos essenciais da vida derivam-se do padrão eterno da vida interna da Divindade. Eis a premissa bíblica básica negligenciada ou destruída pelo conceito do antropomorfismo. No que diz respeito ao conceito de Sabedoria, a prioridade em todas as categorias de pensamento da Trindade ontológica, não há lei, nem sociedade, nem justiça, nem estrutura, nem propósito nem sentido fora de Deus; ademais, todos esses aspectos e relações da sociedade são tipos do que existe na Divindade.

Isso, por conseguinte, possui tremenda implicação no que concerne à unidade da vida e do saber. Ora, o homem se envolve em contradições toda vez que afirma a independência divina, dizendo que, ao negar Deus, não renega ao mesmo tempo a vida, nem suas relações, seus valores ou sua sociedade. Nos termos desses pressupostos bíblicos negligenciados, negar a Deus e ainda assim, fora dele, possuir a lei, ordem, justiça, ciência etc. constitui para o homem uma impossibilidade. À medida que o homem e a sociedade se afastam de Deus, mais se distanciam da realidade, mais são pegos na rede da contradição e frustração pessoais, mais são envolvidos na vontade de destruição e amor à morte (Pv 8.36). “Por meu intermédio, reinam os reis,

e os príncipes decretam justiça” [v.15], e “todos os que me odeiam amam a morte” [v. 36b]. Assim, quando o homem vira as costas para Deus isso significa voltar-se em direção à morte; e envolve, em última análise, a renúncia de cada aspecto da vida. Portanto, todo governo, seja o Estado cristão ou não, não pode viver separado de Deus. Na medida em que o governo possua algum tipo de lei e ordem, e qualquer espécie de justiça, ele trai a si mesmo, porque ela afirma Deus. De semelhante modo, toda a ciência, ainda que exteriormente negue a Deus, trai a si mesma, caso afirme existirem uma estrutura e leis fundamentais do universo, como exemplificada na Segunda Lei da Termodinâmica, pois, embora rejeite o Criador, ela opera em termos de estruturas fundamentais impossíveis fora de Deus.

A fim de negar a Deus, o homem, em última análise, deve negar a existência de qualquer lei ou realidade. As implicações totais disso foram demonstradas, no último século, por dois profundos pensadores, um cristão e outro não. Nietzsche reconhecia de forma plena que todo ateuista é um crente relutante na medida em que possui, em sua vida, qualquer elemento de justiça ou ordem, e mesmo por estar vivo e gozar a vida. Nos primeiros escritos, Nietzsche se empenhou em criar um novo conjunto de critérios e valores, afirmando a vida por um tempo, até que, por fim, concluiu a incapacidade de afirmar a vida por si mesma, nem lhe fornecer qualquer sentido ou valor à parte de Deus. Dessa forma, o conselho derradeiro de Nietzsche foi o suicídio; apenas assim podemos de fato negar a Deus. E, com efeito, este brilhante pensador, um dos mais cristalinos na descrição do cristianismo moderno e seus problemas contemporâneos, cometeu, em sua própria vida, uma espécie de suicídio psíquico.² O mesmo conceito foi desenvolvido com poder por Dostoiévski, particularmente em *Os demônios*, ou mais literalmente “Os possuídos por demônios”. Kirilov, um personagem completamente nietzschiano, empenha-se em negar a Deus, afirmando ser Deus, de maneira que o homem não necessita da Divindade. Contudo, a todo momento, Kirilov descobre que nenhum critério ou estrutura na realidade podem ser afirmados sem que, em última instância, se afirme a Deus ao mesmo tempo; e que não se pode afirmar nenhum valor que não seja proveniente do Deus trino em sentido final. Como consequência, Kirilov comete suicídio como única forma aparentemente prática de negação da Divindade e afirmação de si mesmo, já que estar vivo significava afirmar, de algum modo, essa deidade ontológica.

As implicações filosóficas de tudo isso já se perderam no pensamento condenado e miserando que caracteriza hoje grande parte da filosofia cristã. Felizmente, nos últimos anos, houve um desenvolvimento coerente da filosofia cristã, começando com o uso feito por Abraham Kuyper das premissas de Calvino, e avançando com força, nos EUA, por meio da obra de Cornelius Van Til. Essa posição é a afirmada no todo das Escrituras. Consideremos, portanto, as implicações das seguintes passagens:

1. Em Provérbios 3.18, a Sabedoria é chamada árvore de vida.
2. Diz-se em João 8.51: “Se alguém guardar a minha palavra, não verá a morte, eternamente”.

² Uma análise excepcionalmente brilhante de Nietzsche, a partir dessa perspectiva, pode ser encontrada em H. Van Riessen, *Nietzsche* (Philadelphia: Presbyterian and Reformed, 1960).

3. “Os homens maus não entendem o que é justo, mas os que buscam o SENHOR entendem tudo” (Pv 28.5).
4. Mais uma vez, em 1 João 2.20, nos deparamos com esta afirmação de grande valor: “E vós possuíis unção que vem do Santo e todos tendes conhecimento”.

Ora, essas são afirmações surpreendentes: “os que buscam o SENHOR entendem tudo”; “e vós possuíis unção que vem do Santo e todos tendes conhecimento”. Sem dúvida, nosso conhecimento de todas as coisas não é exaustivo ou particular, nem é onisciente; esse tipo de conhecimento só é possível para Deus. Assim, como conhecemos todas as coisas de verdade? Examinemos mais uma vez a afirmação: se, ao nos tornarmos realmente cristãos e nos conscientizarmos de suas implicações genuínas, recebendo a unção do Santo, temos conhecimento; por conseguinte, se não temos Cristo, e junto a unção do Santo, logo não temos conhecimento algum. Portanto, devemos dizer ao descrente: “Para todo o seu saber, você não sabe nada”. Já a educação cristã consistente, com o conceito de unidade do saber, deve afirmar de modo mais específico: ser cristão, e assim possuir a unção do Santo, significa saber todas as coisas em princípio. Isto significa que, ao conhecer Cristo, conhece-se aquele por meio de quem todas as coisas foram feitas, e sem ele nada do que foi feito se fez (Jo 1.1-17). Por conseguinte, nada é compreensível exceto por meio de Cristo, por meio de sua vontade criativa.

Todo ensino secular se encontra envolvido em uma contradição fundamental: ele deve trabalhar a partir da hipótese da unidade de lei e sentido, embora negue a própria existência dessa unidade ou suas implicações. Ele atua sobre a premissa da soberania da lei, embora afirme o acaso. “Todas as coisas foram feitas por intermédio dele, e, sem ele, nada do que foi feito se fez” (Jo 1.3). Nenhuma interpretação ou sentido pode logicamente existir fora dele. Há um decreto eterno, um propósito também eterno, e nada é compreensível a não ser nos termos desse pressuposto. Ao conhecer Cristo, conhecemos todas as coisas; possuímos o princípio fundamental de interpretação. O ensino secular é marcado pela autocontradição, pois nega a si mesmo de maneira contínua. Por exemplo, no estudo da teoria dos números, em várias universidades, ao lidar com a questão “O que é um número?”, nega-se que ele tenha qualquer correspondência com a realidade. Contudo, se os números não possuem correspondência com a realidade, por que estudar matemática? Se a aritmética e a matemática não guardam relação com a vida, se são matérias apenas arbitrárias, por que estudá-las? Mas afirmar a relação com o real, a realidade fundamental representada nos números, significa afirmar a existência da realidade fundamental em relação à qual o homem é responsável. No estudo da filosofia e da teoria dos valores, nós nos deparamos mais uma vez com esse mesmo relativismo. A educação se tornou, portanto, muito barulho por nada.³ Por que a preocupação com o progresso na educação quando tudo já se encontra estabelecido no contexto do relativismo presente e último? Por que a tremenda energia utilizada na criação de valores na educação e na sociedade se o relativismo governa tudo? Para que leis? Nietzsche, nesse aspecto, foi mais honesto que Dewey. Alguns filósofos perceberam a necessidade fundamental de que todas as filosofias da ciência negassem o conceito de

³ No original, “Too much ado for nothing”, nome de uma comédia de Shakespeare. Expressão adotada pela linguagem coloquial brasileira e muito utilizada. [N. do T.]

causalidade, pois afirmá-lo implica, de certo modo, em sustentar o decreto eterno por trás de toda a realidade. Desse modo, em lugar da casualidade, afirma-se o conceito de probabilidade, segundo o qual, com efeito, temos visto que os fenômenos são confiáveis, mas não há maneira de sabermos que, no próximo instante, um fenômeno completamente contrário possa surgir. Com essa esquiva, as implicações da casualidade são evitadas. Afirmar a causalidade é afirmar por implicação, e em última instância, o decreto eterno por trás dos fenômenos da criação.

Não é algo espantoso que a educação não se configura mais como meio de vida, mas uma questão de coerção estatal? Em cada área, temos o que pode ser caracterizado apenas como esquizofrenia intelectual, uma personalidade dividida. Por um lado, o homem moderno, cristão ou não, ao lidar com as necessidades práticas de qualquer área particular da ciência ou do saber, deve ser teísta, deve presumir a Trindade ontológica, na medida em que postula o decreto eterno, a unidade na vida e no saber e a correspondência com a realidade última dos números etc. Ainda que sustente um relativismo muito radical, ele continua operando nos termos do decreto eterno. Como resultado, ele é pego na tensão da esquizofrenia intelectual, tornando-se uma pessoa dividida, uma casa dividida contra si mesma. A tensão crescente da vida moderna se deve justamente a esse elemento esquizofrênico em todo o saber. Quanto mais relevante a ciência e o saber se tornam na vida diária, mais irrelevantes se tornam na teoria. O homem é esquizoide na tentativa de atuar à parte de Deus, usar as coisas da criação e ao mesmo tempo negar o Criador e o decreto eterno por trás de toda a realidade. O homem, separado de Deus, é culpado do que Van Til chama “desejo de Caim”, o desejo de que Deus não exista, mas toda vez que o homem tenta eliminar Deus, e onde quer que o faça, termina por eliminar toda a realidade. Ele passou a negar, cada vez mais, aspectos da experiência e da realidade, porque não há espaço para elas na sua filosofia. Note, por exemplo, os psicólogos que se recusam a falar da mente, e se referem, em seu lugar, à consciência como “epifenômeno” fora do escopo da relevância. Encarar com coerência o problema da mente e consciência, afirma certo escritor, é ser conduzido ao sobrenatural. Como alternativa, a linguagem tem sido das pulsões, dos impulsos e das motivações, e não mais da mente e consciência. Eliminar Deus como o princípio ontológico significa castrar a realidade.

Isso é observado com clareza na teologia contemporânea, em especial em Karl Barth, como nas demais áreas. Barth postula o deus kantiano que é, em essência, um aspecto da consciência humana — um deus tão amedrontado de seu poder e de ser em si mesmo, que, esse teólogo sustenta, se Deus fosse o poder em si mesmo, onipotente, ele seria o Diabo, “pois o ‘Todo-Poderoso’ é mau, como o ‘poder em si’ é mau. O ‘Todo-Poderoso’ significa o Caos, o Mal, o Diabo. Não poderíamos descrever e definir melhor o Diabo que tentando conceber a ideia da capacidade soberana, livre e baseada em si mesma”.⁴ Por conseguinte, uma filosofia como essa tende a olhar com desconfiança para todo poder e domínio e, com efeito, renuncia ao próprio mandato dado ao homem como ser criado à imagem divina para exercer domínio; deixa de se tornar o portador do poder de Deus e seu vice-regente, e de exercer o domínio no alcance total em cada área do conhecimento. Assim, só a filosofia cristã da educação consistente pode lidar de modo honesto com a realidade, pois, ao afirmar o Criador, apenas ela pode fazer jus à criação. Por conhecer que Deus é o Autor de todas as

⁴ *Dogmatics in Outline* (New York: Philosophical Library, 1949), p. 48.

coisas, e que sem ele nada do que foi feito se fez, a filosofia cristã da educação afirma o único princípio por meio do qual se pode conhecer de verdade todas as coisas. De acordo com Romanos 1.18, como John Murray e outros traduzem, “a ira de Deus se revela do céu contra toda impiedade e perversão dos homens que *reprimem* a verdade pela injustiça”. Eis o cerne do problema: a verdade é inescapável; a característica do homem não é a falha na aprendizagem, mas a revolta ética contra as implicações do que ele conhece. Ele não reconhece o decreto eterno, o vê manifesto por toda parte, no entanto, reprime as implicações da verdade pela injustiça e as suprime visto que destroem sua autonomia.

O resultado é a tensão insuperável. O homem moderno, sendo personalidade dividida, esquizofrênica, em última análise chega à crise, a ruptura de todas as personalidades esquizofrênicas, em sua inabilidade [incapacidade] de manter a existência em uma contradição tão aguda para consigo mesmo. A educação moderna é esquizofrênica, reprimindo a verdade como o único meio de perpetuar a reivindicação de autonomia proclamada pelo homem moderno. Se necessário, todos os sentidos devem ser negados a fim de sustentar essa estranha liberdade. Um exemplo notório consiste nos comentários de Herbert J. Muller sobre “*The Misuses of the Past*” [“*Os abusos do passado*”].⁵ Muller encontra a liberdade do homem justamente na ausência de qualquer princípio orientador na história e na ausência da realidade objetiva fora do homem.

Reafirmemos a premissa bíblica a fim de a desenvolvermos com mais profundidade: a realidade é, em última análise, pessoal, visto que a Trindade ontológica é pessoal. Cada aspecto da vida, sociedade, autoridade, paternidade, comunidade etc. é uma sombra ou tipo da realidade última e total das relações internas da Trindade ontológica. A filosofia grega clássica, crendo na impessoalidade última, desenvolveu um conceito antropomórfico, uma ideia em cujos termos a igreja lê a Bíblia de forma quase consistente e insistente. Por exemplo, tornou-se importante insistir na impassibilidade divina, pois a paixão é vista como fragilidade pessoal, de modo que as afirmações bíblicas da ira, dos ciúmes, do riso e deleite de Deus são lidas como antropomorfismos utilizados em condescendência à humanidade primitiva.⁶ As consequências infelizes do pensamento helenista foram traçadas por Charles Norris Cochrane, na obra *Cristianismo e a cultura clássica: um estudo das ideias e da ação, de Augusto a Agostinho*.⁷ Junto com Cochrane, podemos tratar da posição clássico-moderna como oposta ao cristão. Na perspectiva clássico-moderna, a mudança é irrevogável, operando no oceano de impessoalidade. Independentemente dos universais afirmados, o bom, o verdadeiro ou o belo, eles permanecem abstrações impessoais em essência. O problema do uno e do múltiplo se torna insuperável: ou se tem o oceano de unicidade completamente desprovido de sentido, ou o universo igualmente absurdo de particularidades infindáveis e desconexas. Já o cristão, trabalhando a partir da premissa da Trindade ontológica, pode pensar e agir pautado no pressuposto da conterminidade, na Divindade, do universal e do particular.

⁵ *Horizon*, I, 4, March, 1959.

⁶ A Bíblia é antropomórfica no sentido de que grande parte do que ultrapassa o âmbito da experiência humana atual, ou as limitações da criatura, torna-se compreensível nesses termos. Nosso ponto é: atribuir o conceito da paternidade de Deus, e outros conceitos semelhantes, ao antropomorfismo significa destruir um aspecto central da Escritura e preparar o caminho para o impersonalismo.

⁷ Rio de Janeiro: Topbooks, 2012. Publicado originariamente em inglês em 1940. [N. do R.]

Ademais, ele nega a existência da factualidade bruta; todo fato é interpretado. Ora, ou o homem cria a própria factualidade por meio de seu princípio de interpretação, e torna-se assim seu próprio deus, ou ele aceita o fato da Criação e de que só o propósito criativo de Deus torna o fato o que ele é, de modo que não há verdadeira interpretação fora dele. Contudo, como Van Til observou:

A ideia do fato bruto, completamente não interpretado, é o pressuposto da descoberta de qualquer fato de categoria científica. O “fato” não se torna fato de acordo com as hipóteses do cientista moderno até que tenha sido feito por meio do poder definidor derradeiro da mente humana. O cientista moderno, pretendendo ser apenas um descritor dos fatos, é na realidade um construtor de fatos. Ele constrói o fato na medida em que o descreve. Sua descrição é, em si, a construção dos fatos. Ele exige “matéria” para construí-los, no entanto, para ele é necessário que seja “matéria-prima” — qualquer coisa diferente danificará seu mecanismo. O dado não lhe é primariamente *fornecido*, mas *tomado*.

Aparentemente, então, o julgamento universal acerca da natureza de toda existência é pressuposto mesmo na “descrição” do cientista moderno. De semelhante modo, ao que parece, o julgamento universal nega o cerne da perspectiva cristã-teísta. De acordo com qualquer posição cristã consistente, Deus, e só ele, possui o poder decisório final. A descrição ou o planejamento divino torna o que o fato é. O que o cientista moderno atribui à mente humana, o cristão atribui a Deus.⁸

Analisando mais uma vez o impersonalismo subjacente da posição clássico-moderna, torna-se claro seu corolário inevitável: *Quanto maior o desenvolvimento da inteligência e cultura, maior é o impersonalismo e mais necessário sua qualidade abstrata*. Algumas religiões e filosofias têm como finalidade o fim do princípio de individuação, como a absorção no oceano cósmico do nada ou deus, conforme o caso. Entretanto, sendo o homem uma pessoa, e sua vida uma questão bastante pessoal, é impossível para a cultura desenvolver o conceito de impessoalidade sem, com isso, manifestar uma vida esquizoide. Consideremos, por exemplo, as consequências na música. Ao mesmo tempo em que a música se tornava atonal, intelectual e impessoal, o jazz surge no outro extremo da escala musical, para afirmar um personalismo anti-intelectual e completamente atomístico. Um dos proponentes do jazz afirmou: “O jazz não precisa de inteligência, apenas de sentimento”.⁹

Sem dúvida, os dois extremos representam trunfos da virtuosidade musical, porém mais do que isso, ambos existem nos termos da ultimidade assumida do impersonalismo. A impessoalidade é celebrada pela música “intelectual” ao custo do apelo maior e combatida pelo jazz com um personalismo selvagem e desesperançado, com a filosofia “comamos, bebamos e nos casemos, porque amanhã morreremos”. É,

⁸ C. Van Til, *Common Grace* (1947), p. 4. V. tb., da autoria dele, *The New Modernism* (1946), *The Defense of the Faith* (1955), *The Metaphysics of Apologetics* (1931), *A Christian Theory of Knowledge* (1954) etc., e R. J. Rushdoony, *By What Standard?* (1959), publicados pela Presbyterian and Reformed Publishing Company.

⁹ Robert Goffin, *Jazz*, p. 42; *apud* Richard M. Weaver, *Ideas Have Consequences*, p. 85.

como observou Weaver: “Não uma música dos sonhos — certamente não do sonho metafísico — mas da embriaguez”.¹⁰ Todavia, a força do jazz é justamente a apresentação do personalismo ainda disponível no mundo de impessoalidade, daí seu apelo em países comunistas, onde prevalece o impersonalismo da vida e filosofia ainda mais rigoroso. Ora, o impacto do jazz é tão profundo nos países comunistas, que alguns jazzistas passaram a se considerar símbolos da liberdade — o que, em sentido bastante reduzido, de fato são. Contudo, a afirmação cega do emocionalismo anárquico não consiste em uma arma contra a tirania do impersonalismo do universo, da sociedade ou do homem das massas, mas, sim, em um tributo a seu poder e à conflagração das restantes áreas da vida a ele. No caso da arte, há também uma situação semelhante — a ascensão do abstracionismo e do emocionalismo totalmente pessoal e incomunicável. Na poesia, também se deu um desenvolvimento similar: o poema não mais “significa” algo, ele deve apenas “ser”.

Podemos citar todos os detalhes, mas nos basta dizer que eles apenas repetem este fato: quando se assume que o impersonalismo é o elemento derradeiro, segue-se que quanto maior o desenvolvimento da inteligência e cultura, maior ele é, e mais necessária sua qualidade abstrata. Uma vez que o homem não pode aceitar essa conclusão necessária para seu empenho cultural — ele mesmo sendo um fato pessoal em demasia —, torna-se inevitavelmente esquizofrênico na vida e cultura. Como consequência, sua educação perde todo o conceito de unidade do saber. A educação escolanovista tentou remediar essa ausência concedendo um caráter relacional ao aprendizado ao relacioná-lo à vida cotidiana. Todavia, ata-se o relacionamento pela ponta errada. É inútil tentar relacionar a aritmética à poupança e economias, aos juros e investimentos, caso não se considere que vale a pena viver a vida, a fim de se começar a partir dela; e caso os valores da economia e do investimento não tenham relevância alguma. Por conseguinte, a educação promovida pela Escola Nova tendeu a se fechar ainda mais no retiro do personalismo anarquista, no qual o ego solitário busca defesas contra o vasto impersonalismo. A ênfase na absurdidade do todo, por explicação ou implicação, significa forçar, no particular isolado (o homem), o pessimismo total ou egocentrismo injustificável. O indivíduo humano se torna, na terminologia moderna, centrado no consumo — não mais produtivo e criativo, mas preocupado em elevado grau em pegar sua parte no todo do caos sem sentido.

Sob essa perspectiva, a álgebra, as ciências, a história e as línguas são questões singularmente irrelevantes. Dependendo das inclinações pessoais do indivíduo, é possível cultivar o interesse por certos assuntos, mas isso surge como uma reação apenas subjetiva. Não há senso de necessidade cultural, nenhum sentimento de que essas habilidades constituem a iniciação na vida e cultura do homem moderno, sendo, portanto, indispensáveis. Falta à nossa cultura o senso de urgência com relação ao saber transmitido pelos homens tribais a seus filhos. Erigimos uma estrutura imponente, e declaramos que seus alicerces são irrelevantes!

Neste ponto, o educador cristão consistente que possui autoconsciência epistemológica se encontra em uma posição muito diferente. Ele pode lecionar confiante que, dentro de sua escola, há uma unidade do saber na medida em que a Trindade ontológica é o pressuposto de toda factualidade, e que todos os fatos são

¹⁰ *Ibid.*, p. 87.

fatos criados; portanto, factos consistentes e fornecidos por Deus. Ele é capaz de evitar, desse modo, a esquizofrenia intelectual de nossa época para si e seus alunos. Contudo, se um professor pretensamente cristão busca atuar com pressupostos do impersonalismo último, então ele se encontra no meio de uma tensão e contradição, as mais radicais. “Acrescentar” o cristianismo ao currículo alheio em essência, embora mais “respeitável”, é, em última análise, insano como a afirmação da fé personalista no jazz. Trata-se de algo autodestrutivo e esquizofrênico. A fé no Deus pessoal não pode sobreviver contra o fundo do mundo de impessoalidade, como retratado no currículo comum. Não raro a autoridade paroquial sustenta a conformidade cristã nas suas escolas; no entanto, elas são instrumentos de secularização e de apoio para a cosmovisão de pessimismo e impersonalismo totais. A conformidade coerciva da escola paroquial mascara a desunião interior radical, de forma que, conquanto por vezes exerça melhor a disciplina, não obstante falha em apresentar a unidade *interior* ao saber. E nos interessa a unidade interior do saber, e não a conformidade *exterior* à autoridade ou padrão comum. Torna-se evidente que isso não implica em menosprezo do valor da verdadeira conformidade.

Uma das tendências mais perigosas hoje, em qualquer consideração da educação, é ser seduzido pelo inebriante vinho da nostalgia. Como se exige das escolas de hoje uma formação demasiadamente alienada, da mesma forma também se atribui muito às escolas de ontem. Considere, por exemplo, o relato excelente e contundente de Clifton Fadiman acerca de sua educação formal recebida no ensino médio entre 1916-1920. Ele frequentou uma escola comum, cujos estudantes seriam na atualidade considerados “desprivilegiados”, recebeu o curso padrão que incluía quatro anos de inglês, com rigorosa instrução em composição, gramática e oratória; quatro anos de alemão; três anos de francês; três ou quatro anos de história clássica, europeia e dos EUA, mais um curso de educação cívica, um ano de física; um ano de biologia; três anos de matemática, passando por trigonometria. Tudo isso facultou a Fadiman o autodidatismo. Também garantiu que ele jamais se tornasse membro da geração “perdida”.¹¹ Mas por que citar apenas o período de Fadiman? Por que não retornar a Franklin, Massachusetts, há pouco mais de um século? Horace Mann, que desprezava a instrução recebida, foi preparado, em seis meses, para a universidade, por Samuel Barrett, gênio e alcóolatra, ao qual os rigorosos calvinistas ainda consideravam um valioso professor, que ministrou mais aulas de gramática inglesa, latim e grego em seus cursos que os universitários recebem hoje. Mann dominou a gramática latina e leu as obras de Corderius [Mathurin Cordier], as fábulas de Esopo, a *Eneida* e partes das *Geórgicas* e das *Bucólicas*, as *Orações selecionadas* de Cícero, os Evangelhos e partes das epístolas em grego, e parte da *Graeca majora* e *minora*. O que tornou possível a educação de Fadiman e de Mann? Fadiman nos fornece um *insight* interessante sobre sua instrução ao comentar que, embora desprivilegiados, seus colegas de classe, tendo vindo das classes que então produziam “a mais larga cota de delinquentes juvenis”, ainda assim se comportavam com tanta ordem que o “único caso escandaloso” nos quatros anos no ensino médio foi o roubo, por parte de um estudante, de um par de borrachas! Hoje em dia, a escola pública mais privilegiada

¹¹ “Today’s Lost Generation”, p. 13-15, 55ss., Saturday Review. Sept. 12, 1959, XLII, p. 37. Adaptado da apresentação de Fadiman à obra de James D. Koerner, *The Case for Basic Education* (Boston, AtlanticMonthly Press, 1959).

talvez se deleitaria pelo fato de relatar apenas um caso de ofensa estudantil como esse! Ora, com um corpo discente tão disciplinado, quem não ensinaria da forma mais eficaz? As crianças dos tempos de Mann com certeza praticavam diabruras, muitas vezes do tipo mais grosseiro, no entanto, elas respondiam com rapidez à autoridade e reconheciam a responsabilidade de aprender. Isso, em forma mais branda, também existia na escola dos tempos de Fadiman. O senso profundo de responsabilidade do calvinismo da Nova Inglaterra não se encontra mais presente na juventude moderna. É verdade que a educação básica é válida, mas a mudança de currículo alterará o cenário educacional? Afinal, alguns dos professores, que, hoje, mais conscientemente se devotam à educação básica, são os que, com exceção de alguns poucos estudantes, passam pelas piores situações. E, ainda que alguns estudantes possuam grandes aptidões, e se debruçam com seriedade sobre o estudo, como pode subsistir a educação que se apoia sobre a *aptidão* em vez de existir como *meio de vida e necessidade*? A abordagem da aptidão é uma ênfase sobre permissividade, em última instância, autodestrutiva. Em termos mais específicos, imaginemos um jovem cientista técnico, ainda com seus vinte e poucos anos, já com uma carreira superior e promissora em estudos avançados de eletrônica, tendo o treinamento subvencionado e o futuro garantido. Na base da aptidão, tudo isso é muito apropriado. Todavia, ele, depois, descobre uma aptidão que o deleita ainda mais, e sendo membro de uma geração permissiva e sem restrições, se vangloria disso com ingenuidade e orgulho vicioso. Ele é um prostituto que faz sucesso entre as mulheres. A aptidão, sem dúvida, é importante, mas, se tomada como princípio anárquico, é destrutiva e perigosa — e não carrega consigo nenhum padrão, nem lei, nem estrutura genuína de referência. A falácia da nostalgia é que ela tenta interpretar a educação de ontem como efeitos tardios e resíduos do puritanismo americano, como a ambiciosa autodisciplina e zelo imitativo das famílias de imigrantes, o respeito — agora morto — pelas “coisas sublimes”, antigamente comum, de certo modo, a todos os grupos, a autoridade hoje decadente no lar, na igreja, escola e sociedade (entendida aqui como instância em oposição ao Estado), e assim por diante. Os cursos frequentados por Fadiman podem ser restaurados nas escolas de ensino médio, mas os mesmos estudantes, com o mesmo mundo em que estavam inseridos, não podem ser recuperados. E, por mais que a educação recebida por Fadiman no ensino médio lhe tenha sido de grande valor, ele definitivamente era mais um produto da escolaridade mais ampla da época.

Qual é a resposta, então? Devemos excluir algumas matérias do currículo? Claro que não, mas devemos vê-las no lugar e nas perspectivas apropriadas. E, por mais importante que as exigências do treinamento católico na educação básica possam ser, mais importante ainda é sustentar o conceito da unidade do saber. Ora, abordar a educação sem nostalgia, estando, pelo contrário, comprometido não com um ponto no passado, mas com o desenvolvimento da autoconsciência epistemológica cristã no presente e no futuro, é um privilégio do cristão consistente. Com efeito, as igrejas tendem a olhar para o ideal passado em termos de privilégio, poder, oportunidade e sucesso, contudo, essa nostalgia é um luxo que apenas os moribundos podem se permitir. Deixemos os mortos, pois, enterrarem os mortos; os vivos têm trabalho a fazer.

O interesse do cristão é a autoconsciência epistemológica,¹² declarar que nenhum fato se separa da Trindade ontológica, todos os fatos são pessoais porque foram criados pelo Deus pessoal, que, sozinho, é a única fonte de sua interpretação; e significa declarar que, tão logo a totalidade do universo criado veio à existência por um ato desse mesmo Deus, cujo decreto eterno fundamenta toda a realidade, o saber não é ilusório e possui uma unidade fundamental.

¹² Suas implicações serão apresentadas na sequência.

4. O REINO DE DEUS E A ESCOLA

A definição de lar e escola é relativamente simples. No entanto, um sério problema nos confronta na definição de “igreja” — conceito que necessita ser compreendido, caso haja o desejo de que a educação seja livre. Neste ponto, deparamo-nos com uma área de confusão considerável e com alguns pensadores prontos a expressar suas conclusões, inconscientes das implicações a longo prazo. Ora, os pensadores da Reforma nem sempre foram coerentes com suas reflexões nesse aspecto. A questão é: a igreja institucional deve ser identificada com a igreja visível? A Igreja Católica Romana afirma que a igreja invisível e a visível estão ligadas de maneira íntima, e que esta é a igreja institucional. Dito de outro modo, a Igreja Católica Romana é o Reino de Deus na terra. As implicações imediatas para a vida diária são enormes. O mundo se divide então em dois reinos; o primeiro: o reino da graça é o Reino de Deus ou a igreja; e o segundo: o reino da natureza é o restante do mundo.

Por conseguinte, a única maneira pela qual o lar, a escola e o governo podem se unir a Deus é por meio da igreja institucional, na medida em que essas instâncias não possuem relacionamento direto com Cristo, nem, desse modo, com Deus. Ora, sendo seus relacionamentos com Deus mediados e subordinados à igreja institucional, faz-se necessário para o Estado, a escola e o lar estarem sob a autoridade da igreja em cada aspecto da vida, e, como membros do reino inferior (o reino da natureza), devem fazer sob constante suspeição e vigilância. Portanto, o reino da natureza é visto como em constante tensão com o reino da graça, de modo que só é capaz de servir a Deus caso seja dominado pela autoridade da graça, isto é, a igreja. No entanto, como Dooyeweerd, Spier, Van Til, Vollenhoven e outros já observaram, essa dicotomia fundamental entre graça e natureza, além de não ser bíblica, está equivocada. A dicotomia não é entre graça e natureza, mas, sim, entre graça e pecado; assim, quando qualquer reino da natureza entra no estado da graça, ele se torna por esse ato parte da igreja visível. Definir o Reino de Deus ou a igreja visível em relação à igreja institucional é tomar a estrada para Roma em direção à subordinação de cada aspecto da vida à igreja. Com efeito, muitos protestantes são partidários desse posicionamento, ao olhar com desconfiança qualquer aspecto da vida separado do domínio eclesiástico. Todavia, para nós, a igreja bíblica, o Reino de Deus na terra, deve ser identificado com o Reino de Deus no coração dos homens onde quer que estejam. Como consequência, deve-se sustentar que o lar cristão é parte da igreja visível, como a escola, o Estado e o homem cristãos no seu chamado — homens piedosos que, por toda a parte, no seu chamado, servem como sacerdotes do Reino de Deus na terra. O cristão, como cientista, manifesta, na sua esfera particular de ação, a atividade da igreja visível, do Reino de Deus na terra. O agricultor cristão, na medida em que subjuga a terra e exerce domínio em nome de Deus, está, dessa forma, manifestando a atividade da igreja visível nessa esfera particular. Em decorrência disso, a igreja *institucional* não é de forma definitiva a área que se encontra acima das demais áreas da vida, mas é um aspecto do Reino de Deus na terra, dentre vários outros. Para nós, portanto, a igreja *institucional*, junto com a escola (e não acima dela), o lar e o homem cristão (qualquer que seja seu chamado ou esfera de atividade), representa de igual

modo a igreja visível, o Reino de Deus. A igreja cristã é parte da igreja *visível*, e cada uma delas possui responsabilidade própria — caso queira ser fiel à sua função — de se tornar manifestação do Reino. O conceito total foi sumarizado por Johannes M. Spier, no estudo sobre Dooyeweerd:

Caso a igreja visível seja identificada com a igreja como instituição, então o dualismo católico-romano entre “natureza” e “graça” é inevitável. De acordo com esse posicionamento, a vida temporal pertence à esfera da natureza. Cristo não é o Rei imediato da vida secular. A esfera da vida está separada; é a esfera da graça. A sociedade não é parte do corpo de Cristo, mas, em sua estrutura interna, é mundana. Sua origem e fim se encontram na existência temporal, e como tal não conduz à vida eterna. O único laço que a esfera da natureza pode manter com a esfera da graça é indireto. A sociedade só pode estar unida a Cristo por meio da graça e apenas pode se aproximar de Deus por meio da instituição eclesiástica. Só a igreja institucional pode servir de porto para a esfera da natureza. A “natureza” não é “vã no Senhor” na medida em que está ligada à igreja, que, por sua vez, não pode descansar enquanto não dominar a totalidade da vida humana. Caso desejemos evitar as consequências do dualismo entre a natureza e graça, devemos sustentar, de forma inequívoca, que a igreja invisível abrange mais que a vida institucional eclesiástica. A igreja “visível” é o todo da sociedade temporal, na medida em que sua vida provém de Jesus Cristo e que emprega sua energia para o avanço do Reino. O casamento cristão, a família cristã, o Estado, a escola ou qualquer outra relação cristã que reconhece Cristo como o Rei do céu e da terra pertence à igreja visível. Dessa forma, a igreja como instituição, habitação da fé, encontra-se no mesmo nível que todos os outros relacionamentos. A igreja visível, ou Reino de Deus, se manifesta na multiplicidade de formas da revelação do corpo de Cristo. A igreja como instituição não é a revelação do corpo de Cristo, mas é *uma* de suas revelações. Ora, o corpo de Cristo se revela de outras formas (cf. Ef 5.23).¹

Este ponto jamais pode ser enfatizado o suficiente. A integridade da vida depende dele. Tendo em vista a confusão de várias igrejas nessa questão, bem como sua malversação, a desconfiança por parte de várias pessoas com relação à igreja é sem dúvida justificada.

Nesse sentido, a igreja institucional se limita à tarefa de proclamar a Palavra de Deus a toda criatura, administrar os sacramentos aos crentes e seus filhos e governar a si mesma segundo as Escrituras. Para que seja, de fato, uma igreja, ela deve ser genuína — uma revelação do corpo de Cristo.

A família é, em sentido sociológico e religioso, a instituição básica: é o primeiro e mais verdadeiro governo, escola, Estado e igreja do homem. As necessidades

¹ *An Introduction to Christian Philosophy* (Philadelphia: Presbyterian and Reformed Publishing Co., 1954), p. 223.

emocionais e psíquicas básicas do indivíduo humano são atendidas por meio da família. Nela, o homem, a imagem divina, exerce domínio como sacerdote em Cristo, sua esposa, uma ajudadora que o possibilita cumprir seu mandato. O quinto mandamento, que exige a honra aos pais, encontra-se com propriedade na primeira tábua da lei, por sua associação com os deveres e o amor para com Deus. A associação direta entre a honra dada aos pais e a obediência a Deus é patente nos seguintes exemplos de leis:

Levítico 19.3: “Cada um respeitará a sua mãe e o seu pai e guardará os meus sábados. Eu sou o SENHOR, vosso Deus”.

Êxodo 21.15, 17 decretava a pena de morte a quem ferisse seu pai, e amaldiçoasse os pais. Veja também Levítico 20.9.

Deuteronômio 21.18-21 decretava a pena de morte contra filhos rebeldes e contumazes com base na queixa dos pais e a confirmação dos anciãos da cidade.

Deuteronômio 22.20-25 e Levítico 20.10 decretavam a pena de morte pelo flagrante de adultério, confirmado por testemunhas contra o crime capital de ofensas cometidas contra o lar.

Desobedecer qualquer autoridade legítima significa desobedecer a Deus, mas isso é verdadeiro em especial com relação aos pais. O desprezo do lar é o desprezo a Deus, e a rebelião contra os pais está associada à rebelião contra Deus. Psicologicamente, ambos estão ligados. A tipologia do lar, seu relacionamento tipológico com a paternidade de Deus e à primazia de Cristo sobre sua igreja, se encontra inscrita com profundidade na própria constituição do homem. É inegável que a rebelião contra um redunde em rebelião contra o outro. Assim, a autoridade do lar possui importância tremenda.

À vista de tudo isso, a relevância da escola cristã passa a ser vista com mais clareza. A escola cristã é uma manifestação da igreja visível, e, ao mesmo tempo, uma extensão do lar. Portanto, possui um relacionamento com Deus e com a igreja visível que a torna parte central e muito importante da igreja. A autoridade do lar, com a poderosa relação psicológica da autoridade do pai com Deus (tendo em vista que a rebelião contra o lar é comparada à transgressão do sábado e à rebelião contra Deus), é trazida para a escola. A escola possui tamanho poder na vida da criança que não se deve usá-lo com leviandade. Para a criança, a escola é, em um senso profundo, seu mundo, e se a escola não está preparada para atender essa grave responsabilidade, ela pode prejudicar a verdadeira igreja. Como ilustração dessa situação, pode-se dizer que a criança que adentra pelos portais da escola é convencida de imediato de que o professor sabe todas as coisas, não raro surpreendendo quando descobre que seus pais sabem tanto quanto seu mestre. Portanto, a escola se encontra na posição de poder solapar outras instâncias culturais. A escola é um mundo de autoridade e influência, e representa, em sentido muito real, a autoridade divina como parte da

igreja visível e, como já se disse, a autoridade delegada do pai. Assim, no caso da escola, abusar de sua autoridade é desarraigar a criança de seus relacionamentos religiosos e familiares e produzir o desenraizamento da mente e personalidade, destruindo o indivíduo e a sociedade.

Infelizmente, o desenraizamento é a marca do estudante bem-sucedido em grande parte da educação secular, e quanto mais avançado o ensino, mais radical é a produção do desapego ao lar. Neste sentido, a educação é anti-humana e esquizofrênica.

Um erudito particularmente brilhante, dr. Eugen Rosenstock-Huessy, comentou acerca do politeísmo radical da vida moderna. Antes, a fé de uma garota era monoteísta por compartilhar a fé e ser criada sob a autoridade de seu pai, retendo só os valores e as doutrinas dele; agora, em todo o ambiente escolar, essa garota está exposta a uma variedade de credos e doutrinas antagônicas. “A educação da garota moderna é politeísta.” Assim, um homem se casa não com “a filha de um homem, mas como a pupila de vários”, o produto de “um número desconhecido de deuses, deidades, ideais, demônios e poderes”. “As moças estão expostas à destruição do instinto sadio por todos os falsos profetas da sociedade do bezerro de ouro.”² Vivemos em um mundo inquestionavelmente politeísta, e, em toda parte, a arte, a educação, a imprensa, a televisão, os filmes e o Estado impõem as alegações de outros deuses. Em cada esquina, ficamos frente a frente com um Baal exigindo submissão ou culto, e a própria complexidade da vida moderna tenta muitas pessoas a se entregarem ao mundo politeísta.

O politeísmo deve ser enfrentado, mas não com a retirada para o isolacionismo desesperançado e o abandono do mundo. Também não se deve enfrentá-lo buscando uma causa comum entre ambos, nem por meio da conflagração de algum aspecto do Reino em nome da estratégia. É possível confrontá-lo por meio da educação, caso as escolas cristãs reconheçam as dimensões da tarefa e tratem o problema de forma direta. Não pode ser uma ação de retirada, nem de isolamento, mas, sim, uma ação preparatória, reconhecendo que devemos nos engajar na batalha, de que nenhuma vida pode escapar das tensões do mundo politeísta — de maneira que a resposta não está na reclusão, mas no domínio.

A escola cristã, ao tratar do problema do homem desenraizado e politeísta, deve lidar com o homem no plano do *coração*, a fim de evitar a atomização hodierna do homem. Embora a disciplina particular possa ter a abrangência estritamente intelectual, a criança, em sua totalidade, está presente na escola, de modo que a assimilação do conhecimento se dá com relação ao contexto da totalidade.

No pensamento do romantismo, o coração é identificado com as emoções humanas. O romantismo se infiltrou com tanta profundidade no pensamento moderno, tornando essa conotação quase inevitável para as pessoas de hoje. Todavia, o exame do conceito bíblico do coração nos fornece um quadro radicalmente diferente. Em sentido fisiológico, o coração é o centro do corpo e a fonte da vida; ele alimenta e mantém vivo todo o corpo. As Escrituras o chamam “vida da carne”: “a vida da carne está no sangue” (Lv 17.11). Também em Gênesis 9.4, 17.11, Levítico 17.14, Deuteronômio 12.23, encontramos a expressão, no original hebraico, “o sangue a

² *The Multiformity of Man* (Norwich, Vt.: Beach Head, 1949), p. 58-60.

vida”. Desse modo, o sangue é a vida da carne, e o coração é o centro fisiológico do sangue, se apropriando, assimilando e distribuindo todas as coisas ao corpo. Ora, o coração espiritual ao qual as Escrituras aludem é análogo. O físico e o espiritual estão intimamente ligados, e o centro da vida psíquica, diferenciada da vida da carne, é o coração. Toda a vida espiritual provém do coração — o centro de toda vontade e conhecimento. Somos informados de vários de seus aspectos e funções; apenas para citar alguns:

1. Jó 27.6, a fonte da consciência.
2. Provérbios 17.16, a fonte do intelecto, do saber e do discernimento moral.
3. 1 Reis 5.12, Provérbios 10.8, um coração sábio.
4. Salmos 51.12, um coração puro.
5. Gênesis 20.5, um coração honesto e reto.
6. Salmos 10.4, um coração perverso.
7. Jeremias 3.17, um coração ímpio e perverso.
8. Ezequiel 38.2, um coração altivo.
9. Gênesis 8.21, a fonte do mal.
10. Jeremias 17.9, desesperadamente corrupto.
11. Deuteronômio 6.6, a revelação é dirigida ao coração.
12. Levítico 26.41, Deuteronômio 10.16, Êxodo 4.21, coração maligno e incircunciso.
13. Deuteronômio 30.6, circuncidar o coração.
14. Salmos 33.11; 104.15, Gênesis 8.21, Êxodo 14.5, 1 Reis 8.33, Isaías 30.26; 66.14, Deuteronômio 29.4; 4.9, a fonte da vida intelectual e emocional, do pensamento, memória, percepção, volição, imaginação, alegria, tristeza, ira etc.
15. 2 Crônicas 17.6, Salmos 37.1, Jeremias 24.7, Deuteronômio 11.13, 1 Reis 8.61, Jeremias 32.40, a sede do sentimento religioso.
16. Deuteronômio 7.17; 8.17; 9.4, Isaías 14.13, o próprio homem, em contraste a falsas aparências.
17. 1 Pedro 3.4, o coração é o homem em seu interior, o homem real.
18. Ezequiel 36.26, “Dar-vos-ei coração novo.”

A partir desses versículos, torna-se evidente que a regeneração não significa que o homem muda no que concerne às suas aptidões; ele permanece o mesmo homem, mas com um novo coração. Também, de semelhante modo, afirma-se a interação e o paralelismo entre o corpo e o espírito, ou de forma mais própria, a unidade fundamental entre corpo e espírito — unidade psicossomática não simplória, na medida em que o corpo pode afetar o coração e vice-versa. Isso se vê, por exemplo, em 1 Samuel 25.36, 37: “o seu [de Nabal] coração estava alegre, pois já estava mui embriagado”. E depois: “e se amorteceu nele o coração, e ficou ele como pedra”. O corpo e o espírito, sendo uma unidade, compartilham reações. O centro de tudo é o coração, de onde procedem as fontes da vida (Pv 4.23-27). Nas regiões desérticas, a poluição das fontes é um crime terrível, pois destrói a vida. Pode-se compará-la à poluição das fontes de nossa vida — é um suicídio espiritual e físico na medida em que a totalidade do homem é afetada. A revelação é dirigida ao coração, e a verdadeira

igreja, isto é, o Reino de Deus, se sustenta, em todos os domínios, nos alicerces do coração regenerado.

Para a educação escolar, o conceito bíblico do coração é mitológico, de modo que, por conseguinte, se ocupa com a mente. Isto é verdadeiro em especial com relação à “educação básica”, que se direciona à mente da criança. Essa educação, da forma como prevaleceu em grande parte do passado da educação nos EUA, pressupunha um país predominantemente rural, com os batistas e presbiterianos como a divisão mais heterogênea da comunidade. O currículo apresentava o impacto de conceitos cristãos, e a Bíblia, lida todos os dias, constituía também o pressuposto básico do presente. Ora, as circunstâncias que serviram para a educação básica não mais existem. Antes, tal educação atua no isolamento, mediante o treinamento e desenvolvimento da mente da criança, e com o pressuposto de que a liberação do homem é basicamente uma questão intelectual, de forma que, em sentido social, conhecer pressupõe poder. Essa posição essencialmente religiosa e suas consequências são o aceleração da atomização e do desenraizamento, produzindo uma esquizofrenia lamentável. Pouco tempo atrás, certo psiquiatra apontou esse fato, ao chamar a atenção para um caso representativo: uma jovem mulher, abandonada pouco antes do casamento, desenvolveu de modo gradual sérios transtornos de personalidade por isso. Seu fracasso em lidar com o problema se devia a uma falácia intelectual. Ela concluíra que havia só uma resposta madura e intelectual possível para si — uma resposta em termos de um conceito intelectual de mente madura —, e, por conseguinte, negou a si mesma a resposta emocional da indignação e raiva. A consequência dessa negação foi a demolição da totalidade de sua pessoa. A falácia intelectual é a redução do homem à mente e a insistência em que a mente — e não o coração, com seu conceito de totalidade do indivíduo — deve ser o homem. Eis o resultado: há uma ambivalência característica do homem moderno entre o intelectualismo estéril e o emocionalismo frenético. Existe a negação intelectual dos preconceitos junto com a intensidade emocional amplificada, mas suprimida, oriunda dos mesmos preconceitos. O retorno às antigas formas de educação básica requer um fundo cultural, possibilitado pela aceitação de vastos segmentos do saber e proporcionador do fundo cultural. Sem isso, a educação básica, embora proveja com habilidade, e de modo geral, as necessidades intelectuais da criança no que diz respeito ao conhecimento, carrega consigo pressupostos perigosos. É significativo que a educação básica tenha mais êxito onde já existe o fundo cultural estável, ou em escolas cristãs, nas quais a fé essencial, em certa medida, fornece a totalidade.

Já a educação escolanovista, com ênfase na educação total da criança, torna-se de maneira imediata e inevitável uma doutrina religiosa e um programa soteriológico. Seus interesses envolvem a salvação e o salvador em contradição direta com a fé cristã.

O plano de salvação é a retificação, o rearranjo dos elementos da sociedade ou da personalidade, mas não um coração mudado. É um conceito de salvação social, e não há exemplo melhor disso do que a obra *A multidão solitária*. O grupo e a sociedade tornam-se a divindade, e a moral se transforma em costumes. O resultado é a alienação radical do indivíduo para consigo mesmo.

As consequências disso tudo foram evidentes na lavagem cerebral promovida pela Coreia do Norte (comunista). Ao separar o homem de si mesmo e identificá-lo não

com base em Deus, mas do grupo; ao divorciar a mente e as emoções; e ao negar a realidade do coração, o ser humano é incapaz de ser ele mesmo e de reter sua integridade. Para compreendermos isso, suponhamos que somos prisioneiros submetidos à lavagem cerebral. Daí nos ordenam escrever nossa biografia e nela incluir a atitude, de 1939 a 1941, em relação à Segunda Guerra Mundial.³ Ainda segundo a suposição, imaginem que éramos isolacionistas e, assim, o afirmássemos na autobiografia. A implicação imediata com a qual nos confrontaríamos seria a acusação de pró-hitlerismo. Seria inútil a tentativa de nos defendermos, afirmando nossos sentimentos de oposição a Hitler, nosso anti-intervencionismo ou a asseveração da integridade do nosso coração. Nessa perspectiva, nosso coração inexistente; nossos princípios são irrelevantes; só a atividade importa, e nos encontramos ou não no grupo errado e somos ou não autocondenados a partir da avaliação dela. Só os cristãos foram equipados de maneira consistente para suportar as implicações da lavagem cerebral. Para eles, a pessoa não é uma concepção em erosão, nem a falácia intelectual consiste em uma concepção atraente. Sabendo que do coração procedem as fontes da vida, o cristão foi capaz de enfrentar as falácias sociais e intelectuais com a confiança de sua integridade perante Deus.

A escola cristã, por não atuar no vácuo, não se encontra sob a obrigação de assumir responsabilidade total pela criança. Uma vez consciente da natureza da criança, ela pode ainda atuar na sua área, tendo em mente a perspectiva da totalidade. Isso, evidente, só será verdade se a escola estiver consciente em sentido teológico e filosófico de suas pressuposições bíblicas de fato. Infelizmente, isso é raro mesmo em seminários teológicos. Um fato curioso e lastimável acerca das escolas teológicas é sua inclinação à falácia intelectual ou racional pautada pela suposição de que a ordem lógica é a ordem humana. Tendo aprendido o procedimento adequado em questões de administração ou disciplina, o jovem ministro presume tratar-se de um procedimento genuinamente humano com consequências desastrosas! Igualar o homem à mente e esperar respostas e resultados racionais constitui uma falácia colossal; todavia, hoje em dia, muito do pensamento e da ação se pautam nisso.

Inevitavelmente, todo educador reconhece hoje as implicações religiosas da educação, sendo conduzido à questão dos valores, sejam educadores da educação básica ou da Escola Nova. Ora, trata-se de um verdadeiro dilema. Se o valor for visto como objetivo, eterno e obrigatório para todos os homens, então ele conduz, em última análise, a uma limitação sobre o homem e a uma declaração do decreto eterno. Se os valores não são objetivamente válidos, logo são, em essência, apenas costumes, padrões do grupo, e nada mais. E toda a educação decorre de um conceito ou crença fundamental, que também, em essência, é religioso.

Com efeito, a questão religiosa tem sido levantada pelas igrejas, e as escolas públicas se sujeitam a alguns desafios e pressões nesse sentido. Mas deveríamos notar que, de maneira independente de toda essa atividade, as próprias escolas se

³ O mesmo método, aplicado nas prisões soviéticas, foi descrito assim: “O processo toma a forma de uma autobiografia, escrita pelo descrente (ou seja, o marxista discordante ou o antimarxista) em termos de categorias e do vocabulário do crente (pois a doutrina nega a existência da vida espiritual; assim, a confissão se preocupa apenas com a conduta real)” (Raymond Aron, *The Opium of the Intellectuals* [GardenCity, N.Y.: Doubleday, 1957], p. 126).

manifestaram com insistência sobre o tema religioso, embora às vezes falhem em identificá-lo como tal. Também vários grupos públicos instaram nessa discussão.

O American Council on Education [Conselho Americano de Educação] solicitou um estudo da questão da religião na educação pública com base na crise cultural: “A religião é central na vida humana ou insignificante”;⁴ “A restauração espiritual da cultura moderna exige a capitalização das forças religiosas, e a tentativa de solucionar a presente crise desassociada dessa medida é uma ‘loucura cultural absoluta’”.⁵ Portanto, o ensino da religião é uma necessidade. Nossa cultura, tendo um fundamento “judaico-cristão”, requer, para sua existência, a revitalização com base nas crenças básicas que nutrem sua vida. Mas como se deve ensinar a religião? O “fundo comum da crença religiosa” é rejeitado sem dúvida como falácia. Sua tentativa conduziria apenas à criação de uma nova religião, “a seita da escola pública — que assumiria seu lugar junto com as outras crenças existentes e competindo com elas”.⁶ Reconhece-se que essa religião nas escolas ofenderia parte das pessoas. No entanto, que conceito não ofende? A igualdade, que possui menos adeptos que o cristianismo, é ensinada nas escolas porque a nação se sente comprometida com ela, tomando-a como parte do “ideal democrático”. A separação absoluta entre igreja e Estado é uma impossibilidade, e a *Constituição* americana separa a *instituição da fé*. Assim, ensina-se religião, ainda que seja uma religião anticristã, sob outros nomes. “Cremos que chamar o sobrenaturalismo de religião e o naturalismo de filosofia, e com base nisso excluir um e adotar o outro é uma forma de autoengano.”⁷ A responsabilidade das escolas públicas é conceder ao jovem o entendimento da mola propulsora de nossa cultura e seus critérios. Mas isso não pode surgir apenas como um estudo objetivo. Lidar com a religião como se fosse uma simples questão de neutralidade ou indiferença equivale a “opor-se à neutralidade — pesar a balança contra toda preocupação com a religião”.⁸ A escola pública, sem se prender a uma posição sectária, deve dar importância à realidade do comprometimento específico e oferecer oportunidade de estudo independente aos alunos. O problema se apresenta como uma tarefa bastante difícil, exigindo professores treinados e a cooperação das igrejas com o programa; no entanto, estando a religião ligada de maneira inseparável com a totalidade da cultura, o problema deve ser sanado.

Todavia, este estudo importante e delicado da questão, como muitos outros, não gerou muitos frutos. A única resposta não proposta é a abolição do sistema da escola pública. Há, aqui, um medievalismo implícito que necessita de nossa atenção. Diz-se ao cristão, muitas vezes, que ele deve encarar o fato do mundo plural, e com razão. Em sentido teológico, é um equívoco esperar por um quadro cultural comum, e qualquer ação teológica pautada nessa base deve ser vista com suspeita. A progressão do tempo e do desenvolvimento epistemológico da história exige a crescente autoconsciência enfatizadora do pluralismo. Há algumas igrejas (e, proeminentemente dentre elas, o protestantismo liberal com suas ideias do “evangelho social” do Reino

⁴ The Committee on Religion and Education, American Council on Education, *The Relation of Religion to Public Education*. Series I — Reports of Committees and conferences, No. 26. (Washington, D.C. Vol. II, April, 1947), p. 53.

⁵ *Ibid.*, p. 46s.

⁶ *Ibid.*, p. 15.

⁷ *Ibid.*, p. 20.

⁸ *Ibid.*, p. 29.

de Deus e de união eclesiástica) que se empenham a favor do novo medievalismo, da cultura monolítica e organizada. Porém, mais que nunca, nosso mundo não pode confiar esse poder monolítico a alguém, nem aspirar a esse conceito compulsório de cultura. É necessário aceitar o pluralismo, e a melhor esperança do homem em uma cultura genuína está no domínio livre e pluralístico. *A escola pública é uma instituição substituta para o Sacro Império Romano e a Igreja Católica Romana da Idade Média, constituindo, portanto, uma concepção inteiramente medieval. Exige-se uma cultura única, e a escola pública deve criá-la. Assim, todo grupo que crê e busca controlar esse novo Leviatã e grande monólito almeja controlar a escola pública.* No entanto, a sociedade livre e pluralista exige a abolição da escola pública e o apoio fiscal a favor da educação pluralista. O aspecto competitivo assegurará a qualidade da educação, e as implicações culturais das várias crenças, filosofias e opiniões podem ter liberdade para se desenvolver e realizar sua contribuição. Nossa sociedade hoje, a despeito de suas pretensões, não é pluralista, exceto com respeito à religião, considerada uma questão indiferente. No restante, nossa sociedade é monolítica. O cristão ortodoxo pode enfrentar a sociedade pluralista com a confiança de que sua fé, dada tal liberdade, pode estabelecer seu poder e superioridade cultural e religiosa. Ele deve compreender que na atualidade o agnosticismo assegurou o *status* da igreja estabelecida mediante a instituição da escola pública — e essa nova religião deve ser desestabilizada.

Outra consideração do problema da religião e educação se encontra no “Rockefeller Report” [“Relatório Rockefeller”] sobre a educação cuja preocupação primária era a educação e o indivíduo. De acordo com o relatório, a grandiosidade de seus indivíduos é fonte última do esplendor da nação. Só a sociedade livre pode dar ao indivíduo a oportunidade de desenvolver suas potencialidades. O valor central é a “importância primordial da dignidade humana. Não é um meio, mas um fim. Expressa nossa noção do que constitui a boa vida e nossos valores derradeiros”.⁹ O relatório está ciente do conflito entre igualdade e excelência, mas o soluciona afirmando que a limitação da igualdade significa oportunidade e *status* iguais perante a lei. Insistir na concepção radical da igualdade é gerar forçosamente desigualdade ainda mais graves na sociedade. O reconhecimento dos valores básicos é imperativo na educação; por exemplo, a ciência necessita de integridade, se é para a sociedade ter integridade. Presume-se a irreversibilidade do subsídio federal à educação. Por fim, a questão dos valores é encarada, sendo reconhecida como essencial ao futuro de nossa cultura. Todo o valor hoje em dia está sujeito ao perigo, sua sobrevivência exige que lutemos por esses valores. Mas quais são eles? A resposta é notável:

Não desejaríamos impor com rigidez aos estudantes um conjunto definido de valores. Cada um deles é livre para variar a natureza de seu comprometimento. No entanto, a liberdade deve ser compreendida à luz verdadeira. Cremos que o indivíduo deve ser livre e moralmente responsável: as duas condições são inseparáveis. O fato de que toleramos diferentes valores não deve ser confundido com neutralidade moral. A tolerância deve ser construída sobre a base do comprometimento moral; de outro modo, degenera em indiferença flácida, destituída de crença e devoção.

⁹ Special Studies Project Report V. Rockefeller Brothers Fund, *The Pursuit of Excellence, Education and the Future of America* (Garden City, N.Y.: Doubleday, 1958), p. 3.

Em resumo, permitiremos a ampla latitude na escolha de valores, mas devemos presumir que a educação é o processo que deveria ser administrado com sentido e propósito; que todos tenham crenças às quais se apegam profundamente; que todo jovem do nosso país deseje servir aos valores que o sustentaram e tornaram possível sua educação e liberdade como indivíduo.¹⁰

Não poderíamos desejar demonstração mais cristalina de que a inteligência não produz necessariamente o sentido! A única coisa que a educação pode ensinar é a total irrelevância social de todos os valores. Segundo esse conceito, o indivíduo é “moralmente responsável” pelo quê? Pelo fato de o objetivo derradeiro e o “fim” serem de “importância primordial da dignidade humana”, que outro valor pode existir ou ser a isso comparado? Não é, antes, a educação transformada em egoísmo compacto? E não é isso precisamente a neutralidade moral que desejam evitar? Nessa perspectiva, todo homem é seu próprio deus e o árbitro derradeiro dos valores. De modo que nem a lei nem a educação ousam interferir na “importância primordial” e santidade do homem.

Estando, pois, ausente o critério transcendental fornecido pelas Escrituras, os outros sistemas se voltam de modo inevitável para um sistema imanente e passam a absolutizar o Estado, o indivíduo ou outro aspecto da vida. Russell Kirk levantou essa pertinente questão: “Como é possível existir uma finalidade ou objetivo para algo sem que haja uma interpretação religiosa da vida?”.¹¹ Para muitos que hoje se afirmam irreligiosos, o seu deus é — como afirma Kirk — *Demos*. Os deuses imanentes do mundo moderno criam a autoridade absoluta no nível humano, que, em nome das divindades (seja o comunismo, a democracia, a liberdade ou a igualdade), apresentam a exigência da obediência totalitária. A universidade, como Kirk demonstra, busca, em seus domínios, o mesmo tipo de obediência para seus deuses imanentes.

A única salvaguarda contra tudo isso é a fé bíblica consistente. Isso significa que a igreja institucional não pode ser identificada com a totalidade da igreja ou do Reino de Deus, e, por isso, tornar essa ordem encarnada ou manifestada na história. Ademais, a autoridade da igreja deve ser bíblica, estritamente *ministerial* (e jamais *legislativa*) em matéria da vontade e do propósito de Deus como manifestados nas Escrituras. A autoridade da igreja se encontra no domínio da proclamação da Palavra divina, na administração dos sacramentos e no governo de sua própria vida interna como instituição. O cristianismo destrói a si mesmo, caso absolutize a autoridade imanente.

Deve-se mencionar ainda a ocorrência de outra tentativa de resolver o dilema contemporâneo. Ora, o interesse *beatnik*¹² pelo zen-budismo é uma manifestação da tentativa de encontrar uma nova fonte de sentido para a vida e a sociedade por meio

¹⁰ *Ibid.*, p. 49.

¹¹ *Academic Freedom: An Essay in Definition* (Chicago: Regnery, 1955), p. 49.

¹² *Beatnik* é nome dado ao adepto do movimento *beat*, de jovens escritores e poetas em meados das décadas de 1950 e 1960, que rejeitava a sociedade convencional e dava preferência ao zen-budismo, ao jazz moderno, ao sexo livre e às drogas recreativas. Entre os escritores associados a movimento destacavam-se Jack Kerouac (1922-1969) e Allen Ginsberg (1926-1997). Os *beatniks* consistiram no embrião do movimento *hippie*. [N. do R.]

da evasão de toda a questão da religião e do sentido, em favor da estética. A cultura oriental, alguns séculos atrás, perdeu toda a fé no conceito de verdade, descobriu que o relativismo era uma doutrina mortal em sua forma mais crua e se refugiou no esteticismo, tomando a beleza como substituta da verdade. O resultado foi um longo eclipse e estagnação que hoje são abandonados pelos conceitos absolutistas ocidentais, em geral o marxismo, por vezes, o cristianismo, e muitas vezes outras opções filosóficas. A ideia também teve seu apelo ao homem ocidental e surgiu, de forma parcial, no pragmatismo, de modo que Eugen Rosenstock-Huessy, no perspicaz estudo *The Christian Future [O futuro cristão]*, trata da “invasão pela China”. Mas o pragmatismo é inevitavelmente religioso e apenas substitui os novos absolutos pelos antigos. O processo de afastamento do conceito de verdade descrito por George Sansom em *A History of Japan to 1334 [Uma história do Japão até 1334]* requer um luxo e isolamento aristocrático que, embora tenha sido buscado por alguns escritores, a vida moderna não permite. O *beatnik*, o homem “feliz” e “bem-aventurado” segundo sua própria definição, busca encontrar a vida de beatitude no isolamento do ego de toda a responsabilidade, valor, sentido e verdade, apenas para ver a si mesmo isolando-se da vida e, como consequência, tornando-se amante da morte. À medida que o mundo se torna mais complexo, as exigências da vida se tornam mais implacáveis mesmo quando suas promessas abundam. Tendo tudo isso em vista, nossa confiança é que o Deus responsável pela criação, e que ordenou que atuássemos como reis sobre ela, há de nos guiar, sustentar e prosperar, à medida que trabalhamos em conformidade com seu mandato e segundo sua Palavra.

5. O ESTADO E A EDUCAÇÃO

Algum tempo atrás, Robert H. Lowie afirmou que a educação entre os povos “primitivos” faz uso, dentre outras coisas, da pressão social, ridicularização, exemplo de grupo e expectativa social.¹ Tudo isso é eficaz na cultura tribal, pois existe um modo de vida incontestado. Muitos, no entanto, creem que o homem moderno tem muito a aprender com os “primitivos”, e alguns dos estudos mais absurdos são levados a cabo nessa linha de pensamento. Contudo, a preocupação imitativa é desnecessária, visto que a preocupação moderna com o *grupo* e com a *humanidade vista como um todo* produziu um novo tribalismo no homem moderno. Se a tribo inclui toda a humanidade, nosso estado ou um bando nômade de cinquenta pessoas, ainda assim permanece uma tribo no sentido estrito, caso os membros individuais rejeitem o senso pessoal de responsabilidade e suplantem a lei objetiva e eterna com a lei tribal (como o fez a Suprema Corte dos EUA) — de modo que não julgam nada mais desagradável que ser homem. Toda a realidade e o poder é concedido ao agrupamento; autoconsciência à parte dele passa a ser vista como fenômeno doentio. O agrupamento é a “multidão solitária”, e toda a sua integração é um exercício de futilidade, na medida em que a humanidade permanece lembrete e realidade inescapáveis. Um dos primeiros profetas da mentalidade moderna afirmou:

Penso que eu poderia mudar-me para viver com os animais, eles são
tão plácidos e independentes,
De pé, eu olho para eles por muito e muito tempo.

Eles não suam nem se lamentam de sua condição,
Não se deitam e rolam acordados no escuro chorando por seus
pecados,
Não me deixam enjoado discutindo seus deveres perante Deus,
Ninguém está insatisfeito, ninguém perde o juízo com a mania de
possuir coisas,
Ninguém se ajoelha diante do outro, nem para os de sua espécie que
viveram há milhares de anos,
Ninguém é respeitável ou infeliz na terra toda.²

Nota-se que todo esse catálogo de pecados na verdade se resume a um único pecado, pertencer à *raça humana*. O descontentamento com a própria condição por si só traz o progresso material; o descontentamento com o próprio estado espiritual traz arrependimento e nova vida. O dever para com Deus é o privilégio da humanidade, não uma doença. A propriedade privada (“possuir coisas”) não é uma “mania”, mas parte essencial do desenvolvimento da liberdade e personalidade do indivíduo humano. Adorar significa conhecer a Deus e a si mesmo com relação a ele. E ser “respeitável ou industrioso” dificilmente consiste em um pecado em qualquer sociedade! Mas Whitman escreveu essas coisas com verdadeira ojeriza, julgando

¹ *Are We Civilized?* (New York: Harcourt, Brace, 1929), p. 167-78.

² Poema de Walt Whitman intitulado “Walt Whitman”, da obra *Leaves of Grass*, p. 32.

melhor ser um animal que um homem. Seus sentimentos foram bastante reverberados. A essência da natureza humana é a responsabilidade, de modo que a rebelião contra esta última surge como a rebelião contra a condição de ser humano. É o desejo de ser como Deus e, todavia, sem mais nenhuma responsabilidade para o pensamento e ação que um “plácido” animal. A “multidão solitária” está enfadada das responsabilidades. Grande parte da educação moderna encoraja a socialização dos padrões, gostos, interesses e experiências. À visto disto, as escolas públicas são o arquiteto ou a vítima do mal?

Antes de responder à questão, examinemos o que Van Til chamou “integração no vazio”.³ Em sua recente história, a psicologia começou se rebelando contra a dominação do homem pelo intelecto, voltando-se, depois, para o irracionalismo. O segundo passo foi a psicologia infantil e a tentativa de interpretar o homem por meio da criança. O adulto era, junto com a criança, analisado pelo inconsciente. No passo seguinte, a integração no vazio se deu mediante os estudos na psicologia do homem “primitivo” e, então, dos animais. A psicologia moderna se encontra profundamente impregnada da revolta romântica contra a razão e sem dúvida faz parte do mesmo impulso. Mas igualmente evidente é o fato de que a verdade deu lugar ao relativismo, e o conceito de homem se degradou até o nada. Desse modo, a integração no vazio é parte e parcela da revolta maior contra Deus. No entanto, o resultado inevitável é este: sem Deus, sem homem.

Em sentido cultural, a educação é a iniciação na vida e a declaração de seus meios e sentido, e a escola tem sido instrumental nessa tarefa. Todavia, a sociedade jamais pode dar o que não possui, e o homem moderno não conta com uma imagem do homem que forneça funções e estrutura para a sociedade. Ademais, nos EUA, a transferência da educação para o Estado começou logo no princípio do século XIX, mas na verdade não foi plenamente concretizada até antes da Primeira Guerra Mundial. Antes da década de 1800, as escolas eram mantidas por igrejas, pelos pais da comunidade local ou pelos professores. A educação superior manteve sua orientação religiosa ainda por muito tempo. Em 1860, com exceção de 17 universidades e faculdades, todas as demais estavam sob controle da igreja. Até os meios modernos de comunicação revolucionarem a nação, a escola pública, efetivamente uma escola estatal, encontrava-se sob o amplo controle local e bastante sujeita à influência religiosa. Hoje há uma firme pressão sendo feita para a completa eliminação do controle local e para assegurar o subsídio federal para educação a fim de suplementar os fundos regionais e estatais. De acordo com as evidências, a escola pública é agora estatal, e seu conceito de educação é, de forma decisiva, estadista. Essas circunstâncias são notórias em vários sentidos. Em primeiro lugar, a educação deixou de ser responsabilidade do lar para se tornar responsabilidade do Estado. Ainda que os pais sejam mais aptos que o Estado em matéria de educação dos próprios filhos, como no caso William e Mary Turner na Califórnia, o Estado mesmo assim reivindica o direito exclusivo de determinar a natureza, a extensão e o tempo da educação. Assim, um direito básico da família foi destruído, e estabelecido o controle do Estado sobre as crianças. Em segundo lugar, hoje, a educação é coerciva. O comparecimento às aulas é compulsório até certa idade. O resultado é destrutivo para o processo educacional,

³ A respeito deste relato feito por Van Til, cf. *The Psychology of Religion*, ou Rousas J. Rushdoony, em “Psychology of Religion: Integration into the Void”, no livro *By What Standard?*, p. 65-80.

pois alunos *cativos* atrasam e colapsam os métodos educativos. Para citar um exemplo específico, em determinada escola secundária, um jovem tentou esfaquear um professor, mas não foi expulso da instituição, embora este tenha sido apenas um ato de uma longa série de violências. O rapaz teria aceitado a expulsão de braços abertos, de forma que não seria, portanto, uma punição. As cortes precisam lidar com infratores piores e já não têm espaço para mais um; a polícia, por sua vez, julgou que o melhor lugar para um jovem como esse era em casa e na escola. Por conseguinte, até que ele chegue aos 16 anos, esse rapaz continuará assolando as aulas, e os professores serão compelidos a se submeter a essa situação. A coerção tem lugar na sociedade e não raro é algo que se faz necessário; no entanto, em matéria de educação, quando o Estado faz uso dela para compelir a presença dos alunos, a coerção é destrutiva. Sem ela, a perda em quantidade seria insignificante ao passo que os ganhos educacionais serão incalculáveis. Em terceiro lugar, à medida que as escolas se tornam dependentes dos subsídios governamentais e impostos em vez de pessoas, a escola se converte em outra instituição dedicada à vantagem própria e não às suas funções. Os últimos quarenta anos testemunharam um avanço muito mais significativo nas instalações e estruturas da escola que em educação bem-sucedida. A psicologia escolar do Estado não é diferente das igrejas estatais — a crença em que consistem nos únicos meios da verdade, a sublime insolência com relação à crítica e a progressiva ineficiência flácida.

Além disso, a escola estatal não possui um conceito de verdade para oferecer. Um dos exemplos mais espantosos veio de proeminentes eruditos bastante preocupados com a proclamada superioridade da ciência russa. Suas exigências relativas à educação melhor são compreensíveis, mas não suas razões cristalinamente estadistas. Mas, alguém pode objetar, a questão, afinal, não é a sobrevivência? É a sobrevivência ou a verdade? Para sobreviver, devemos nos tornar socialistas (no que, de fato, estamos nos transformando por um processo acelerado), e devemos adotar os conceitos estadistas da vida e educação? A educação é uma função do homem estadista ou do homem integral e real? A educação, caso se torne estadista ou paroquial, reflete, pois, os fins da instituição, embora um fator redentor com relação à igreja seja que, idealmente e por vezes de forma efetiva, ela aponte para além de si mesma em direção a Deus. Contudo, em ambos os casos, a educação tende a ter o escopo limitado, e a educação estadista, em especial, restrita aos estreitos propósitos do Estado.

Não raro surge a seguinte questão: As escolas “particulares” poderão sobreviver? No entanto, uma questão ainda mais básica precisa ser pensada: a escola estatal tem algum direito de sobreviver? Os educadores que defendem as escolas estatais o fazem em nome do Estado e da cultura estatal comum; eles podem até utilizar um discurso menos claro, mas suas intenções são as mesmas. A ironia do ponto é que esses mesmos homens, ao objetar contra a necessidade da fé religiosa comum, insistem em uma sociedade pluralista, mas ao lidar com a educação, o Estado e a cultura comum, são militantes antipluralistas. A resposta óbvia afirma que a área do pluralismo pertence aos valores periféricos; nas coisas essenciais, são muito mais rígidos que o homem medieval na insistência para a conformidade para com a sé de São Pedro, o Estado e sua cultura.

Outrossim, a educação estadista tem sido incapaz de fornecer qualquer senso genuíno de direção ou propósito, ou ainda um conceito de desenvolvimento. Como

Cornelius Van Til observou: “A educação na base de Dewey é simplesmente um desenvolvimento animal”.⁴ Consideremos, por exemplo, a tentativa da National Education Association [Associação nacional de educação] de formular uma declaração sobre o propósito, a direção e o desenvolvimento da educação. Escrita por Charles A. Beard, revista pela Educational Policies Commission [Comissão das políticas da educação], e publicada em 1937, temos nessa declaração a afirmação criteriosa da “função singular da educação na democracia americana”. Seus “cinco princípios dirigentes”, aos quais o educador “deve [...] se reportar quando da descoberta da tarefa da educação na democracia americana”, enfatizam o relativismo. A escola está ligada ao Estado em mais do que um interesse de antiquário no conhecimento.

A educação pública está ancorada na natureza da civilização assim como ela se desenvolveu. Está intimamente associada a ideais, políticas e instituições do governo e da economia, bem como das artes e ciências. Embora algumas formas de educação particular possam ser removidas do doloroso mundo da prática, a educação pública, no entanto, não pode se dar ao luxo desse isolamento. Vários representantes profissionais, é verdade, podem se concentrar com propriedade nos procedimentos, métodos e testes das salas de aula, mas os líderes que determinam o conteúdo e objetivos da instrução devem operar sob os impactos imediatos da sociedade — suas necessidades, impulsos e exigências.⁵

Vista dessa forma, a associação da história educacional com a história geral da civilização americana não se apresenta como uma forma de obsolescência ou como “análise de quinquilharias empoeiradas”. Ao contrário, por meio desse processo parece possível obter apenas uma diretriz segura na formulação de uma política educacional que corresponda às realidades do presente, que agora surge do passado.⁶

Em certo sentido, isso soa inocente e louvável, de modo que é até desnecessário dizer. Afinal, a educação é uma atividade humana inevitavelmente relevante. E a escola que Clifton Fadiman frequentou possuía uma relação definida com a vida e a sociedade. Qual é, então, o significado de tudo isso? A “obsolescência e análise de quinquilharias empoeiradas” na educação é a tentativa falha de refazer o homem e a sociedade.

Ao lidar com a ética, a Comissão toda favorecia a manutenção “das virtudes da raça” comuns “aos mais humildes”, como diligência, autonegação e consideração para com os demais” (virtudes que nos parecem bastante incomuns), e também os “majestosos dons da imaginação, originalidade e invenção”. A educação é importante por “sustentar os valores subjacentes dos quais o Estado e a sociedade dependem para a própria existência”. A maior obrigação da educação é “buscar, defender e fazer uso humano da verdade em si mesma e das suas obrigações que são um fim em si mesmas”. Mas não nos diz o significado do termo “verdade” ou se a verdade é algo além de um conceito relativo; pelo visto, esta última conotação está inferida no relatório.⁷ Contudo, mais tarde, a ética e a verdade parecem se identificar com as

⁴ *The Dilemma of Education* (Philadelphia: Presbyterian and Reformed, 1954), p.13.

⁵ *The Unique Function of Education in American Democracy* (Washington: National Education Association, 1937), p. 66ss.

⁶ *Ibid.*, p. 69.

⁷ *Ibid.*, p. 71-3.

experiências importantes, mas não inquebráveis do passado. A educação “precisa” da ética, já que “abarca o conhecimento, a instrução e as aspirações”. “A ocupação primária da educação, no que diz respeito às promessas da democracia dos EUA, é guardar, cuidar, desenvolver e disponibilizar, na vida das gerações vindouras, a sabedoria consolidada e crescente, o conhecimento e as aspirações da raça”.⁸ Portanto, a crença básica repousa na democracia, como repetidas vezes demonstrou o documento; e não há outro valor superior. Nesses termos são definidas a propaganda e a educação. A Comissão estava consciente de que sua definição de educação se parecesse apenas com propaganda estadista. Nesse ponto, a democracia veio em auxílio. Há uma diferença entre a influência sobre o comportamento humano, caso seja feito para o grande Leviatã — a democracia —, e entre a influência da parte de um grupo. Neste exemplo, a propaganda “é o instrumento de uma facção ou partido”. Além disso, sua representação é parcial, não dando ouvidos a outras posições, o que, aparentemente, a educação democrática faz.⁹

Somos informados ainda pela National Education Association [NEA] sobre *The Purposes of Education in American Democracy* [Os propósitos educacionais na democracia americana]. Enfatiza-se a ética, mas não no sentido tradicional. Trata-se, em essência, de altruísmo no sentido de servir à humanidade. O melhor meio de ensino se encontra implícito no método; a escolha autocrática não pode trazer “uma contribuição permanente à paz, razão e ordem”, nem pode a escola que enfatiza a competição ou o desenvolvimento individual fazer parte dessa causa. “Os apelos à razão serão ouvidos e atendidos só a partir de métodos de instrução que não apenas ensinam, mas que se configuram de maneira efetiva como democracia e cooperação”.¹⁰ Os propósitos educacionais são quadripartidos: os objetivos da autorrealização; o relacionamento humano; a eficiência econômica e a responsabilidade civil. Ao tratar sobre o “caráter”, diz-se que “quem recebe a educação fornece direção responsável à própria vida”.¹¹ Mas todas as pessoas fornecem “direção responsável” à sua vida. O ponto é: responsabilidade para com o quê? A resposta definitivamente não é Deus, em nenhum sentido sobrenatural. Ora, nessa perspectiva, o sobrenaturalismo é algo boçal que conduz à perseguição e ao aplauso da “depravação mais viciosa e exploração mais egoísta”. Após esse impressionante veredicto sobre o cristianismo ortodoxo, consta ainda: “Embora essa filosofia possa satisfazer a quem a defende, ela com certeza é insatisfatória para os demais”. E isso, claro, consiste na condenação suficiente para essa perspectiva democrática. A verdadeira ética é autogerada e conveniente “para a autorrealização mediante processos democráticos”.¹² O que se segue, portanto, é o chamado para a reordenação de todos os aspectos da vida e do próprio mundo em matéria dessa perspectiva democrática e uniformizadora.

No entanto, os educadores não concordam mais totalmente com esses dois documentos; todavia, não há mudanças em relação às premissas básicas. A educação

⁸ *Ibid.*, p. 77-82.

⁹ *Ibid.*, p. 99ss.

¹⁰ N.E.A. Educational Policies Commission (Washington: N.E.A., 1938), p. 31ss.

¹¹ *Ibid.*, p. 50.

¹² *Ibid.*, p. 68-71.

não possui referência além do homem democrático, nenhum conceito de desenvolvimento, verdade ou sentido de validade objetiva.

As consequências dessa posição foram bem definidas por Helmut Schoeck como a substituição da individualidade desejável pelo desejo de igualdade.¹³ O Estado é uma instituição importante, indispensável e ordenada por Deus, mas não é criativa nem produtiva. A sociedade pode ser livre e produtiva na medida exata em que o Estado se limita à própria jurisdição (o mesmo é válido para a igreja). Arte, ciência, igreja, escola, família, negócios, agricultura, em suma, tudo pode funcionar com liberdade a fim de que o homem realize com plenitude seu chamado sob a autoridade divina. O Estado não pode fornecer sentido ou função; ele próprio deve extrair sentido e direção da sociedade livre sob Deus — capaz de se perceber com relação ao mandato proveniente da imagem divina, segundo a qual o homem foi criado. Se o Estado assume a autoridade e a jurisdição em vários domínios, sufoca seu desenvolvimento genuíno, pois o Estado só pode lhes fornecer subsídios, jamais o sentido. Assim, a escola pública, na tentativa de dar suporte ao Estado e se tornar colaboradora da cultura estadista, acabou vitimando a si mesma. Como o número enorme de outras instâncias subsidiadas, adula a mão que a alimenta, pouco atenta para o fato de estar sendo nutrida para cumprir os objetivos do próprio Estado. Também escolas, faculdades e colégios “particulares” acharam seu lugar, por meio de várias concessões, para esse generoso comedouro, e estão famintos por mais — na verdade, a voracidade é insaciável —, por todas as coisas, exceto a independência radical da educação em relação ao Estado.

Dooyeweerd, ao insistir no relacionamento vital da família e escola contra o Estado e a escola, observou: “As ideias totalitárias antigas e modernas da educação estatal das crianças contradizem a ordem cósmica divina e são efetivamente inumanas e destrutivas para a sociedade humana”.¹⁴

O crescimento no poder do Estado representa o princípio da ruptura do sentido e da comunidade, bem como a descida social ao inferno. A doutrina bíblica do inferno é um conceito necessário, ainda que muitas vezes seja distorcido. O estado final e eterno no inferno não se apresenta como sociedade, pois esta é um aspecto do relacionamento interno do Deus trino, algo impossível na condição de afastamento de Deus, isto é, trata-se de uma impossibilidade no inferno. O inferno é a totalidade da frustração e da falta de sentido, e estes são seu tormento e fogo, choro, lamento e ranger de dentes. Não há governo ou conhecimento, porque com a autoconsciência epistemológica totalmente apartada de Deus, ocorre a rejeição completa do conhecimento e sentido.

O inferno assombra hoje as fronteiras da vida moderna e assoma mesmo na “boa vida” moderna, em sua diversão e amor, com sua frustração jocosa e colapso do sentido. O inferno espreita cultura após cultura, quando, dilacerada por tensões e esquizofrenia internas, ela se desintegra em frustração e evasão. A cultura do homem, separada de Deus, se encontra em crise contínua, e a promessa é que, com as crescentes tensões, os corações humanos desmaiarão de terror devido à absurdidade de seus esforços e as crises destruidoras dos esforços humanos (Lc 21.26). Por inexistir

¹³ “Individuality vs. Equality”, em Felix Morley (org.), *Essays on Individuality*, p. 103-24.

¹⁴ *A New Critique of Theoretical Thought*, III, p. 288.

sentido fora de Deus, a educação também é assombrada pelo mesmo espectro do vazio. Toda a criação anuncia a glória divina e, junto com toda a factualidade, testemunha contra o homem e a cultura afastados dele. De acordo com Débora, que escreveu em meio a circunstâncias nada confortáveis, “desde os céus pelejaram as estrelas contra Sísera” (Jz 5.20). A vida hoje não é diferente, assemelha-se ainda a uma batalha, mas com esta segurança, sempre: o curso da criação opera para confirmar e estabelecer o homem cuja vida é dedicada à glória de Deus e a busca do conhecimento coerente com ele, por meio de quem todas as coisas foram criadas.

NOTA 1 DO CAPÍTULO 5

A religião das escolas públicas

Em 1951, a N.E.A. Educational Policies Commission [Comissão das Políticas Educacionais da NEA] apresentou o documento *Moral and Spiritual Values in the Public Schools* [Valores morais e espirituais nas escolas públicas], escrito por William G. Carr, com a expressa esperança de que “o relatório encorajará o renascimento de âmbito nacional do interesse na educação para os valores morais e espirituais nos lares, nas igrejas e escolas” (p. vi). O relatório declara: “Por valores morais e espirituais, referimo-nos aos valores que, aplicados ao comportamento humano, exaltam e refinam a vida, adequando-a aos padrões de conduta aprovados em nossa cultura democrática” (p. 3). Assim, o grupo permanece a fonte dos valores. A voz do povo consiste com perfeição na voz de Deus. Escolas e professores devem servir ao povo; eles não podem servir ao Deus sobrenatural e “não têm parte em assegurar a aceitação de nenhum dos numerosos sistemas de crença com relação ao poder sobrenatural e à relação da humanidade para com ele”; diz-nos, no entanto, que os valores mais espirituais e morais são possíveis de modo separado do sobrenaturalismo e são, com efeito, ensinados pelas escolas públicas (p. 4). Estas últimas não são contrárias à religião: “as escolas públicas dos EUA se comprometem com firmeza com a liberdade da crença religiosa”. A educação comum deve ser fornecida com base no “respeito” a todas as opiniões religiosas. “Essa educação não deve ser formada a partir da miscelânea sintética de vários conceitos religiosos, mas, sim, dos valores morais e espirituais compartilhados pelos membros de todas as crenças religiosas. Essa educação possui uma profunda importância religiosa”. É impossível conceber um conceito mais desprezível do que este. Eis o velho mito do núcleo religioso comum presente no coração de todas as expressões de fé. É como se disséssemos que devemos respeitar a monarquia, o fascismo, o nazismo, o comunismo, o feudalismo, o republicanismo e a democracia e crer nos valores morais e espirituais compartilhados por todos eles. Seria afirmar a crença no governo como algo moral, independentemente de seu caráter. A religião, em si, pode ser verdadeira ou falsa, boa ou má, decadente ou vigorosa. *Afirmar um conceito como o apresentado no relatório significa afirmar a irrelevância de todos os valores morais e espirituais*, e essa é a verdadeira implicação da posição assumida pela Educational Policies Commission [Comissão de Políticas Educacionais].

Isto se torna evidente no conceito desenvolvido dos valores — eles não são transcendentais, e muito menos provenientes de Deus. A personalidade humana é “o valor essencial”, e o indivíduo é capaz de adquirir todos os valores necessários. “Essa doutrina desafia com vigor toda forma de opressão” (p. 18s.). O homem autônomo não precisa de forças externas para alcançar a autorrealização, o conceito de valores, ou a competência moral ou espiritual.

Nesses termos, a escola pública afirma ensinar uma religião e declara a necessidade de cooperadores. Ora, deve-se reconhecer que de fato ela ensina uma religião, mas devemos insistir que essa religião é anticristã, e que nenhum conceito cristão que tenta se conformar aos padrões bíblicos pode aprová-la. As alegações das escolas públicas como conceitos neutros sobre a religião são de fato um conceito

neutro a respeito da verdade — que deve ser confrontado por quem acredita na importância da verdade.

Podemos ainda tecer um comentário sobre os valores da cultura democrática. Ela é hostil quando destaca as questões internas segregacionistas da religião e a apresenta como uma experiência culturalmente limitada, que se encontra além da apreciação de mais de um segmento da população. Atente-se para este comentário no documento de 1938, *Purposes of Education in American Democracy*: “É algo no mínimo discutível se há algo intrinsecamente mais dramático e elevado que assistir ao embate entre Macbeth e sua consciência, no estágio obscuro, que assistir a uma boa partida de beisebol sob o sol de verão,” (p. 65). À vista desses padrões, não deveríamos nos surpreender com os resultados da educação.

NOTA 2 DO CAPÍTULO 5

The Presbyterian Church U.S.A. [A Igreja Presbiteriana nos Estados Unidos] e as escolas públicas

No dia 20 de maio de 1957, a Assembleia Geral da The Presbyterian Church U.S.A. [Igreja Presbiteriana nos Estados Unidos da América] (que, daí em diante, se tornou a United Presbyterian Church in the United States of America [Igreja Presbiteriana Unida nos Estados Unidos da América]) recebeu e adotou o documento intitulado *The Presbyterian Church in the United States of America and the Public Schools [A Igreja Presbiteriana nos Estados Unidos e as Escolas Públicas]*,¹ que, em si mesmo, não possui importância, exceto como declaração autoconsciente de “uma das principais linhas do protestantismo com relação à natureza e os objetivos da educação pública entre algumas pessoas”. Ora, é preciso escutar a uma das principais (se não já solidificada) linhas do protestantismo!

A fraqueza essencial desse escrito é que ele se apoia em sentido primário não em uma crença religiosa ou filosofia coerente e articulada, mas na oposição ao catolicismo romano e suas reivindicações de fundos públicos para escolas paroquiais. Tivesse o relatório lidado de forma mais direta com a questão em si, talvez apresentasse maior coerência.

O documento nega que as escolas públicas sejam “ímpias”; todavia, insiste na ideia do “Núcleo comum ou resíduo de acordos comuns” na passagem mais clara de todo o relatório. O “núcleo comum” da ideia religiosa, encontro nas escolas públicas, é falso, pois o “compromisso religioso surge em uma comunidade religiosa concreta e específica, amplamente articulada e jamais abstraída em elementos comuns”. Assim, não pode haver tolerância ao “ensino da exígua ‘fé comum’ como substituto apropriado da crença religiosa profundamente específica” (II, c, 2). Contudo, esse dilema não é solucionado. As escolas públicas, de forma implícita ou explícita, asseveram um sistema de valores hostil ao cristianismo. Como a igreja se reconcilia com essa realidade?

A aparente solução se encontra na resposta tomista à questão da verdade. O conhecimento religioso requer a revelação sobrenatural e o Espírito Santo, ao passo que a revelação natural pode ser observada com validade mediante a luz da razão: “A escola pública pode perfeitamente fornecer o contexto para o crescimento na compreensão sem fazer violência à validade da revelação. Com efeito, a escola pública pode apresentar contribuições valiosas para o entendimento humano da verdadeira revelação ao aumentar a instrução e a compreensão geral da natureza do conhecimento” (1, c, 2). Roma não tem nada a temer da linha principal que, até então, alterou seu ritmo reformado a fim de carregar a natureza tomista. O relatório insiste na “origem divina de todos os valores”, mas não na criação e interpretação divinas de toda a factualidade — conceito que destruiria a premissa das escolas públicas (II, c, 1).

Além disso, a escola pública conta com um valor central exclusivo. Ela é democrática, e a criança — independentemente da validade da instrução de sua escola

¹ O relatório, também impresso em separado, faz parte das *Minutes of the General Assembly of the Presbyterian Church in the U.S.A. Fifth Series — VI —1957, Parts I and II. p. 93-118.*

“particular” em outros aspectos — não deve ser “isolada” da “corrente principal” ou encoraja à “vivência enclausurada”. Há certa virtude especial na união das escolas públicas e democráticas que supostamente falta às escolas cristãs “particulares” ou paroquiais, independentemente de quão representativos sejam seus corpos estudantis. Ao que parece, trata-se da participação no corpo místico e sagrado — o estado. Também parece transparecer que a fé religiosa comum entre os estudantes é uma desvantagem — e não um ponto positivo e uma fonte de força.

NOTA 3 DO CAPÍTULO 5

O estado e a educação liberal

Em uma profunda e persuasiva coleção de ensaios, Alfred W. Griswold, presidente da Universidade de Yale, advogou a questão da educação liberal, não como prescrição universal, mas como elemento necessário na educação genuinamente livre. Como ele apontou, “as artes liberais” significam de forma própria “as artes que libertam o homem”. A educação liberal está relacionada de forma direta ao conhecimento, à liberdade e civilização. “Ela não apenas se ocupa de maneira mais direta e vital, que qualquer outro tipo de educação, com a vida boa que é o objetivo de toda sociedade política; também se preocupa com os meios pelos quais a sociedade deve ser governada e essa vida boa alcançada”.¹ A base para o governo de uma lei se encontra no caráter e na moralidade.

A moral, então, é algo natural. Para fazer o bem, devemos primeiramente conhecê-lo; para servir à beleza, é necessário, em primeiro lugar, conhecê-la. Devemos obter conhecimento dessas coisas por nós mesmos, sermos capazes de reconhecê-las, descrevê-las, explicá-las por nós mesmos, e também desejarmos fazê-lo, quando ninguém estiver presente para nos impelir ou barganhar conosco. Esse conhecimento é o propósito da educação liberal. Devemos nos apegar a ele. Nenhum valor, nenhum prato de lentilhas, pode se igualar ao valor que essa educação tem para nossa nação e para nós, seus cidadãos.²

O fato infeliz acerca desse eloquente documento é que ele conclui o livro ao lugar de abrir a discussão do problema. Como consequência, a questão aqui posta jamais é resolvida.

Um fato ainda mais lastimável nos confronta quando examinamos a concepção de “vida boa” de Griswold; é o “objetivo de toda sociedade política” — uma definição cada vez mais comum nos últimos dois séculos (como ocorria no mundo antigo, de acordo com os estudos gregos), mas de modo nenhum a concepção essencial na cultura ocidental. Ora, sem dúvida o estado livre é importante na vida boa, mas os homens já a conheceram sem ele. A definição essencial da vida boa sempre foi no que se refere a Deus e à liberdade do homem abaixo dele, a liberdade do fardo da culpa e do pecado e a habilidade de cumprir o mandato como imagem de Deus, seu vice-regente. Houve um tempo em Yale quando a vida boa fora definida da seguinte maneira: “O fim principal do homem é glorificar a Deus, e gozá-lo eternamente”. Griswold se encontra perturbado pelo crescimento do poder do estado, mas não possui armas contra isso, dado que para ele a vida boa é definida nesses termos. Ademais, ele concorda com Jefferson ao chamar a educação para “o mecanismo mais legítimo do governo”, renunciando, dessa maneira, à independência dessa área que supostamente embasa a liberdade. No ensaio sobre “The Limited Competence of the State” [“A competência limitada do estado”], percebemos o quanto ele concede ao

¹ *Liberal Education and the Democratic Ideal and Other Essays* (New Haven: Yale U. Press, 1959), p. vi.

² *Ibid.*, p. 136.

poder estatal. Encontra a preservação da democracia no princípio da “separação dos poderes”. Os freios e contrapesos nos EUA estiveram sob grave perigo nos últimos anos. No entanto, a separação de poderes também implica que o domínio do espírito está reservado à igreja, e o domínio da mente, à escola. Esta é a “máxima consagrada do governo livre”, e, aparentemente, consagrada a nada mais. Griswold está demasiadamente atento ao ceticismo moderno para afirmar, nesse ponto, os direitos concedidos por Deus, ou direitos “naturais”. A sabedoria dos pais fundadores deste país assim ordenou. De modo que Griswold aceita isso em sentido histórico e o valoriza como pessoa. Ele não estabelece um princípio por meio do qual a integridade de qualquer domínio pode se sustentar. E, uma vez que o bem é definido em termos de estado, nenhuma área pode, em última análise, se opor às reivindicações soberanas do estado, pelo fato de aparentemente dever sua existência à indulgência e graça do estado. Ora, visto que a vida boa é política, Griswold está pronto a acreditar que “a voz do povo é a voz de Deus”.³ No entanto, o estado, infelizmente, é um Moisés que só pode conduzir o povo eleito *ao* deserto, jamais para *fora* dele.

³ *Ibid.*, p. 99.

6. O CONCEITO DE CRIANÇA

A criança não é somente uma pessoa, mas um conceito, na medida em que cada cultura tem sua ideia e expectativas próprias e particulares a respeito dela. Assim, o conceito de criança na cultura, motivado pela adoração aos ancestrais, é radicalmente diferente do atual. A criança nasce em uma cultura e é amada e honrada tão logo satisfaça as expectativas culturais.

E o que dizer do conceito cultural moderno sobre a criança? Eric John Dingwall chamou a atenção para a ênfase, nos EUA, da “pureza” e “inocência” da criança, e a ideia prevalente “da criança como esperança do futuro”.¹ Dingwall se equivoca, todavia, ao crer que se trata de uma aberração exclusivamente americana, já que a Grã-Bretanha também se vale desse pensamento. Hemming e Balls, na obra *The Child is Right [A criança está certa]*, chegam a afirmar: “Nós, adultos, seguramos em nossas mãos a felicidade, o caráter e o sucesso futuros de nosso país... A criança não ‘nasceu em pecado’, não está ‘repleta do velho Adão’. Não. Ela é um conjunto de carne viva, desejosa, pensativa e sensitiva, neutra com relação ao bem e ao mal [...] e, em última instância, está nas mãos dos adultos”.² A pureza e inocência da criança é vista basicamente como uma forma de neutralidade moral — ela é passiva e deve ser moldada.

Tal visão se opõe ao antigo conceito protestante da criança como: 1) criatura assombrosa e feita à imagem de Deus de modo maravilhoso e, não obstante, 2) concebida em pecado, isto é, nascida com a predisposição ao pecado, no pecado original, que conspurcou cada aspecto de seu ser de forma radical. “Quando Adão errou, todo o mundo pecou”³ — isso já foi ensinado às crianças das escolas da Nova Inglaterra. De acordo com esse conceito, nos termos das duas perspectivas supracitadas a respeito da criança, a educação envolvia dois fatos fundamentais: em primeiro lugar, a educação de acordo com a dignidade e as responsabilidades importantes de um ser criado segundo a imagem divina; e, em segundo lugar, a disciplina na percepção de que essa responsabilidade jamais poderia ser cumprida a não ser que o velho Adão fosse mortificado. Tal atitude, por muito tempo, regeu a educação. Perdurou por muito tempo nos EUA e, por toda parte, no conteúdo dos

¹ *The American Woman* (New York: Signet Ms., 1958), p. 123.

² P. 3, *apud* E. W. Crabb, *Train up a Child* (London: Paternoster, 1954), p. 63. Os romancistas ingleses excederam os pensadores americanos na exaltação das crianças. Um pouco mais tarde, encontra-se Martin Farquhar Tupper, por exemplo, declarando em *Proverbial Philosophy*: “Um bebê no lar é uma fonte de prazer, um mensageiro de paz e amor: um local de descanso para a inocência na terra; um elo entre anjos e homens; trata-se, no entanto, de um talento confiado, um empréstimo que deve ser devolvido com juros...” (1847).

³ No original, “In Adam’s fall, we sinned all”, uma rima infantil que pode ser traduzida literalmente como “Na queda de Adão, todos nós pecamos”, que, no que diz respeito à teologia, apresenta uma profundidade maior que não pode ser completamente expressa na tradução, dado que a queda de Adão representa não somente um “erro”, mas um evento cósmico, no qual toda a realidade é afetada. Todavia, a fim de transmitir a musicalidade inerente ao pequeno verso, optou-se pela tradução supramencionada, a qual se encontra disposta em uma linguagem acessível às crianças, tal como no original. [N. do T.]

currículos, na ênfase moral nos leitores. O poema *Psalm of Life* [*Salmo à vida*] de Longfellow resumiu a finalidade educacional que prevaleceu e exerceu grande influência, mesmo depois do enfraquecimento do protestantismo ortodoxo:

Grave a vida é! A vida é real!
 E a sepultura não é seu destino final!
 [...]
 No amplo campo de batalha deste mundo,
 Desta vida o bivaque,
 Não sejas como o tolo e tocado gado!
 Seja um herói no ataque!
 [...]
 Vamos, pois, em frente, agindo,
 Com coração para todos os fados;
 Sempre realizando, sempre buscando,
 Aprendas a trabalhar — sempre preparado.

Muitas crianças memorizavam e recitavam esses versos como parte da lição na classe e aprenderam a trabalhar e a esperar. No entanto, as crianças criadas segundo o conceito de que a vida não é uma batalha, apenas diversão, e que enfatiza *suas* necessidades, não podem trabalhar nem esperar.

A ênfase agora é nas *necessidades* do filho, e não as *exigências* e *expectativas* da cultura. No passado, a literatura juvenil enfatizava bastante o que o jovem homem deveria saber, sua armadura espiritual, o que fazia dele um homem pleno, um fazendeiro, sapateiro ou aprendiz completos, tudo sobre a premissa de sua responsabilidade para com a cultura e sua incapacidade pessoal caso falhasse em atender os requisitos da masculinidade e da fé. Todavia, a abordagem atual é muito diferente. Os pais se afogam no oceano de informações acerca do tratamento de seu messias recém-nascido — a esperança do futuro — e suas necessidades. É-lhes dito o que os pais devem saber sobre as necessidades dos filhos, como o dano incalculável que pode ser ocasionado por pais ignorantes, para não dizer mal-intencionados. As necessidades são apresentadas de maneira bastante específica em uma variedade de livros, nos quais, por exemplo, a criança dos 3 aos 5 anos, as crianças dos 5 aos 10 anos de idade, e assim por diante. Ter um filho não é mais um ato da natureza, mas uma questão de pesquisa árdua. A educação “essencial” se dá com relação às necessidades da criança, e não no que se refere a Deus e à sociedade. As consequências, evidentemente, são crianças direcionadas pelo grupo e centradas no consumo, cujas atitudes para com a vida são regidas pelo apetite e não pela responsabilidade.⁴

As implicações disso são de longo alcance. Quando as necessidades da criança são centrais, e se sustenta a neutralidade moral do recém-nascido, então a responsabilidade e falha básicas são do Estado e da sociedade, de maneira que a ação

⁴ A criança está bem ciente dessa orientação. A partir da experiência do autor em uma escola bíblica de férias, ele viu uma criança que, por um longo período, abusou da paciência de todos os professores que tentavam atender em amor suas necessidades, a fim de conquistá-la. Por fim, quando a paciência de um professor deu lugar à raiva explosiva, por causa do comportamento deliberadamente provocativo do menino, ele, com medo de que a punição finalmente o atingisse, gritou: “Não me bata! Não me bata! Eu preciso de amor e carinho!”.

corretiva não se configura como ação pessoal, mas social — uma ação estadista. Ora, de acordo com esse ponto de vista, não é o homem que necessita de mudança, mas a sociedade. Portanto, a esperança permanente é que se pode fazer uma boa omelete com alguns ovos choccos, para usar um adágio apropriado. O resultado efetivo é o florescimento do estatismo em um contexto como esse. De semelhante modo, tal educação é a “para vida”, sendo, pois, inútil para as realidades da vida, na medida em que ela é vista em termos de necessidades e apetites. Como Crabb apontou, a educação, certa feita, ocorria em termos de vida e morte, a realidade total, e contava, como elemento disciplinar, com o conceito da onisciência divina. O “Tu és Deus que vê” (Gn 16.13) foi estabelecido nesse contexto de responsabilidade e prestação de contas. O mundo era “um vale forjador de almas”, e a verdadeira disciplina “procedente da convicção interna” era o objetivo da educação. O castigo era um ato da graça divina e uma manifestação do cuidado e governo da parte dos pais e da escola.⁵ Não precisamos nos lembrar de que tal castigo era imperfeito e, em si mesmo, afetado, por vezes, pelo velho Adão que habitava em quem aplicava o castigo; todavia, ainda se mostrava de maneira efetiva uma manifestação de amor e cuidado. Embora haja coisas de valor nos estudos atuais a respeito das crianças, não podemos aceitar sua orientação fundamental. O pano de fundo desse pensamento pode ser compreendido por meio do estudo de uma obra bastante influente nos nossos dias e publicada em novas edições, escrita em 1904 por Herman H. Horne, professor assistente de Filosofia e Pedagogia em Dartmouth. De acordo com Horne, o objetivo último de toda a história, evolução e educação é este: “O indivíduo *não* é o universo, mas o *será*”.⁶ Desde os dias do professor, a orientação da educação se tornou menos filosófica, mas, não obstante centrada menos no indivíduo e cada vez mais nas necessidades. Se as políticas internacionais exigiram a revisão na educação, foi apenas para alterar o conceito das necessidades do indivíduo para as necessidades do Estado. Daí a necessidade de cientistas e engenheiros. A responsabilidade e disciplina exigidas dizem respeito às necessidades do Estado, não com relação a Deus e à criação segundo sua imagem. Por conseguinte, *embora o conteúdo do currículo possa ser aperfeiçoado, os objetivos educacionais sofreram profunda redução*. A religião do estatismo não é capaz de criar pessoas responsáveis; ela só pode compelir à responsabilidade, terminando, desse modo, no externalismo contra o qual Dewey e seus seguidores se revoltaram com tanto vigor. Contudo, o externalismo — com exceção da ruína completa — é o único recurso, caso rejeitemos a ortodoxia cristã que produz responsabilidade. A educação se tornou, portanto, paradigmaticamente estadista, não possuindo alternativa, além do cristianismo. De acordo com Paul F. Lazarsfeld e Wagner Thielens Jr. (eles mesmos com tendências estadistas), as faculdades que, segundo seus critérios, são de qualidade superior, 58% dos cientistas sociais são “permissivos”, isto é, estadistas; 30% o são, em certos aspectos; e apenas 12% são conservadores. Nas faculdades consideradas de qualidade mediano-alta, 44% são estadistas; 33% “de algum modo tolerantes”; e 23% são conservadores. Nas consideradas mediano-baixas, 27% são tolerantes; 24% são relativamente permissivos; e 49% são conservadores. E, por fim, nas faculdades de qualidade inferior, “só” 22% são tolerantes; 19%, relativamente tolerantes; e 59% são conservadores.⁷ Se os

⁵ Crabb, *op. cit.*, p. 32, 114.

⁶ *The Philosophy of Education* (New York: Macmillan, 1908), p. 286.

⁷ *The Academic Mind: Social Scientists in a Time of Crisis* (Glencoe, Ill.: The Free Press, 1958), p. 162.

números são verdadeiros, temos aí o triste espetáculo de uma grande porcentagem de cientistas sociais dedicados à concepção estadista que hoje está destruindo com velocidade toda a liberdade e prostituindo todo o conhecimento.

Além do conteúdo implícito de liberdade e aprendizado, outro fato aparece nesse relatório, a saber, o uso da palavra “tolerante” como equivalente à crença no estatismo, socialismo e planejamento do bem-estar social. No primeiro momento, parece-nos uma presunção monstruosa, e alguns críticos se revoltaram contra essa terminologia evasiva e prejudicial. Sem dúvida há um elemento, mas, mais do que isso, reflete um pano de fundo bastante nítido da fé e linguagem educacional da escola de Dewey. Este, refletindo a fé desenvolvida do iluminismo e de Froebel, ao enunciar, em 1900, as três premissas da educação, deu início à associação entre a tolerância e o estatismo. Duas das três premissas declaravam que a ocupação primária da educação era o treinamento para o convívio em grupo ou para vida cooperativa — sendo entendida quase com um caráter religioso por Dewey — em uma sociedade estadista, como o verdadeiro Reino de Deus. A terceira premissa declarava: “A raiz primária de toda a atividade educacional se encontra nas atitudes e atividades instintivas e impulsivas da criança, e não na apresentação e aplicação de material externo”.⁸ Dewey também afirmou: “A conduta do pupilo deveria ser controlada por ele mesmo de acordo com as necessidades sociais da comunidade, em lugar de leis arbitrárias”.⁹ Nesse sentido, a tolerância e o estatismo estão essencialmente relacionados. A tomada da responsabilidade por parte do Estado envolve o abandono inevitável da responsabilidade, por parte do indivíduo, ao grupo e ao Estado. Todo período de declínio social e de estatismo também testemunha o crescimento na popularidade do conceito da tolerância. Torna-se uma necessidade básica do homem “livre”, agora visto como livre só no que toca à emancipação do trabalho e da responsabilidade. O estatismo é liberdade e tolerância ao homem em fuga total das responsabilidades humanas, em rebelião contra as demandas divinas, e com o amor imaturo à diversão em vez do trabalho. “A gloriosa liberdade dos filhos de Deus” é, para eles, uma servidão indescritível. O conceito de criança definido a partir de suas necessidades e de sua “neutralidade moral” implica de modo inexorável na reinterpretação radical do conceito de liberdade. Em sentido educacional, a criança, caso seja considerada no que concerne às suas necessidades, deve ser promovida de maneira automática, a fim de prevenir qualquer senso de inferioridade, frustração ou inadequação. A mesma criança deve ser resguardada pela sociedade desde o berço até à sepultura para que não se produza nenhum trauma. A cura para o fracasso na aprendizagem é a desvalorização do aprendizado, e a cura para o fracasso social é a desvalorização do sucesso. Inevitavelmente, os únicos professores bem-sucedidos nessas escolas são os que ensinam essas premissas básicas, ou que permitem sua propagação com indolência, de modo que, a despeito da graduação acadêmica, os professores são cada vez menos professores e mais propagandistas do credo estadista. Sua patente inferioridade foi demonstrada de modo substancial pelo programa experimental de deferimento do exército. Ele revela que não só os professores prospectivos têm o nível mais baixo de todos os grupos em sentido intelectual e de aptidão — e isto com uma margem

⁸ “Froebel’s Educational Principles”, *The Elementary School Record*. Vol. 1, no. 5 (June, 1900), p.143.

⁹ Article 1, “The Principles of Progressive Education”, *Progressive Education*, Vol. 1, no. 1 (April, 1924), p. vi.

substancial —, mas também que quem encabeça a administração escolar pertence um grupo radicalmente inferior. Como William H. Whyte Jr. comenta, ao analisar esses números: “É agora bem evidente que uma proporção considerável das pessoas mais novas que, no futuro, se responsabilizarão pelo nosso sistema escolar do ensino secundário consiste justamente nas de menor aptidão para a educação de todos os americanos que frequentam faculdades”.¹⁰ Os educadores não estão dispostos a admitir esses fatos, e, quando pressionados, afirmam que a baixa renumeração afugenta os professores mais promissores.¹¹ Mas a falsidade dessa afirmação é visível quando percebemos que o mesmo se aplica aos sistemas com mais alta renumeração, e o fato de que *quem trabalha na administração, geralmente bem pagos, representa o “menor calibre” de todos*. Portanto, a questão não é o dinheiro, já que, ao menos, o setor administrativo atrairia os homens de habilidade e aptidão intelectuais. O fato é que a educação estadista, sustentando-se, como o faz, na filosofia que repugna o homem livre e responsável, não atrai os homens dedicados e os culturalmente sofisticados (nem o pode fazer), a despeito das dificuldades enfrentadas por um conceito novo e em desenvolvimento. C. S. Lewis analisou apropriadamente a situação educacional, chamando atenção para a “a tragicomédia de nossa situação — continuamos a clamar pelas mesmas qualidades que tornamos impossíveis... Em uma espécie de pavorosa simplicidade, removemos os órgãos e exigimos que funcionem. Criamos homens sem coração e esperamos deles virtude e livre iniciativa. Zombamos da honra e ficamos chocados quando nos deparamos com traidores no nosso meio. Castramos e exigimos que os eunucos sejam férteis”.¹² Enquanto a educação for estadista, o conceito de criança e homem serão estadistas. Estaremos ocupados castrando e exigindo que os eunucos sejam férteis. Não basta manter escolas particulares e cristãs em meio à cultura estadista. Ambas são mutuamente exclusivas. Em 1922, o estado de Oregon tentou estatizar toda a educação, sendo interrompido apenas pela Suprema Corte ainda dedicada aos velhos conceitos. Contudo, como Gordon H. Clark afirmou: “Sob qualquer governo o princípio cristão é evidente: daí, pois, a César o que é de César e a Deus o que é de Deus. As crianças não pertencem a César”.¹³ O cristão não pode se satisfazer sendo apenas indulgente; ele deve atacar o conceito estadista fundamental, separando toda a educação, incluindo as escolas paroquiais, particulares e cristãs, bem como as escolas “públicas”, do Estado e de qualquer forma de seus subsídios financeiros. A educação estadista é, em última instância, a aniquilação do homem. Para o estadista, pensar no afastamento de qualquer área do controle do governo cheira a anarquismo, a eras de obscurantismo e a colapso total. Atacar a educação estadista significa ser vilificado como inimigo da educação. Mesmo os críticos da educação contemporânea são estadistas na medida em que suas premissas estão sujeitas a um ataque vindicativo e irracional. Não obstante, permanece a questão inevitável: a educação estadista é a fortaleza da concepção igualmente estadista da vida, o que possibilita moldar a criança segundo

¹⁰ *The Organization Man* (New York: Simon and Schuster, 1956), p. 83s.

¹¹ Uma análise factual da riqueza em fundos fiscais para a educação, pode ser encontrada em: Roger A. Freeman, *School Needs in the Decade Ahead* (Washington: The Institute for Social Science Research, 1958). Educação, em lugar da fome, só é superada pela defesa nacional de gastos.

¹² *The Abolition of Man: or Reflections on Education with special reference to the teaching of English in the upper forms of schools*. New York: Macmillan, 1947, p. 16. [Publicado em português com o título: *A abolição do homem* (São Paulo: Martins Fontes), 2. ed., 2012.]

¹³ *A Christian Philosophy of Education* (Grand Rapids: Eerdmans, 1946), p. 195s.

sua fé (do Estado), a fim de obliterar toda forma de cultura não estadista. Não se pode atacar o estadismo sem, ao mesmo tempo, ocorrer um pequeno ataque à educação estadista. A educação deve ser verdadeiramente livre. Em vários países, as igrejas não feneceram por terem sido cortadas dos fundos estatais. Ao contrário, elas floresceram e estão alcançando uma nova vitalidade e relevância. De modo semelhante, o fechamento dessas escolas produziu a verdadeira escolaridade e educação vital.

7. A BÍBLIA E A ESCOLA CRISTÃ

O ensino da Bíblia na escola cristã, como sua premissa religiosa e cultural, pode ser parcial ou inteiramente neutralizada caso alguns pressupostos não bíblicos controlem o ensino. A Bíblia, com efeito, consiste muitas vezes em um livro negligenciado na igreja porque vários pressupostos dos ministros erguem uma barreira entre eles e as Escrituras.

Também é possível se debruçar sobre informações bíblicas, tendo em mente pressupostos alheios. Cornelius Van Til ilustrou de modo magistral esse ponto na obra *Paul at Athens* [*Paulo em Atenas*]. No primeiro momento, os filósofos foram atraídos pelo discurso de Paulo no tocante à ressurreição de Jesus Cristo. Eles a compreenderam no contexto da própria filosofia, o mundo em que impera o acaso derradeiro, mas ainda assim capaz de apresentar novas e estranhas potencialidades. Talvez o relato de uma ressurreição em Jerusalém indicasse uma nova potencialidade do homem e seu próximo desenvolvimento. Ouvida, porém, no contexto do decreto eterno, do Deus soberano e de Cristo, que há de julgar todos os homens, essa ideia (a ressurreição) se tornou, de repente, desinteressante em caráter irremediável. Para estoicos e epicureus, que escutavam Paulo, essa doutrina era hostil ao egocentrismo essencial de suas filosofias e ao seu conceito da autonomia humana. Para eles, Deus deveria ser desconhecido ou incognoscível. Como consequência, eles não suportariam ouvir sobre um Deus conhecido com tanta clareza e tão definitivamente soberano. Os pressupostos filosóficos helênicos e modernos muitas vezes influenciam de forma distorcida a interpretação humana das Escrituras.

Mas isto não é tudo. Um dos pressupostos predominantes no ensino bíblico é o *moralismo*, que reduz a fé bíblica do âmbito *religioso* para o *moral*. Ora, isto é bastante comum no ensino infantil.¹ O não cristão é fatalmente moralista, e sua insistência em contemplar a vida de forma moralista fornece ao cristão um “terreno comum” ilusório e perigoso. Todavia, o cristianismo é fundamentalmente antimoralista (mas não antimoral, claro), e isso constitui a ofensa de Paulo em Atenas, pois ele apontou para esse contraste. Para as Escrituras, o homem *salvo* é piedoso, não o homem *bom* de acordo com sua autoconsciência. Não se contrasta o moral e o imoral, mas o piedoso e o filho de Belial, o santo e o ímpio; e, na verdade, o homem moral, como é o caso dos fariseus, pode configurar como a epítome da impiedade. Todavia, a construção moralista ainda espreita o pensamento cristão. Mesmo um livro excelente como *Child's Story Bible* [*Narrativas bíblicas para crianças*], de Catherine F. Vos, que diríamos uma obra incomparável, demonstra um traço ocasional disso.

Os demônios odeiam tudo o que é bom. Todos eles odeiam Deus, e não querem que o amemos, ou sejamos bons ou que venhamos a viver com ele no céu, depois que morreremos.²

¹ Cf. o Apêndice *A ameaça da escola dominical*.

² Grand Rapids: Eerdmans, 1952, p. 28.

Se a bondade é uma questão de ódio e medo do inferno, só pode sê-lo por constituir uma ameaça à existência do inferno e um meio para Deus, e não uma doutrina cristã. A questão não é a bondade em si, mas a santidade, a retidão mediante a fé em Jesus Cristo. Satanás não se preocupa com nossa perversidade *moral*, mas, sim, com nossa perversidade *espiritual*. Eis o conceito bíblico. A ordem é: “Sede santos, pois eu sou santo”. Nossa retidão e moralidade não são para nosso bem, para nossa satisfação na virtude, mas por amor ao Senhor e seus propósitos, para nossa comunhão com ele. Assim, sem antinomismo, as Escrituras veem os pecados dos santos a partir não de uma perspectiva *moralista*, mas *religiosa*. Reparemos na acusação que Simei faz a Davi, chamando-o homem sanguinário (2Sm 16.7) — acusação, que ao ser proferida condenou o próprio Simei; Deus, no entanto, em um contexto bastante diferente e com um amor e respeito profundo para com Davi, também proferiu uma opinião similar (1Cr 28.3).

Talvez não haja exemplo melhor desse problema essencial que a narrativa de Raabe (Js 2). A evasiva de vários teólogos nessa passagem apenas corrobora o moralismo de sua fé. Raabe deveria escolher entre estas opções: 1) ela diria a verdade e entregaria os espiões, dois homens piedosos, à morte; 2) ela poderia mentir e salvar a vida deles. Este é o tipo de situação que o moralista detesta e se recusa a aceitar. Qualquer alternativa envolve alguma forma de mal, todavia, o moralista busca negar isso. A questão é: qual dos dois males é o menor? Nossas escolhas raras vezes são entre “preto e branco”; poucas vezes temos o luxo da escolha absoluta. Contudo, recebemos a oportunidade de decidir em termos da fé absoluta, por mais “cinza” que seja a situação em questão. Ora, Raabe possuía esse tipo de fé. Quer tenha mentido ou não, isso pouco importa quando comparado às vidas de dois homens piedosos. Ela mentiu e lhes salvou a vida. Por isso, Tiago a elencou, junto com Abraão, como exemplo de fé vital, da fé que não consiste apenas em uma opinião, mas em uma questão de vida e ação (Tg 2.25). Também Hebreus 11.13 destaca esse mesmo ato como paradigma da verdadeira fé. Ora, trata-se de uma evasiva fútil tentar abstrair algo de louvável do ato de Raabe ao mesmo tempo em que se a condena por mentir — configura-se também uma violação da unidade da vida. Raabe mentiu, isto está claro, mas sua mentira representou a escolha moral contra o envio de dois homens piedosos à morte, e por isso ela se tornou ancestral de Jesus Cristo (Mt 1.5). Para o moralista, é importante permanecer na própria autojustiça, e a alternativa de Raabe, por seu turno, é intolerável por mostrar que, às vezes, é impossível escapar de algum tipo de pecado. Para o homem piedoso que permanece não na sua própria justiça, mas na justiça de Cristo, sua pureza não é a essência da questão, mas, sim, o cumprimento da vontade de Deus. E Deus, na situação, com certeza desejou que a vida dos espiões fosse salva, e não que o indivíduo se postasse perante todos e dissesse: “Eu jamais menti”.

No entanto, o moralista nos diz: “Se Raabe tivesse dito a verdade, Deus se sentiria obrigado a honrar a integridade dela e a salvá-la, junto com os espiões; e Raabe tinha a obrigação de falar a verdade, a despeito das consequências”. Várias falácias, características do moralismo, estão presentes nessa perspectiva:

1. Acredita-se que a escolha moral implica uma questão racional, descomplicada e simples;

2. É sempre uma escolha entre o certo e o errado absolutos;
3. A preocupação central é sempre a preservação da pureza moral do indivíduo e não do fator transcendente; e
4. A justiça poética opera sempre; a virtude é sempre resgatada e recompensada, e a verdade sempre triunfa.

Mas isso não é cristianismo bíblico, e sim deísmo do século XVIII com fortes traços de *A rainha das fadas*, de Spenser! Paulo pode dizer, ecoando o salmista (Sl 44.22): “Mas, por amor de ti, somos entregues à morte continuamente, somos considerados como ovelhas para o matadouro” (Rm 8.36). As Escrituras, com efeito, confirmam o triunfo derradeiro dos piedosos (distintos dos *moralistas*) — isso está fora de questão. Todavia, a Bíblia não confirma o conceito de justiça poética. Não podemos permitir que uma falsificação tão radical da fé seja projetada sobre as Escrituras.

A doutrina da justiça poética efetivamente exige uma revisão da Escritura, história e literatura. Um exemplo desta última é a revisão do *Rei Lear* feita por Nahum Tate, por volta de 1680, que foi, então, a versão encenada até 1823, ou seja, quase 150 anos. Tate fez com que Lear triunfasse e, nas palavras finais de Edgar, afirmou o êxito da “verdade e virtude”. Ele sentiu a necessidade moral de fazer “a peça se encerrar em um sucesso para as pessoas inocentemente afligidas”, concedendo, assim, pleno domínio à justiça poética.

Jesus respondeu de maneira direta e sem rodeios a uma versão anterior desse mesmo conceito:

Naquela mesma ocasião, chegando alguns, falavam a Jesus a respeito dos galileus cujo sangue Pilatos misturara com os sacrifícios que os mesmos realizavam. Ele, porém, lhes disse: Pensais que esses galileus eram mais pecadores do que todos os outros galileus, por terem padecido estas coisas? Não eram, eu vo-lo afirmo; se, porém, não vos arrependerdes, todos igualmente perecereis. Ou cuidais que aqueles dezoito sobre os quais desabou a torre de Siloé e os matou eram mais culpados que todos os outros habitantes de Jerusalém? Não eram, eu vo-lo afirmo; mas, se não vos arrependerdes, todos igualmente perecereis (Lc 13.1-5).

O livro de Jó é também uma resposta à demanda similar por justiça poética, obviamente antibíblica. Desse modo, não podemos permitir que professores ou estudantes projetem o secularismo moderno para a Bíblia. O secularismo religioso envolve a divisão esquizofrênica da vida, de modo que apenas uma área limitada é reservada para a atividade religiosa. A unidade básica da vida é rompida. Como qualquer missionário pode testemunhar, os pagãos rústicos são incapazes de compreender a divisão radical entre “religião” e “vida”, secular e sagrado, na vida do cristão ocidental. Aceitar como normal a cosmovisão moderna e, então, tentar entender a lei bíblica e a responsabilidade profética se torna uma impossibilidade.

Ademais, é necessário conhecer a fé e doutrina bíblicas como pressupostos essenciais. Se Deus não for verdadeiramente Deus em nossa filosofia e pensamento,

então o homem deixa de ser homem, e a realidade desaparece no relativismo nebuloso. Os fatos não existem em si mesmos, como se fossem autocriados e existentes por si mesmos, mas eles existem por terem sido criados e sustentados pela vontade divina, não tendo sentido à parte dele — o ponto de partida de todo o conhecimento. Ao afirmar isso, não queremos dizer que a Bíblia deva ser usada como livro de referência para a biologia ou que deva substituir o estudo paleontológico na África. Como Van Til afirmou: “A Bíblia não afirma oferecer uma teoria rival que possa ou não ser verdadeira. Ela afirma possuir a verdade sobre todos os fatos”.³ Assim, não se afirma que alguém deva ir às Escrituras em lugar da África (para o estudo da paleontologia). Ao contrário, afirma-se que nenhum fato pode ser conhecido de verdade, nem sua existência postulada, sem a luz das Escrituras, sem o Deus da Bíblia e a revelação ali fornecida.

Outro ponto é fundamental — a Bíblia deve ser ensinada no que diz respeito às suas ramificações de longo alcance. Ora, a lei, por exemplo, é *particular* e um *princípio*. As Escrituras nos dão exemplos disso, como podemos perceber na lei com relação ao amordaçamento do boi — Deuteronômio 25.4, 1 Coríntios 9.9s., 1 Timóteo 5.18:

1. Exige-se o tratamento compassivo para com o boi. Ele merece uma porção do grão que ajudou a trilhar. Por meio dessa declaração elementar, verdadeira e necessária, afirma-se um princípio mais amplo. Se até o boi deve ser recompensado, o que dizer do homem?
2. Portanto, segue-se que “o que lavra cumpre fazê-lo com esperança; o que pisa o trigo faça-o na esperança de receber a parte que lhe é devida” (1Co 9.10). Afirma-se um princípio com relação ao trabalho, em geral, e ao ministério, em particular.
3. Como consequência, “digno é o trabalhador de seu salário” (1Tm 5.18).
4. Desse modo, um princípio relativo ao trabalho e à remuneração é declarado de forma definitiva e torna tudo o mais obrigatório, já que é aplicável mesmo no que toca ao trabalho animal, ou seja, no nível sub-humano.

Outro exemplo desse uso se encontra em Eclesiastes 10.8: “E quem rompe um muro, mordê-lo-á uma cobra”. Neste ponto, há uma questão a ser observada; as cercas eram os lugares usuais para serpentes, de forma que rompê-las significava correr o grande risco de ser mordido por elas. Portanto, atravessar um muro-cerca equivalia a trazer sobre si mesmo um julgamento imprevisto. O homem, ao romper a sebe da lei que cercava a árvore no Éden, trouxe a Serpente e a morte sobre si mesmo. A vida está estritamente circunscrita pela lei divina. Jamais, por um momento que seja, podemos escapar da operação de seus decretos imutáveis. Toda cerca ou muro possui sua serpente.⁴

Mais uma vez, devemos perceber que a fé e doutrina bíblicas nunca são abstrações. Por mais valiosos que sejam os catecismos e as confissões, devemos sempre nos lembrar de que a Bíblia jamais nos fornece uma abstração, mas um relato da vida, uma encarnação da doutrina, por assim dizer. Ela define a fé, por exemplo,

³ *Metaphysics of Apologetics* (1931), p. 114.

⁴ Cf. G. H. Lang, *The Parabolic Teaching of Scripture* (Grand Rapids: Eerdmans, 1955), p. 11s.

quanto ao que se crê em situações específicas, e no que toca à vida dos homens. Abraão creu em Deus, e disse “amém” a ele, e isto lhe foi imputado por justiça; tratou-se da fé no Deus vivo no domínio do árduo contexto da vida, não um assentimento abstrato sobre um conceito teórico. Por mais valiosos que os manuais litúrgicos sejam, eles só possuem valor à medida que nos guiam ao texto das Escrituras e para a compreensão delas. Assim, em última análise, a Bíblia na escola deve permanecer, como na igreja, sendo sua própria intérprete: “A regra infalível de interpretação das Escrituras são as próprias Escrituras”.

8. O MISTICISMO DAS ESCOLAS PÚBLICAS

Dois dos principais aspectos do conceito moderno de educação são, conforme já aponte: primeiro, ele produz a esquizofrenia intelectual; e, em segundo lugar, que é uma continuação e uma manifestação secular do conceito medieval da sociedade.

É lícito notar que a esquizofrenia é uma psicose muito comum nesta era, constituindo grande parte das doenças mentais sob tratamento. Com efeito, a esquizofrenia é chamada por alguns a grande doença que ameaça nosso tempo, e suas afinidades para com nossa cultura são singularmente profundas. Por isso, muitas vezes nos casos graves, e também nos mais brandos, ela não é percebida de imediato pela população geral. Existe uma divisão radical entre *pensamento* e *sentimento*, que produz fantasia e não ação, e envolve o afastamento da realidade (como é perceptível em sentido cultural com a alienação dos modernos filósofos da escola lógico-analítica), e é geralmente caracterizada também pela rebelião deliberada contra a saúde mental. Edward A. Strecker citou, com desaprovação, a “soturna observação” de “um competente psiquiatra”: “Jamais conheci um paciente esquizofrênico que não pudesse melhorar; no entanto, não conheci nenhum que o tenha feito”.¹ Esta observação possui certo mérito, pois apreende a orientação negativa da esquizofrenia, *que conta com o amor deliberado à unidade na fantasia e a rejeição da unidade na realidade*. Isto é uma característica singular da esquizofrenia intelectual de nossa época, com suas fantasias de unidade que abarcam todo o universo combinada à realidade da desunião, não apenas na sociedade e na família, mas também no interior da própria mente do homem.

O medievalismo secularizado da educação é um aspecto dessa doença. Os cartógrafos medievais, ao traçar seus mapas, colocavam Jerusalém no centro, e dispunham o mapa em uma forma circular, fazendo, pois, dessa cidade o eixo, pivô e coração de toda humanidade. Trazendo aos nossos dias, o ideal é que a totalidade da Europa, e, com efeito, o mundo conhecido e contingente tornem-se apenas uma cidade, a verdadeira Jerusalém visível. Oto I, ao restabelecer o Império Romano de acordo com esse conceito, é representado como o portador desse conceito em um vaso litúrgico com a inscrição: “Jerusalem visio pacis” [“Jerusalém visão de paz”]. Toda a sociedade deveria ser a encarnação da realidade universal e sobrenatural; desse modo, a unidade era a premissa básica tanto no domínio do império quanto da igreja. A questão desenvolvida se deu quanto à manifestação e controle institucionais da ordem.

Os reformadores protestantes iniciaram seus esforços sob a influência desse mesmo conceito, mas em breve deram prioridade à *verdade* em lugar da *unidade*, tratando aquela como o único fundamento verdadeiro desta última. Ora, uma vez que a verdade é divisiva, a sociedade, dentro de pouco tempo, se tornou pluralista.

O iluminismo, todavia, adotou uma versão própria da fé medieval, e da concepção da cidade celestial, um sonho não menos evidente em Karl Marx, nos

¹ *Basic Psychiatry* (New York: Random House, 1952), p. 210.

defensores da democracia mundial, e no conceito do Estado global. O conceito moderno da educação é uma afirmação dessa fé, e, apesar de suas afirmações em contrário, é antipluralista e crê em uma Jerusalém secular cujos sacerdotes são os educadores. Existe a crença de que educação escolar “pública” é necessária em sentido cultural para que a criança possa participar do *ethos* dessa ordem e tornar-se uma com ela. Em essência, o objetivo contemporâneo da educação é o misticismo, secular e naturalista, mas, ainda assim, misticismo. Deus, Tao e Brahma foram substituídos pelo “grupo místico”, e o propósito da educação é desenvolvido pela experiência e sensibilidade do grupo. Somos informados de que os conservadores, estando “muito desinformados sobre os objetivos reais da educação em uma democracia”, consideram “supérfluo” o “essencial”, ao passo que o “não essencial” no currículo, tendo o “peso da tradição por trás dele”, é defendido, por não ser realmente supérfluo. Não percebem que “‘a letra mata, mas o Espírito vivifica’. A vigilância deve ser empregada com constância para resguardar o devastador impacto da palavra impressa sobre o pensamento subordinado”.² Receber educação não significa aprender, mas manter a lealdade inabalável aos ideais democráticos, definidos pela escola: “A totalidade do currículo, na verdade, a totalidade da vida da escola deveria ser uma experiência vigorosa da vivência democrática, acelerando a inventividade social e efervescendo a consciência social. Assim são educados com perfeição os cidadãos do Estado democrático”.³ Nada poderia ser mais claro. O objetivo da educação não é o aprendizado, mas a experiência; daí a “inadequação” e o “fracasso” das escolas “particulares” e paroquiais, que enfatizam o aprendizado e fornecem uma experiência alienante (como produto residual). Com efeito, a aprendizagem tem seu espaço no conceito, podendo ser bastante enfatizada de acordo com as ocasiões exigidas pelo Estado; no entanto, o essencial ao ensino é a devoção mística ao novo deus, o Estado, cujo sumo sacerdote é a escola estatal. O novo deus é visto, por vezes, com o semblante comunista, e, em seguida, com a fisionomia democrática, mas os misticismos que cada um invoca são apenas variações da heresia em comum e do avivamento de conceitos claramente medievais.

No entanto, o homem, estando em guerra consigo mesmo, não é capaz, por conta de todas suas fantasias, de transformar o sonho da unidade em realidade. Quanto mais zelosamente ele busca a fantasia, mais radical será seu colapso. Sua busca pela experiência é o amor à morte (Pv 8.36), e o arauto da busca é a ansiedade aguda e crônica. E, pelo fato de sua dissociação esquizofrênica, sua ansiedade não é um alerta para o perigo iminente, mas, sim, um fantasma nascido da fuga de Deus. Nem mesmo no generoso tempo e no espaço, o homem pode ter a esperança de escapar de si mesmo e das questões do próprio ser.

O desenvolvimento desse misticismo tem raízes antigas, e possui certos aspectos herdados da renascença e do iluminismo, na exaltação do homem; todavia, a fonte mais próxima é Rousseau. Quando afirmado da forma mais branda, o conceito afirmava que a maioria cria a lei e garante direitos. A maioria constituirá a fonte da justiça e liberdade verdadeiras. Qualquer coisa diferente é tirania; qualquer outra autoridade será escravidão.

² *The Purposes of Education in American Democracy*, p. 145, 149.

³ *Ibid.*, p. 123.

Bakunin reduziu a ideia às suas conclusões lógicas e asseverou duas coisas: primeira: “Se Deus existe, o homem é um escravo”; segunda: “A liberdade é uma negação de toda autoridade, e Deus é autoridade”. Paulo declarou: “Onde está o Espírito do Senhor, aí há liberdade” (2Co 3.17); agora, o oposto é visto como verdadeiro: onde está o espírito do homem, aí há liberdade. A política e a educação se voltaram para a comunhão e comunicação com esse espírito. Mas, como Gustave Le Bon observou com relação à sua época: “As massas jamais tiveram sede da verdade”, e: “Não é a necessidade de liberdade, e sim de servidão, sempre predominante na alma das multidões. Elas são tão inclinadas à obediência que, de maneira instintiva, submetem-se a quem quer que se declare seu mestre”.⁴

A criação do homem das massas e o desenvolvimento do conceito da vontade geral gerou efeitos inevitáveis no homem. Em primeiro lugar, a responsabilidade foi transferida do indivíduo para o grupo, que é agora a suprema autoridade. Em segundo lugar, a pressão social torna-se acentuada onde quer que o grupo exerça domínio (“Quem teme ao homem arma ciladas, mas o que confia no SENHOR está seguro”, Pv 29.25). Nenhum tirano é tão onipresente e perigoso quanto o homem, ou ainda mais covarde e abjetamente servido. Em terceiro lugar, a responsabilidade em altos escalões também é destruída, na medida em que, diferentemente da delegação de poder em uma república e do governo pautado pela lei superior, a criação do homem das massas envolve antes a representação vazia do povo, transformando-se, agora, na fonte da lei. Em quarto lugar, isso gera o misticismo; a linguagem da política, educação e teologia transforma-se em experiência, participação, correspondência, integração e outros termos afins. Mesmo a expressão familiar “educação colegial” dá lugar, na terminologia pedagógica, à “experiência colegial”; e o objetivo da experiência é “viver com democracia”.⁵ As fraternidades são atacadas, não com base no possível relacionamento com o aprendizado precário, mas em relação a esse mesmo conceito místico.

O misticismo busca a união e absorção na plenitude divina. Ela é o objetivo supremo da vida, ultrapassando, de longe, qualquer outra preocupação. E por haver uma substância comum entre o indivíduo e a plenitude divina, não é a salvação, mas a autorrealização, que se configura como meio do objetivo religioso. Ora, a autorrealização é em essência o desaparecimento do eu na totalidade divina. Sujeito e objeto, deus e homem, humanidade e indivíduo, são fundidos e integrados em uma unidade indivisível. A experiência mística começa pelo êxtase, mas deve culminar na anestesia. Alcançando-se esse objetivo, o processo de absorção supostamente invade o indivíduo com as energias e experiências da plenitude divina. O isolamento e a intimidade do indivíduo são substituídos pela unidade inclusiva e experiência em que a unicidade se torna o valor supremo.

Mediante a sutil alteração e modernização da terminologia, a descrição do misticismo pode ser alterada para identificar a descrição dos objetivos educacionais contemporâneos e o conceito da experiência educacional na vida democrática.

⁴ *The Crowd: A Study of the Popular Mind* (London: Benn, [1896] 1932), p. 110, 121.

⁵ R. Freeman Butts, *A Cultural History of Western Education: Its Social, and Intellectual Foundations* (New York: McGraw-Hill, 1955), p. 584.

Le Bon já observara, em um contexto mais prático, o sucesso dessa teoria educacional estadista e mística. A educação estadista na França, no fim do século XIX, criou a geração que evitava se lançar na livre iniciativa, buscando, antes, posições no governo (criando o imenso funcionalismo civil, atualmente o maior obstáculo para o governo francês). A preparação educacional não se pautava pelo autodirecionamento e a ação independente, mas, sim, pelas funções estatais e com “confiança supersticiosa no estado, considerado um tipo de providência”.⁶ O resultado, na prática, foi a correlação crescente, tendo em vista esse tipo de instrução, entre o aumento da educação e a criminalidade. Le Bon pôde acusar essa teoria educacional de transformar “a maioria dos que passaram por ela em inimigos da sociedade”.⁷ Mas isso equivale a simplificar o problema de forma indevida; pois, como se viu, os pressupostos religiosos do homem moderno, subjacentes ao pupilo e à escola, tornam todos culpados e vítimas, ao mesmo tempo, de uma fé nociva.

Esse misticismo vê seu deus postado acima da lei: o indivíduo pode se arruinar, mas o Estado sempre terá uma resposta sobreposta às velhas realidades econômicas. Desse modo, dá-se mais poder ao Estado. Os problemas se tornam difíceis para o indivíduo, mas o Estado possui a sabedoria superior por meio da qual é capaz de lidar com todas as situações. Se o Estado vacilar ou falhar, é apenas por ser dirigido pela combinação errada de homens, de modo que (assim se acredita) basta o remanejamento para resolver o problema — sem se questionar se há, porventura, uma inadequação do estadismo. O homem medieval jamais manifestou uma fé tão zelosa e intensa quanto o homem moderno na devoção ao culto do Estado.

Pelo fato de que o conceito moderno de educação consistir em uma fé religiosa, ele se tornará cada vez mais hostil a todas as formas não estadistas de educação à medida que o indivíduo é separado da experiência infável que só a educação estadista pode fornecer. Assim, será travada uma luta cada vez mais amarga contra todos os “inimigos” da escola pública, para usar um termo da National Education Association. Nesses termos, as escolas cristãs e outras “particulares” serão consideradas impotentes caso analisem o problema como apenas uma questão de sobrevivência ou liberdade. Trata-se de uma guerra “santa” ou religiosa, travada contra nós, e a situação só pode ser resolvida se o cristianismo ortodoxo revitalizado se defrontar com as implicações de sua fé, desenvolvendo-as de modo consistente com relação à totalidade da vida. Isto não pode ser realizado nos termos do novo medievalismo ou de qualquer nostalgia em relação a formas do passado, nem por meio da fuga do pluralismo epistemológico (que é um fato), pois uma atitude tão irreal como essa conduziria à tentativa de recriar o passado em vez de reconhecer as realidades presentes. Todavia, não podemos nos refugiar em um conceito remanescente, porque o conceito bíblico do Reino de Deus o proíbe. Ademais, a unidade transcendental do Reino de Deus é tal que inclui mesmo a ira do homem, fazendo todas as coisas servirem à sua soberania e propósito onipotente. Quer a favor, quer contra a vontade do homem, toda a atividade cultural humana contribuirá para a estrutura unificada do Reino. No que toca às realidades do desenvolvimento da autoconsciência epistemológica, o cristão possui todo o fundamento para ser confiante em relação ao futuro.

⁶ *Op. cit.*, p. 93.

⁷ *Ibid.*, p. 91.

No entanto, a confiança não deve ser o fundamento da inércia, mas da ação, pois o ataque já se prepara e há uma crescente exigência para que todos os jovens americanos estejam em uma escola “pública” ou estatal — afirmação proveniente de ninguém menos que James B. Conant. Ganse Little, presidente do Conselho de Educação Cristã da *United Presbyterian Church U.S.A.* [Igreja Presbiteriana Unida dos EUA], denominou a educação paroquial “um tipo de lavagem cerebral” e defendeu as escolas “públicas” como o meio da verdadeira educação, aparentemente confiante de que as escolas estatais são marcadas pela objetividade e que a fé secular nelas ensinada não envolve doutrinação. Mais do que isso, a decisão do caso Oregon, de 1925, está sendo agora questionada. A Suprema Corte, então, decidiu: “A teoria fundamental da liberdade sobre a qual todos os governos na União repousam exclui qualquer poder geral, por parte do Estado, de padronizar seus filhos, forçando-as a aceitar a instrução apenas de professores públicos”. No entanto, John L. Childs, professor emérito no Columbia’s Teachers College, questionou o direito de escolas não estatais de operar com liberdade, ao afirmar: “A não ser que as práticas da educação promovidas pelas igrejas — práticas supostamente sancionadas pela decisão histórica da Suprema Corte — sejam revistas e revisadas, o futuro da escola comum não é promissor”.⁸ Portanto, mesmo a educação sendo arruinada e a vadiagem se tornando um problema constante, os educadores estadistas tornam-se ainda mais agressivos nas exigências de que toda a juventude seja sujeita à experiência mística da qual eles são os sumos sacerdotes. O Estado precisa — creem eles — padronizar “seus filhos”.

⁸ Apud *The Educational Forum*, January 1955, por Walter A. De Jong em: “Do Christian Schools Brainwash?”, *Torch and Trumpet*, VII, 4, September, 1957, p. 8.

9. O FUTURO DA ESCOLA CRISTÃ

A cultura é, como Henry R. Van Til observou na obra *The Calvinistic Concept of Culture* [*O conceito calvinista de cultura*],¹ a “religião exteriorizada”. O futuro da escola cristã está ligado de forma íntima, como resultado, com certos fatos culturais e históricos. Se o cristianismo perdeu a habilidade de criar e sustentar a cultura, então a escola cristã desempenha hoje uma função periférica e agonizante; todavia, se o poder cultural do cristianismo ainda há de ser manifesto, então a escola cristã tem um papel essencial, embora ainda não concretizado.

As Escrituras nos fornecem certos princípios a respeito de expectativas culturais. De acordo com Hebreus 12.18-19, a história, desde a entrega da lei no Sinai até a primeira vinda de Cristo, foi sujeita a um grande abalo, que será seguido de outro (Hb 12.18-29; Mt 24), desde a queda de Jerusalém até o fim do mundo. Os profetas se voltaram para as implicações desse primeiro abalo, e os profetas “maiores” nos apresentaram o rol do juízo das nações, que antecederá o advento do soberano messiânico e de seu Reino. O propósito do primeiro abalo foi preparar o mundo para sua vinda, ao passo que o segundo destruirá todas as crenças religiosas e refúgios falsos, tornando claras as implicações de seu advento, de modo que só as coisas inabaláveis permanecerão. O livro do Apocalipse também versa sobre essa mesma questão. Não será permitida ao homem nenhuma falsa segurança, nenhum tipo de abrigo, nenhum paraíso à parte de Deus, e o curso infatigável da história é a destruição de todas as tentativas e da futilidade cada vez mais evidente de tentar fugir ou escapar de Deus.

O mesmo tema é explorado em Mateus 13.24-30, na parábola do joio e do trigo, que declara a progressividade da evidenciação da diferença entre o Reino de Deus e o reino das trevas. A história é, portanto, um processo de autoconsciência epistemológica e de separação. No princípio, o joio e o trigo crescerão lado a lado, totalmente indistinguíveis. O joio, ou cizânia, é um falso trigo, cuja diferença para com este se torna mais patente quando do amadurecimento. À medida que a cultura amadurece, alcança-se a autoconsciência epistemológica, e a história mundial se desenvolve e (como totalidade) amadurece, o mesmo processo de maturação e autoconsciência se manifestará. Portanto, a escatologia não trata do fim que apenas surge sem conexão causal com a história, mas, sim, como o ato mais intenso do processo de culminação. Portanto, fazer uma retrospectiva cultural em uma época de indiferenciação significa resistir ao movimento da história. De fato, em termos de indiferenciação cultural, “todos vão à igreja”, e a igreja, de modo geral, conta com problemas internos menos complexos, mas só pelo fato de o joio ainda não ter se tornado, de forma reconhecida e autoconsciente, joio, e o trigo possuir apenas uma leve consciência das exigências e implicações de sua natureza e posição. O processo da autoconsciência envolve, pois, a divisão radical e externa da verdadeira igreja como prelúdio da consecução de sua força e posição — falando-se da forma mais realista.

¹ Presbyterian and Reformed Publishing Co., 1959. [Publicado em português com o título: *O conceito calvinista de cultura* (São Paulo: Cultura Cristã), 2010.]

Desse modo, embora o cristão participe dos acontecimentos, ele pode compartilhar do desânimo geral em meio às tragédias e crises sucessivas da história; não obstante, cabe a ele acolher essas crises como o abalo necessário da história — e preordenado por Deus. Com mais ênfase que Agostinho, o cristão deve reconhecer que a queda de sua Roma é um passo necessário rumo ao estabelecimento do Reino de Deus.

Todavia, o processo de maturação e autoconsciência é duplo. O homem natural, à medida que avança no que diz respeito à autoconsciência e percepção epistemológicas, rejeita com firmeza o tipo de conformidade à piedade, ao propósito, ao sentido e à coesão social, que antes marcaram sua vida. Há uma desintegração radical do homem, em progressiva operação. Quanto mais ele se torna joio de maneira perceptível, mais abre mão da aparência que antes o fez parecer parte do campo de trigo. Em toda cultura em maturação, e na totalidade da história, à medida que amadurece, existe a degeneração progressiva do homem natural, um processo de autoconsciência que torna as vias de conformidade cada vez mais irrelevantes e absurdas. A descrição de Romanos 1 se torna cada vez mais adequada. Nesse ínterim, o trigo deve amadurecer como tal.

Em culturas particulares, o processo de autoconsciência pode ser observado de imediato. O processo está começando a se manifestar na totalidade da história? Encontra-se presente em alguma tentativa e de um modo embrionário em nossos dias? Os elementos da comunidade se encontram em um estado de desintegração radical não só em culturas particulares, mas em todas as culturas? A crise cultural é, portanto, global?

Para responder a essa questão, analisemos em primeiro lugar alguns aspectos da vida comum que se encontra, agora, em processo de erosão. Quanto mais se explora a história com profundidade, com mais força nos impressionamos pelo vigoroso senso de *comunidade* uma vez prevalecente. Por mais sombrios que fossem alguns relacionamentos, o senso sólido de comunidade caracterizava então o homem. É possível documentar isto de forma extensiva, mas talvez jamais com tanta beleza como em Gênesis 18. Encontra-se nessa passagem o antigo conceito de hospitalidade representado com clareza. Abraão, sentado sob os carvalhos de Manre durante o calor do dia, viu três estrangeiros se aproximando. O patriarca desconhecia a identidade deles, mas o fato de que viajantes fatigados se aproximavam dele fez com que Abraão tomasse atitudes imediatas para recebê-los. Qualquer ofensa contra a hospitalidade configurava crime indescritível, do qual apenas os mais depravados eram capazes (Gn 19.1-9; Jz 19-20). Por isso, Abraão, de pronto, se dirigiu a eles, saudando-os: “Senhor meu, se acho mercê em tua presença, rogo-te que não passes do teu servo” (Gn 18.3), e lhes ofereceu comida e abrigo. Ainda que a saudação representasse uma abordagem formal e ritualística, ainda assim era indicativo do fato de que a hospitalidade era uma responsabilidade ou exigência quanto um privilégio. O estranho, não sendo um inimigo a ser aniquilado, era um irmão para ser acolhido. O mesmo conceito também predominava entre os árabes, a despeito do declínio cultural, até o século passado, mas se encontra agora em um acelerado processo de erosão. Arqueólogos na Palestina descobriram a necessidade de comer sal, isto é, partilhar uma refeição com o xeque local, como forma de incorporação ao povo. Toda refeição envolvia uma afirmação da comunidade e um ato de incorporação do qual o sacramento da santa Ceia é um “lembrete” ritual. Em sentido originário, era a refeição

comum do povo cristão, em contraste com a mesa dos demônios. Entre as gerações mais antigas dos índios paiutes e shoshonis em Nevada, comunidades desaparecidas recentemente, evidenciava-se o mesmo conceito de comunidade. Outros nativos se achegavam a Western Shoshone Reservation [Reserva ocidental dos shoshonis], certos de serem acolhidos e de terem um lugar para repousar, e até mesmo para permanecer por longos meses. Não importava quão ocupada ou limitada eram as instalações do anfitrião — uma habitação de apenas um cômodo e uma multidão de crianças —, o estrangeiro era acolhido. De maneira semelhante, seus órfãos não tinham problemas: eles se dirigiam a outra família, a seu bel-prazer. Em contraste, o homem branco era um monstro frio e inospitaleiro, e os cristãos, em particular, eram pessoas que falavam a respeito do amor e não acolhiam ninguém. A lei da hospitalidade contava com certos pressupostos comuns aos homens, e obrigações que interligavam o anfitrião e o hóspede. Hoje em dia essas coisas se tornaram impossibilidades. O que os homens, antes, podiam esperar de estranhos, agora não podem esperar nem dos próprios filhos, ou mesmo ousar pedi-las. O senso de comunidade desaparece com rapidez, e mesmo as áreas rurais, outrora baluartes dessa solidariedade, hoje veem sua erosão. Em toda parte do mundo, na prática, o senso de comunidade dá lugar a forças erosivas da vida moderna e ao controle decisivo do Estado. A sociedade cede lugar ao Estado, e as comunidades existem agora apenas como criações e desenvolvimentos de minorias opostas à corrente. Todavia, não é possível o retorno à antiga solidariedade. A autoconsciência epistemológica da humanidade divide a unidade, e, da parte dos irregenerados, a hostilidade cada vez maior se levanta contra a comunicação e interdependência dessas comunidades.

A *família* é outra área sujeita no presente ao rápido processo de erosão. A centralidade da família na cultura bíblica é bastante nítida. Os dois crimes mais graves eram a ofensa contra Deus e a família. Em várias culturas, o parricídio era o crime mais estupefacente — ele tornava o culpado odioso a si mesmo. O homem sem família era uma contradição, um objeto de receio e suspeita. A família embasava cada aspecto da vida do homem, e, nas Escrituras, o próprio conceito de salvação se dava por meio do parente-redentor.² A autoridade familiar era sólida e fundamental, não um poder opressivo, mas a autoridade coadjuvadora. Contudo, a família, hoje, em todas as suas variedades, se encontra por toda parte sujeita à desintegração acelerada, e em vários lugares famílias arruinadas subsistem. A família poliândrica do Tibete está atualmente sendo submetida ao poder desagregador do comunismo; do mesmo modo, o antigo sistema familiar na China tem sido forçosamente dilacerado. Na África, as tribos e as famílias estão se entregando à corrosão ocidental, e a mesma sentença também já foi lavrada no que diz respeito aos esquimós, como para os povos que habitam em selvas ao redor do mundo. Fora do mundo de Jesus Cristo, a família invariavelmente está arruinada. A cultura familiar se encontra em acelerado processo de deterioração em todos os lugares e, à medida que a crise do homem se intensifica e o abalo das nações se amplia, as antigas formas de vida desaparecem com mais velocidade. E não há volta

² No AT, a figura do *go'el* apresenta uma variedade de sentidos que podem ser delineados ao longo da história de Israel. O termo pode ser traduzido por “vingador de sangue”, isto é, o parente mais próximo responsável por perseguir e caçar o homicida involuntário da vítima; ou “redentor”, também o parente mais próximo ao qual cabia a responsabilidade de reobter e restituir ao proprietário original a terra ou propriedade que havia sido perdida; e ainda “parente”, aquele responsável por levar a cabo a lei do levirato (Dt 25.5,6), sendo este o caso de Boaz, uma das figuras centrais no livro de Rute. [N. do T.]

ao passado. Antes, por exemplo com a queda de Roma, a cultura familiar reapareceu, pois o colapso não arrastou consigo todos os súditos do Império. Ademais, na atual catálise social, não há agente estável enquanto observam ou precipitam as mudanças. A família, em particular, não é mais um observador, mas é ela mesma um dos primeiros objetos de mudança social. Além do mais, a família, a não ser fora de áreas limitadas, abdicou da própria autoridade em favor do Estado e da escola, tornando-se uma instituição periférica. Psiquiatras e sociólogos, na tentativa de reviver a cultura familiar, enfatizam sua importância psicológica no desenvolvimento da criança e na saúde emocional do adulto — e com razão. Mas isto significa enfatizar apenas um valor do lar. Sua vetusta centralidade social, econômica, educacional e religiosa não é considerada, nem sua memória é desejada. No melhor dos casos, dá-se à família um alcance limitado referente ao futuro.

O senso da *função* e do *chamado* é outra área presente em estado de erosão. Só a cultura alquebrada e desfalecente falha em manifestar, por meio de seus membros, um forte senso do chamado, cuja ausência é, na atualidade, um fenômeno muito notório. Jamais se deparou com uma cultura “primitiva” no qual esse senso do chamado estivesse ausente. Já foi dito, certa vez, que faltava às mulheres aborígenes da Austrália (segundo se acreditava, a cultura mais “subdesenvolvida” de que se tinha conhecimento) qualquer senso de função ou chamado. O longo estudo de Phyllis M. Kaberry, *Aboriginal Woman: Sacred and Profane* [*Mulher aborígine: sagrado e profano*] (1939), traça com nitidez o forte senso de função sagrada das mulheres aborígenes na Austrália. Imbuídas do senso da função sagrada, elas possuem dignidade e profunda satisfação com seu trabalho. Aqui, como em toda parte, a ocidentalização tem destruído a dignidade da posição e tornado cada função profana, vazia e destituída de sentido. Na fé bíblica, o homem recebe o chamado como profeta, sacerdote e rei em Cristo, além da importância cósmica de seu ofício. Mas ao homem moderno falta esse chamado; ele possui excelentes condições de trabalho, mas nenhum senso de vocação. Pelo fato de, em toda parte, as culturas estarem secularizadas, elas também são destituídas de sentido. Uma vez que a cultura é a religião exteriorizada, a ausência de fé implica a desvirtuação da cultura, bem como sua petrificação ou colapso. E a petrificação desimpedida, como no caso da China e Japão, torna-se cada vez mais ampla à medida que o mundo se aproxima da cultura letárgica e mais prontamente ameaçadora à sua paz. Os homens antes viviam para trabalhar, e agora trabalham para se divertirem, para buscar um escape da responsabilidade e da procura por sentido. Desse modo, o homem perde por completo tudo que faz dele homem — tudo o que o caracteriza como ser criado à imagem de Deus — o que Van Til chamou graça da criação se encontra em processo acelerado de erosão e morte. O homem oblitera tudo o que uma vez conferiu significado à sua vida porque odeia a significação. Como resultado, o temperamento característico do homem moderno é um estado perpétuo de ansiedade — ansiedade oriunda da ausência de sentido na vida; ansiedade constantemente sobrecarregada pelo fato de que não possui um fardo verdadeiro. Durante a Segunda Guerra Mundial, a saúde mental teve uma melhora quando os homens ganharam uma “causa” por conta da guerra e sem custo para o desejo de obter a consciência tranquila; no entanto, tratava-se de um período de curta duração e, de certo modo, doentio. Em suma, um significado tomado de empréstimo e bastante efêmero. Um povo destituído de sentido e propósitos é perigoso, visto que se lança com avidez em busca de causas fáceis e

significados inferiores. Ele encontra na guerra e no ódio essas causas fáceis e demônios convenientes a serem exorcizados.

Um retrato vívido da irracionalidade radical e da absurdidade do homem moderno se encontra no romance *O homem que via o trem passar* (1946), de Georges Simenon. A vida é um fardo de regras sem sentido, e o homem que insiste em cumprilas é simplório; o curso da sabedoria consistem em “ser o primeiro a quebrar as regras” e desse modo estar “seguro de não ser pego”. Quando se rompe a rotina da vida do homem, destituída de propósitos e sem um chamado, segue-se também a conflagração de todos os padrões e princípios morais que integravam sua rotina. “Ninguém obedece às leis caso possa deixar de fazê-lo.” O protagonista Kees Poping, não possuindo uma fé fundamental, torna-se um criminoso vulgar com rapidez. Contudo, sua respeitabilidade e criminalidade eram, por sua vez, acidentais e destituídas de convicção; ele era flexível quanto às circunstâncias e incapaz de manter um direcionamento. Quando preso, ele buscou escrever uma autobiografia intitulada “The Truth about the Kees Poppinga Case” [“A verdade acerca do caso Kees Poppinga”], mas se viu incapaz de redigir uma palavra, concluindo, portanto: “Realmente, não há verdade alguma nisso, não é, doutor?”. Esse romance perspicaz infelizmente é bastante preciso. O homem moderno, sem fé, tende a ser um monturo no qual são lançadas experiências heterogêneas destituídas de propósito ou sentido. Como consequência, ele substitui o *sentido* pela *análise*, quando a *dissecação* *lhe convém mais que a direção*. Morton White chamou apropriadamente nossa época de a “era da análise”. Em sentido filosófico, essa análise incluiu a evasão radical de qualquer conceito de cosmovisão ou metafísica. As preocupações tradicionais da filosofia já foram ignoradas, como as questões da vida pública e particular, os problemas da cultura, arte e política, em prol da análise pueril e idealista da linguagem.

Entrementes, em todas áreas, a erosão se agrava, e a vida do homem se torna cada vez mais destituída de sentido à medida que é despojado de toda estrutura e forma de vida, com exceção do estado monolítico. Isso é algo dentro das expectativas. A filosofia bíblica da história insiste que a vida do homem natural não estagna, mas se move de modo invariável em direção à autoconsciência epistemológica e deterioração e degeneração envolvidas em sua percepção. De fato, a verdadeira igreja é convocada para se preparar para o dia da plena responsabilidade cultural, segundo o apelo de Paulo em 1 Coríntios 6.1, 2: “Aventura-se algum de vós, tendo questão contra outro, a submetê-lo a juízo perante os injustos e não perante os santos? Ou não sabeis que os santos hão de julgar o mundo? Ora, se o mundo deverá ser julgado por vós, sois, acaso, indignos de julgar as coisas mínimas?”. A palavra *judgar*, aqui, é usada no sentido do Antigo Testamento, isto é, *governar*. Os santos hão de governar o mundo em última análise como os únicos capazes de fornecer direção, sentido e forma cultural à vida, em todos seus aspectos. À vista dessa eventualidade, a igreja deve se preparar mediante sua autocracia interna, por meio da capacidade desenvolvida para lidar com seus problemas, do desenvolvimento de sua vida em cada linha do lar, escola e vocação, e por meio do desenvolvimento filosófico de sua fé no tocante a todo o conhecimento e ciência, pois essa é a função do cristão como sal da terra (isto é, preservar a força) e governador do mundo. À medida que o colapso cultural se acelera, só Deus pode se tornar a fonte da cultura e do sentido, e o cristão se transforma em força e agente da cultura. O homem natural destrói a família, a comunidade, a

sociedade — tudo que torna a vida suportável —, eliminando o sentido do trabalho, da função e até mesmo o próprio sentido em si, na medida em que as teorias correntes da semântica pressupõem a obsolescência do próprio sentido.

As convocações feitas a uma igreja sonolenta são nítidas: “Ou não sabeis que os santos hão de julgar o mundo?”. Não é o momento para o pietismo e recuo presunçosos; não existe o luxo de se ver livre dos problemas. Os reinos deste mundo tornar-se-ão o Reino de nosso Senhor e de seu Cristo. Entrementes, com o agravamento da crise, os corações desmaiam de terror. Se o destino cultural do amor à parte de Deus é a degeneração, então o destino cultural do cristão genuíno e consistente deve ser a regeneração — não há como escapar dessa responsabilidade. Fugir dela é se tornar sal insípido, lançado fora para ser pisado pelos homens.

Temos, portanto, a necessidade imperativa de uma educação cristã para o desenvolvimento da universidade cristã em termos de pressuposições epistemológicas teístas-cristãs. Devemos reconhecer que nada é mais míope e trágico que limitar o cristianismo a objetivos eclesiais quando sua responsabilidade se estende à totalidade da vida, e uma vez que Jesus Cristo é apresentado, nas Escrituras, como o Mediador da redenção cósmica e pessoal. O homem é chamado a exercer seu mandato de imagem divina no conhecimento, retidão, santidade e domínio, subjugando a terra no âmbito da agricultura, ciência, cultura e artes, asseverando de todas as maneiras possíveis os direitos régios do Rei Jesus em todos os domínios da vida, reivindicando os reinos deste mundo como os Reinos de nosso Senhor e de seu Cristo. O estandarte de Jesus Cristo deve ser erguido em cada campo da vida. Eis a tarefa fundamental da educação cristã, junto com o reconhecimento de sua crescente responsabilidade, conforme as presentes realidades são abaladas de modo que só o inabalável permaneça. À vista de tudo isso, o cristão não pode limitar sua atuação à igreja institucional nem se tornar um manipulador de poderes, ou ainda um observador plácido e estoico. Como Henry Van Til acentuou, a cultura não é um projeto neutro. Visto que o cristianismo abarca a totalidade da vida, ele deve se tornar, em sua totalidade, a fonte da cultura: “Pois a religião de um povo é expressa na sua cultura, e os cristãos não podem se satisfazer com nada menos que a organização cristã da sociedade”.³

³ *Op. cit.*, p. 245.

10. O FIM DE UMA ERA

Não é necessário concordar com as filosofias de Spengler, Toynbee ou Berdyaev para reconhecer que estamos no fim de uma era. Embora não tenha existido época sem suas tensões, crises, tormentos e dúvidas, tais fatores são salubres e construtivos quando partem do esforço e da busca por determinada finalidade no que diz respeito à fé segura e esperança diretiva. Essas tribulações de cada época são esporas para a ação e não fundamentos para a indecisão. Todavia, quando o homem perdeu o senso de identidade, a fé básica, abandonando a esperança diretiva e voltando-se para o pensamento positivo, a ausência de sentido resulta na ausência de coerência da ação e incapacidade para a autodefesa. Uma cultura não convencida do próprio valor se encontra inapta para se defender. Sua energia é substituída pela apatia, e suas convicções, por tormentos de autoanálise. Como efeito desse colapso, os “milhões de Roma foram conquistados por dezenas de milhares dos germanos”.¹

Não é necessário concordar com a fé da era passada a fim de reconhecer suas conquistas; podemos constatar os importantes aspectos do medievalismo e apreciar suas contribuições à cultura ocidental sem concordamos com o pensamento medieval. De semelhante modo, os resultados da cultura do iluminismo, tendo florescido na educação estatal, podem ser reconhecidos e aceitos sem um que se exija o assentimento à estrutura subjacente do seu pensamento.

Quais são alguns dos resultados notáveis da presente cultura agonizante, e, em particular, de suas escolas?

Em primeiro lugar, mediante o processo calculado de desenraizamento e do conceito da tábula rasa, essa cultura partiu a coluna vertebral do cristianismo tradicional que no momento sobrevive como estrutura periférica, secundária e truncada. Trata-se de uma conquista considerável. Os reformadores logo viram seus esforços invalidados não apenas pelo iluminismo, mas também pelo tradicionalismo, arminianismo e pelagianismo. A fé e a doutrina da igreja foram dessoradas mais pelos seus partidários do que por seus opositores. Hoje, o cristianismo ordena mais a aderência que a lealdade de seus adeptos, e sua fé é tão condicionada pela época a ponto de se tornar quase tão igualmente vulnerável como ela. O cristianismo verdadeiro requer a ruptura radical com a igreja e com o cristianismo geral, além da cultura contemporânea, de modo que passe a ser uma força impopular e limitada, e ainda assim capaz de, sozinha, romper com a presente cultura como esperança diretiva. A igreja da atualidade, ao lançar anátemas contra seus Machens, lavra a própria sentença de morte e garante a criação da igreja do futuro. O processo de desenraizamento da nossa época acelerou a autoconsciência epistemológica, e assim o terreno foi preparado para a maturação cultural. Visto que nem todas as raízes religiosas, econômicas, familiares ou políticas são necessariamente boas, o desenraizamento calculado dessa agonizante época exauriu, com eficiência, até o ponto da “página em branco” — e isto não apenas no caso do cristianismo tíbio, mas

¹ William Carroll Dark, *Origins of the Medieval World* (Garden City, N.Y.: Anchor Books, 1960), p. 184.

todos os seus rivais, religiosos quanto seculares, se encontram agora boiando, de modo inseguro, nas correntezas do processo histórico.

Em segundo lugar, como o Império Romano criou as condições para a permuta cultural e receptividade do cristianismo, desde a Bretanha até à China, mediante sua paz e comércio, e isso em um momento doentio, também a cultura moderna criou condições ainda mais amplas de receptividade global por meio da ação radical sobre todas as culturas existentes. O desenvolvimento dos meios de comunicação é uma grande contribuição para isso, mas o desenvolvimento da receptividade mediante o colapso das culturas passadas foi ainda maior. O século XIX testemunhou o amplo desenvolvimento da atividade missionária em áreas que se impressionavam pela superioridade ocidental e estavam dispostas a aceitar sua religião como um aspecto dessa preeminência. O efeito da ocidentalização e do cristianismo modernizado foi a aceleração da decomposição cultural, o agravamento de antigas hostilidades e a criação de novas, na medida em que ruíram as barreiras tradicionais que se opunham aos conflitos. Contudo, embora o homem das massas esteja sendo criado em escala global, o ser humano, não obstante, permanece criado à imagem divina, embora em estado caído, inevitavelmente responsável para o bem ou para o mal. Portanto, a crescente pressão do debacle cultural só intensificará a ansiedade e a receptividade do homem, tornando possível, para melhor ou pior, a ascensão da nova cultura. Não há oportunidade melhor para desenvolver a cultural global e pluralista.

Em terceiro lugar, a cultura do iluminismo contribui, em não pequena medida, para a sua destruição. Por meio da promulgação de todos seus parâmetros de autorrealização e unidade social, mediante a educação e todas as outras formas possíveis, o iluminismo possibilitou sua morte pelas mãos dos próprios filhos. Liberdade, fraternidade e igualdade, o reino da razão, a libertação do passado em sentido histórico e psicológico, o reino do estado soberano e messiânico, o utopismo econômico, o reino e a liberdade do amor, a plenitude humana por meio do sexo — todos estes e outros ideais foram proclamados com estridência, apenas para terminar em frustração. Seus trunfos foram destruídos pelas esperanças extravagantes, preparando assim o caminho para o desamparo selvagem.

Em quarto lugar, mas intimamente relacionado ao ponto acima exposto, essa orientação terrena do iluminismo serviu como o corretivo necessário do transcendentalismo e da espiritualidade do cristianismo tradicional e, em especial, de outras religiões. O cinismo amargo das religiões “devemos olhar só para o céu” teve um efeito salutar, que exigiu fé para ser aplicado. A honestidade bíblica de Abraão, que percebeu que a bênção deveria ser um fato presente, foi expressa na sua sincera indagação: “SENHOR Deus, que me haverás de dar, se continuo sem filhos?” (Gn 15.2). Ora, sem concordar com o relativismo educacional contemporâneo, ou sua fé nas respostas fáceis, podemos acolher sua insistente restauração da dimensão da realização na vida, com o seguinte corretivo — a fé bíblica não oferece uma vida fácil; antes, uma vida agradável, como diz o salmo 23. O triunfo do Reino de Cristo possui um aspecto histórico e escatológico, e as dimensões da realização na vida são um aspecto necessário da fé cristã e da esperança cultural.

Em quinto lugar, o domínio da igreja romanista e, fora do cristianismo, dos sacerdotes pagãos e xamãs, foi arruinado — e isto é um aspecto essencial e saudável da presente cultura —, tendo sido substituído pelo domínio do Estado, um mal similar

que, todavia, é mais vulnerável ao cinismo e, portanto, ao perecimento. O surgimento da sociedade pluralista de verdade, com liberdade e desenvolvimento cultural, exige a destruição das reivindicações da igreja institucionalizada de Roma e do Estado de serem a manifestação do Reino. A degeneração do iluminismo em uma análise crua tem destruído as pretensões de todas as instituições, incluindo a igreja institucionalizada e o Estado.

Em sexto lugar, o humanismo que se desenvolveu a partir do iluminismo foi ao mesmo tempo uma reação contra o cristianismo e um produto dele, e, a despeito de seus vários problemas, foi um importante e significativo agente cultural. Embora a cultura humanista muitas vezes tenha implicado no aviltamento da cultura popular, isso não surge de maneira alguma como demérito. A menosprezada cultura das “Lojas de R\$ 1,99” é um corolário essencial e inestimável do humanismo não necessariamente antiaristocrático e com certeza favorável à lei cultural de oferta e demanda, que, em última instância, é capaz de resultados mais viris. O humanismo, por meio da ênfase no tempo em oposição à eternidade, levará seus seguidores, de forma inevitável, à harmonia com relação ao efêmero. Todavia, não se deve desprezar o efêmero, pois fazê-lo é odiar o tempo e, em última análise, a história. Os construtores das pirâmides culturais tentaram inutilmente negar o tempo e só conseguiram desperdiçá-lo. Os EUA, como epítome da cultura humanista e do estilo de vida “Lojas de R\$ 1,99”, permanece invejado pelo mundo justamente por essas razões. Artigos baratos e descartáveis são manufaturados, edifícios inadequados e amáveis são destruídos e substituídos, não por causa do desprezo à cultura, mas pelo respeito saudável ao tempo, o tempo presente, e, desse modo, também o respeito ao futuro. A longo prazo, tornar-se-á claro que a cultura “efêmera” do humanismo produziu a cultura mais “duradoura” que seus rivais e predecessores. Seus desperdícios e erros são o luxo da experimentação, da tentativa e erro, todas evidências da liberdade. As escolas públicas, ao enfatizarem o tempo, foram inestimáveis, não apenas no destaque excessivo da educação progressiva com relação à “preparação para a vida”, mas também na insistência, no âmbito da educação básica, na preparação similar para a vida mediante as ferramentas e habilidades intelectuais. Ademais, a ênfase no tempo não foi semelhante à tendência sem sentido e orientação do pessimismo grego e romano; antes, consistiu na fé otimista na subordinação do tempo e espaço para a realização plena do homem, o ideal neocristão no seu caráter, e cristão na origem. O humanismo, evidentemente, não exorcizou todos os construtores de pirâmides em seus domínios — prova disto são os marxistas —, nem, em todas as demais áreas, a ânsia colossal por *status*; todavia, isso é uma indicação do fracasso do humanismo de dar a dimensão da identidade e vocação fornecidas pelo verdadeiro cristianismo. Todavia, o fracasso não diminui a importância da restauração do efêmero ao lugar de dignidade e significado.

Em sétimo lugar, a tecnologia é um resultado importante do humanismo, algo mais que evidente. A ênfase no homem e na sua plena realização inevitavelmente fez o ser humano colocar o conhecimento e a ciência a seu serviço. Com certeza, se o sábado foi feito para o homem, e não o homem para o sábado, o mesmo também se aplica à ciência, arte e a todo o conhecimento. Embora o resultado seja o constante confisco dessas coisas por parte do Estado, com base no princípio de que o homem e a ciência por ele produzida sejam criaturas do Estado, mesmo este deve servir, ainda

que hipocritamente, ao ideal humanista, de modo que o conhecimento e a ciência são tratados como instrumentos para a realização plena do homem. A tecnologia se tornou um fato inescapável da atividade cultural e acrescentou nova dimensão ao homem ao libertá-lo da limitação dos membros físicos e da atividade mental ou física direta. Mediante os instrumentos da computação e automação, o homem se tornou humano de forma mais plena, aumentando seu alcance em todas as áreas e concedendo nova dimensão à sua vida e existência. Não obstante o fracasso em fornecer identidade e sentido aos poderes adicionais do homem, permanece ainda o fato de que o homem ganhou muito por meio da tecnologia. Desprezar a tecnologia e suas contribuições é desprezar a vida e o tempo. A educação não só estimulou a tecnologia por meio da criação de sua demanda, mas também ao se equipar para o fortalecimento da subjugação das forças naturais para fins humanos. Na visão do mandato bíblico dado ao homem para subjugar a terra no que toca a seu ofício real, tal resultado da educação e cultura contemporâneas não deve, de maneira alguma, ser desprezada, mas ser reconhecido como necessidade imperativa de qualquer cultura verdadeira.

Poderíamos dizer mais para indicar as importantes contribuições do iluminismo e de seu desenvolvimento cultural, sendo a escola moderna um dos seus grandes monumentos. Ora, o iluminismo foi um movimento de tremenda força, varrendo todo continente no período de poucos séculos. Não obstante, embora tenha sido uma grande força libertadora em vários aspectos, também se mostrou a fonte da maior escravidão potencial e real que a história já conheceu. Por meio do secularismo agnóstico, tornou-se o manancial da tirania. A vasta linha divisória entre a autoridade legislativa e absoluta de Deus e o poder ministerial e delegado do homem foi apagada, e o Estado secular transformou-se, em caráter irrevogável, na fonte do absolutismo que ultrapassa o exercício de poder do próprio Deus. Governantes, presidentes, senadores, governadores e juízes não mais atuam com base na lei superior e transcendental, de governo e tribunal, mas sim como encarnações da autoridade. Daí a crescente necessidade de o presidente ser uma “figura paterna”, ou algo de sentido similar, na medida em que carrega agora, em seus ombros, o peso da autoridade última e deve desempenhar o papel de deus. Hoje, o homem se vê diante de juízes que cada vez mais não conhecem outra lei além do Estado, e, desse modo, o indivíduo se encontra desamparado, devido ao fato de que a corte se identifica em profundidade com a lei e pelo fato de o homem secular ter cada vez menos fé no apelo ao Deus de César. O relativismo, portanto, privou a vida da dimensão e perspectiva da lei absoluta de Deus e da possibilidade de resistir às forças demoníacas da história. O resultado é a impotência radical do homem, pois não há poder acima ou além do poder humano que possa armar ou proteger o homem subjugado. Portanto, a mais demoníaca de todas as tiranias é a produzida pelo relativismo, tendo em vista que a certeza da esperança e vitória é extirpada, e a dimensão da plena realização — jamais antes tão oferecida com clareza ao homem — se torna um arremedo sardônico de sua impotência. Como Van Riessen apontou: “*A desintegração da existência*, isto é, a dissolução da coerência dos elementos da existência chegou ao estágio avançado para grande número de pessoas”.²

² *The Society of the Future* (Philadelphia: Presbyterian & Reformed Publishing Co., 1957), p. 225.

Ora, as escolas estatais desempenharam papel importante na desintegração dessa existência.³ Os homens não vivem só de pão, nem também só de pão e ideias. Como, então, ele vive ou pode realmente viver? A resposta de Jesus foi cristalina: “Não só de pão viverá o homem, mas de toda palavra que procede da boca de Deus” (Mt 4.4). A verdadeira condição da vida é Deus e sua Palavra, e apenas com base nisso pode o homem ter identidade e realização plena. A miscelânea dos últimos suspiros de várias culturas que, junto com a tecnologia, é ensinada nas escolas não é educação genuína, mas migalhas que caem da mesa educacional.

Semelhantemente, a desintegração da existência, que com ironia anda em paralelo à notória melhoria das condições de existência, tem sido marcante em especial no âmbito familiar. O declínio e a erosão da concepção cristã de família consistem em uma das tragédias de maior alcance da nossa era. Como já foi apontado, um dos motivos da ruptura radical entre o cristianismo e o Império Romano foi a recusa daquele em considerar a igreja, segundo o modelo romano, um aspecto do Estado — a função da religião, naquele momento, era fornecer a liga e o cimento social. A unidade e o absolutismo do Estado foram, dessa maneira, rompidos, possibilitando o conceito moderno de liberdade. A unidade da vida no mundo antigo era de natureza muito perigosa. A religião era um aspecto da vida do Estado, visto que o Estado — seu regente, ou ao menos um aspecto de seu ser — era divino. Por conseguinte, cada aspecto da vida: artes, agricultura, comércio, ou seja, tudo, era um aspecto da vida do Estado. Assim, religião, Estado e vida eram uma só coisa. Templos, açougues, bancos, guildas e família eram aspectos da vida do Estado, e ele estava ligado à vida de um deus ou à de uma assembleia de deuses. O vínculo social e cósmico entre céu e terra, demonstrado na torre de Babel e nos zigurates babilônicos,⁴ era o traço característico da vida no mundo antigo, fora de Israel; ora, essa unidade foi destruída com vigor pelo cristianismo (a despeito das tentativas de alguns líderes eclesiais de recriá-la) e o Estado e escola modernos buscam hoje restabelecer. A unidade do antigo Estado divinizado era uma unidade sem transcendência, visto que o conceito de continuidade — o vínculo entre céu e terra — fez o tempo e a eternidade ficarem sujeitos à vida comum. A vida dos deuses, embora superior, não era transcendente, estando ausente dela a descontinuidade radical com o mundo do fluxo. Portanto, os deuses também estavam sujeitos à derrota e ao declínio, eles próprios criaturas da mutabilidade e decadência. Dessa forma, embora o reino dos deuses possa ser bem maior no que toca à dignidade e distância que o proposto na teologia cristã com sua doutrina da encarnação, o reino dos deuses se encontra sujeito à mesma lei da mudança que o mundo dos homens (ao passo que no pensamento

³ A expressão “escola pública” não é mais válida; as escolas públicas ou comuns são anteriores às escolas sustentadas por impostos e controladas pelo Estado, a despeito do uso contínuo dessa expressão enganadora. Hoje as escolas são governamentais ou estatais. As “escolas paroquiais” são sustentadas ou controladas por igrejas. “Escolas particulares” são escolas seculares mantidas ou controladas por indivíduos ou pequenas corporações, ou recebem orientação religiosa ainda que se encontrem em sentido primordial sob controle particular. “Escolas cristãs” ou “creches cristãs” são antiestatistas e antiparoquiais, e são mantidas por associações escolares de pais reunidos para prover educação nos termos da base de sua fé e em relação integral com o lar, o que consiste em um sentido bastante realista em uma instituição de patrocínio e apoio.

⁴ Cf. Eric Burrows, “Some Cosmological Patterns in Babylonian Religion”, em: S. H. Hookes (org.), *The Labyrinth: Further Studies in the Relation between Myth and Ritual in the Ancient World* (London: SPCK, 1935), p. 43-70; e Andre Parrot, *The Tower of Babel* (N.Y.: Philosophical Library, 1955).

cristão os dois reinos jamais se confundem). A essência desse conflito, jamais compreendido por Gibbon, não obstante decisivo para a história ocidental, centra-se nas duas naturezas de Cristo. A definição do Concílio de Calcedônia, 451 d.C., falou acerca de “nosso senhor Jesus Cristo, perfeito em sua divindade e perfeito em sua humanidade, verdadeiro Deus e verdadeiro homem”. Este Jesus é “consustancial ao Pai pela divindade, e consustancial a nós pela humanidade, similar em tudo a nós, exceto no pecado [...] um e o mesmo Cristo, Senhor, Unigênito; no que têm que se reconhecer DUAS NATUREZAS, SEM CONFUSÃO, IMUTÁVEIS, INDIVISAS, INSEPARÁVEIS; não tendo diminuído a diferença das naturezas por causa da união, mas sim tendo sido assegurada a propriedade de cada uma das naturezas, que concorrem a formar uma só pessoa. Ele não está dividido ou separado em duas pessoas, antes, é um único e mesmo Filho Unigênito, Deus, Verbo, e Senhor Jesus Cristo como primeiro os profetas e mais tarde o mesmo Jesus Cristo, nosso Senhor, o ensinou, e como nos foi transmitido pelo símbolo dos pais”.

A questão era de suma importância: afirmar que o humano pode se tornar divino; que o eterno e o temporal podem se imiscuir; que o tempo e a eternidade podem ter, cada um deles, existência independente ou coigual, equivale a temporalizar a eternidade, tornando-a não mais determinante sobre o tempo. Além disso, a falha do temporal se encontra só no fato de ser temporal, e passa-se a compreender o objetivo do homem como exteriorização de si mesmo e de sua ordem, em tentar criar uma ordem eclesiástica ou uma ordem social que congelará o tempo na eternidade, um ideal almejado com zelo não só nos tempos antigos, mas nos períodos medieval e moderno. As implicações do Concílio de Calcedônia são a negação da legitimidade dessa posição. A fraqueza do homem não é metafísica — não é a finitude, como os antigos, os escolásticos, os neo-ortodoxos e os pensadores existencialistas concebiam e concebem —, mas é ética. O homem não deve renunciar à “busca da certeza”, mas sim à busca da eternidade que o próprio Dewey procurava em sua “grande comunidade”: a atualização da eternidade no tempo, a consecução da ordem final, o “fim” da história. A negação das deliberações do Concílio de Calcedônia é a rejeição da determinação do tempo pela eternidade associada à recusa em deixar o tempo ser tempo; por conseguinte, nessa linha de pensamento, o tempo deve ser eternizado ou ao menos detido. O objetivo em todas as áreas da vida se torna o menosprezo ao tempo, expresso com idealismo ou cinismo. Contudo, na perspectiva cristã, respeitar a eternidade significa respeitar o tempo. E a capacidade do cristianismo primitivo de apresentar uma nova ordem social, em fornecer o que William Carroll Bark chamou o pensamento fronteiroço da época — essa capacidade veio com a ruptura da unidade letal da cultura antiga (isto é, o vínculo entre céu e terra). Ele fez da Babilônia um tipo, no livro do Apocalipse, de toda a oposição a Deus, por parte do homem e Satanás. A controvérsia cristológica foi marcada pela tentativa de suplantar essa ruptura promovida pelo cristianismo, com toda suas implicações culturais. Os líderes eclesiásticos controlados pelo Estado, com a submissão ao absolutismo eternizado e a unidade do tempo e eternidade centrada no Estado, eram hostis à tentativa de forçar a ruptura. O Concílio de Calcedônia foi, portanto, uma sentença de morte ao mundo antigo e o princípio da genuína liberdade. No entanto, o pensamento helenista na Igreja de Roma buscou restabelecer esse vínculo e, como evidencia o escolasticismo, e reintroduziu, desse modo, a confusão. Lutero fracassou em expurgá-lo da igreja, ao passo que Calvino mais uma vez restaurou a importância

do Concílio nesse tocante.⁵ Os efeitos da Reforma estão sendo destruídos hoje com rapidez, e o Estado mais uma vez se torna a antiga unidade de céu e terra, o foco da vida e do sentido — o antigo e o novo Leviatã, oferecendo a si mesmo como verdadeiro ópio das massas, a fonte de toda riqueza, serviço, segurança, futuridade e sentido.

Em oposição a tudo isto, o cristianismo concebido em Calcedônia assumiu uma posição radical, de modo que mesmo Sozomeno, escrevendo um pouco mais tarde e tendo vindo do Oriente mais subserviente, podia ainda afirmar que a família pertence a Deus e não ao Estado. Tal conceito era estranho ao mundo que percebia ambos (isto é, família e Estado) como inseparáveis, para o qual o pertencente ao deus do Estado mais do que certamente pertencia também ao Estado. Todavia, na atualidade, a influência desse Concílio está fenecendo, e todos os seus benefícios são ignorados, esquecidos ou desprezados. O aborto, por exemplo, foi uma das frentes de batalha, os pensadores pagãos opunham-se a ele sobre a premissa de ser uma violação dos direitos do Estado, ou defendendo-o como necessário ao Estado. Quando o paganismo se opunha com base nos direitos do patriarca, tomava-se antes em consideração a religião do grupo — a adoração dos antepassados, a veneração do passado e a solidariedade da estrutura social — que a base na lei absoluta. O argumento do cristianismo introduziu, dessa forma, uma nota radical, a saber, que a vida pertence a Deus e não ao grupo social. E justamente essa nota está sendo subvertida no momento pela ascensão do estadismo. A estrutura da família, como ordenança divina, contando com certos direitos além do Estado e da lei, está desaparecendo na atualidade, e a educação tem sido uma contribuição especial para sua erosão. A família ocidental sofreu várias mudanças nos últimos dois mil anos.⁶ Hoje ela enfrenta não apenas o próprio declínio, mas também o desaparecimento da ordem que reconhecerá sua liberdade; a família está sendo absorvida mais uma vez pela “família” mais ampla, isto é, o Estado — concebido como a ordem derradeira do homem. O Estado por ora possui meios para estabelecer seu poder e domínio como nunca antes. Portanto, a liberdade não é mais uma dimensão da vida dada pelo próprio Deus, mas a área de tolerância permitida pelo Estado. E o homem, não possuindo fé em qualquer outra área de realização a não ser o Estado, por mais que possa ansiar pela liberdade do Estado, está na verdade buscando apenas permissão e escapatória, pois a liberdade destituída de fé se torna apenas o desejo de autoindulgência e a fuga da responsabilidade. A confusão moderna de tempo e espaço torna impossível qualquer doutrina consistente e legítima de liberdade. A desintegração da existência é, portanto, produto da mesma confusão da qual o Concílio de Calcedônia certa feita resgatou o mundo desintegrado.

Ora, quando o mundo se desintegra, nada se torna mais desprezível que seus valores mortos, nada mais inanimado que seus deuses caídos, e nada mais ofensivamente fétido que suas antigas necessidades. Isso não será menos verdadeiro no que diz respeito aos valores desta época em agonia, da qual um dos principais é a escola estatal. Caso a nova ordem seja capaz de romper com o estadismo, ela se

⁵ Cf. Cornelius Van Til, *The Metaphysics of Apologetics*, e Rousas J. Rushdoony, *By What Standard?*, p. 19-64.

⁶ Cf. Carle C. Zimmerman, *Family and Civilization* (1947) e *The Family of Tomorrow* (1949), publicados pela editora Harpers.

voltará, no tempo oportuno, contra todas as fortalezas do estadismo, principalmente a escola. Nos dias atuais, nada parece mais improvável, embora alguns cisos levados pelo vento indiquem a direção das presentes circunstâncias. Estatísticas governamentais indicam que em meados e fim da década de 1940, as escolas do Estado compreendiam 90% da população de alunos, com os demais 10% em “escolas particulares” de todos os tipos. Por volta de 1959, os números mostravam que 84% se encontravam em escolas estatais, e 16% em escolas “particulares”. De acordo com R.L. Hunt, “não é mais possível ver as escolas públicas como algo inquestionável”, e ele cita oito movimentos que militam contra essas escolas.⁷

Contudo, há mais coisas envolvidas. A escola estatal se encontra de todo comprometida com a cultura contemporânea, tanto pelo fato de ser um produto dela quanto pelo fato de defendê-la com zelo. A despeito de movimentos adversos, a escola estatal há de sobreviver enquanto a cultura também sobreviver — e não mais que isso. Para nossa cultura, a religião estatal compulsória aparenta ser um erro intolerável, mas o mesmo não é verdade no que toca à educação estatal compulsória. Mas entre ambas não há diferença substancial; pois tanto uma quanto a outra exige o poder compulsivo do Estado para tudo o que a cultura julga necessário. A causa religiosa era compulsória naquele tempo, como a causa da educação exige hoje a coação e o Estado. Em ambos os exemplos, a coação produziu ganhos significativos de uma espécie e, de semelhante modo, penalidades consideráveis. Mas para que a educação desempenhe um papel ainda mais importante em outro momento não se exige que ela seja estadista, ainda que no menor grau. A educação estadista permanecerá — apesar da veemência dos ataques contra ela — e sua confiança e subserviência ao Estado crescerão cada vez mais, enquanto a cultura contemporânea subsistir, mas, com o colapso da cultura, a educação cultural também fenecerá com rapidez. E de fato estamos no fim de uma era, uma era que drasticamente se volta para si mesma, tentando entrever inutilmente um novo sentido de direção.

Essa direção é o requisito para a nova vida e a vitalidade. Bem antes de a cultura medieval ser sucedida por outra, seus homens eram cínicos e desdenhosos para com os valores da época. Ainda assim, a jurisdição e autoridade geral da igreja sobreviveram com sucesso ao cinismo, e só naufragou ao se deparar com os rochedos de novas crenças religiosas. A despeito do cinismo, os homens não eram capazes de pensar no mundo separado da igreja, e, com efeito, alguns dos cínicos mais sardônicos, incluindo-se Erasmo de Roterdã, faziam questão do mundo unido à igreja. Portanto, o conceito moderno do governo e jurisdição todo-abrangentes por parte do Estado sobreviverá ao mais amargo ressentimento e cinismo com tanta firmeza quanto outrora a igreja. Não são os satiristas da venalidade dos padres ou as fraudes dos coletores de impostos que podem criar uma nova cultura, apenas os que agem com base na fé ativa que fornece novo fundamento e estrutura à sociedade, não mediante a hostilidade crua. “Os homens ociosos” de Thomas S. Eliot governam agora o mundo, embora sejam também seus cidadãos, todos igualmente assombrados pelo senso do desastre iminente, atormentados pela vacuidade da vida, e, na época de exatidão científica, dados à vagueza e ambiguidade religiosa e filosófica. Na arte, no amor, na

⁷ R. L. Hunt, The National Council of Christian Churches, na reportagem: “Will Public Schools Survive?”, resumido por Mark Fakkema em um artigo homônimo, parte 1, em: The Christian Teacher, Sept., 1959, p. 5s.

religião e na totalidade da vida, a técnica se tornou o substituto do sentido e a fuga da realidade. Na ausência de esperança para o futuro, o homem também tenta destruir o passado e seu caráter definitivo, como se pode ver em Sartre.⁸ O que Levi chama a “vontade de ilusão”⁹ de Nietzsche é a presente característica da época tão dedicada à ilusão.

O fim de uma época é sempre um tempo de desordem, guerra, catástrofe econômica, cinismo, anarquia e angústia. Mas é também uma era de desafio e criatividade intensos, e também de grande vitalidade. E devido à intensificação das questões problemáticas, e de seu alcance global, nunca uma era se deparou com uma crise mais exigente e excitante. Esta, então, é, acima de tudo o mais, a maior e mais gloriosa era para estar vivo, o tempo de oportunidade, que requer um pensamento estimulante e vigoroso — de fato, um tempo glorioso para viver.

⁸ *Philosophy and the Modern World* (Bloomington, Indiana: Indiana University Press, 1959), p. 421.

⁹ *Ibid.*, p. 40.

APÊNDICE 1 — LIBERDADE ACADÊMICA

Nos últimos anos, as autoridades acadêmicas têm (como no passado) julgado necessário, por vezes, censurar ou suprimir publicações estudantis. Isso ocorreu em universidades estatais, nas faculdades da Ivy League e também no Calvin College.¹ Em cada um desses casos, alguns estudantes e, às vezes, membros da faculdade têm soado o alarme de perigo à liberdade acadêmica. O mesmo protesto tem sido feito quando membros da faculdade são demitidos por serem comunistas.

Toda a controvérsia, em cada uma de suas facetas e circunstâncias, revela a ignorância estarrecedora relativa ao sentido do termo liberdade — fato ainda mais lastimável quando ocorre no *campus* de uma faculdade cristã. Afinal, a compreensão legítima de liberdade é de essência teológica, e o tecido da liberdade tem sido puído de modo paulatino à medida que nossa cultura perde o fundamento teológico. O tipo de liberdade comumente reivindicado pelos homens de nossos dias não é a liberdade da criatura, mas a liberdade de pretensos deuses. Em rigor, só Deus é livre e acima de qualquer responsabilidade para algo ou alguém a não ser ele mesmo. A liberdade da criatura é limitada e responsável. Os homens não possuem a habilidade do voo, nem podem nascer quando assim o decidirem, ou com o semblante ou habilidade que desejarem. Nem podem agir de forma independente de Deus, de modo que o homem deve, a todo momento, agir com responsabilidade. Acima, além e sobre sua vontade se encontra o Deus absoluto e soberano, que “desde toda a eternidade e pelo mui sábio e santo conselho de sua própria vontade, Deus ordenou livre e inalteravelmente tudo quanto acontece”. Não obstante, o decreto de Deus não violenta “a vontade da criatura, nem é tirada a liberdade ou contingência das causas secundárias, antes, são estabelecidas” (*Confissão de fé de Westminster*, III.I). A liberdade da criatura só é real devido ao decreto eterno de Deus, e jamais é real a não ser nos termos de sua limitação e responsabilidade.

A importância disso se torna ainda mais compreensível quando examinamos, por seu turno, as liberdades política, religiosa e acadêmica. A ordem política do direito reconhece a liberdade, mas na jurisdição da responsabilidade e limitação. Liberdade ilimitada, como nas cidades-estados gregas, se torna tirania: qualquer grupo pode escravizar outro ou legislar a seu talante, uma vez que possui capacidade e liberdade para isso. A verdadeira liberdade política estabelece a restrição mediante a lei, insiste na responsabilidade e não pode tolerar outro credo que atue para solapar esses elementos, de maneira que não se confunde liberdade de imprensa, por exemplo, com liberdade de calúnia e difamação; antes, impõe restrições a fim de garantir a liberdade com responsabilidade.

De semelhante modo, a liberdade religiosa não pode ser ilimitada, na realidade, nem sequer existe nos EUA, nem é garantida por lei. Não se concede liberdade para seitas religiosas que toleram práticas como infanticídio, poligamia, sacrifício humano e ritos sexuais, a queima de hereges ou outras práticas que ocorrem em várias religiões.

¹ Calvin College situa-se em Grand Rapids, Michigan, e é patrocinado pela Christian Reformed Church [Igreja Cristã Reformada].

Quando, no último século, os mórmons poligâmicos tentaram justificar seus vários casamentos a partir da base constitucional de liberdade religiosa, a Suprema Corte foi presta em apontar que tal liberdade ilimitada configurava como impossibilidade. Afinal, toda e qualquer prática poderia, então, ser defendida com base na liberdade religiosa. A Suprema Corte reconheceu compatíveis com a liberdade religiosa apenas as práticas favoráveis aos critérios cristãos. Ela admitidamente reconheceu o cristianismo, não como religião revelada ou oficial, mas como a fé do direito comum que determina a natureza e os limites do direito nos EUA. O conceito de liberdade religiosa total é uma impossibilidade para a criatura e a sociedade, e, em sentido real, é um produto da cultura cristã o fato de a liberdade constitucional ou limitada se tornar um princípio diretriz de certas nações. E a liberdade, devido à sua maior legitimidade teológica, tem se mostrado a mais segura em relação à sua existência e resultados.

O mesmo princípio se aplica à liberdade acadêmica. Em rigor, não houve exemplo, em nossa geração nos EUA, da violação da liberdade acadêmica. Esse termo só pode ser aplicado quando se negam aos acadêmicos o direito de pesquisa e de publicar ou tornar conhecido o resultado de pesquisas honestas e legítimas. Portanto, aplicar o termo “liberdade acadêmica” para qualquer outra coisa é fazer mau uso dele. Todavia, de fato, o termo tem sido mal utilizado pelos professores universitários que se empenham em solapar os critérios essenciais de uma instituição (embora estejam na sua folha de pagamento) e não meçam esforços para implementar o conceito pessoal de educação. A liberdade acadêmica não pode ser utilizada para justificar o ensino do comunismo em uma instituição estatal dedicada ao bem-estar da ordem política livre, nem pode ser usada a fim de justificar ou defender o ensino do budismo ou modernismo em um colégio cristão. De semelhante modo, os estudantes têm a responsabilidade, bem como a limitação correspondente, para com a instituição educacional enquanto fizerem parte dela e portarem seu nome, na medida em que o caráter e a reputação da instituição estão envolvidos na conduta de cada um deles. Reconhecidamente, algumas instituições podem abusar dessa limitação, mas o fato é que a maioria delas, incluindo-se aqui faculdades cristãs, recuaram com sutilidade a fim de demonstrar respeito à expressão dos alunos, mesmo quando ela tenha sido uma fonte de graves problemas. Devido à flexibilidade demonstrada pelas instituições nesses casos, devemos aplaudi-las, se de fato se pautaram com respeito saudável à verdadeira liberdade cristã — e não à tolerância sem princípios.

Quando os alunos do Calvin College protestaram, por meio do jornal *Chimes*, a favor da retirada da *Literary Review* [Revista literária] em nome da liberdade acadêmica, eles demonstraram, com isso, uma ignorância extraordinária quanto ao sentido da liberdade e da irresponsabilidade da criatura. O veredicto honesto, mas ameno sobre a *Literary Review* seria a de que se trata de uma leitura pobre e imatura, e de essência secular. Seu secularismo é um reflexo dos alunos e da escola. A redação cristã não exige o uso de temas ou terminologias religiosos; no entanto, envolve um propósito consistentemente cristão. A incapacidade do *Chimes* compreender o sentido de liberdade é especialmente marcante. Em uma instituição calvinista, mais que em outros lugares, o exercício da liberdade deveria ser percebido com base na responsabilidade e limitações da criatura sob o domínio de Deus, e não como um filho rebelde de Adão almejando ser uma divindade e denunciando todos as justas

exigências feitas a ele por parte do homem e de Deus. A falta de compreensão é uma falha teológica que reflete os alunos e a faculdade, exigindo, portanto, nossa reflexão.

APÊNDICE 2 — A AMEAÇA DA ESCOLA DOMINICAL

É sempre mais fácil perceber o cisco no olho alheio que a trave encontrada no nosso. De semelhante modo, é mais fácil para os cristãos perceber os pecados do mundo que os pecados da igreja. Cada facção teológica se atém prontamente ao pecado das demais e falha em perceber os próprios.

Talvez não haja outra instância na qual essa cegueira seja percebida de maneira tão sistemática que na escola dominical. Provavelmente, não há ameaça maior ou mais sutil para o cristianismo. Quando consideramos o impressionante investimento de tempo e dinheiro envolvido na escola dominical, o problema se torna ainda mais sério.

A escola dominical possui, é claro, seus defensores zelosos, desde J. Edgar Hoover, além de outros por toda a parte. Juízes e autoridades legais fazem coro, de modo geral, com os ministros quando afirmam que as crianças que frequentam a escola dominical com regularidade raras vezes se envolvem na delinquência, e que a vasta maioria dos criminosos são alistados dentre os que se encontram fora das fileiras da igreja. Essas afirmações são verdadeiras e servem apenas para apontar com mais clareza para a essência do problema.

Na atualidade, a escola dominical tem sido exitosa na promoção da cidadania moral. Constitui-se poderosa arma para a ordem e decência sociais. É, de semelhante modo, uma arma efetiva no combate da delinquência juvenil. Os agentes da lei estão corretos na avaliação da função e valor sociais da escola dominical. Quanto a isso, não há o que discutir.

Não temos objeção alguma com relação à moralidade (nem nos é possível fazê-lo); é um resultado adequado e apropriado ao programa da escola dominical, mas podemos e devemos chamar a atenção para o fato de que ela produz não apenas moralidade, mas moralismo. O programa liberal da escola dominical tende a reduzir a religião ao moralismo. A escola dominical fundamentalista iguala, por vezes, religião e moralismo, ou o acrescenta à religião como o esquema “fé e obras” visando à salvação.

Certa feita, uma jovem, enfrentando sérios problemas pessoais, confidenciou a seu pastor que seus insucessos pessoais e conjugais foram agravados pela instrução na escola dominical. Ela, resultando tanto de igrejas liberais e fundamentalistas, afirmou que todo o aprendizado na escola dominical enfatizava a necessidade de ela ser boa para ser cristã, ao passo que o que aprendera agora declarava com veemência que ela era cristã não por ser boa, mas porque Deus é bom; que não é sua retidão, mas a retidão divina, que a salvou e era o fundamento de sua vida diária. A primeira atitude a levou a uma vida razoável e amena, mas claramente pautada pela justiça própria, vida em que lidava com os problemas pautando-se pelas próprias obras. A segunda atitude, por seu turno, deu-lhe o reconhecimento da própria natureza como a de uma pecadora salva pela graça, como a humildade radiante e a alegre dependência de Deus que ofereceram esperança para a solução de seus problemas. Na sua mentalidade moralista, ela era incapaz de aceitar a si própria ou mesmo a vida; ela se encontrava repleta de dúvidas e frustrações. Já quando de sua mentalidade piedosa, ela aceitou a

si mesma e a vida com o crescente realismo e o reconhecimento gradual de que deveria se ver como Deus a via, estar pronta a aceitar seu amor e reconhecer a honra e a glória que isso lhe conferia, bem como o crescimento com base nesses elementos.

O incidente traz ao centro a ameaça da escola dominical. Ela ensina justamente a fé contra a qual o púlpito declara guerra. Inculca o pelagianismo completo e salvação pelas obras (como nos círculos liberais), ou a fé judaizante (em círculos conservadores). Seus efeitos são quase invariavelmente moralistas. Embora algumas lições materiais enfatizem com nitidez o Evangelho, a maioria absoluta dos professores ensina ainda mais as crianças que elas devem ser boas como Jesus deseja que elas sejam, evitando serem más. Esse ensinamento é uma ofensa constante à pregação piedosa e às Escrituras: subverte todo o cristianismo. O fato de que em algumas escolas dominicais se ensina de fato a salvação e há uma convocação para a decisão e comprometimento não altera os fatos. À expiação e à cruz são acrescentadas a bondade e as obras como meio de salvação, e esse é o efeito prático na mente dos pupilos. Quase toda jovem da escola dominical é capaz de fornecer algum tipo de definição do significado do bem e do mal, mas nem uma em dez mil pode definir o pacto da graça.

Deve-se apontar ainda outro fato lastimável. Devido à sua natureza moralista, a escola dominical atrai, como professores, uma grande proporção de “praticantes do bem”, pessoas cujo deleite é participar de todo tipo de atividade comunitária, candentes de retidão moral e cívica por agirem assim. À vista de seu moralismo profundamente embutido, eles tendem a menosprezar os cultos de adoração pública, dando mais importância à programação da escola dominical. A frequência familiar nos cultos foi substituída pela prioridade da frequência das crianças na escola dominical. Pelo fato de que a adoração ser igualada à capacidade de compreender — uma equação moralista —, passa-se a afirmar, portanto, que as crianças estão melhor na escola dominical, nas salas das crianças ou no berçário. Não causa surpresa que as crianças educadas na escola dominical deixem a igreja após anos de ensino a fim de retornar só quando tiverem filhos para frequentar a escola dominical. Ela se tornou para eles a instituição central, e o moralismo, sua religião. Eles participam da igreja com o intuito de perpetuar a escola. À vista disso, a escola dominical se transformou o triunfo dos saduceus e fariseus, bem como dos judaizantes. Por vezes, só podemos descrevê-la como anticristã. O pastor que prepara um sermão para a manhã e a noite de domingo, pautado no sentido da fé e vida cristãs, está enfrentando não só a fé do mundo, mas a fé da própria escola dominical.

Por conseguinte, o que as crianças recebem da escola dominical não é a fé piedosa, mas a fé moral, e a única consequência possível desse desenvolvimento é o desastre religioso. Se há algo claro nas Escrituras é que Deus é assaz ciumento de sua honra e não tolera sacrilégio. E o programa da escola dominical moderna é sacrílego na medida em que sua ênfase não se encontra em Deus, mas no moralismo, e seus resultados analisados em termos de consequências sociais favoráveis em vez de piedade. E, a despeito de onde e quando, caso a escola dominical exista com essa base, em qualquer grau que seja, ela é uma ameaça ao cristianismo e uma ofensa a Deus.

APÊNDICE 3 — COERÇÃO E ESCOLA CRISTÃ

A escola cristã não deve ser confundida com a escola paroquial, pois não se trata de um adjunto da igreja, mas, sim, a criação de uma sociedade escolar independente formada por pais interessados nos padrões educacionais particularmente cristãos. Vários grupos eclesiais, contudo, mantiveram o interesse ativo no aprofundamento e promoção da escola como uma questão de princípio e na firme e valiosa convicção de que a criança é responsabilidade dos pais, e não do Estado. As igrejas se focaram com tanta força nesse tema, que sentiram ser sua responsabilidade lembrar aos pais que as crianças não pertencem a César, e que a educação estadista é, em última análise, anticristã.

Tudo isso é excelente, mas o problema surge quando algumas igrejas exercem um elemento de coerção sobre os pais para promover o comprometimento. Não há ação disciplinar ou coerciva por parte da igreja, mas certa pressão por parte dos oficiais sobre as famílias para que matriculem os filhos na escola cristã. Em alguns casos, as igrejas reportam aos oficiais a porcentagem de famílias cujos filhos ingressaram na escola cristã — bastante frequentemente 100%.

Embora o aspecto *instrucional* seja responsabilidade legítima e necessária da igreja, isto é, instruir os pais quanto às implicações da educação estatal e da educação piedosa, o *recrutamento* ou *matrícula* é função inteiramente da sociedade escolar. A grande maioria é favorável à educação cristã; a minoria geralmente se aflige, para então aceitar devido à pressão social, angustiando-se por causa da falta de disposição de carregar um duplo fardo, isto é, as escolas públicas por meio dos impostos e a escola cristã pelo pagamento das mensalidades.

Esses pais indispostos se tornam um entrave na sociedade escolar. Ansiosos por reduzir os gastos, são mesquinhos e relutantes no que toca às questões financeiras, sempre sutilmente hostis, embora não honestos o suficiente para dizer o motivo. Como consequência, a sociedade escolar, embora em alguns casos tenha um círculo de cidadãos prósperos, se encontra com fundos limitados e professores mal remunerados, porque a minoria insatisfeita, não disposta a se opor ao pastor e aos oficiais eclesiais, decide se afastar da escola. A sociedade escolar, como organização voluntária, atua em uma base econômica mais radical que a escola pública, no que diz respeito aos custos estrutural, operacional, administrativo e de manutenção. Mesmo com essa base, ainda pode produzir resultados superiores. Mas, ainda que em um grau inferior, o princípio da coerção adentre a escola cristã, a força de sua base é comprometida.

A sociedade escolar, por meio dos pais membros da igreja, é a melhor agência de recrutamento. A fim de manter a integridade, vitalidade e a força da sociedade, membros titubeantes ou indispostos devem ser dispensados. Os pais ativamente interessados são muitas vezes membros que contribuem acima e além das taxas e mensalidades escolares a fim de que outras crianças possam ser incluídas na escola. Eles estão dispostos a contribuir com tempo e dinheiro para o desenvolvimento da escola em todos os aspectos de suas funções. De si mesmos, são capazes de produzir

— e de fato produzem — uma escola vigorosa e um padrão superior de educação. Embora as aflições dos que se angustiam com a dupla taxação sejam compreensíveis, a presença deles na sociedade escolar é prejudicial e pode solapar a força da escola cristã.

E este tem sido o caso geral. Em algumas escolas, professores excelentes foram desencorajados pelo fato de não serem capazes de conseguirem a renumeração suficiente para si, sendo, pois, compelidos a resignar; e pais capazes e dedicados também desanimaram perante a dificuldade de apoiar algo que se iniciou com tanto zelo. A interferência da igreja em nome da escola traz um *aumento* contingencial para esta, no entanto, não a faz *prosperar*. Os resultados serão melhores para a escola e a igreja caso o elemento de pressão seja completamente eliminado pela igreja. O pai disposto a fazer concessão à educação estadista não é em nada benéfico para a sociedade escolar, e para ele, a existência dela é em certo sentido um luxo, e não uma necessidade. Se, como a escola cristã sustenta, ela aparece como um domínio independente e separado do Estado e da igreja, sendo de semelhante modo uma expressão da sociedade cristã e intimamente ligada à família, então ela deve manter a independência ou renunciar à integridade. Isto de modo algum impede laços mais estreitos com a igreja institucional, mas certamente se opõe ao *status* subsidiário.

Em qualquer sociedade, grande ou pequena, na mesma proporção em que a coerção aumenta, a responsabilidade diminui. Na mesma medida em que os homens se viram capazes de entregar a autoridade ao Estado, à igreja ou à escola, também suas irresponsabilidades e queixas se avultaram. Com muita frequência, nas sociedades autoritárias, o humor cínico, o queixume e a murmuração são os únicos meios de o homem irresponsável afirmar sua superioridade às tolas autoridades sem, no entanto, assumir alguma parcela de responsabilidade. Tal cinismo e lamentação existem não como verdadeiro protesto, mas como forma de submissão. Não é, pois, um sinal de saúde, mas de enfermidade crítica. Educadores e ministros não podem esperar ser respeitados caso criem esse tipo de situação coercitiva, nem podem esperar mais tarde por responsabilidade.

No entanto, a independência da escola cristã não pode ser interpretada como autossuficiência da escola nas questões de seu governo. A escola não pode ser a serva do lar; ela também é, em si, uma manifestação do Reino. Todavia, não pode criar uma hierarquia independente nem negar os direitos dos pais. A soberania das esferas não implica em autonomia das esferas; e a independência, em qualquer sentido sadio, também envolve interdependência.

APÊNDICE 4 — A CARNE E OS OSSOS DA CRIANÇA

Na sua magistral autobiografia, o dr. Avedis Nakashian descreve sua infância e educação na Armênia. A educação era muito limitada e difícil devido às restrições impostas pelos turcos. Outros escritores descreveram as dificuldades experimentadas com esse governo; por exemplo, um livro didático de química foi, certa feita, apreendido como literatura revolucionária codificada. As autoridades turcas estavam seguras de terem detectado códigos revolucionários na fórmula H_2O . O H_2 , obviamente, se referia a Abdul Hamid II, e o “O”, interpretado como zero, significava que Abdul deveria ser assassinado.

A mãe de Nakashian o conduziu à escola, confiando-lhe ao professor com as seguintes palavras: “A carne dele é tua, mas os ossos são meus”.¹ Este provérbio, comumente utilizado, tinha um duplo significado. Primeiro, dava ao professor autoridade para ensinar e disciplinar a criança. A criança pertencia aos pais, mas estes delegavam, desse modo, a autoridade ao professor. Em segundo lugar, a carne era concedida ao professor para que fosse moldada ou batida quando necessário, ainda que os ossos, a estrutura básica, permanecessem pertencendo aos pais. Tal educação, embora com frequência seriamente falha, possuía ainda uma premissa saudável, já que não assumia o direito de *refazer* a criança, mas, sim, de buscar fazê-la desenvolver no domínio da cultura familiar e social. Cada vez mais, a educação moderna se torna indiferente à carne da criança, no entanto, reivindica seus ossos, isto é, exige o direito de *recriar* a criança à sua imagem. Quando à escola é dada a carne, mas não os ossos, ela serve como agente cultural e limita sua função à educação. Quando a escola reivindica os ossos, ela declara que esse direito pertence à escola e se apropria das funções do lar e da igreja.

¹ *A Man Who Found a Country* (New York: Crowell, 1940), p. 9.

APÊNDICE 5 — A QUESTÃO ESCOLAR DE MONTGOMERY

Em 1886, Zacharias Montgomery, advogado geral assistente dos EUA, publicou suas reflexões sobre a educação, *The School Question [A questão escolar]*. Nascido em Kentucky e residente na Califórnia, Montgomery, por anos, lançou uma campanha enérgica e competente contra a educação estadista. Uma breve análise de seus argumentos é de valor histórico.

Sua abordagem possuía três aspectos principais. Primeiro, ele desenvolveu com cuidado o argumento estatístico, apontando para a existência da correlação entre a educação estadista e o aumento da delinquência, criminalidade e suicídio. Os estados americanos que implementaram por último as escolas “públicas” apresentaram uma taxa menor em cada caso. Montgomery comentou o seguinte acerca da situação em Nova York, encontrada no relatório de 1881 por parte do Comissário de Educação dos EUA: “A partir desse documento, parece-nos que o custo do trabalho das escolas públicas no estado de Nova York cresce em *proporção inversa* ao número de pupilos que recebem instrução, ao passo que, como vimos, *o crime aumenta em proporção direta ao custo*”.¹

Em segundo lugar, Montgomery questiona o direito de o Estado interferir no campo da educação, por ser algo que diz respeito aos pais. A criança não pertence ao Estado, e as implicações da educação estadista são que elas de fato pertencem, e para provar isso Montgomery citou vários educadores. Ele, na verdade, percebeu que “não há tipo ou grau de comunismo tão completamente abjeto quanto aquele que, visando propósitos educacionais, declara na prática uma comunidade de direito, não só da propriedade, mas também dos filhos dos cidadãos individuais. Todavia afirmamos, com pesar, que este é o comunismo dos EUA; um comunismo que tem como sustentáculo o sistema educacional mais ruinosamente caro e mais desmoralizador que o mundo já viu”.² Montgomery temia as implicações do estadismo então em desenvolvimento. Ele chamou a atenção para as mudanças nas definições de palavras como “constituição”, “união” e “federal” no dicionário *Webster*, de 1859 a 1886. Em 1859, por exemplo, o *Webster* definia “constituição” do seguinte modo:

Nos estados livres, a Constituição é o estatuto soberano e as leis promulgadas pelo corpo legislativo que limitam e controlam seu poder; e nos EUA, o corpo legislativo é criado e seus poderes designados pela Constituição.

Em 1886, a definição foi descartada e substituída por outra muito diferente:

As leis principais ou fundamentais que governam um Estado ou outro corpo organizado de indivíduos estão encarnadas nos documentos

¹ Washington: Gibson, 1886, p. 25.

² *Ibid.*, p. 133.

escritos ou implicadas nas instituições ou costumes do país ou da sociedade.

Com base nessa definição alterada, Montgomery observou: “A geração que agora se estabelece não olha mais para a Constituição como fonte e limite do poder legislativo; ao contrário, os simples ‘costumes da sociedade’ são elevados à dignidade da lei constitucional”.³

Em terceiro lugar, Montgomery acreditava na “educação particular” como meio de desenvolvimento do Estado, da igreja e da escola. Embora católico romano, ele se opunha militantemente a qualquer tentativa por parte da Igreja de Roma, ou de qualquer outra, de obter fundos públicos para as escolas paroquiais ou particulares, já que se tratava de uma atitude tão estadista quanto as adotadas pelas escolas estatais; pois implicava que as crianças eram de responsabilidade do Estado e pertenciam antes a ele e não aos pais.

Negamos com veemência que o Estado *detenha* o poder sobre qualquer criança. É verdade que, por meio de uma ficção da lei vigente na Inglaterra, as crianças *bastardas* eram, por vezes, chamadas filhos do povo. E se alguém pretende afirmar que a propriedade do Estado deveria carregar o fardo de educar os filhos bastardos do Estado, não levantaremos nenhuma objeção particular; no entanto, surge a questão: “O que é a propriedade do Estado?”. Com certeza não é a propriedade dos cidadãos individuais. Se o Estado é dono de toda a propriedade que, até então, pensáramos pertencer aos cidadãos, o reino do comunismo já chegou. Se, como aparentemente afirmam, o Estado é possuidor de todas as crianças e também de toda a propriedade, não é possível conceber boas razões para que ele (o Estado) não possa, ou não deva, em vista da equidade geral, realizar a distribuição equânime de suas propriedades entre os próprios filhos. Afinal, esta é a verdadeira teoria sobre a qual se apoia o sistema comunista das escolas públicas.⁴

Antevendo alguns argumentos de que no Estado iluminado ou cristão esses perigos não eram tão reais (nem suas limitações tão inevitáveis) quanto nas sociedades pagãs ou pré-cristãs, Montgomery deixou nítido que o cristianismo não concedeu nenhum direito novo nem poderes adicionais ao Estado, e que nenhum príncipe pagão jamais adquiriu, mediante a prática do batismo, algum outro direito sobre seus súditos.⁵

O senador Ingalls, do Kansas, tentou vetar a nomeação de Montgomery em vista dessas opiniões, mas fracassou, de modo que Montgomery serviu durante a administração de Grover Cleveland. As questões concernentes à educação não foram tão nítidas quanto nos dias de Montgomery, haja visto que o controle local das escolas era, então, tão firme, e os meios de transporte tão vagarosos que o Estado e seu poder

³ *Ibid.*, p. 38s.

⁴ *Ibid.*, p. 46s.

⁵ *Ibid.*, p. 47ss.

por vezes pareciam muito remotos. Embora ele tenha tido um considerável apoio, seus esforços fracassaram; na mente de várias pessoas, as implicações do estadismo não eram ainda suficientemente evidentes para que os avisos das sentinelas deixassem de vistos como alarmismo extremado.

APÊNDICE 6 — A JUSTIÇA BÍBLICA

Visto que muitos confundem os conceitos de justiça poética com a doutrina bíblica da justiça, é oportuno voltar nossa atenção, ainda que brevemente, para um aspecto essencial da diferença entre ambos. A justiça poética é uma lei impessoal que de forma automática e indubitável corrige todos os erros e vinga todo o mal. A justiça bíblica é pessoal e repousa sobre a natureza do Deus trino. A não ser que um homem encontre expiação em Cristo, a retribuição estrita há de prevalecer, de forma que “toda palavra frívola que proferirem os homens, dela darão conta no Dia do Juízo” (Mt 12.36).

Embora as Escrituras apresentem amplas evidências da justiça vingativa de Deus na história, e o livro do Apocalipse dá ênfase a esse fato. Deve-se notar que o tribunal não é a história, mas “o Dia do juízo”. Não apenas a justiça poética, mas também outras tentativas de derivar um conceito de justiça a partir da natureza, naufragam no apelo à história. Por mais legítima que seja a evidência deduzida, ela ainda sustenta uma doutrina fria e impessoal de justiça contra a qual os homens, em última instância, se rebelam a favor de conceitos antinomianos. O apelo à história caracteriza todo o conceito falso de justiça, ao passo que a doutrina bíblica, mediante o apelo a Deus e ao fundamento na sua Palavra infalível, é um conceito transcendental amplamente demonstrado com exemplos históricos bíblicos gerais.

Além disso, a justiça poética demanda um movimento histórico nos termos da finalidade única, a saber, a satisfação da justiça, ao passo que a justiça bíblica é estabelecida no contexto da multidão de linhas em cada situação, todas elas envolvidas no governo providencial e absoluto de Deus. Dessa forma, do ponto de vista humano, a justiça divina é caracterizada com frequência como bastante vagarosa — mas esta não é a perspectiva bíblica. A totalidade do propósito divino está sempre em ação, e a justiça, um aspecto dessa totalidade, encontra a realização só no domínio da totalidade, cujo escopo se estende para bem além da perspectiva imediata ou mesmo histórica.