

CENTRO PRESBITERIANO DE PÓS-GRADUAÇÃO

ANDREW JUMPER

Lia Caroline Albuquerque de Oliveira

Ensino da Filosofia Cosmonômica no Ensino Médio

Belém

2023

CENTRO PRESBITERIANO DE PÓS-GRADUAÇÃO

ANDREW JUMPER

Lia Caroline Albuquerque de Oliveira

Ensino da Filosofia Cosmonômica no Ensino Médio

Monografia apresentada ao Centro Presbiteriano de Pós-Graduação Andrew Jumper - CPAJ como requisito parcial para obtenção do título de *Magister Divinitatis*, *MDiv*, na área de Estudos Históricos-Teológicos.

Orientador Professor: Filipe Costa Fontes

Belém

2023

Lia Caroline Albuquerque de Oliveira

Ensino da Filosofia Cosmonômica no Ensino Médio

Monografia apresentada ao Centro Presbiteriano de Pós-Graduação Andrew Jumper - CPAJ como requisito parcial para obtenção do título de *Magister Divinitatis*, *MDiv*, na área de Estudos Históricos-Teológicos.

Orientador Professor: Filipe Costa Fontes

Aprovação: 09/11/2022

Orientador Professor Filipe Costa Fontes

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da Mackenzie
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

O048e	<p>Oliveira, Lia Caroline Albuquerque De.</p> <p>Ensino da Filosofia Cosmonômica no Ensino Médio : [recurso eletrônico] / Lia Caroline Albuquerque de Oliveira. 930 KB ; il.</p> <p>Monografia (Magister Divinitatis) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2023.</p> <p>Orientador(a): Prof(a). Dr(a). Filipe Costa Fontes Fontes. Referências Bibliográficas: f. 106-108.</p> <p>1. Bncc. 2. Filosofia Cristã. 3. Filosofia Cosmonômica. 4. Dooyeweerd.. I. Fontes, Filipe Costa Fontes, <i>orientador(a)</i>. II. Título.</p>
-------	---

Bibliotecário(a) Responsável: Eliezer Lírio Dos Santos - CRB 8/6779

Folha de Identificação da Agência de Financiamento

Autor: **Lia Caroline Albuquerque de Oliveira**

Programa: MDiv, Estudo históricos-teológicos

Título do Trabalho: Ensino da Filosofia Cosmonômica no Ensino Médio

O presente trabalho foi realizado com o apoio de:

- Instituto Presbiteriano Mackenzie / Isenção Integral das Mensalidades
- Instituto Presbiteriano Mackenzie / Isenção Parcial das Mensalidades

Agradecimentos

A Igreja Cristã de Itapuã, minha família e marido pelo apoio e incentivo durante os estudos.

Aos colegas de ministério pela paciência e apoio durante o tempo de estudo.

Ao Centro Presbiteriano de Pós-Graduação Andrew Jumper pela bolsa de estudos.

Resumo

O trabalho tem por finalidade verificar a viabilidade de conexão entre a Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, do Ensino Médio com a Filosofia Cosmonômica de Herman Dooyeweerd. O Novo Ensino Médio estará vigente no ano de 2022 e teve a sua carga horária aumentada devido a entrada dos itinerários formativos. Essa nova disposição viabiliza o ensino da disciplina de filosofia cosmonômica em escolas confessionais e ainda a possibilidade de se usar essa abordagem em outros itinerários, como o projeto de Vida. Sendo assim, este trabalho fará uma análise da finalidade da educação, sua errônea centralidade em momentos da sociedade ocidental que foram regidos por motivos base apostatas, bem como o verdadeiro florescimento proporcionado pela centralidade da educação em Cristo Jesus (onde o homem deve localizar seu ponto arquimediano, segundo Dooyeweerd). Portanto, estudando os pontos principais da filosofia cosmonômica, observou-se a compatibilidade com o documento normativo nacional e propôs-se um currículo para disciplina eletiva para cada ano do Ensino Médio, além de uma parte da disciplina do Projeto de Vida. A conclusão é favorável para a proposta do trabalho.

Palavras-chave: BNCC, Filosofia Cristã, Filosofia Cosmonômica, Dooyeweerd.

Abstract

The purpose of this work is to verify the feasibility of connecting the Common National Curriculum Base, the BNCC, of High School with the Cosmomic Philosophy of Herman Dooyeweerd. The New High School will be in force in the year 2022 and had its workload increased due to the entry of training itineraries. This new arrangement makes it possible to teach the discipline of cosmomic philosophy in confessional schools and also the possibility of using this approach in other itineraries, such as the Life project. Therefore, this work will analyze the purpose of education, its erroneous centrality in moments of Western society that were ruled by apostate base reasons, as well as the true flowering provided by the centrality of education in Christ Jesus (where man should locate his point Archimedean, according to Dooyeweerd). Therefore, studying the main points of cosmomic philosophy, compatibility with the national normative document was observed and a curriculum for an elective subject was proposed for each year of high school, in addition to a part of the Life Project subject. The conclusion is favorable for the work proposal.

Key-words: BNCC, Christian Philosophy, Cosmomic Philosophy, Dooyeweerd.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Aspecto Modais E Núcleos De Significado.	58
Quadro 2: Taxa De Conclusão Do Ensino Básico Em 1991.	76
Quadro 3: Políticas E Documentos Educacionais.	78
Quadro 4:Taxa De Conclusão Do Ensino Básico Em 2000.	78

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Bolsas De Estudo Para Atitude E Ideologia Política.	16
Gráfico 2: Quantidade De Publicações Nos Últimos 40 Anos.....	66

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC Base Nacional Comum Curricular

PCN Parâmetros Curriculares Nacionais

BDTD biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações

TEDE Sistema de Publicação eletrônica de teses e dissertações

OATD Open Access Theses and Dissertations

NDLTD Networked Digital Library of Theses and Dissertations

OCDE Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PISA Programa Internacional de Avaliação de Alunos

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a ciência e a Cultura

LLECE Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina

UFRN Universidade Federal do Rio Grande do Norte

CNPq Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

UFF Universidade Federal Fluminense

UFBA Universidade Federal da Bahia.

UFPEL Universidade Federal de Pelotas

UFMG Universidade Federal de Minas Gerais

USP Universidade de São Paulo

Uerj Universidade Estadual do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2. EDUCAÇÃO PARA QUÊ?	18
2.1 A morte do indivíduo e da sociedade.....	18
<i>O Nazismo</i>	<i>19</i>
<i>Marxismo Cultural.....</i>	<i>21</i>
<i>Centralidade na bondade: construtivismo</i>	<i>22</i>
<i>Ideologia de gênero</i>	<i>23</i>
2.2 Errônea centralidade da educação	25
<i>Historicismo e ideologias.....</i>	<i>26</i>
<i>Naturalismo Filosófico</i>	<i>29</i>
2.3 Verdadeiro direcionamento da educação	31
<i>A educação é natural a humanidade.....</i>	<i>31</i>
<i>A educação é para o conhecimento de Cristo</i>	<i>32</i>
<i>A centralidade religiosa é fundamental para a verdadeira educação</i>	<i>32</i>
3 ABORDAGEM COSMONÔMICA	35
3.1 O que é filosofia Cosmonômica?	35
3.1.1 Filosofia Cristã	36
3.1.2 A crítica transcendental	37
<i>Dogmatismo</i>	<i>38</i>
<i>Empirismo</i>	<i>38</i>
<i>Criticismo</i>	<i>39</i>
<i>Dificuldades com a síntese</i>	<i>40</i>
<i>Crítica de Dooyeweerd à Kant.....</i>	<i>41</i>
3.1.3 Motivos básicos religiosos	46
<i>Motivo matéria-forma</i>	<i>46</i>
<i>Motivo Bíblico</i>	<i>47</i>
<i>Motivo Natureza-graça.....</i>	<i>48</i>
<i>Retorno às Escrituras</i>	<i>50</i>
<i>Motivo da Natureza-liberdade</i>	<i>52</i>
3.1.4 Necessidade de pressuposições da filosofia	52
3.1.5 Ideia de lei	54
3.1.6 Esferas de soberania	55
3.1.7 Aspectos modais	57
3.1.8 Antecipações e retrocipações.....	59
3.1.10 O que é tempo?.....	60
3.1.11 O caráter do ego humano	60
3.1.12 Relação sujeito-objeto	61
3.1.13 Processo de abertura	62
3.5 Presença da filosofia cosmonômica no Brasil.....	63
3.6 Contribuições da filosofia cosmonômica ao estudante.....	66
3.6.1 Elevada visão do homem e da vida.....	66
<i>Deus</i>	<i>67</i>
<i>Realidade.....</i>	<i>68</i>

<i>Humanidade</i>	68
<i>Conhecimento</i>	70
<i>Moralidade</i>	71
3.6.2 Ferramenta de análise	71
4 VIABILIDADE COM A BNCC	73
4.1 O que é a BNCC?	73
4.2 Qual é a origem da BNCC?	74
4.3 Quais são os objetivos deste documento?	78
4.4 Como a BNCC e a filosofia cosmonômica se identificam comumente?	79
<i>Pontos de incompatibilidade</i>	80
4.5 Quais competências a filosofia cosmonômica se propõe a atender?	82
<i>Áreas de conhecimento</i>	82
<i>Projeto de vida</i>	83
<i>Itinerários formativos e eixos estruturantes</i>	83
5 FILOSOFIA COSMONÔMICA NO CURRÍCULO	84
<i>Exemplo currículo aplicado in loco</i>	85
5.1 Disciplina eletiva	86
<i>Currículo para o 1º ano do Ensino Médio</i>	86
<i>Currículo para o 2º ano do Ensino Médio</i>	90
<i>Currículo para o 3º ano do Ensino Médio</i>	94
5.1 Projeto de Vida	98
<i>Currículo do Projeto de Vida</i>	99
6 CONCLUSÃO	104
7 REFERÊNCIAS	106

1 INTRODUÇÃO

A proposta de elaboração do currículo tem aplicabilidade para escolas confessionais que podem destinar uma disciplina exclusiva para este conteúdo, por exemplo dentro dos itinerários formativos, ou ainda, como parte do projeto de vida, como será visto na viabilidade dada pela BNCC.

Em sociedades com alto grau de abertura cultural percebe-se uma via que é marcada tanto por uma linguagem como por interesses cada vez mais seculares, que se afastam dos bons costumes sob os quais a sociedade ocidental floresceu no passado. Os resultados desses caminhos são vistos em vários âmbitos, mas são especialmente nutridos nos ambientes educacionais, a começar pela educação básica alcançando a universidade mais intensamente.

Uma reportagem da Gazeta do povo¹ de setembro de 2020, apresenta uma significativa quantidade de trechos em orientações de currículos escolares estaduais que expõe crianças a conteúdos inapropriados e com linguagem ideológica. Sobre a inclusão de questões desse tipo, a doutora em Gestão e Políticas Públicas Educacionais, Marilene Nunes adverte:

“É temerosa a inserção, nos currículos escolares, de temas que possam provocar sexualização precoce de crianças nas séries iniciais da Educação Básica e confusão acerca da identidade dos adolescentes em processo de amadurecimento físico e emocional”²

Por exemplo, a orientação curricular o Rio de Janeiro fala que [na sociedade] “as relações entre os indivíduos são marcadas por processo hegemônicos de dominação de classe, de gênero, de lugar, étnica ou etária.”³ Outros oito estados e do Distrito federal

¹CASTRO, Gabriel de Arruda. Marxismo e “identidade” de gênero nas escolas: currículos estaduais reforçam carga ideológica. Gazeta do Povo, 23 de set. 2020. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/marxismo-e-identidade-de-genero-nas-escolas-curriculos-estaduais-reforcaram-carga-ideologica/>>. Acessado em: 26 de novembro de 2021.

² Ibidem.

³ Documento de orientação curricular do estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://undime.org.br/uploads/documentos/phpOu2TkQ_5ddd5f2879044.pdf>. Acessado em: 26 de novembro de 2021.

apresentaram trechos de linguagem ideológica, com sexualidade precoce, diferenciação de classes e uso de linguagem neutra⁴.

Além da educação básica, no ensino superior é ainda mais intenso as manifestações que pouco têm a ver com educação. O jornalista e doutor em antropologia Flávio Gordon relata diversas atividades incomuns no ambiente universitário, nada se assemelham a pesquisa acadêmica, tais como performances obscenas (UFRN, 2013 e 2014), festas de mesmo cunho e com uso de drogas ilícitas no fechamento de um evento de pesquisa da CNPq (UFF, 2014), ataque a heteronormatividade em seminário sobre desconstrução de gênero com obscenidades (UFBA, 2015), manifestações feministas com nudismo (UFPEL, 2015), atividades ilícitas como venda de drogas, assaltos furtos (UFMG), violências e apologia contra a polícia (USP), militantes de partidos políticos causando confusão e desordem em campus universitários (Uerj).

Trabalhos acadêmicos de cunho ideológico, que são financiados com dinheiro público, também chamam a atenção por seu cunho ideológico e de pouco ou nenhum proveito para a sociedade. O jornalista Gabriel de Arruda Castro listou oito desses trabalhos em uma reportagem⁵ de maio de 2021: (1) “ONDE HÁ VIADO NÃO HÁ SOSSEGO, PREFIRO OS MACHOS”: construindo sentidos sobre masculinidades e hetero(homo)normatividade junto a usuários de app de pegação. (Mestrado em Psicologia na Universidade Federal de Pernambuco); (2) “NÃO VAI TOCAR FUNK, NÃO É? ”: Gênero e subjetividades negras periféricas no organizar do Baile da Serra (Mestrado em Administração de Empresas, Universidade Federal de Minas Gerais); (3) EDUCAÇÃO FÍSICA EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO: UM ESTUDO COM PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE, RS (Doutorado em Educação Física - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.); (4) Lute como uma gorda: gordofobia, resistências e ativismos. (Doutorado em Estudos de Cultura Contemporânea na Universidade Federal de Mato Grosso.); (5) ENCENAÇÕES APOCALÍPTICAS DE UMA CRISE POLÍTICA: análise das relações entre a novela Apocalipse (Record TV), a IURD e o cenário pré-eleitoral de 2018 no Brasil (Mestrado

⁴ Gazeta do Povo. “Obrigatoriedade”: linguagem neutra é “ensinada” em colégio particular do Recife. Gazeta do Povo, 09 set. 2020. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/obrigade-linguagem-neutra-e-ensinada-em-colegio-particular-do-recife/?ref=veja-tambem>>. Acessado em: 26 de novembro de 2021.

⁵ CASTRO, Gabriel de Arruda. Ideologia de gênero e marxismo: novos trabalhos acadêmicos feitos com dinheiro público. Gazeta do Povo, 03 de mai. 2021. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/ideologia-de-genero-e-marxismo-novos-trabalhos-academicos-feitos-com-dinheiro-publico/>>. Acessado em: 26 de novembro de 2021.

em Ciências da Religião na PUC Minas (com financiamento da Capes por 24 meses.); (6) ESPIRITUAL INFLUENCER: O DISCURSO DE ÓDIO DE SILAS MALAFAIA NO TWITTER (Dissertação de Mestrado em Sociologia e Antropologia na Universidade Federal do Rio de Janeiro (com bolsa da Capes por 24 meses).); (7) “Tô de minissaia, não te devo nada”: vestimenta como elemento político na Marcha das Vadias Recife – PE (Mestrado em Antropologia na Universidade Federal de Pernambuco.); (8) Do discurso científico sobre o indígena ao discurso indígena na ciência: decorrências críticas na construção de um paradigma indígena de pesquisa (Doutorado em Ciências Sociais na Universidade Estadual Paulista (UNESP), com financiamento do CNPq.)

Uma pesquisa feita na base de dados do CNPq revela o crescimento dos valores gastos com bolsas de estudo para a subárea ‘Atitude e ideologias políticas’ por ano, desde 2003⁶:



Gráfico 1: Valores gastos com bolsas de estudo para atitude e ideologia política.

Esses resultados nas universidades são exemplos de caminhos sem saídas, verdadeiros absurdos, dos quais não há possibilidade de avanço cultural, apenas

⁶ Portal de dados abertos do CNPq. Disponível em: <http://dadosabertos.cnpq.br/pt_BR/>. Acessado em: 26 de novembro de 2021.

decréscimo, uma vez que não se trata de um empreendimento científico sendo realizado pela universidade.

O ensino formal escolar é um grande contribuidor para a formação do pensamento. Por meio das disciplinas escolares o aluno recebe ferramentas para desenvolver um pensamento analítico sobre a realidade. No entanto, é de se desconfiar que esse ensino esteja sob pressupostos ideológicos por toda a sua extensão, haja vista as diversas incursões por vias politicamente corretas que beiram ao absurdo tanto na vida pública, como dentro das universidades.

O ensino da filosofia cosmonômica não é suficiente para provocar tamanha mudança, uma vez que as diversas disciplinas possuem seus pressupostos filosóficos também é necessário um tratamento nesses fundamentos. No entanto, é possível considerar um início de mudança desse cenário em uma escola confessional, quando conectar esse desdobramento filosófico resultante da Reforma com os estudantes de nível médio por meio dos itinerários formativos, incluindo o projeto de vida.

Desse modo, este trabalho almeja alcançar cinco finalidades. Primeiramente a análise dos fins educacionais e as condições nas quais a sociedade ocidental obteve florescimento e desdobramento cultural, bem como verificar o verdadeiro direcionamento da educação a partir da natureza religiosa devidamente centralizada em Cristo Jesus. Em seguida, caminhando para alcançar uma mudança do quadro atual, examinaremos a abordagem cosmonômica e sua influência sobre a epistemologia, cosmovisão e apologética reformadas, juntamente com a verificação da viabilidade com a BNCC a partir das necessidades propostas por estar normativa. E, finalmente, propor um currículo de disciplina eletiva como itinerário formativo para o Ensino Médio.

Para tais finalidades algumas etapas específicas serão percorridas. A verificação dos efeitos de uma educação com finalidades errôneas, a partir da modernidade, por meio de exemplos do nazismo, marxismo, marxismo cultural e do construtivismo. Além da verificação de uma educação centrada no homem e completamente à parte da humanidade em Cristo Jesus. Delineação dos principais pontos da Filosofia Cosmonômica e sua grande influência sobre outras áreas do conhecimento, bem como sua legitimidade sobre elas, bem como a análise do ensino desta Filosofia nos parâmetros propostos pela BNCC. A etapa final será a elaboração dos temas curriculares para iniciar o Projeto de Vida utilizando a abordagem Cosmonômica, e um currículo no itinerário eletivo para o ensino da Filosofia cosmonômica, sendo o primeiro ano do Ensino Médio as ferramentas para o raciocínio, no segundo ano os fundamentos que construíram a sociedade ocidental com

suas idolatrias e no terceiro ano, as estruturas desta filosofia como ferramenta de análise cultural.

Estas finalidades e etapas serão cumpridas por meio de pesquisa bibliográfica em plataformas de busca, tais como a Biblioteca digital de Teses e Dissertações (BDTD), o Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações (TEDE), o Google Acadêmico, o Open Access Theses and Dissertations (OATD) e a Networked Digital Library of Theses and Dissertations (NDLTD), além dos livros contidos na bibliografia.

O plano de ensino para o conteúdo escolar proposto é o alvo mais desejado deste trabalho, para isso será apontado os erros nas filosofias imanentistas, uma vez que são o fundamento das políticas de identidade e do “politicamente correto”. Além do plano de ensino é esperado que ainda se faça uma sugestão da filosofia cosmonômica para as outras áreas do conhecimento.

2. EDUCAÇÃO PARA QUÊ?

*“Se a educação mudou, é porque os homens se enganaram sobre o que ela deveria ser.”*⁷ A necessidade de mudança na educação, segundo o sociólogo Èmile Durkheim (1858-1917), é evidente ao longo da história educacional da civilização ocidental. Isto aponta tanto para uma finalidade, ou seja, seu *telos*, como para compreensão da natureza humana que aprende. Ainda que ao longo dos anos se colhesse muitos benefícios sempre que os homens passavam de uma geração para a outra suas melhores experiências e convicções, os equívocos sobre essas questões também trouxeram desvio do propósito último educacional, restrição ao acesso educacional e limitações nos processos de abertura cultural. Estes três aspectos apresentam resultados diferentes quando se alcançou a verdadeira finalidade da educação e a centralidade da natureza humana, graças ao correto direcionamento educacional.

2.1 A morte do indivíduo e da sociedade

É surpreendente como alguns eventos maléficis aos homens tenham sido cultivados em ambiente educacionais, alguns exemplos serão apontados.

⁷ DURKHEIM, Èmile. Educação e Sociologia. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p.46.

Shirer aponta a estratégia usada pelo terceiro Reich para conquistar a juventude alemã a fim de se atenderem a seus objetivos. Bernhard Rust foi o homem designado para ser o ministro da ciência, Educação e cultura popular em 1934, mas antes havia sido ministro da Ciência, Arte e Educação da Prússia. O objetivo era dar conhecimento e treinar os corpos para que estivessem aptos em servir o partido, desse modo todo o sistema educacional, do ensino infantil as escolas técnicas e profissionalizantes foram controladas para este fim. A ostentação era grande e de modo algum eles entendiam que educar era uma atividade neutra de valores morais, de práticas ou crenças, assim Hitler declara em *Mein Kampf*, “Este novo Reich não dará sua juventude a ninguém, mas ele mesmo pegará os jovens e dará aos jovens sua própria educação e sua própria cultura.”⁸ Claramente há intenções onde se deseja chegar com esse tipo de educação e o compromisso exigido dos professores foi alto, pois eles deveriam jurar lealdade ao partido. Isso ocasionou evasão no sistema educacional e exigiu nova estruturação.

A princípio, os professores que não concordavam foram expulsos, alguns chegaram até mesmo a ser caçados após a sua saída do país, como professor Theodor Lessing, assassinado em Marienbad (1931). Todos eles foram classificados como funcionários públicos em 1937 e deveriam servir primeiro no S.A. (Serviço de trabalho) e receber um certificado de que eram confiáveis para ensinar. Os livros didáticos estavam completamente sob este novo direcionamento, nada diferente poderia ser ensinado. Desde 1933 todas as escolas públicas alemãs estavam sob a autoridade do estado, o que lhes permitia ter controle total sobre reitores, professores, materiais. No entanto, tamanha massificação e controle das ciências a fim de doutrinar causaram desvio dos conteúdos e prejuízo na qualidade dos profissionais e na ciência,

“Eles começaram a ensinar o que chamavam de física alemã, química alemã, matemática alemã. [...] qualquer ideia de que a matemática pudesse ser julgada não racialmente carregava em ‘em si mesma os germes da destruição da ciência alemã’”⁹.

⁸ SHIRER, William L. .. A ascensão e queda do Terceiro Reich (pp. 356-368). RosettaBooks. Edição do Kindle. P.357

⁹ SHIRER, William L. The Rise and Fall of the Third Reich. RosettaBooks. Edição do Kindle. P.359

Era irreal qualquer ciência que fosse concebida por bases raciais, claramente vista com o prejuízo do desenvolvimento científico bem como no fato de dez judeus alemães terem recebido Prêmio Nobel entre os anos de 1905 e 1931. Desde o início desse processo de doutrinação pelas instituições educacionais o número de estudantes universitários reduziu a metade¹⁰, assim como o número de matriculados nas instituições de tecnologia, e qualidade do padrão acadêmico e lideranças nos setores da química e queda na economia nacional.

Desde 1931 havia o esforço do partido em confiscar propriedades e usá-las para fins de treinamento e até 1936 todas as instituições para jovens que não fossem nazistas estavam proibidas de funcionar, apenas a Juventude Hitlerista deveria organizar todos os jovens alemães. Desse modo, os pais que não permitissem a ida de seus filhos para os acampamentos, casas do campo ou escolas do programa eram considerados culpados e enfrentavam a prisão. O programa pelo qual eles estavam sujeitos se iniciava aos seis anos até os 21, tanto rapazes como moças estavam sujeitos aos treinamentos,

“Era uma vasta organização organizada em linhas paramilitares semelhantes à S.A. e na qual os jovens que se aproximavam da idade adulta recebiam treinamento sistemático não só em acampamento, esportes e ideologia nazista, mas também como soldados.”¹¹

As moças deveriam prestar serviço nas fazendas dos dezoito aos vinte e um anos, o equivalente ao Serviço de Trabalho do Jovens. Elas ajudavam casa e no campo e eram levadas para o trabalho nas fazendas. Ocorria que muitas moças retornavam para casa de seus pais grávidas, ainda mais que algumas dessas casas ficavam próximas da casa de do Serviço de Trabalho dos Rapazes, um claro declínio moral. Ainda assim, cerca de quatro milhões conseguiram ficar fora desse sistema, até que uma nova lei de 1939 obrigava os pais e entregarem seus filhos a Juventude Hitlerista, com risco de serem retirados e enviados para orfanatos ou casas. Três tipos de escolas para a elite foram estabelecidos, as Escolas de Adolf Hitler, os Institutos Políticos Nacionais de Educação e os Castelos das Ordem, cada qual com seu objetivo. A juventude no regime nazista foi massivamente treinada para a vida, o trabalho e a morte¹², tinham uma aparência saudável e alegre,

¹⁰ De 127.920 para 58.325 estudantes.

¹¹ SHIRER, William L. The Rise and Fall of the Third Reich. RosettaBooks. Edição do Kindle. P.364.

¹² SHIRER, William L. The Rise and Fall of the Third Reich. RosettaBooks. Edição do Kindle. P. 367

aprenderem a trabalhar juntos apesar das diferentes origens econômicas, esse foi grande contraste das demais juventudes cultivadas no período entre guerras, relata Shirer.

Claramente para o regime nazista toda a vida deveria ser orientada sob o critério racial, diante do qual os teutões tinham supremacia, apesar de entrarem tardiamente na história. Até mesmo a religião deveria ser racial, assim era necessário que o cristianismo fosse eliminado, e muitos pastores foram presos ao apresentarem resistência.

Marxismo Cultural

Tal como o partido nazista, no comunismo a neutralidade na educação é irreal. No entanto, as inúmeras mortes resultantes desse modelo de regime evidenciaram que não se pode obrigar as pessoas a desfrutarem do “paraíso dos proletariados”¹³, a estratégia era falha. Assim, surge as novas propostas de Antônio Gramsci (1891-1937) para subverter o senso comum¹⁴. Em uma de suas cartas escritas do cárcere, quando foi detido pelo regime fascista, o filósofo italiano relata sua tensão pessoal entre as ideias de Rousseau e outra sobre “forçar a natureza”¹⁵. No entanto, torna-se evidente que sua opção foi por educar para um novo senso, não a força, mas psicologicamente por meios culturais de arte, mídia, escolas, sindicatos, partidos. Como relata Carvalho (2014), Gramsci acreditava que a mudança psicológica¹⁶ teria efeitos mais adequados do que a revolução do proletariado. Dotado de grande habilidade para construir uma linguagem ideológica¹⁷, o sucesso de suas ideias na cultura geral¹⁸ se tonou evidentes, sobretudo na educação com a separação entre religião e ensino, ou ainda a falsa crença sobre a neutralidade neste aspecto educacional. As convicções dessas ideologias estavam fundamentadas sobre o materialismo, na completa autonomia do pensamento do homem e no historicismo.

Em universidades brasileiras há registro de muitos casos de performances inapropriadas para o ambiente acadêmico, bem como grande permissividade com uso de drogas ilícitas, apologia contra polícia, militâncias partidárias, desordem nos departamentos e prédios destruídos, como relata o jornalista e antropólogo Flávio

¹³DEMAR, Gary. Quem controla a escola governa o mundo. Brasília: Monergismo, 2017.p.27

¹⁴CARVALHO, Olavo de. A Nova Era e a Revolução Cultural: Fritjof Capra & Antonio Gramsci. São Paulo: Vide Editorial. Edição do Kindle. 4ª edição, 2014, p.49

¹⁵GRAMSCI, Antonio. Cartas Do Cárcere - Gramsci. Lebooks Editora. Edição do Kindle. P.110.

¹⁶CARVALHO, p.51

¹⁷ GORDON, Flávio. Corrupção da Inteligência: intelectuais e poder no Brasil. Rio de Janeiro: Record, 10ª ed, 2017. P.99

¹⁸ DEMAR, p.29, 30

Gordon.¹⁹ Esse relato não é único para o Brasil, mas Ortega y Gasset afirma que é o resultado de uma juventude com desinteresse moral:

Como se pôde acreditar na amoralidade da vida? Sem dúvida, porque toda a cultura e a civilização moderna levam a essa convicção. A Europa colhe agora as penosas consequências de sua conduta espiritual. Precipitou-se sem reservas pela encosta de uma cultura magnífica, mas sem raízes.²⁰

Quando a natureza do homem está erroneamente identificada há desorientações na sociedade.

Centralidade na bondade: construtivismo

Sobre esse erro quanto a concepção do homem há o caso da escola *Summerhill*, fundada em 1921 por Alexandre Neil (1883-1973). Como relata Portela²¹, sua proposta é formar crianças felizes por meio da completa liberdade sobre o que gostariam de aprender e o momento dessa aprendizagem, e até que isso acontecesse elas devem deveriam ser deixadas livres. Muito próximo a uma educação rousseauiana, a bondade inata das crianças era uma crença fundamental, de modo que ela não deveria sofrer influências morais, religiosas, ou qualquer tipo de limites, exceto as mais de cento e cinquenta regras de convivência²², assim ela é considerada uma escola democrática.

A proposta do construtivismo e do construtivismo social, idealizada principalmente por Jonh Dewey (1859-1952), Bruner, Piaget, Vygotsky²³ também se fundamentam na bondade da natureza humana e que a finalidade da educação não deve ser restrita a um escopo, mas funcional para os interesses do aprendiz, daí a compreensão que o conhecimento não é objetivo, mas sempre subjetivo e construído por si mesmo. Uma experiência é sempre necessária para que determinado conhecimento aconteça, ele

¹⁹ GORDON. P.317-360

²⁰SÁNCHEZ, Juan Escámez. Gasset, Ortega Y. Ministério da Educação, Fundação Joaquim Nabuco, Coleção Educadores, 2010, ISBN 978-85-7019-547-0, p.110

²¹ Portela, Solano. O que estão ensinando aos nossos filhos. São Paulo: Fiel. P.67-72

²² <https://novaescola.org.br/conteudo/1508/conheca-summerhill-a-escola-em-que-o-aluno-pode-quase-tudo>

²³ Teóricos do construtivismo.

http://www.ucdoer.ie/index.php/Education_Theory/Constructivism_and_Social_Constructivism

nunca é absoluto, mas o aluno o constrói segundo sua vivência, sendo responsável por ele.

Outro exemplo, demonstra o desfoque da natureza humana relatado no livro de Ted Peters, *For the love of children*, de 1996²⁴ o autor propõe que os pais façam um contrato com seus filhos, modificando a constituição hierárquica da família. Seu objetivo é valorizar a escolha do indivíduo, pois ele estaria acima dos vínculos familiares, assim se perde de vista a sociedade.

Desde Platão há tentativas de se anular o cuidado da família com a criança e entregá-la ao Estado. B. F. Skinner ao idealizar uma sociedade para o futuro fundamentou-se em um estado de bondade do homem e chegou ao totalitarismo do Estado e destruição da família. Os polos fixados são o indivíduo e o coletivo, mas, ainda que o indivíduo seja valorizado acima do Coletivo sua liberdade ainda precisa ser orientada por uma instituição maior.

Ideologia de gênero

Muito do que a juventude vivencia é resultado de um imaginário criado sobre a natureza do homem ser autônoma e desvinculada até mesmo da identidade biológica, além do alto nível de confiança de que toda subversão é o caminho para a felicidade. Tudo isso extrapolou os muros da escola e graças a proposta de Gramsci alcançou diversas instituições e esferas da sociedade. Assim, há notoriamente grande aumento de casos de disforia de gênero entre crianças e adolescentes.

Em 2016 a *American College of Pediatricians* (ACPeds) publicou um estudo sobre disforia de gênero²⁵ fundamentado em pesquisas científicas sobre a questão. Os protocolos que têm sido adotados não são resultados de evidências científicas sobre seus efeitos, mas sim em ideologia de gênero. A gravidade da questão se dá devido aos efeitos que a designação de sexo biológico pode provocar física e psicologicamente. Não há justificativa para seguir adiante com esses protocolos uma vez que os índices de permanência dessa disforia é de apenas em 1% dos casos.²⁶

²⁴ Pearcey, Nancy. *Verdade Absoluta*. Rio de Janeiro: CPAD, 2006. P.148.

²⁵American College of Pediatricians. Nov, 2018. *Gender Dysphoria in Children*. Disponível em: <<https://acpeds.org/position-statements/gender-dysphoria-in-children>>. Acessado em: 20 de nov. 2021.

²⁶American College of Pediatricians. p.2 (tradução livre).

O argumento busca colocar a aplicação do procedimento de supressão da puberdade no campo meramente subjetivo, quanto ao que é entendido ser melhor para a pessoa, ainda que a criança ou adolescente não sejam aptos a decidir sobre a questão, assim os médicos e pais se tornam passivos.

A questão está intimamente relacionada com a linguagem que atinge o imaginário desde os anos de 1960 e 1970, com as feministas, que se referiam ao sexo social como “gênero”, até os mais recentes teóricos queer, que tem por finalidade destruir qualquer referência a heteronormatividade. No entanto, o estudo demonstra que não há uma predisposição para disforia de gênero antes do nascimento, o que é compatível com os resultados de que crianças não expostas a conteúdo e linguagem de gênero tem grande possibilidade de se adequarem ao seu sexo biológico.

A descrição do *Statistical Manual of Mental Disorders* (DMS-5) identifica a disforia de gênero como um transtorno e orienta que se dê um diagnóstico a fim de garantir assistência dos planos de saúde e se interrompa o sofrimento emocional. No entanto, conformar o corpo a uma situação irreal por causa de uma mente doente não tem a unanimidade dos médicos e deve ser vista com cautela.²⁷

Há um grande risco para o indivíduo e a sociedade ao se adotar essa prática, uma vez que a imaginação foi educada desde a infância e condicionada a elaborar raciocínios incoerentes com a realidade. A abordagem padrão para esses casos se dava em ajudar a criança e a família ajustarem a identidade de gênero com seu sexo biológico, desse modo de 80% a 95% dos casos o indivíduo aceitava seu sexo. Mas claramente hoje tem-se uma mudança de influência cultural e ideológica.

Uma vez que a busca por intervenção é médica o estudo demonstra que enquanto atividade científica a questão não possui respaldo algum sobre seus resultados positivos, ainda que o princípio seja aliviar a dor emocional do adolescente ou criança durante seu desenvolvimento. Pelo contrário, a supressão de hormônios ainda na idade dos 11 anos as deixa estéreis. Apesar disso, ainda assim a quantidade de clínicas de resignação de gênero aumenta desde 2007.

Diante dessa compreensão, a recomendação final do College é a suspensão de incentivo a ideologia de gênero, seja nos currículos escolares ou nas agendas políticas e finalmente o alinhamento com a realidade física²⁸.

²⁷American College of Pediatricians. P. 8, 9 (tradução livre).

²⁸American College of Pediatricians. P.16 (tradução livre).

2.2 Errônea centralidade da educação

Cada um dos exemplos anteriores evidencia erro em dois importantes fundamentos educacionais, a natureza do homem e a finalidade da educação. O objetivo deste tópico é observar a origem do erro, seu momento histórico e fundamento filosófico.

*“De que adianta imaginar uma educação que seria fatal para a sociedade que a colocasse em prática?”*²⁹ Durkheim aponta que a educação mudou porque ela não foi suficiente para a formação do homem e de nada adiantaria uma educação que colocasse seus próprios estudantes em risco. Uma vez que educar se trata de uma tarefa comunitária para o bem da própria comunidade então é necessário observar o que não foi bem-sucedido e careceu de mudanças, o próprio filósofo faz apontamentos sobre a civilizações antigas.

Na antiga Atenas o objetivo da educação era formar indivíduos dotados de harmonia e proporcionalidade. Por isso primavam por uma educação universal. Mas tanto na Grécia como na Roma antiga tudo culminaria na subordinação ao estado e ao coletivo. Roma o fazia ensinando o amor a glória e ao espírito de Roma. Esse espírito que manteve a unidade do vasto império por tantos anos e ainda perpetuou sua unidade de valores por toda idade média. O foco educacional não é mais o mesmo, porque as necessidades não são as mesmas, por isso a necessidade de mudança.

Em outros momentos houve a tentativa de que a educação fosse a resposta para uma transformação que levaria o indivíduo a felicidade, como pensava James Mill. No entanto, como definir a felicidade de forma objetiva a fim de obter um escopo para o ensino? Já para o filósofo Kant a educação deveria proporcionar que o indivíduo chegasse à perfeição de suas potencialidades. No entanto, é necessário que cada um desenvolva atividades diferentes e se privem de desenvolver algumas para se dedicarem a outras. Sobre essa educação ideal, Durkheim afirma:

Porém, na verdade, cada sociedade, considera em determinado momento de seu desenvolvimento, tem um sistema de educação que se impõe aos indivíduos com uma força geralmente irresistível. Não adianta crer que podemos educar os nossos filhos como quisermos. Há costumes aos quais somos obrigados a nos

²⁹DURKHEIM, Émile. Educação e Sociologia. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.p.47.

conformar. Se os transgredirmos demais, eles acabam se vingando nos nossos filhos³⁰.

Educar, portanto, não é uma atividade que se faz individualmente, mas em sociedade, pois será por meio dela que uma geração transmitirá a outra os fundamentos comuns em que toda sociedade deve repousar, isso é o que as torna singulares. Cada uma delas possui sua religião e princípios religiosos de sua cultura. Isso é tão evidente na natureza humana, que o fato da sociedade moderna admitir o ateísmo, ainda não é suficiente para destruir os conceitos religiosos.

Historicismo e ideologias

O filósofo Herman Dooyeweerd³¹ localiza sua origem ainda em tempos anteriores, no século XVIII, com Giambattista Vico (1668-1744). Este filósofo italiano compreendia que a visão histórica da ciência seria o ideal para opor o ideal de matemática e ciência, mas ela não tem notoriedade até o período da Restauração (início do século XIX), quando de fato surge o historicismo.

A visão historicista é uma resposta ao humanismo da renascença. Momento em que o homem se sentia livre e dono de seu próprio destino, por meio das capacidades de sua razão. A natureza, agora era cada vez mais compreendida como sob o controle do homem, ou seja, à sua imagem. Assim, houve o distanciamento do homem da real visão bíblica da natureza, do pecado e da redenção.

O caminho dessa autonomia da razão foi preparado por Tomás de Aquino (1225-1274), quando ele distingue o campo da razão do campo sobrenatural. A operação deste último é feita somente sob autoridade da Igreja, enquanto à razão que, apesar de estar sujeita ao sobrenatural, pode conhecer a esfera da natureza. Assim Descartes (1596-1650) solidificou o conceito pela matemática e uso da lógica e nenhuma dependência de Deus era necessária para o conhecimento fora das Escrituras, o homem compreendia-se autônomo e livre para desenvolver sua personalidade, lastreado somente pela razão.

Esse novo ideal de natureza rejeitava qualquer afirmação bíblica sobre a criação, a princípio o próprio Deus era provado pela razão, mas com tempo sua necessidade foi

³⁰DURKHEIM, Émile. Educação e Sociologia. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p.47, 48.

³¹DOOYEWEERD, Herman. No crepúsculo do pensamento ocidental: estudo sobre a pretensa autonomia do pensamento. São Paulo: Hagnos, 2010. P. 115-141.

descartada. Nada que não fosse aprovado pelos padrões matemáticos da mente seria verdadeiro. Thomas Hobbes (1588-1679) também compreendia da mesma forma, que o pensamento por si só (matemático e mecânico) deveria governar a natureza. No entanto, este modelo não permitia espaço algum para a liberdade do homem, apesar da tentativa de acomodar a liberdade na ‘alma racional’, mas não era insuficiente. Claramente se estabelecia uma oposição, em que um deveria ocorrer em detrimento do outro.

O controle da natureza deve abranger o domínio da ordem social. Para isso seria necessário submeter as menores partes da sociedade ao pensamento metódico, ou seja, os indivíduos em seu estado anterior a sociedade, e assim reorganizá-los em uma estrutura científica. Primeiro desfazendo das instituições medieval e segundo, construindo um contrato social entre os indivíduos a partir da lei natural, sob a concessão do Estado. Assim, ainda que contenha um pouco de liberdade ela era engolida pelo Leviatã, de Hobbes.

No entanto, ainda no século XVIII, o ideal de liberdade que não podia ser acomodado em uma alma racional somente, estava sendo desenvolvido no campo do direito, por John Locke (1632-1704). Rousseau (1712-1778) também estava insatisfeito com o grande domínio do ideal de ciência, pois entendia que a liberdade humana era anterior. E finalmente, para Kant (1724-1804) a liberdade do homem habitava um campo suprassensível da ética, e não estava sujeito a natureza (razão teórica). Nesse campo estava a busca do homem pela felicidade, que é a busca pelo “deveria ser”. Desse modo, a ideia de Deus também está no campo ético, sendo ele necessário para a ética autônoma do homem (sua razão prática). Desse modo, ficou ainda mais acentuada a separação entre a liberdade autonomia e a natureza. Mas sem conseguir se separar completamente do ideal de natureza, a ética Kantiana ainda era racionalista pois detinha controle dos indivíduos, quando localizava no ego do homem com o imperativo categórico da razão prática.

Após Kant, seu ideal de autonomia para a humanidade se manteve, em detrimento de encaixar as leis de governo gerais à ética pessoal, que foi a tentativa do racionalismo. A visão agora dos irracionalistas era o enfoque na personalidade subjetiva em detrimento do geral, porém antes que se tornasse um caos, a unidade foi mantida pelo conceito de comunidade. Assim cada sociedade tinha seu próprio espírito, seus próprios padrões que se faziam de acordo com a época. Por isso foi rejeitado o ideal de uma ética e padrões universais, como o racionalismo inspirava.

Contudo esse espírito ainda era incompatível com a natureza e uma nova síntese foi necessária. Shelling concebeu um desenvolvimento orgânico da natureza operando até

mesmo na história, como um espírito superior. Assim, um novo padrão de pensamento se instalou pela escola histórica e a consequência era que a própria crença daquele momento histórico era resultado dos produtos historicamente gerados. O ideal de ciência tomou novamente a precedência com o positivismo de Augusto Comte, o qual se inclinou para o pensamento científico a fim de explicar os processos de desenvolvimento da sociedade (teológico, metafísico e positivista). O progresso autônomo e linear do homem por meio da superação religiosa era uma crença e nesse ambiente se instalou a dialética marxista, onde em torno do materialismo surgiria a necessidade de superação dos proletariados a fim de alcançar uma comunidade ideal. Assim, a verdade se tornou historicamente construída desde que não apele para nada fora da autonomia da razão. Este será um conceito básico aceito que formarão as ideologias, reduzindo o homem a algum momento histórico ou ideal de sociedade que deve subverter pela força os processos vigentes. Essa concepção sobre a natureza humana e o conhecimento foi um desdobramento do pós-guerra.³²

O conceito de verdade foi perdendo seu significado cada vez mais e Jonh Dewey, o filósofo irracionalista e muito influente na educação, contribuiu significativamente ao negar a objetividade da epistemologia. Para ele conhecimento se dá de acordo com o objetivo prático que um sujeito tenha sobre o objeto, ele não é, portanto, objetivo, e assim nega tanto o nominalismo como realismo³³. Ele entendia a função prática da ciência. Seu uso era muito mais de interesse para obter controle do que em conhecer a verdade propriamente, assim, aquilo em que se acredita deveria ser abandonado quando se alcançasse o seu fim, a moralidade perde qualquer possibilidade de referencial dentro desse sistema.

Sobre as tentativas de controle para se atingir esse ideal de sociedade, ocorreu que cada vez mais o Estado obtivesse controle sobre o cuidado das crianças.³⁴

Hannah Arendt apresenta três maneiras como a ideologia é assimilada como cosmovisão de um grupo de pessoas. Primeiramente ela assume uma história que tente providenciar explicação para a realidade. Em seguida ela assume que é necessário um “sexto sentido” para perceber o que há de errado e somente essa nova visão pode oferecer ensinando desde os níveis mais básicos da educação como lidar a suposta dialética. E

³²DELASHUMUTT, Gary e BRAUND, Roger, Postmodern Impact: Education, em The Death of Thruth, Dnnis McCallum, editor geral (Minneapolis: Bethany House Publisher, 1996), 98 Apud. PORTELA, Solano. O que estão ensinando aos nossos filhos? São Paulo: Fiel, 2018. p.71

³³CLARK, Gordon H. De Tales a Dewey. São Paulo: Cultura Cristã, 2012, p. 429.

³⁴ARENDDT, Hannah. Origens do totalitarismo Companhia de Bolso. Edição do Kindle. p. 593, 594.

finalmente, ela oferece um elemento de emancipação, a solução para o problema. Foi por meio desse movimento que a Arendt identifica que regimes totalitários se tornaram bem-sucedidos em sua implementação e o ambiente educacional foi fundamental para isso.

Isso se observa no Manifesto do Partido Comunista, pois sua proposta é que seus ideias e filosofias se tornem a maneira pela qual as pessoas passarão a fazer seus julgamentos e tomar decisões, abandonando completamente qualquer outra interpretação dos fatos e necessidade de crenças.

Assim, é prioridade que não haja convicção alguma em possibilidade de transcendência, ou seja, tudo com o que o homem se relacionar e experimentar está encerrado no materialismo, essa é uma crença fundamental. No entanto, uma educação irreligiosa sempre foi uma grande falácia, visto que todas as abordagens ideológicas partem de convicções básicas sobre a natureza do homem e sobre como sua vida deve ser direcionada.

Naturalismo Filosófico

Apesar da falta de evidências, diversos cientista³⁵ lidam com a teoria neodarwiniana como fato verdadeiro, pois compreendem que qualquer compromisso diferente com outro conjunto de respostas implicaria em uma explicação religiosa, e isso não seria admissível. Assim, o darwinismo é um dos fundamentos para o naturalismo filosófico, que é a crença em explicações puramente materiais como verdadeiras, sem a necessidade de qualquer dependência que aponte para respostas não materiais, o universo é tudo o que existe e todas as respostas estão aqui. Plantinga demonstra em seu livro 'Ciência, religião e naturalismo', que o naturalismo filosófico é uma crença que opera como uma religião, uma vez que oferece respostas para questões metafísicas³⁶ (sobre a existência de Deus, a natureza do homem, a realidade da vida após a morte, a relação das criaturas, o propósito da vida), e assim faz a distinção desta com a ciência, realizada por atividade empírica. Van Riessen afirma na mesma direção sobre o papel empírico que a ciência deve desempenhar, porém, ele demonstra que desde a civilização grega ela está profundamente comprometida com a convicção sobre autonomia do homem pelo

³⁵PEARCEY, Nancy. Verdade Absoluta. Rio de Janeiro: CPAD, 2006, 11ª ed. p.192

³⁶PLANTINGA, Alvin. Ciência, religião e naturalismo. São Paulo: Vida Nova, 2018. p.274.

pensamento e que conquistou o status de ser uma atividade neutra de crenças³⁷, pois é vista como acima delas.

Enquanto tal, o naturalismo apresenta aproximações apenas superficiais com a ciência, mas incongruências profundas. As aproximações são breves e sem prova alguma, apenas alegação de que a evolução é um fato estabelecido³⁸, pois não implica em ‘apelar’ para crenças religiosas a fim de dar uma explicação para a origem da vida, do universo ou mesmo dos processos sociais.

Quanto a incompatibilidade com a ciência (atividade empírica), a primeira é sobre a confiabilidade das faculdades cognitivas. Não há garantias que o resultado de mentes seja confiável uma vez que são resultado de seleção natural e podem vir a ser descartadas no futuro. Desse modo, o que garante que algum raciocínio seja digno de confiança ou mesmo verdadeiro? Alguns filósofos ateus³⁹ também concordavam que essa era uma dificuldade real, dentre eles Friedrich Nietzsche, Barry Stroud, Patricia Churchland e Thomas Nagel por sua vez afirmou, “*Se crêssemos que nossa capacidade de formar teorias objetivas fosse produto da seleção natural, teríamos motivos para encarar seus resultados com extremo ceticismo*”. O próprio Darwin revela sua dúvida na confiabilidade dos pensamentos em uma carta endereçada a um amigo, William Graham. Sendo assim, se a evolução é real, então os pensamentos não possuem garantias de serem verdadeiros.

A segunda incompatibilidade é o materialismo, a natureza do homem é tão somente material, o corpo é a definição última da natureza do homem, ou ainda, somente seu cérebro. Não há nada que na concepção do homem se assemelhe a alma imaterial ou possa ter qualquer correspondência com Deus. No entanto, não há resposta satisfatória dada por essa teoria para explicar ao surgimento da alma, da mente ou do pensamento que se fundamente em mutações genéticas. Também não há explicação sobre como é possível haver correspondência entre o que é material e o que não é material. Plantinga ainda apresenta que os absolutos filosóficos, como verdade, bondade, beleza, não podem ser explicados por conceitos materiais, e tão pouco é razoável a ideia que esses conceitos sejam fruto de evolução, uma vez que não são necessários para sobrevivência da espécie.

Ainda assim, a teoria é amplamente aceita nos meios estudantis e isso se deve aos compromissos fundamentais assumidos por parte da academia com a neutralidade

³⁷ VAN RIESSEN, Hendrik. Uma Abordagem Cristã da Ciência. P&B Publicações. Edição do Kindle. Posição 235.

³⁸ PLANTINGA, Alvin. Ciência, religião e naturalismo. São Paulo: Vida Nova, 2018, p.271, 272.

³⁹ Ibidem, p.277, 278.

religiosa. Essa história tem sido amplamente aceita e comunicada nos diversos âmbitos da sociedade de forma que o secularismo é publicamente aceito como fato padrão, e assim os valores cristãos para formação do homem foram sendo abandonados, por exemplo: moralidade fundamentada unicamente na bondade do homem, sexualidade orientada pelos desejos biológicos, amplo cuidado da criança pelo Estado acima da família, psicologia social orientada pela predominância do mais adaptado, ensino cristão banido dos currículos escolares.

As universidades, escolas e o ensino público foram amplamente desenvolvidos como fruto da Reforma Protestante, uma vez que a compreensão básica era que a educação tem a finalidade clara de construir crenças e imaginário no povo sobre sua origem, a motivação de seu trabalho, o valor em se construir coisas boas e verdadeiras, a finalidade da vida e o que é a vida feliz.

2.3 Verdadeiro direcionamento da educação

A fim de compreender o verdadeiro direcionamento da educação é necessária considerar quatro pontos importantes, bem como o exemplo da reforma protestante a respeito deles, diferenciando-se dos demais modos educacionais.

A educação é natural a humanidade

Primeiramente, a educação é natural da humanidade, ela não precisa ser justificada. O sociólogo Émile Durkheim admite que a educação é uma tarefa social, como visto anteriormente. Como toda sociedade que deseja manter a unidade, ela carrega consigo valores e crenças comuns, que juntamente com o conhecimento científico são transmitidos de uma geração de adultos para uma geração de jovens. Essa atividade é, portanto, natural para a permanência de uma cultura. O melhor exemplo provavelmente seja a helenização realizada pelo macedônio, Alexandre o Grande, onde sob a cultura por ele promovida, todo o império romano, posteriormente ainda vivenciava. A educação é, portanto, um empreendimento natural da humanidade, distintamente dos animais que não tem processos formativos históricos, ela não carece de justificativas para sua presença, sempre e naturalmente ocorrerá.

A educação é para o conhecimento de Cristo

Em segundo lugar, tem-se em Calvino a compreensão que a educação tem por finalidade o conhecimento da glória de Deus. Ela jamais será um fim em si mesma, mas sim uma importante ferramenta para o conhecimento de Deus e de si mesmo.

Calvino parte do princípio básico de que somos imagem de Deus e não podemos conhecer aquele que é maior do que nós a menos que nos seja revelado, por isso as Escrituras são fundamentais para o verdadeiro conhecimento. A própria racionalidade do homem é incapaz de alcançar a verdade última, uma vez que está deformada pelos efeitos do pecado, mas Calvino aponta que existe no homem uma semente religiosa⁴⁰.

O reformador diz ainda que esse mesmo senso se evidencia ou pelas idolatrias, ou pela adoração a Cristo Jesus, o perfeito mediador entre Deus e os homens.

Devido ao grande mal e confusão deixados pelo pecado, o homem é incapaz de alcançar a verdade pela natureza ou pelo ensinamento dos filósofos. É somente sua posição em Cristo que lhe permite o esclarecimento. Por isso a educação é uma atividade tão natural, principalmente onde se leve a sério o ensino das Escrituras.

A centralidade religiosa é fundamental para a verdadeira educação

Em terceiro lugar está a natureza humana como compreensão fundamental para se alcançar o objetivo da verdadeira educação e se prevenir contra qualquer idolátrica. Calvino bem afirma nas *Institutas Da Religião Cristã* que o homem foi criado a imagem de Deus, dotado de um espírito imortal. Diferente da concepção dos filósofos maniqueus a alma não carrega uma porção da divindade.

A compreensão de que a alma é regida por entendimento e vontade⁴¹ colocou Adão tanto sob a condição de livre-arbítrio como de responsabilidade. No entanto, a alma foi corrompida de seu estado de santidade quando o pecado alcançou Adão, e somente em Cristo encontra restauração.

Essa alma corrompida precisa ser educada para amar o que de fato deve ser amado, esse entendimento é central na teologia de Agostinho e ainda mais recentemente em

⁴⁰CALVINO João, *As Institutas*, trad. Waldyr Carvalho Luz, Edição Clássica, vol. 1, São Paulo: Editora Cultura Cristã, 2006, p. 47.

⁴¹CALVINO João, *As Institutas*, trad. Waldyr Carvalho Luz, Edição Clássica, vol. 1, São Paulo: Editora Cultura Cristã, 2006, p. 189.

James K. Smith, que questiona sobre a formação dos hábitos, desejos e aquilo que se aprende a devotar. Apesar do seu estudo ser dirigido para o ensino universitário ainda há muito o que se aproveitar nas séries iniciais, logo ele afirma, “*É por isso que as estratégias educacionais que transitam unicamente pelas ideias, na verdade, não educam; isto é, elas não formam pessoas.*”⁴²

Assim, sua argumentação será a fim de demonstrar a íntima relação entre o corpo e os hábitos, pois somos criaturas que desejam e a atividade educacional é o ensino sobre o que os homens devem amar. Para além da compreensão de que os homens são essencialmente seres pensantes ou seres que creem, o professor de filosofia afirma que os homens são seres que amam, ou seja, tem hábitos pelos quais demonstram o que amam, são litúrgicos.

A tradição filosófica desde Platão, fortalecida em Descartes e por toda a modernidade, admite que o homem é um ser que pensa, no entanto Smith defende que esse é um reducionismo da natureza humana. Diante da grande dúvida existencial de Descartes ele parte de si mesmo, sua incerteza muda para garantia quando encontra em seu próprio pensamento o fim da razão de sua existência - *penso, logo existo*⁴³. Assim, sua própria definição é sobre a sua natureza, que concluiu ser um *ser pensante*. Sua capacidade de fazer análise o definiu como indivíduo distinto de todo o restante. Essa imagem não esteve contida somente nesse círculo, mas também entre os cristãos protestantes.

Já a tradição reformada afirma que antes mesmo do homem pensar ele assume compromissos que revelam suas crenças, esse é o conceito básico de cosmovisão. Essa concepção parece ser uma tentativa de resposta para a visão anterior, e por isso o professor Smith irá considerar também como um reducionismo, pois apenas desloca a questão para ser um conflito crenças, ainda que de fato o crer seja anterior ao pensar. No entanto, ainda permanece a pouca diferença com o “ser que pensa”, pois não há nenhum novo elemento que traga corporeidade ao indivíduo, a desconexão da matéria com a constituição abstrata ainda permanece.

Portanto, a mudança dos comportamentos são o foco, não somente de modo intelectual ou credal, mas nos desejos da alma, porque ela os anseia. Para ele “*tais*

⁴²SMITH, James K. A. Desejando o reino: culto, cosmovisão e formação cultural. São Paulo: Vida Nova, 2018, p.39.

⁴³DESCARTES, René. Discurso do Método (Coleção Clássicos para Todos). Nova Fronteira. Edição do Kindle. P.46, 47.

modelos são estreitos demais, no sentido de que ignoram nossa corporalidade, e estáticos demais, no sentido de que ignoram nossa temporalidade.”⁴⁴ Em suas confissões Agostinho ⁴⁵ já havia expressado sobre esse desejo da alma do homem que só repousa quando encontra seu alvo, o Criador. O autor em questão se fundamenta nesta mesma referência sobre os homens se lançarem em direção a algo intencionalmente. Sendo assim, a próxima questão pertinente é sobre o alvo dessa educação e como os homens se lançam em direção a ele.

A fuga da matriz cartesiana e moderna de pensamento se deu no trabalho do filósofo Martin Heidegger (1889-1976) ao propor que ao invés de *pensarmos* sobre as coisas, antes as pessoas as *sentem*, e estão envolvidos por elas. Não há como observar o mundo de fora, toda observação é feita de dentro e a compreensão sobre os homens se desvia do cognitivo para o não cognitivo. Assim, o filósofo concorda que os homens são intencionais e o fazem de modo muito natural. Foi sobre isso que Agostinho afirmou quando se referiu aos homens serem apontados pelo amor as coisas. Amores realmente significativos, que Calvino afirmará se constituírem em ídolos quando não forem verdadeiros. Essa relação envolve, portanto, amar o que em última instância se adora.

Além do amor como intenção, o professor do Calvin College aponta o segundo item que compõe sua proposta, que é o alvo desse amor, algo em que ele irá repousar, que poderá ser bom ou ruim dependendo da direção que os hábitos foram cultivados. Os hábitos por sua vez terão uma íntima relação com a educação instruída por uma comunidade, seja de maneira formal ou informal. A partir deste ponto se torna evidente a necessidade de educar o jovem no caminho, como é a orientação do *shema*⁴⁶ da Lei Mosaica. O grande impedimento para amar o que é bom é a natureza caída, a compreensão sobre este estado de corrupção em que o homem se encontra será central para epistemologia da Reforma e toda sua prática educacional.

As Escrituras apontam a legitimidade das áreas de conhecimento

Em quarto lugar, o ensino das ciências do espírito, como afirmava Abraham Kuyper⁴⁷, não deve assumir a mesma postura de independência de Deus, como fez

⁴⁴SMITH, p.46.

⁴⁵HIPONA, Agostinho de; Agostinho, Santo. Confissões. Edição do Kindle. P. 4.

⁴⁶Bíblia, Nova Versão Internacional (São Paulo: Sociedade Bíblica Internacional, 2001), Deuteronômio 6.4-9.

⁴⁷KUYPER, Abraham. Sabedoria e prodígios. Brasília: Monergismo. P.91-104.

ciências da natureza. Essa separação cria um abismo na compreensão mais completa do mundo, que não devem ser direcionadas pela neutralidade ou ceticismo, mas devem ser orientadas pela revelação especial. Esse é o fundamento que tem orientado os protestantes, diferente da estrutura católico-romana, em que a natureza é completada pela revelação especial apenas nos pontos em que ela é incapaz de dar respostas.

Quanto ao lugar ocupado pelo cristão é necessário admitir que apesar das ciências serem desenvolvidas tão brilhantemente por descrentes, como uma ação da graça comum, Kuyper compreende que a atividade científica é um dever do cristão, dado por Deus e que, portanto, ele não deve se retirar para ambientes eclesiásticos, mas deve ser eloquente ao exercer seu domínio na academia. Esse exercício é legítimo e naturalmente tem influência na opinião pública uma vez que uma diversa classe de trabalhadores é formada nesse ambiente.

As ciências da natureza obtiveram sua estruturação mais cedo do que as ciências do espírito, devido a seus resultados mais imediatos, seu lugar é legítimo para trazer esclarecimento e livrar das superstições que retardam o desenvolvimento cultural, como observado na comparação entre as sociedades africanas e a europeia no mesmo período. Já as ciências do espírito apenas funcionaram como fundamento para formação das demais disciplinas. Ambas as áreas de estudo são legítimas e todas devem ter como referência as Escrituras unicamente, e não umas às outras, caso contrário o resultado será mais do mesmo comportamento ocorrido desde a idade média, na Europa. Mesmo seus benefícios servindo como um remédio para os resultados do pecado, ela não tem poder para salvação, que se encontra exclusivamente na fé em Cristo Jesus. Tanto a medicina como o direito são incapazes sozinhas de executar suas funções caso não considerem o corpo dotado de alma e Deus como padrão absoluto para justiça. Ou ainda, a ausência de Deus como explicação para a criação, mina completamente o fundamento religioso que a ciência deve ter. Desse modo, as Escrituras não devem ser afastadas do ensino de nenhuma das disciplinas, caso queiram alcançar seu completo potencial.

3 ABORDAGEM COSMONÔMICA

3.1 O que é filosofia Cosmonômica?

Nesta seção será tratado sobre a origem da filosofia da ideia cosmonômica ou reformacional, seu contexto de surgimento evidencia uma debilidade da crítica da razão pura de Kant, que por sua vez se denomina como crítica pois dialoga com os pensamentos insuficientes do dogmatismo e do empirismo, incapazes de sintetizar uma teoria que dê explicação ao conhecimento. As três, dogmatismo, empirismo e ceticismo são majoritários no pensamento ocidental e se propõe a dar resposta para toda a construção do saber.

Sendo assim, a abordagem oferecida a partir da filosofia cosmonômica pretende ser uma resposta as insuficiências do criticismo, bem como dar ferramentas para o conhecimento claro, sem reducionismos sobre a natureza do homem e sobre os aspectos da realidade, tão prejudiciais a educação.

3.1.1 Filosofia Cristã

A filosofia cosmonômica foi desenvolvida por Herman Dooyeweerd e D. T. H. Vollenhoven, a partir do trabalho de Abraham Kuyper, que apesar de não ser um filósofo foi considerado um homem de muitos “tentáculos” por sua grande capacidade de articulação, pois atuou como teólogo, jornalista e estadista na Holanda. Seu trabalho traz demasiada influência sobre muitos profissionais cristãos que estavam dispostos a operar mudança em sua cultura, principalmente no contexto pós II Guerra. Para ele o cristianismo deveria dar conta de todos os domínios de atuação do homem, não sendo restrito somente ao espaço individual e particular, ou ao culto religioso sem conexão com as demais ações do homem.

Quanto ao campo da filosofia, esta tarefa não seria possível usando as mesmas ferramentas que fizeram outros filósofos chegar a pensamentos tão diversos. Assim era necessário criticar, como é próprio da filosofia, e logo considerar “quem” fará as tais perguntas já que o estudo da razão é o objeto de análise. A partir desse reconhecimento é necessário se admitir sob qual sistema irá julgar as demais coisas, ou seja, há uma visão majoritária que funciona como critério de verdade, e ele não é neutro. Quando Cristo não está nesta regra tudo mais a respeito Dele será fatalmente condenado, ou terá seu espaço somente no âmbito particular da vida. No entanto, o princípio do pensamento

reformacional é que absolutamente toda a realidade esteja sob o senhorio de Cristo e que Ele seja o critério de verdade e juízo.

Dessa forma, nada menos do que a revisão completa a todo pensamento filosófico seria necessário, a começar das condições para o próprio pensamento, ou seja, seus pressupostos.

A estruturação de uma nova filosofia parte do movimento reformado como uma tentativa de se fazer filosofia genuinamente cristã em seus fundamentos, bem como da insuficiente autonomia da razão que causou evidente crise, visível no historicismo radical de Wilhelm Dilthey, na psicologia profunda e no existencialismo.⁴⁸

De modo algum esse enfrentamento seria fácil, pois não havia espaço para nada que fosse diferente da autonomia da razão, ainda que nela mesma sejam encontradas falhas. Tal crise é descrita por Dooyeweerd como um dogma da autonomia, que tenta ocupar o lugar que pertence somente ao dogma religioso.⁴⁹

A incapacidade da autonomia do pensamento está em estabelecer diálogo entre as escolas e correntes filosóficas, ainda que todas elas se identifiquem com a razão autônoma, o que é estranho. A crítica do pensador holandês é se essa independência do pensamento é realmente uma condição para o pensamento e se ela julga a si mesma por seus critérios, daí uma crítica radical. A resposta encontrada é tanto para o criticismo de Kant, quanto para a fenomenologia de Edmund Husserl. Ambos têm o pensamento autônomo como axiomas e ponto de partida.

3.1.2 A crítica transcendental

Dooyeweerd se propõe a demonstrar que os pressupostos do pensamento ocidental são dogmas do mesmo tipo que os dogmas religiosos. O filósofo Immanuel Kant não foi completo em seu questionamento sobre o pensamento, considerando que ele é autônomo quando o iguala a um problema teórico, assim ele perdeu de vista o próprio pensamento quando faz essa abstração. Para o holandês esse movimento é do mesmo tipo que o religioso, sua defesa se fundamenta em que não há autonomia para o pensamento,

⁴⁸DOOYEWEERD, Herman. No crepúsculo do pensamento ocidental. São Paulo: Hagnos, 2010. P.48.

⁴⁹Ibidem, P.47, 48.

principalmente quando ele lida consigo mesmo. Desse modo, o crítico estabelece uma estreita relação entre religião (dogmas) e filosofia (pensar sobre o pensamento).

Dogmatismo

A crítica de Kant ao conhecimento se dá a partir do dogmatismo vindo do continente por meio do racionalismo de Leibniz e do ceticismo, vindo da Inglaterra, de David Hume. Ambos estão em extremos, o dogmatismo admitindo que o pensamento (a razão) é suficiente para conhecer a realidade, desse modo todas as demais coisas devem estar sujeitas a razão para que sejam validadas. O problema com esta escola de Leibniz é justamente que a razão é insuficiente para dar explicação a questões metafísicas, de modo que até mesmo a moralidade e Deus deveriam se sujeitar a racionalidade⁵⁰. A conclusão é que seria inconcebível Deus agir de maneira que não fosse compreensível aos homens, pois Deus estaria limitado por leis.

Empirismo

O empirismo objetivava demonstrar que o conhecimento é possível. O que a mente percebe são impressões e ideias. Impressões são vívidas e ideias são imagens das impressões. A imaginação é uma operação dos objetos vindos dos sentidos e da experiência e cada pessoa pode ter imagens iguais formadas, mas teriam impressões diferentes. O empirismo torna impossível o conhecimento da mente de qualquer pessoa, “*cada qual tem as próprias imagens, e não poderá perceber o que passa na mente do vizinho.*”⁵¹ A implicação desse pensamento é o solipsismo.

Para Hume qualquer conhecimento somente seria possível quando validado pela experiência. Nenhuma possibilidade *a priori* poderia fornecer alguma garantia. Apenas a realidade sensível, experimentada pelos sentidos teria validade, tudo o mais era resultado de imaginação.

⁵⁰KALSBECK, L. Contornos da filosofia cristã. São Paulo: Cultura Cristã, 2019. P.64

⁵¹CLARK, P.318.

Criticismo

Kant percebe que o dogmatismo era insuficiente para dar todo o conhecimento. Assim como os filósofos do continente, ele concordava que havia elementos *a priori* que contribuem para compreensão, mas reconhece que há limites, pois essas formas *a priori* não podem ser aplicadas “a coisa em si mesma” sem que haja contradições, uma vez que são categorias do pensamento somente. Então, quando ele se depara com Hume, concorda que o conhecimento começa com a experiência sensível, mas não pode desprezar que há aquele outro elemento suprido pelas capacidades do próprio pensamento.

Sendo assim, a grande virada do pensamento foi causada por Kant quando ele propõe que a realidade se dá em uma esfera acima das sensações, das coisas em si mesmas, *noumenal* e da esfera das sensações, que são as coisas que chegam às pessoas, *fenomenal*. Temas como, Deus, origem do cosmos e imortalidade da alma não podem ser conhecidos pela razão teórica, pois pertencem a realidade *noumenal*, mas apenas pela razão prática. O conhecimento propriamente dito está na esfera da realidade experimentada, que por sua vez é constituída de categorias *a priori* do pensamento.

Escapando dos extremos do dogmatismo da razão e do ceticismo do empirismo, Kant inicia seu projeto de “Crítica da razão Pura”. Ele irá afirmar que o conhecimento é possível porque os objetos se conformam as categorias prévias da cognição (*a priori*). Ele divide esses princípios de investigação do conhecimento em elementos prévios presentes na sensação e elementos na compreensão. A primeira, estética transcendental, investiga a percepção e a última, lógica transcendental, investiga como os objetos dados são pensados.

A começar pelos elementos *a priori* da sensação, a estética transcendental, pode ser investigada pelo isolamento das sensações. Essas seriam as informações desordenadas que chegam até o sujeito pela percepção empírica. Aquilo que causa sensações, a matéria em si, são *a posteriori*. A sensação irá lidar com a consciência que temos sobre esses estímulos, que serão trabalhados pela compreensão.

Essas percepções dos sentidos (percepções puras) se dão no tempo e no espaço, de modo que esses conceitos serão diferentes para Kant do que foi no empirismo, em que espaço era algo da experiência externa. Kant ao contrário, considera que espaço é um elemento *a priori*, algo intuitivo, pois apenas se pode conhecer sobre a experiência

espacial se já tiver uma relação prévia com ele, desse modo esse conceito é fundamental para toda a experiência.⁵² No entanto, como será visto, seu conceito sobre o espaço e o tempo são insuficientes, pois eles existem apenas dentro de nossa consciência, e não em uma realidade concreta são, portanto, “formas transcendentais de todo o conhecimento”.

Espaço e tempo são necessários para as sensações, são condições transcendentais para o conhecimento. São os modos de operação da percepção puras, espaço referindo-se à percepção externa e tempo a percepção interna.

Já a lógica transcendental diz respeito a relação que há entre o conhecimento e os objetos. A diferença importante entre essa lógica e a geral, é que esta última considera a relação do conhecimento desses objetos com a impressão correta sobre eles. Na lógica transcendental aquelas percepções que foram obtidas pelos sentidos são organizadas em categorias prévias, já dadas pela razão, que são elas doze, distribuídas em quatro julgamentos diferentes.

Quando as sensações são apreendidas elas devem ser organizadas dentro dessas categorias por meio de uma síntese. Já quanto ao que é experimentado, as coisas em si sempre permanecem desconhecidas.

Dificuldades com a síntese

No entanto, nenhuma dessas classificações são suficientes para responder sobre como o conhecimento é possível, pois se há uma realidade externa sobre a qual se pode ter apenas sensações e conseqüentes percepções sobre elas, como se dá a conexão entre os objetos as categorias? Os objetos não podem ser os responsáveis pela compreensão, e nem as sensações por sua vez podem corresponder a essa união. A solução para Kant é a reflexão promovida pelo “eu transcendental”, é ele quem faz essa unificação ou síntese.

Esta unificação é anterior até mesmo a compreensão, por isso se diz que ela é transcendental, pois é a condição para o pensamento. Esse “eu lógico transcendental” é diferente o do “eu empírico” que realiza a experiência. O “eu transcendental” não pode ser conhecido, pois está no campo do que é *noumeno*, apesar de ser ele quem faz a síntese do conhecimento, nada se pode dizer pois permanece no desconhecido.

⁵² CLARK, p.330.

Apesar da inovação trazida por Kant sobre as distinções entre atividade crítica e dogmática, ele foi insuficiente em demonstrar quatro importantes pontos, evidenciando que sua crítica não foi completa sobre sua própria teoria, mas sim dogmática em determinadas questões. Três desses pontos são problemas e o quarto é a evidência desses erros pela filosofia ocidental. Assim, Dooyeweerd o critica quanto a estreita base de sua epistemologia, reduzindo conhecimento ao que é possível de passar por uma antítese teórica; quanto a síntese entre experiência ordinária e a teórica; quanto a natureza do *ego* que realiza a síntese e quanto a sujeição de sua filosofia ao motivo base religioso errado.

A proposta inicial de Kant, quando a epistemologia, é que se mantenha separada a sensação, recebida dos objetos de fora, de todo o restante da intuição empírica. Para ele a estrutura da realidade é meramente lógica, um resultado da compreensão. A consequência foi distinção entre percepção e compreensão e a nomeação da estética transcendental e a lógica transcendental. Esse modelo desconsidera a coerência que há entre as estruturas e seu sentido quando conhecido por meio da experiência pré-teórica.

Mesmo que essas estruturas sejam separadas da realidade para uma análise, seu sentido apenas permanece quando é visto junto ao todo, no entanto Kant ignorou este fato. Qual é a relação entre os dados da experiência com as estruturas do pensamento? Essa pergunta é legítima, uma vez que a condição para que Kant responda se dá pelo processo de antítese teórica, ou seja, a oposição que deve ser feita entre os aspectos não lógicos da realidade e a experiência. O ponto de partida é o desejo em compreender por meio de uma dissociação analítica do objeto investigado de todo o restante da experiência pré-teórica.

Dooyeweerd percebe que essa dissociação é um problema, pois além da falta de coerência entre o aspecto lógico e os aspectos não lógicos, não há uma relação sobre como esses aspectos modais são conectados. Isso foi real em Aristóteles quando concluiu que o pensamento é imortal e distinto do restante da natureza humana orgânica, impossibilitando a compreensão de que a razão faz parte dessa realidade inquebrantável todo coerente.

*“A atitude teórica do pensamento e da experiência quebra essa coerência em partes por meio da dissociação analítica de seus aspectos modais.”*⁵³ O pensamento teórico não é capaz de compreender sobre a realidade empírica, uma vez que são diferentes e não há conexão, a afirmação de que isso é possível é puramente dogmática. Essa oposição, ou antítese teórica feita pelas condições transcendentais para o conhecimento, é uma falsa pressuposição. Ou seja, se as condições do pensamento não se relacionam com os dados da experiência, então como é possível tirar alguma conclusão sobre esses dados? A única resposta possível é que não somente há uma relação, bem como essa relação está entrelaçada em um todo temporal coerente, de modo que não existe significado em uma parte sem considerar o todo.

Isso equivale a perda de sentido de tais elementos, uma vez que estão em uma relação indissociável com os demais aspectos dentro da realidade temporal. A evidência para essa certeza é a incapacidade das filosofias do conhecimento em descrever adequadamente a experiência comum. Ela por si só é um dado da experiência temporal e não uma teoria acrítica (realismo ingênuo). Se isto não for considerado em uma teoria filosófica a correta conexão desses dados estará errada.

O segundo problema observado por Dooyeweerd se dá na síntese teórica, a ligação entre a atividade teórica e a não teórica. Se antes o problema estava na coerência dos aspectos modais entre si, agora está na possibilidade de síntese.

A possibilidade é que se faz necessária para uma compreensão lógica dos demais aspectos, *“um conceito lógico dos aspectos não lógicos da experiência”*⁵⁴. Mais precisamente, onde essa síntese irá ocorrer? A resposta do filósofo holandês é tanto uma denúncia, como o ponto central de uma filosofia.⁵⁵

Uma vez que não há ligação entre experiência ordinária e teórica, o dogma do pensamento, o qual condiciona toda a filosofia ocidental, força pela escolha que o ponto de partida seja o próprio pensamento teórico. Desse modo, a síntese teórica se dá entre o aspecto lógico e demais aspectos, formando com cada uma delas um pensamento sintético. O ponto de partida fica então sujeito a ser a própria síntese, e isso será uma absolutização daquele aspecto modal. Essa atitude equivale a reduzir todos os demais aspectos ao aspecto sintetizado no pensamento teórico.

⁵³DOOYEWEERD, P.66, 67.

⁵⁴Ibidem,, P.68.

⁵⁵Ibidem, P.68.

O ponto de partida, portanto, não deve ser o pensamento teórico, pois sempre resultará em absolutizações dos aspectos modais inclusive da própria lógica, que é um aspecto. Essa síntese deve ocorrer em um ambiente supra teórico, onde Dooyeweerd descreve que estão os compromissos de coração.

No entanto, Kant afirma que o ponto de partida é o próprio pensamento teórico e ele é o referencial e a condição para o conhecimento. Ele afirma que por meio da autorreflexão o “eu transcendental” pode fazer julgamentos. No entanto, essa questão aponta para o terceiro problema levantado por Dooyeweerd, o que é e qual a origem do “eu transcendental”? Para Kant, a resposta era o próprio aspecto lógico, o entendimento.

A questão para o terceiro problema percebido por Dooyeweerd é sobre a natureza desse “eu lógico”, esse *ego*, que é central no pensamento teórico. O problema em identificá-lo com as descrições do pensamento teórico, dadas pela razão e lógica, é que ele se perde.⁵⁶

Essa característica do *ego* delinea a sua natureza de significante e o impossibilita de produzir significado para os aspectos modais. Desse modo, o *ego* não pode ser somente o eu pensante e nem pode ser definido por aspectos, sua centralidade, segundo Dooyeweerd aponta para uma realidade supratemporal, uma origem absoluta para todo sentido, ou seja, uma origem divina na qual se reflete o homem. Diferente do pensamento teórico que não é suficiente para nos apontar para fora da realidade temporal e erra, pois na tentativa absolutiza os aspectos da realidade causando os “ismos” (Biologismo, historicismo, materialismo), que são as idolatrias.

Pode parecer estranho que a filosofia tenha a ver com crenças religiosas, pois desde o começo essa disciplina reivindica primazia da razão. No entanto, como foi visto por meio das questões apresentadas por Dooyeweerd, há problemas quando se critica a própria autonomia da razão, pois seu caráter se mostrou não dependente da razão, mas sim do dogmatismo. A natureza dessa confiança é do mesmo tipo que o dogmatismo religioso. O problema não está em ser religioso, mas sim sobre o apontamento errado dessa religiosidade, que é incapaz de trazer um julgamento correto sobre a realidade quando repousa confiadamente em algum desses aspectos. Ele provou ser falha por três motivos, (1) sua falta de conexão entre o pensamento e a realidade temporal, (2) a falta de referencial onde essa síntese deve acontecer, e (3) a natureza desse *ego* que realiza a

⁵⁶DOOYEWEERD, P.75

síntese, uma vez que não pode repousar em nenhum dos aspectos externos. Sua identificação é definitivamente supra teórica e necessariamente deve apontar para além de si mesma, ou seja, aponta para a origem divina, Deus. Esse é o impulso religioso que há em toda atividade humana, sendo um erro desconsiderar a atividade filosófica como independente.

Antes de entrar nos motivos básicos religiosos é necessário aprofundar a diferença entre uma antítese teórica e a antítese religiosa. A capacidade de abstração de um dado da realidade é naturalmente uma atividade de antítese, ou seja, de oposição deste dado com o aspecto lógico. Esta ação é legítima e deve levar a uma síntese, mas sempre será uma antítese relativa e nunca absoluta. Esse é o método dialético do pensamento.

A antítese religiosa por sua vez, também será uma oposição, mas não resultará em uma síntese. Essa oposição é entre a criação e o Criador, por isso terá uma natureza religiosa. Em um dos lados dessa oposição estará localizado o ponto de partida absoluto, o *Arché*, a origem divina, frente ao *ego* que vai em direção a essa origem. Essa compreensão é importante, pois a correta localização dos lados dessa antítese religiosa impede que, erroneamente, o pensamento teórico, cerrado pelo aspecto lógico, fique em oposição a um aspecto da realidade temporal, como ocorre na antítese teórica e assim assumam um papel que é absoluto.⁵⁷

A antítese religiosa se dá no âmbito supratemporal, enquanto a antítese teórica no âmbito teórico.

O quarto ponto é o motivo básico religioso que domina o *ego*, que é de natureza supratemporal. Assim, o *ego* não é ponto de partida para o pensamento teórico, como Kant afirmou, mas sim o motivo básico religioso. Esse caráter religioso, portanto, dogmático, dá ao *ego* sua inclinação para agir, ou ainda seu espírito.⁵⁸

São quatro os motivos básicos religiosos que tem dominado a filosofia ocidental. O motivo grego, matéria-forma; o motivo bíblico radical, da criação, queda e redenção; o motivo escolástico da natureza e graça e o motivo do humanismo moderno, natureza-liberdade.

⁵⁷DOOYEWEERD, Herman. Raízes da cultura ocidental. São Paulo: Cultura Cristã, 2019. P.21

⁵⁸DOOYEWEERD, Herman. No crepúsculo do pensamento ocidental. São Paulo: Hagnos, 2010. P.86, 87.

Diferente do motivo básico religioso, uma característica dos demais é que são estabelecidos por uma oposição de poderes da realidade temporal, sendo inconciliáveis, pois são excludentes. O motivo escolástico é uma tentativa de síntese entre o motivo bíblico e o grego. Já o motivo grego e o humanista desviam o homem de sua origem absoluta, o apontando para uma relação da temporalidade. Esse comportamento encerra o ego em um desses aspectos, tornando sua visão relativa e impossibilitando a compreensão de unidade do todo da experiência.

*“A antítese religiosa não permite qualquer solução real enquanto o ego humano encontra-se sob a influência do motivo básico dialético que a fez surgir.”*⁵⁹ Essa oposição de natureza dual se dá quando a antítese teórica é feita entre um aspecto da experiência temporal e o aspecto lógico, no entanto, este último está sendo identificado como ponto de partida do pensamento. Esta identificação é a atitude teórica do pensamento autônomo, que deveria ser no âmbito supra teórico, sendo assim uma antítese religiosa. A análise fica sujeita às forças da dualidade com o qual o ego foi identificado, e ora estará sob o domínio de uma, ora sob o domínio de outra.

A antítese religiosa que resultará nos motivos básicos dialéticos será denominada de dialética religiosa. Elas são forças opostas que reivindicam o ponto de origem para si. A antítese teórica é legítima quando coloca em oposição conceitos que são relativos dentro da realidade, no entanto, como foi visto, não podem ser absolutas, tentando ter em si o ponto de partida para o pensamento, pois incorrerão em idolatria, ou nos *ismos*, como relata Dooyeweerd. Dessa forma, o único ponto de partida legítimo para o pensamento é dentro de uma antítese religiosa, onde oporá absolutos. Esses opostos absolutos quando indevidamente substituídos por opostos que deveriam ser relativos, constituem dos três motivos básicos religiosos não bíblicos advindos, portanto, de uma dialética religiosa.⁶⁰

Quando o ponto de partida é identificado com o próprio pensamento e colocado em oposição a algo mais na criação, que também é relativo, a compreensão será falha. Apenas a compreensão dada pelo Espírito Santo àqueles que foram regenerados é capaz de revelar o real significado das coisas, pois as coloca em verdadeira oposição, ou seja, de criatura e diferente do Criador.

⁵⁹DOOYEWEERD, Herman. No crepúsculo do pensamento ocidental. São Paulo: Hagnos, 2010P.89.

⁶⁰DOOYEWEERD, Herman. Raízes da cultura ocidental. São Paulo: Cultura Cristã, 2019. P.26

3.1.3 Motivos básicos religiosos

Motivo matéria-forma

O motivo grego surge com as antigas religiões de mistério anteriores a Homero que concebiam a morte como o poder irremediável que atingia aos homens, mas do qual desejavam se livrar. Esse poder era ordenado por deidades sem forma os quais tem poder sobre a vida. Dele fluía as demais formas de vida que permaneciam em um fluxo cíclico. Tais forças eram o destino cego, o *Ananke*, sob o qual tudo o que possuía vida estava sujeito. Essa força não era pessoal, nem possuía uma personalidade. Elas eram identificadas com diversos deuses da natureza, que apesar de serem incompreendidas e causarem temor, ainda traziam algum tipo de consolo com a ideia de um ciclo interminável da vida, desse modo, ora ela tomava a vida, mas em outro momento a tornava novamente. Assim, a deificação da vida ocasionou na valorização da matéria e a formação desse primeiro motivo base religioso.

O motivo básico oposto, da Forma, surge a partir da organização do panteão grego pelas histórias de Homero. A organização e elevação da cultura trouxeram sentido aos ideais da filosofia platônica, pois a beleza agora possuía uma forma. As antigas religiões da natureza eram desordenadas e possuíam um culto selvagem e devotado principalmente a Dionísio.

Na religião délfica, Apolo passou a ser cultuado de maneira mais ordeira, pois era o guardião de cultura e Dionísio transformou-se, passando por uma completa evolução. As antigas religiões foram deixadas ao menos na vida pública, uma vez que o poder da morte ainda não era páreo para os deuses imortais. A moira, antigo *ananke*, era o que permanecia causando temor em todos, pois o destino inevitável era sempre desconhecido e irremediável.

O pensamento religioso trazido pelo motivo matéria-forma dominou os filósofos gregos, que permitiu a permanência da oposição entre temas como destino, soberania, natureza. Essas antíteses que se colocavam na posição de absolutas e mascaravam a verdadeira antítese religiosa entre o Criador e sua criação.

Para os gregos a tensão existiu em três modos⁶¹, (1) diante da incapacidade de os deuses oferecerem qualquer solução para o fluxo de vida e morte contínuo, (2) diante da vida promíscua e desgovernada dos deuses, (3) diante do distanciamento dos deuses com o povo, principalmente após a mudança do feudalismo grego para as cidades-estados. O culto público era feito aos deuses do Estado, mas na vida o apelo era mantido às antigas religiões míticas.

Em outros momentos o conflito permaneceu evidente, como relatado por Dooyeweerd, sobre a escola órfica, onde o culto ao desordeiro Dionísio renasce ao se tornar um deus do Olimpo, irmão de Apolo. A tensão era clara, pois para os gregos o corpo aprisionava a alma que é imortal e racional, e estava sujeita ao fluxo cíclico da vida, seu objetivo deveria ser retornar ao seu estado de luz imaterial. Desta nova concepção surge a ideia da “alma” enquanto forma e do “corpo” como matéria. Estão juntos, mas idealmente devem se separar pela libertação. Sendo assim, matéria, corpo, temporalidade, obscuridade e mistério constituíam um mesmo arcabouço de tensão contra a forma, a alma, a cultura e o pensamento, os quais eram necessários para um verdadeiro conhecimento. O sistema feudal grego era orientado pela matéria, enquanto a *polis*, pela forma, a qual apenas cidadãos livres poderiam desfrutar.

Os romanos admitiram o motivo grego por meio da filosofia estoica, o culto ao imperador iniciado no período helenístico, com Alexandre, O Grande se igualou aos cultos da natureza, e assim a adoração ao *imperium* foi se estabelecendo. O poder alcançado pelo Estado tomava conta da totalidade da vida e conflitava com os direitos naturais, uma sobreposição da soberania de esferas, uma evidência da dialética religiosa.

Claramente que a esta tensão dialética não foi capaz de respeitar que cada estrutura permanecesse dentro de sua própria esfera de autoridade, essa é uma evidência de que a antítese religiosa não pode ser dialética.

Motivo Bíblico

Motivo bíblico é aquele que atua sob a supervisão do Espírito Santo. Diferente dos demais, ele não tem um caráter dialético, mas está fundado na verdadeira antítese

⁶¹DOOYEWEERD, Herman. Raízes da cultura ocidental. São Paulo: Cultura Cristã, 2019. p.32, 33

entre Deus e suas criaturas. As estruturas de sua criação participam da realidade temporal entrelaçadas de modo inquebrantável, fora da qual perde-se de vista seu significado. Na tensão criada pela matéria forma, a criação não possuía valor, apenas em Aristóteles que ela recebeu atenção, mas ainda assim, sempre relativa à razão para formar uma antítese.

O homem feito a imagem de Deus é análogo em conhecimento e deve se mover dentro dessa estrutura, em direção a sua origem, o próprio Deus. Ele é governado por uma inclinação de natureza religiosa⁶², pois sempre buscará uma oposição com algo absoluto para obter a compreensão das coisas. Apenas no homem todas as coisas encontram significado, pois ele possui capacidade para ordenar temporalmente eventos e conceituar suas apreensões. No entanto, o pecado cometido pelo homem causou essa ruptura na comunhão, fazendo com que ele não fosse mais capaz de identificar corretamente sua relação com a origem, se enganando em tentar outros pontos de partida para seu conhecimento e identidade, incorrendo em idolatrias. Quando esse rompimento ocorre no coração do homem, tudo mais experimentado por ele na realidade temporal igualmente se rompe de seu significado.

O único meio possível é a restauração por meio do perfeito cumprimento da lei de Deus. Impossível aos homens, agora separados, mas possível ao Filho de Deus, Jesus Cristo, o qual os representa e perdoa a culpa do pecado. Esse motivo bíblico, criação-queda-redenção, se estabelece ao longo da revelação de Deus ao homem e diferente da natureza dialética dos demais motivos, ele localiza corretamente o ponto de partida para o pensamento teórico, sendo necessário para todas as relações antitéticas, por isso ele é o único capaz de revelar a falsa relação dos demais motivos básicos.

Motivo Natureza-graça

O cristianismo se expandiu dentro do contexto romano, muito influenciado pela filosofia grega, assim o motivo escolástico natureza-graça, se deu pela mistura do motivo cristão com a filosofia aristotélica na pessoa de Aquino, que tinha por fundamento o motivo matéria-forma. Nesse movimento a razão ganhava proeminência em detrimento da Revelação, e foi acentuado com a Renascença, pois o sobrenatural foi deixado de lado e a natureza desabrochou independente. Assim o ponto de partida passou a ser a razão, à

⁶²DOOYEWEERD, Herman. Raízes da cultura ocidental. São Paulo: Cultura Cristã, 2019.p.44

graça restava ser apenas um complemento. Essa insubmissão prática da razão deu início a secularização e completa independência do motivo básico religioso.

Em Agostinho a teologia era superior a filosofia, ainda que fosse vista como um tipo de filosofia cristã com inclinações platônicas⁶³. Já em Tomás de Aquino se deu o distanciamento do mundo da natureza do mundo da graça. Sua compreensão teológica sobre a queda do homem e o pecado era influenciada pelo aristotelismo, em que a razão ainda permanecia em sua capacidade de compreensão, sem ter sofrido qualquer decréscimo em seu afastamento de Deus. De igual modo, o conceito de redenção não haveria de ser completo, mas sim um retorno ao estado de graça original e um aperfeiçoamento da natureza. A tensão existente na filosofia aristotélica entre alma racional e a matéria estava naturalmente presente em sua compreensão de razão natural, de modo que já não haveria mais contato com a graça. Ao corpo material restava ser apenas um receptáculo dessa alma imortal, assim todas as dimensões da vida temporal também perderam sua conexão com a graça na experiência ordinária do homem, pois foram desprezadas com tudo o que é material. Apesar das diferenças entre o motivo grego e o motivo cristão, a Igreja Católica Romana foi a responsável por manter a unidade social da Europa ao longo dos anos.

O nominalismo de Guilherme de Ockham (1280-1349) rejeitou que pudesse haver qualquer contato entre natureza e graça e rompeu completamente com a antiga visão, pois ele concebia que Deus era arbitrário e nenhuma das ordenanças de Deus tinham qualquer fundamento racional. Já Tomás de Aquino, tinha uma visão grega de que Deus fez o mundo das formas eternas e que por meio da razão o homem poderia descobrir sobre a mente de Deus. Tomás também rejeitou que a queda, ocasionada pelo pecado, tenha causado qualquer dificuldade na compreensão racional do homem por esse motivo ele não carecia da graça para todas as demais ações, inclusive o pensar, como era o entendimento de Agostinho, essa era sua teologia natural.

A concepção até então mantida pela Igreja Católica Romana não poderia mais suportar, e diante do impasse entre completa desconexão de Deus com a natureza, ou o homem se voltaria para as Escrituras ou se voltaria para a natureza humana⁶⁴.

⁶³DOOYEWEERD, Herman. Raízes da cultura ocidental. São Paulo: Cultura Cristã, 2019. P. 134.

⁶⁴SCHAEFFER, Francis. Como viveremos. São Paulo: Cultura Cristã, 2013. P. 39.

Retorno às Escrituras

No movimento de retorno às Escrituras, a autonomia da razão foi rejeitada, pois ela também era criação de Deus e era insuficiente para compreensão longe da graça. Ela representou o completo rompimento com as ideias de autonomia e retorno as Escrituras para que dela se saiba o profundo significado da criação, e assim ela permaneça em seu lugar sem usurpar a posição do Criador. Desse modo, foi necessário um completo abandono do dualismo matéria-forma, muito presente na filosofia, e naturalmente as Escrituras tiveram relevância para a criação. O governo de Deus não estava somente sobre a igreja, mas por todo o seu ordenamento, assim a filosofia não era prioridade para os reformadores, mas sim o ensino da Escrituras, que trouxe um modelo de governo, de assistência social, de educação e um modelo para a economia.

O rompimento com a visão dualista ocorreu com Lutero, mas não radicalmente. Mesmo que ele considerasse a necessidade de se ter uma vida orientada pelo evangelho e de se viver fora dos mosteiros, o dualismo de Ockham o fez alocar a natureza junto a lei de Deus e a graça junto ao evangelho. Tudo o que vinha da criação deveria ser tomado pela graça, pois a natureza não tinha valor. Ele não tinha interesse no ensino da filosofia, diferentemente de Filipe Melâncton (1497-1560) que era um humanista, conhecedor da literatura grega, que tinha uma visão da natureza tal como os gregos, de modo que alma e corpo se mantiveram em dualidade⁶⁵.

Em Calvino a compreensão de graça abrangia toda a natureza, de modo que todas as áreas da vida são importantes. Sua visão da natureza não era dualista como na escola de Ockham, mas até mesmo o pensamento deveria se submeter a revelação de Deus. Essa visão do governo de Deus sob toda a criação trouxe grande liberdade para o desenvolvimento das diversas áreas.

Se o humanismo do escolasticismo ainda permaneceu incipiente na Reforma pelo lado de Lutero, aqui na Renascença ele apareceu completamente. A valorização dos clássicos gregos se tornou o padrão desejável para os humanistas, que concebia ser o homem aquilo que pensa ser, segundo Leonardo Da Vinci⁶⁶. Isso combinado a

⁶⁵DOOYEWEERD, Herman. Raízes da cultura ocidental. São Paulo: Cultura Cristã, 2019. P. 164.

⁶⁶SCHAEFFER, Francis. Como viveremos. São Paulo: Cultura Cristã, 2013. P. 38.

valorização do homem tem-se então a formação do ideal humanista de liberdade, assim a natureza absorveu esse significado.

Desde os gregos até a renascença da filosofia clássica, no século XVI, o motivo religioso da natureza sofreu mudanças. Agora já não mais representava o destino inevitável da morte e o *vir-a-ser* preso a um ciclo eterno de transformações, nem como o significado de pecado que recebeu no escolasticismo, mas sim de autonomia da graça ou mesmo da lei de Deus, pois uma vez que não tinham ligação alguma com o mundo natural, ela deixou de ser necessária.

O momento seguinte gerou um novo ideal, que foi resultado da separação das antigas concepções de ciência e cosmologia grega da nova teoria heliocêntrica de Galileu. Ainda houve resistência da igreja católica com a tentativa de manter unidade com o antigo conceito de natureza, no entanto, a física e matemática newtoniana reforçaram o caminho distinto que o motivo da natureza estava tomando. Ela estava sendo dominada pelo homem, completamente por meio de leis que podiam ser descritas e prever movimentos. Esse controle e determinação da natureza trouxeram um aprisionamento da liberdade do homem, pois toda a natureza deveria se encaixar e ser validada pelo método científico, como diz Dooyeweerd “*um ideal que pretendia revelar a verdadeira coerência de toda a realidade*”⁶⁷. Daí a busca pelo controle, que primeiro permaneceu sob o domínio da ciência e a partir do século XVIII sob o domínio da personalidade humana.

O primeiro humanista a tentar um controle por parte da natureza foi o filósofo René Descartes. Ele concebia que a natureza era puramente material e a alma humana era totalmente livre e independente do corpo. Assim como o pensamento matemático, a alma carecia apenas de si mesma para validá-la, o *cogito*, por isso era dogmático. Uma tensão se apresentou quando o inglês Thomas Hobbes (1588-1679) concebeu de maneira diferente a ciência. Ao invés de ser validada unicamente pelo pensamento, a nova ciência deveria ter garantia dos fenômenos experimentados, assim para ele, natureza e alma não estavam desconectadas, como eram para Descartes, mas também a alma seria controlada por um mecanismo⁶⁸.

⁶⁷DOOYEWEERD, Herman. Raízes da cultura ocidental. São Paulo: Cultura Cristã, 2019. P.173.

⁶⁸DOOYEWEERD, Herman. No crepúsculo de pensamento ocidental. São Paulo: Cultura Cristã, 2010, P. 124.

Motivo da Natureza-liberdade

Em Rousseau (1712-1778) a tensão se estabelece com a tentativa de controle pelo ideal da liberdade, que apontava para o sentimentalismo, um precursor do romantismo. Mas foi somente com Immanuel Kant (1724-1804) que a antítese se estabelece de vez. No campo da natureza permaneceu a lógica transcendental e suas categorias com a possibilidade de conhecimento, a matemática e todo ideal de ciência. Ele localizou no campo da liberdade toda atividade do “eu empírico”, a fé racional, Deus, liberdade, imortalidade da alma, origem e totalidade do cosmo.

A partir de Kant, na modernidade o domínio pelo controle entre natureza e liberdade oscila. A razão autônoma exerce grande força, sendo apenas um resultado de um domínio maior do espírito que rumam ao progresso, essa foi a ênfase de Hegel. Outra expressão dessa liberdade foi com os românticos, que romperam com a necessidade de lastro da lei moral, mas sim se viam livres para seguir suas próprias vontades. Contudo essa visão se aproxima da anarquia e claramente precisava de limites.

A oposição se deu então no positivismo de Augusto Comte. Em seguida Marx, usa a dialética hegeliana para criar o materialismo dialético, onde a sociedade é definida pelos meios de produção. Essas condições foram suficientes para encerrar no homem às condições históricas e materiais. Não havia mais espaço para a liberdade. O Darwinismo foi apenas mais um desdobramento no campo da biologia e a psicanálise de Freud no campo da psicologia.

3.1.4 Necessidade de pressuposições da filosofia

Essas tensões criadas não poderiam ser resolvidas de dentro desses motivos religiosos, devido sua incapacidade para promover autocrítica. Seus resultados nos anos seguintes foram a morte do homem por tentativas totalitárias de domínio e uma falsa expressão de liberdade. Elas são a evidência de que o pensamento teórico não pode ser autônomo e enquanto não tiver uma base para repousar permanecerá como dogma religioso, o qual apenas a verdadeira religião tem o direito de ocupar.

Quais seriam então as condições necessárias para o pensamento e o verdadeiro conhecimento? São vistas em três perguntas: Primeiro, como se dá a relação da antítese

teórica, ou seja, a relação entre os dados da experiência e o pensamento? Segundo qual é a natureza dessa síntese teórica, qual é o ponto de referência? O pensamento teórico? O “eu transcendental”? Terceiro, o que é o “eu” que faz a síntese teórica e qual a sua origem? Como se dá a autorreflexão? Esses são os problemas transcendentais que qualquer escola filosófica deve dar conta de responder.⁶⁹

Assim, não basta uma crítica transcendente, que não considera a estrutura interna de como é formulada, apenas realizando análise sobre os resultados da reflexão filosófica. Há necessidade de uma crítica transcendental, que faça da própria atitude teórica do pensando um problema crítico. Na obra ‘No crepúsculo de pensamento ocidental’, Dooyeweerd responde que são três as condições para o pensamento:

- 1) Coerência de sentido. Toda a realidade está profundamente relacionada dentro de uma coerência inquebrantável de sentido.
- 2) O caráter do ego supratemporal. É na experiência do homem com toda a realidade que se encontra o sentido, no entanto, o *ego* não pode ser absorvido por nenhum dos aspectos da realidade, pois sua natureza é supratemporal.
- 3) *Arché* como sendo a origem de todas as coisas para o qual a totalidade do cosmo aponta e encontra seu significado.

Essas são as condições básicas a que toda filosofia deve atender. Kant organizou esse conteúdo em três campos, respectivamente, a cosmologia metafísica, a psicologia metafísica e a teologia metafísica, mas eram julgados por egos diferentes e não possuíam conexão.

No motivo bíblico tem-se que a resposta para essas condições formam a ideia de lei cosmonômica de Dooyeweerd. A coerência de sentido é dada na criação de Deus, que aponta exclusivamente para Ele, a Origem (*Arché*). Disso o homem participa e não pode ser absorvido por causa de sua natureza supratemporal. Para uma compreensão absoluta da realidade o ponto arquimediano não pode estar dentro dos aspectos modais, mas somente na posição do homem em Cristo e por sua Revelação estabelece a lei a que o homem está sujeito e que seus pensamentos são sempre posteriores a Deus. Assim, a lei de Deus faz separação entre ele e todo o restante de seu ordenamento. O homem ainda assim permanece singular em toda a criação, pois é somente em sua natureza religiosa

⁶⁹DOOYEWEERD, Herman. No crepúsculo de pensamento ocidental. São Paulo: Hagnos, 2010. P. 108

que a criação é completa e a parte dele, ela permanece incompleta, pois não há quem a direcione para o seu sentido no *Arché*.

Os demais motivos religiosos ficam sujeitos a uma dialética justamente por não localizarem corretamente essas três condições. O ponto de referência para o pensamento se confunde com o próprio *Arché*, de modo que se torna impossível uma antítese absoluta. Assim ocorrem os processos de absolutização, que por sua vez evidenciam a natureza religiosa e dogmática da antítese absoluta.

3.1.5 Ideia de lei

Ideia de lei ou ideia cosmonomia foi um termo cunhado pelo próprio Dooyeweerd, trazido do alemão *wetsidee* para designar a vontade soberana de Deus na criação como legislador de todo o seu ordenamento. Segundo o filósofo, a melhor tradução para o inglês é “ideia cosmonômica” já que não queria que o termo fosse associado a um sentido jurídico.⁷⁰ Ela é o limite entre Deus e as criaturas, que operam como sujeitos ou como objetos dessa lei nos diferentes aspectos modais.

Não estabelecer essa conexão corretamente resulta em equívocos sobre a soberania e a bondade de Deus. Hugo Grócio (1583-1645) afirmava que a bondade de Deus deveria estar sujeita a racionalidade, assim o falso dilema estabelecido era que ‘Deus ordena algo porque é bom’, quando na verdade o ‘bom somente é bom porque Deus ordenou’. Já em Guilherme de Ockham o dilema foi sobre o poder e a santidade de Deus. Assim, ou Deus agiria de maneira tirânica para garantir seu poder ou ele agiria em santidade, abandonando sua plena autoridade. Mas essa forma arbitrária não faz distinção entre o Criador e as criaturas, assim como as anteriores⁷¹.

A ideia de lei cosmonômica ainda é diferente da ideia de lei de Leibniz. Para ele Deus criou o mundo externo ao homem que funciona sob uma lei que age totalmente em paralelo com aquilo que o mundo externo provoca em nós. Assim, os fenômenos materiais e mentais estão em harmonia paralelas⁷².

⁷⁰Dooyeweerd, Herman. A New Critique of Theoretical Thought. Deel 1. The Necessary Presuppositions of Philosophy. Publicado em 2013 por dbnl, Stichting Dr. Abraham Kuyperfonds. Disponível em: <http://www.dbnl.org/tekst/dooy002newc05_01/colofon.php>, Acessado em: 18 de nov. 2021. p.93.

⁷¹KALSBEER, p .66.

⁷²Idibem, P.61.

Segundo o autor e seu colaborador Van Riessen, todo sistema filosófico pressupõe algum tipo de ideia de lei que se fundamenta pelo seu ponto de partida arquimediano, evidente no motivo religioso. No sistema filosófico cristão o ponto de arquimediano é a fé em Cristo Jesus, revelada por meio de sua Palavra. Essa revelação é o dado inicial por meio do qual se conhece o significado de todas as coisas, pois elas apontam para sua origem. Essa conclusão é impossível para qualquer sistema filosófico imanentista⁷³. Assim, o significado da criação não se dá por descoberta, nem mesmo ao acaso, mas pela Revelação Escriturística pode-se descobrir qual é significado.

Kalsbeek aponta que a referência de Romanos 11.36 indicado por Van Riessen, que diz respeito não somente a meta do homem, mas também a sua origem e existência, por esse motivo Deus se distancia completamente do homem quanto a sua natureza, pois Ele é a origem de toda a criação. O entrelaçamento do homem com todas as demais estruturas da realidade temporal está na tarefa fundamental de seu mandato.⁷⁴

Essa é a atividade central do homem, glorificar ao seu Criador, porém o pecado pode impedi-lo, conduzindo-o para longe de Deus.

3.1.6 Esferas de soberania

Esse foi um conceito desenvolvido por Abraham Kuyper e apresentado em seu discurso inaugural da Universidade livre de Amsterdã. Ele declara que Deus, como soberano sobre a criação, dá a cada esfera soberania social e aspectos leis peculiares de funcionamento. Elas não estão subordinadas umas às outras, mas somente a Deus, o único legislador, de modo que nenhuma tem domínio sobre a outra e todas são legítimas, não carecem de justificativa para existirem. Por isso a filosofia cristã carrega o nome de cosmonômica, (*nomos*, significa lei), lei das esferas.

A realidade temporal se apresenta em diferentes modos, que são ilustradas por Dooyeweerd na imagem de um prisma incidido por um feixe de luz, o qual é refratado em diferentes cores. Nenhuma delas pode ser experimentada isoladamente, isso apenas é possível na atividade teórica. Desse modo, diz-se que elas estão em uma relação

⁷³VAN RIESSEN, H. *Op wijsgeruge wegen*. Wageningen:1959. Apud KALSBECK, contorno da filosofia cristã. São Paulo: Cultura Cristã, 2019. P.71.

⁷⁴KALSBECK, P.74.

inquebrantável de sentido mútuo. Cada um dos quinze modos ou aspectos em que se apresenta a realidade criada são alvos da investigação das ciências: matemático, espacial, cinemático, físico, biológico, sensitivo, analítico, histórico, simbólico, social, econômico, estético, jurídico, moral e crença absoluta.

No conceito bíblico de criação, cada estrutura (aspecto modal ou totalidades individuais) tem o seu próprio modo de funcionamento por meio de leis, esse é o princípio da soberania das esferas. Isso traz um caráter de autonomia e legitimidade de cada esfera, por exemplo, as artes não precisam de justificativa econômica para serem legítimas ou dignas de apreciação, nem as leis de seleção natural da natureza devem se confundir com leis sociais, ou mesmo a igreja deve regulamentar sobre as operações econômicas do estado.

Ainda que operem regidas por suas próprias leis, é visível a relação mútua que há entre as estruturas, daí se apresenta o princípio da universalidade das esferas. Além da mutualidade, há também uma dependência entre elas, visto por meio dos processos de antecipação e retrocipação. Por exemplo, a sensibilidade e a vida psíquica têm suas próprias leis de funcionamento, diferentes das leis de outros aspectos, ainda assim carecem do aspecto biológico, bem como são necessários para as distinções analíticas e racionais. Ou seja, estão mutuamente relacionadas.

Cada um dos campos investigativos é muito atrativo quando estudados separadamente e será um risco fazê-lo sob um ponto de referência errado, ao que Dooyeweerd chama de ponto arquimediano. Se esta referência for um dos modos temporais, para conhecer os demais, então fatalmente estes estarão sujeitos a serem reduzidos e toda a realidade temporal comprometida em seu verdadeiro significado. O único modo de escapar de tal armadilha é quando ponto arquimediano para o conhecimento está fora das estruturas temporais. Ele necessariamente precisa se encontrar no conhecimento revelado de Deus, Jesus Cristo, uma vez que ele evidencia a verdadeira natureza da criação em distinção ao Criador e nos aponta para Ele, como o fundamento e o sentido último de tudo. Isso torna as Escrituras centrais para o conhecimento do homem sobre qualquer realidade temporal.

Quando o referencial está deslocado de seu ideal ocorre com grande frequência o processo de absolutização de um dos modos da criação. Essa ação revela o mecanismo da natureza humana em operar sob um compromisso de coração que se inclinará, ou ao Deus

verdadeiro ou a um deus falso, isso lhe servirá de sistema orientador para toda a vida. Este sistema orientador será a sua cosmovisão, como será visto mais à frente.

Apenas o motivo bíblico da criação, da queda e da redenção pode garantir a soberania de cada uma das esferas. Isso deve ser mantido nas estruturas da realidade, que podem ser de dois tipos, os aspectos modais e as totalidades individuais⁷⁵. Esta última são as estruturas de individualidade que podem ser estruturas sociais, acontecimentos e objetos nos quais se experimenta os aspectos modais, família, Estado, hospital, escola, tecnologia, guerra, mesa, papel, dentre outras. Então há, portanto, dois tipos de estruturas, os aspectos modais e as totalidades individuais (fatos, relacionamentos, objetos, tecnologia, hospitais, indústrias). Nenhuma delas deve ser dominada por outra. Exemplos de tentativas de domínios estão muito presentes por toda história, por exemplo o Estado ao exercer regulações excessivas sobre a família ou a Igreja Católica Romana ao orientar normativamente a atividade civil, como visto no capítulo 2.

Uma observação importante trazida por Kalsbeek é que na filosofia cosmonômica Dooyeweerd faz uma distinção intencional quanto o uso dos termos. Quando se refere a estruturas e relacionamento sociais ele utiliza “esferas de soberania”, já quando trata sobre os aspectos modais ele utiliza “irredutibilidade mútua”⁷⁶.

Segundo Dooyeweerd⁷⁷ o único modo de evitar esses erros é revelando seus reais motivos religiosos e sua falsa neutralidade para julgar as demais relações.

3.1.7 Aspectos modais

Na realidade temporal temos que todas as estruturas se apresentam tanto numa relação inquebrantável de sentido como numa impossibilidade de serem reduzidas. A primeira foi vista em tópicos anteriores e a segunda agora.

A lei cosmonômica admite que cada aspecto tenha suas próprias leis de funcionamento que devem operar em seu relacionamento com as demais estruturas. Os aspectos ou esferas modais são os modos como a realidade temporal é experimentada na

⁷⁵DOOYEWEERD, Herman. Raízes da cultura ocidental. São Paulo: cultura Cristã, 2019. P.59.

⁷⁶KALSBECK, P.83

⁷⁷DOOYEWEERD, Herman. Raízes da cultura ocidental. São Paulo: cultura Cristã, 2019. P.72.

atividade ordinária. Como já vimos, o homem é o responsável por desvelar esses aspectos modais em novas estruturas a medida em que exerce o seu domínio sobre o cosmo.

A fim de descobrir o significado último de cada aspecto modal é necessária uma atividade teoria operada pelo pensamento, que é a abstração, a ação de isolar o aspecto e analisar o que nele não é comunicado por nenhum outro aspecto. Essa tarefa levou Dooyeweerd à conclusão de quinze aspectos da realidade temporal, que devem estar necessariamente organizados dos inferiores contribuindo para a formação dos posteriores. Por exemplo, o aspecto espacial somente é possível pela presença anterior do aspecto aritmético, assim como o sensitivo apenas pela fundação do aspecto biótico, físico, cinemático, espacial e aritmético, respectivamente. A ordem não pode ser alterada, pois indicam seu aparecimento no tempo à medida que o homem os desvela.

Os aspectos são, portanto, o modo *como* a realidade se apresenta e os objetos observados, são as estruturas, *o que*, por exemplo, plantas, um acontecimento, um livro, um relacionamento social. A seguir um quadro contendo as quinze modalidades que envolvem o seu núcleo de significado:

Esfera ou aspecto modal	Núcleo de significado⁷⁸
1 aritmético (numérico)	Quantidade discreta
2 espacial	Extensão contínua
3 cinemático	Movimento/constância uniforme
4 Físico	Energia/matéria
5 biótico	Vida orgânica
6 Sensitivo (psíquico)	Sensação e sentimento
7 Lógico (analítico)	Distinção analítica ou racional
8 Histórico	Poder de formação cultural
9 Linguístico	Significado simbólico
10 Social	Intercurso social
11 Econômico	Alocação frugal
12 estético	Harmonia estética
13 jurídico	Retribuição
14 Moral (ético)	Amor
15 pístico	certeza

Quadro 1: aspecto modais e núcleos de significado.

⁷⁸Termos propostos por D. F. M. Strauss apud. DOOYEWEERD, Herman. Estado e Soberania. São Paulo: Vida Nova, 2014. P.155.

3.1.8 Antecipações e retrocipações

O relacionamento entre os aspectos modais é experimentado no todo da realidade, sendo a abstração uma atividade unicamente teórica, como visto anteriormente. Quando se analisa essas relações é possível concluir o quanto são complexas e enriquecem ainda mais o núcleo de significado de cada uma.

Eles podem estar relacionados direta ou indiretamente. Por exemplo, uma casa que está à venda pode ser avaliada por sua beleza e arquitetura, essa seria uma relação direta entre o aspecto econômico e o estético, por antecipação do aspecto posterior. Outra relação que pode ser estabelecida é entre o fato dessa mesma casa, construída no século dezenove (aspecto histórico), ter servido de refúgio durante a segunda guerra para os judeus (aspecto sensitivo), esta seria uma retrocipação de um aspecto anterior. Desse modo, é permitido que cada aspecto se espelhe nos demais sem, no entanto, perder seu núcleo de significado. A isso Dooyeweerd denominou de universalidade das esferas, como já visto.

Quando, em processos de antecipação e retrocipação a irreducibilidade das esferas não é mantida ocorre do aspecto modal perder o seu núcleo de significado e ser absolutizado. Esse processo é depreciativo, pois o aspecto absolutizado se torna padrão, uma chave, para analisar as demais modalidades e, então, tem-se a formação dos *ismos* (historicismo, psicologismo, Biologismo, cientificismo, marxismo, materialismo, fisicismo, dentre outros). Por isso a necessidade de se manter a universalidade das esferas respeitando suas irreducibilidades. Dooyeweerd chamou esses processos de antinomias, nas palavras de Kalsbeek “*as antinomias surgem quando os diferentes aspectos modais são misturados, ou reduzidos uns aos outros.*”⁷⁹

Filosofias imanentistas serão propícias para a formação desses erros, pois são orientadas por motivos religiosos dialéticos. Fatalmente elas incorrerão em identificar dentro de algum aspecto a antítese que promoverem. Elas consideram o pensamento autônomo, sem que ele seja igualmente avaliado pelos próprios métodos, sendo transcendentais, ao analisar o processo de conhecimento, porém não transcendentais, ao deixarem de usar seu próprio método para autoavaliação, como distinguiu Dooyeweerd.

⁷⁹KALSBECK, P.101.

3.1.10 O que é tempo?

Para Dooyeweerd o tempo não pode ser concebido somente por duração, mas ele contempla dois aspectos, os aspectos modais e as estruturas de individualidade. Os aspectos modais serão o modo como o tempo nos parece, um modo histórico de avanço ou retrocesso de alguma comunidade, por exemplo, ou uma qualificação econômica, moral ou fiduciária. O tempo também se apresenta nas estruturas de individualidade. Mas diferente dessas estruturas o homem não pode ser apreendido pelo tempo, seu *ego* tem o caráter supratemporal. Ele participa de todos os aspectos modais, sem ser capturado por eles. A natureza do homem, diz Dooyeweerd, é supratemporal, pois é onde habita a religião e os compromissos de coração. Esses compromissos são revelados no desenvolvimento do aspecto da fé.

3.1.11 O caráter do ego humano

Kant localizou no *ego* humano (coração ou alma) o local onde ocorre a síntese para o pensamento, repousando-o sobre o aspecto lógico. Esse equívoco já é uma evidência que o *ego* humano não pode ser preso pelos aspectos temporais e nem pelas estruturas de individualidade que são expressas na temporalidade. Caso contrário, haveria um eu-físico, um eu-lógico, um eu-psíquico, como foi a conclusão de Kant. Essa foi o terceiro problema transcendental apontado por Dooyeweerd.⁸⁰

Há uma tentativa de identificar o ego a partir da relação *eu-tu*, no entanto, isso ainda não é satisfatório como identificação na natureza, pois ainda continua sendo uma manifestação do modo social ou em um modo ético pelo vínculo do amor, como o tempo se apresenta. Dessa forma, o ego não se identifica com nenhum desses modos, por isso se diz que ele é supratemporal e sua natureza é religiosa. Ele aponta para a origem de toda a criação, Deus, o qual foi feito a sua imagem.

A natureza religiosa do ego é capaz de dar condição de existência até mesmo para o pensamento filosófico, sem ser confundido com ele, pois se este último for o caráter

⁸⁰Dooyeweerd, Herman. No crepúsculo do pensamento ocidental. São Paulo: Hagnos, 2010. P.81

central então a autorreflexão crítica estará condenada e o *ego* some. A relação com o outro não define a natureza transcendental do *ego*, porém o positiva.

3.1.12 Relação sujeito-objeto

Uma filosofia adequada deve explicar satisfatoriamente as interações entre as diversas estruturas. Como foi estudado, cada um dos modos que a realidade temporal se apresenta é dirigida por suas próprias leis de funcionamento, esse é o lado normativo ou lado lei. Essas leis atuam sobre as esferas e sobre os fenômenos. O lado sujeito, também de uma esfera ou fenômeno, diz respeito ao modo como se comportarão com relação a uma estrutura. Por exemplo, um anel está sujeito as leis que regem a matéria e ao espaço, portanto, esse é o seu lado lei. No entanto, é sujeito simbólico de uma união sensitiva de um homem e uma mulher.

O conceito de sujeito na filosofia cristã é totalmente diferente do conceito na filosofia kantiana, pois ele identifica o ego transcendental do sujeito como o ponto arquimediano para a antítese, como se fosse um ponto neutro dentro da realidade. No entanto, está é a armadilha em que caem as filosofias imanentistas, como visto anteriormente. O ego também está sujeito as leis do aspecto lógico, por isso não é neutro. Para Dooyeweerd é simplesmente o que sofre a ação, de modo que cada modo temporal está sujeito as suas próprias leis, assim como cada situação que envolve aquele aspecto. Claramente é apenas no homem que todas os modos da experiência tem sentido, mas não significa que seja totalmente desconhecida, como era em Kant.

Exemplo, um cachorro ocupa lugar no espaço, se descola, é um ser vivo e possui características sensitivas. Em todos esses modos ele atua como sujeito, regido pelas leis de cada um. Quanto aos demais aspectos acima do sensitivo o cachorro atuará somente como objeto, por exemplo podendo ser alvo de investigação científica (analítico), participando de um momento na vida de seu dono (histórico e social) ou se sujeitando a leis que seus donos devem cumprir (jurídico). Toda estrutura de individualidade que não estiver atuando na função sujeito em determinada condição, atuará na função objeto.

Tomemos outro exemplo, uma pintura é qualificada por sua função estética, e enquanto tal está sujeita aos julgamentos de beleza e harmonia. No entanto,

separadamente seus componentes, como tinta e tela, são qualificados por pelo aspecto físico. Quando usados para esta função qualificadora é modificada para a estética.

A coerência de sentido presente na criação revela a profunda conexão entre as estruturas de individualidade. Na experiência normal da vida não se faz abstrações, apenas vivenciamos tudo em uma unidade inquebrantável. Essa abstração é tarefa da análise teórica da filosofia e por meio dela verificamos que as estruturas estão sujeitas a esferas de leis que naturalmente possuem seus limites. Elas por sua vez operam regidas pelas diversas leis, por exemplo uma abelha está sujeita pelas leis da biologia, assim atua como sujeito da lei até o aspecto biológico, mas também atuará como objeto nos demais aspectos, estando sujeito as leis desses aspectos.

3.1.13 Processo de abertura

Os processos de abertura ocorrem em estruturas sociais quando sofrem diferenciação. Sociedades mais primitivas tem funções acumuladas em uma mesma identidade. Por exemplo, em comunidades indiferenciadas um sacerdote pode ser um representante da divindade, líder político e autoridade médica.⁸¹

Apenas o homem pode experimentar esses processos, diferentemente dos animais que jamais experimentarão qualquer processo de abertura. Essas aberturas são conduzidas por aspectos posteriores, que seriam as funções guias. Assim, a família, por exemplo é orientada pelo aspecto ético, a função guia, enquanto as anteriores são funções guiadas até a função fundante biológica.

As sociedades modernas desfrutaram de maior abertura e diferenciações que as sociedades primitivas. Notadamente, o motivo bíblico proporcionou mais estruturas sociais do que os demais motivos dialéticos, pois o aspecto pode operar na liberdade de suas leis, não sendo restrita, mas sim expansiva e profunda.

Quanto ao aspecto pístico, sobre o qual não há nenhum outro que possa orientá-lo, a fé é orientada por uma certeza última que será em direção a Deus ou em direção a algum aspecto da criação. O homem orienta a sua fé em direção ao que ele confia que dá sentido a tudo mais, a Origem. A fé orientada para um ídolo está restrita e não é capaz de

⁸¹Kalsbeek, P.111.

cumprir adequadamente sua função guia para a abertura de aspectos anteriores. É por meio dessa má orientação que os processos de abertura são orientados por ideias que disputam o poder em determinados momentos, como ocorreu com o ideal de ciência e o ideal de liberdade. A fé orientada pela ciência foi incapaz de lidar com questões de liberdade e moralidade do homem. Já o ideal da personalidade, orientado pela fé na autonomia e liberdade do homem, se mostrou contrária durante o iluminismo e causou um motivo de domínio entre as duas, uma antinomia. Apesar de ambas serem capazes de trazer desdobramentos dos aspectos criacionais, ela não foi completa, pois o homem se tornou individualista e restrito ao que a ciência pode demonstrar, e isso minou a fé nas Escrituras, somente uma fé privada poderia ser válida.

Ainda assim, esses processos de abertura trouxeram benefícios legítimos para a cultura. Não basta ter fé orientada para Deus como garantia de desdobramento cultural, e a idade média revela isso. Mas é necessário que os núcleos de significado de cada aspecto sejam alcançados pelo ideal de poder.

3.5 Presença da filosofia cosmonômica no Brasil

A formação do protestantismo no Brasil foi tardia⁸² e está intimamente relacionada com a formação da nação brasileira. Segundo a pesquisa de Gedeon Freire de Alencar o Brasil foi cenário de grande miscigenação por seu processo de colonização e imigrações. A marca do catolicismo é muito presente, bem como da astúcia do povo em se livrar de incômodos ou oportunidade para enriquecer.

Ele ainda destaca quatro momentos importantes e os caracteriza resumidamente do seguinte modo: protestantismo de emigração- étnico, poderia promover mudanças na sociedade mas não o fez, seu interesse era as melhores oportunidades de vida; protestantismo de missão- proselitista, influenciando a educação com a criação de escolas; pentecostal- com caráter escatológico, se distanciando o máximo possível da cultura e de tudo o que fosse nela pecaminoso; protestantismo neopentecostal, assumiu a postura de incorporar práticas e liturgias não bíblicas, também chamada de “gospel”.⁸³

⁸²ALENCAR, Gedeon Freire de. Protestantismo Tupiniquim: Hipóteses sobre a (não) contribuição evangélica à cultura brasileira. Edição do Kindle. 2005. p. 19.

⁸³Ibidem, p. 63.

Esses comportamentos assumidos pelos movimentos protestantes elucidam o tardio envolvimento da teologia reformada com cultura de maneira significativa. Este, particularmente interessante ao trabalho, uma vez que compartilha dos mesmos antecedentes teológicos e tradição da filosofia cosmonômica. Quem mais se aproximou de uma significativa interação com as esferas da sociedade e de fato promoveu contribuições, foi o protestantismo de missão, com a presença de denominações tradicionais (anglicana-1808; congregacional- 1855; metodista-1867; presbiteriana-1859; batista-1882). Antes disso, ainda no período colonial houve a presença dos huguenotes franceses, na Baía de Guanabara (1557)⁸⁴. Eles foram os responsáveis pela primeira confissão reformada brasileira, recém-saídos da Academia de Genebra, se mostram muito habilidosos na elaboração, ainda que em condições adversas, mas, ainda assim foram expulsos.

Outra presença de protestantes reformados foi em Olinda, Recife, com os Holandeses. Sobre este período do protestantismo no Brasil, o doutor Hack afirma não ter sobrado influências para os dias atuais⁸⁵.

Devido as dificuldades entre o catolicismo e o protestante, bem como os interesses nem sempre tão evangélicos, naturalmente um comportamento de separação entre as Escrituras e a sociedade foi cultivado⁸⁶. A diversidade cultural do país máscara esta realidade, pois é mantido apenas no palavreado algum tipo de conexão⁸⁷. Porém, claramente se vê pelas manifestações políticas, sociais, educacionais, e outras esferas, o quanto os compromissos de coração se distanciam da centralidade em Cristo.

Ainda que igrejas históricas e de fé reformada tenham se solidificado é possível compreender que a presença da filosofia cosmonômica no Brasil tornou-se significativa a partir dos trabalhos desenvolvidos por L'Abri (2008), ministério inaugurado na Suíça por Francis Schaeffer em 1955⁸⁸. A ênfase do missionário e pastor Schaeffer era demonstrar que Deus ainda é presente e age entre os homens, frente as incoerências do pensamento ocidental. Essa era sua abordagem apologética. Schaeffer foi grandemente

⁸⁴HACK, Osvaldo Henrique. Sementes do Calvinismo no Brasil colonial. São Paulo: Cultura Cristã, 2007. P.138.

⁸⁵HACK, P.165.

⁸⁶ALENCAR. p. 56.

⁸⁷ALENCAR, p. 23.

⁸⁸ Carvalho, Guilherme de. Francis Schaeffer para o Século 21. 08 de fev. 2012. Disponível em: <https://ultimato.com.br/sites/guilhermedecarvalho/2012/02/08/francis-schaeffer-para-o-seculo-21/>. Acessado em: 12 de nov. 2021.

influenciado pela apologética de Van Til, em Princeton, e por Hans Rookmaaker, os quais foram mais próximos do pensamento de Dooyeweerd.

As aplicações iniciais de L'Abri não estão direcionadas a educação propriamente, como é foco deste trabalho, mas Alencar⁸⁹ destaca que a este ministério foi a porta de entrada para o contato dos cristãos brasileiro com a filosofia holandesa, ainda que via fontes americanas. Devido a robustez do pensamento cosmonômico, por sua centralidade na correta localização da natureza humana em Cristo Jesus, as implicações extrapolam o contexto político holandês, ou a apologética americana. Isso porque a tradição na Reforma Protestante e no pensamento de Calvino, já apresentaram a realidade dessas possibilidades.

Todo o pensamento cosmonômico tem servido de instrumento para diversas áreas do pensamento além da teologia, como a política, especialmente os conservadores, as ciências sociais e exata e tem contribuído fortemente para o pensamento teórico das diversas esferas de soberania. Além de L'Abri, a Associação Kuyper de Estudos Transdisciplinares (AKET)⁹⁰, organizada em 2006, tem se comprometido com a difusão da filosofia cosmonômica no Brasil e a aplicação do pensamento no contexto da sociedade e academia. Outras iniciativas também têm trabalhado para fins semelhantes como a Associação de Cristãos na Ciências⁹¹ com a apoio de organizações internacionais, como a Templeton Word Charity Foundation, a John Templeton Foundation.

Por isso a quantidade artigos publicados ao longo dos últimos quarenta anos têm crescido de modo geral, como mostra uma rápida pesquisa com a palavra-chave “Dooyeweerd” na plataforma do Google Acadêmico⁹².

⁸⁹ ALENCAR, Gustavo de. Evagéllicos e a Nova Direita no Brasil: os discursos conservadores do “Neocalvinismo” e as interlocuções com a Política. Teoria e Cultura – Revista Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFJF, v. 13, n. 2, p. 101-117, 2018.

⁹⁰Disponível em: <http://www.aket.org/raizes-e-perspectivas/>. Acessado em: 12 de nov. 2021.

⁹¹Disponível em: <https://www.cristaosnaciencia.org.br/>. Acessado em: 12 de nov. 2021.

⁹²Pesquisa realizada no dia 03 de dezembro de 2021.

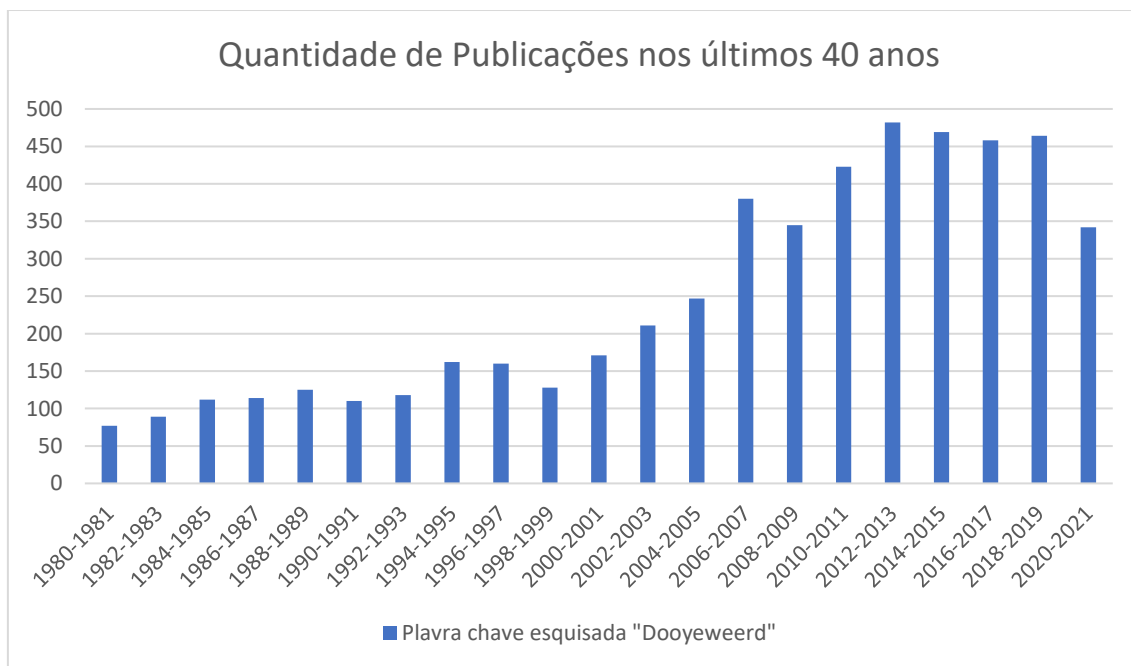


Gráfico 2: Quantidade de publicações nos últimos 40 anos.

O foco na centralidade supratemporal do homem e na teoria da soberania das esferas tornam esta filosofia muito versátil e amplamente aplicável, desde ferramentas para o pensamento, quanto um *framework* para interpretar as dimensões da realidade a partir dos compromissos de coração. Tudo isso ainda permite ver mais claramente a conexão entre a religião e a cultura, tão distanciadas desde a modernidade mais explicitamente.

3.6 Contribuições da filosofia cosmonômica ao estudante

Antes mesmo que verificar a possibilidade de adequação com os objetivos educacionais da BNCC, é interessante observar o que esta filosofia pode oferecer na formação escolar de um estudante.

3.6.1 Elevada visão do homem e da vida

A tradição reformada sobre a qual a filosofia cosmonômica se sustenta, anuncia-se com grande robustez sobre a sua elevada visão a respeito do homem e da vida, por isso ela é capaz de responder satisfatoriamente as perguntas que compõem uma cosmovisão.

Deus

Pode ser que seja suficiente para algumas escolas cristãs o fato de se admitir Deus nas programações, prestar algum tipo de respeito ou reverência, no entanto, isso não será suficiente para ensinar o temor do Senhor.

A crença em Deus deve ser vivenciada no ambiente escolar e isso vai além de boa conduta. Assim ela deve ser manifestada corretamente sobre os atributos de Deus, tal como a tradição reformada tem por base.

Deus é uno (Jo 17.3; Jr 10.10). Ele é o único alvo da adoração dos homens, unicamente Ele, de quem vieram todas as coisas. Sua unidade opera por meio da Trindade, Deus Pai, Deus Filho e Deus Espírito Santo (2Co 13.13), “são um Deus, da mesma substância, iguais em poder e glória”⁹³. Não há vários deuses e nem se pode concordar que Deus não haja com ciúmes, uma vez que é um mandamento não adorar a nenhum outro (Dt 4.35). A compreensão humana naturalmente se inclina em dar devoção ao que seja mais superior e elevado, além de crer que todo cosmos tenha uma relação causal com uma unidade.⁹⁴ Qualquer outro objeto da criação a quem o homem se devote será sempre um ídolo, um falso deus, com falsas promessas de redenção.

Deus também é eterno (Sl 90.2), está fora do tempo e a Ele nada está obscuro por isso é onisciente (Sl 145.3). Sua transcendência excede qualquer possibilidade de os homens acessá-lo. Ele não é feito por nada pois é incriado, bem como não tem mente ou pensamentos humanos. Por sua natureza totalmente diferente Deus sustenta toda a existência e por nada pode ser sustentado (Hb 1.3).

Apesar de distante, por sua vontade (Rm 11.36; Ap 4.11) ele se comunica com a sua criação e especialmente com os homens e os faz saber sua bondade, justiça, amor (Êx 34.6, 7). Tudo o que Ele faz é bom e dele não vem mal algum por isso tudo foi criado em

⁹³O Breve catecismo. Assembleia de Westminster (1643 a 1652); [tradução Igreja Presbiteriana do Brasil], - 2. Ed. – São Paulo: Cultura Cristã, 2009. P.12.

⁹⁴CULVER, Robert d. Teologia sistemática, bíblica e histórica. São Paulo: Shedd Publicações, 2012. ISBN 9788580380170. P.123

estado de perfeição e bondade, carecendo sempre de sua mão sustentadora, a qual mantém sobre toda criação mediante o pacto de fidelidade dos homens em reconhecê-Lo como Único Deus.

Realidade

Deus chamou todas as coisas a existência pela palavra do seu poder (Ef 1.4-6). Sua criação demonstra ordem (Is 45.18). Ele estabeleceu leis de funcionamento em todos os aspectos temporais. Ainda sendo todo poderoso, Deus interage com sua criação, Ele é imanente. O sistema cósmico não opera somente na uniformidade das causas e dos efeitos pois Deus age em favor de seu povo.

A história caminha de forma linear e não circularmente como imaginavam os gregos e ainda os orientais. O homem está sujeito a enfrentar a morte uma só vez e depois o juízo de Deus (Hb 9.27). Sendo assim, Deus determinou que cada evento ocorra (Dn 5.26), segundo a sua vontade que é de exaltar Jesus Cristo e salvar o seu povo de sua ira vindoura para que desfrutem de plena comunhão (Lc 1.69-72). Ele tornou sua vontade conhecida na revelação máxima de Jesus Cristo (Gl 4.4), seu filho. Uma vez que os homens possuem toda a revelação de Deus por meio das Escrituras e Cristo Jesus, é possível perceber quatro importantes momentos na história, a criação, queda do homem, redenção em Cristo e Consumação.

Assim, os filhos de Deus têm o compromisso de serem arautos e anunciarem o retorno de Cristo a terra e o estabelecimento de seu reino, nisto se fundamenta a fé dos cristãos (Mc 1.14; Mt 6.33). Toda a felicidade na vida presente que possa ser desfrutada apenas é verdadeira se contribui para esse objetivo final, e esta é a realidade que o orienta.

Humanidade

O Homem foi criado a imagem e semelhança de Deus (Gn 1.26, 27; 5.3; 9.6), com personalidade própria, inteligência, moralidade, criatividade, senso de transcendência e de comunidade.

A centralidade de sua natureza está no coração (Pv 4.23), e onde habitam suas motivações, desejos e capacidades de escolha. Apesar de ser inescapável a interação com os aspectos temporais o homem não é identificado com nenhum deles, pois sua natureza aponta para além, ou seja, para aquele que está fora do tempo. Por exemplo, apesar de ser racional sua centralidade não pode estar neste aspecto, ou em qualquer outro distinto, uma vez que perderá a capacidade de realizar as corretas antíteses e colocará em risco sua compreensão adequada da realidade, visto nas idolatrias presentes em cada motivo religioso (Is 2.8). Por isso, a natureza do homem não pode estar encerrada somente na temporalidade, assim se diz que ele é supratemporal e aponta para sua finalidade, o relacionamento com Deus, pois foi feito para Ele (Is 43.7). Por isso nenhuma de suas esperanças ou mesmo adoração podem se fundar no tempo. Este ponto vai além da visão de uma escola cristã convencional, justamente pelo diferencial que a filosofia cosmonômica traz. Com ênfase teórica, ela é capaz de evidenciar as falsas esperanças em que os homens se apoiaram. No tópico posterior se verá como ela funciona como uma ferramenta de análise.

O conceito de liberdade do homem também é singular, foi inaugurado por Lutero e desenvolvido por Calvino. Ele foi fundamental para o comércio e o fortalecimento dos países protestantes, que devido ao seu sucesso logo foram imitados pelos países católicos. Interessantemente a França, apesar de rejeitar os caminhos da Reforma Protestante, tentou alcançar os mesmos resultados, porém sem sucesso algum, uma vez que tanto a liderança do país quando a população estava distante desse conceito, o único caminho era a opressão para permanência no poder ou a revolta, a fim de subvertê-lo. De semelhante modo ocorreu em outros países católicos.

Nem mesmo na Idade Média, período considerado cristão, essa visão a respeito do homem foi adequada, devido ao conceito não ser proveniente somente das Escrituras, mas estar comprometido com um humanismo desde os gregos até que culminar no escolasticismo dentro da igreja. Foi somente na Reforma Protestante que esse conceito sobre o homem foi corretamente alocado e todas as suas demais interações também corretamente ajustadas, como o casamento, o governo, a economia, as artes, a educação, ciências, medicina e a assistência social.

O homem também é dotado de capacidade de escolhas e é responsável por elas. Ele foi feito em estado de bondade (Gn1.31), perfeição, dependentes de Deus. No entanto, seus próprios desejos levaram a mulher e depois o homem a, desobedecerem a Deus,

caindo em um estado de irreconciliável acesso a Ele por meios próprios. O homem, no entanto, não poderia devolver a Deus a honra que ele usurpou, pois deverá dar mais para reparar o erro, porém não pode. Assim somente alguém com natureza maior que o homem, mas que fosse seu representante seria capaz de satisfazer a ira de Deus por sua honra usurpada, por isso Cristo se fez carne⁹⁵. Jesus Cristo é a única esperança dos homens para trazer paz com Deus e reconciliar toda a criação pela obra que seus filhos estão livres para fazer (Ef 2.10).

O homem redimido em Cristo tem a capacidade de conhecer plenamente todas as coisas, pois sabe sobre o seu fim último. Assim o seu domínio sobre a criação pode ser feito corretamente, pois encontra sua finalidade em glorificar a Deus. No entanto, aqueles que não reconhecem a misericórdia de Deus estendida aos homens permanecerão debaixo de sua ira (Jo 3.36).

Conhecimento

Deus é fonte de todo o conhecimento completo e verdadeiro para o homem. Assim, tudo o que ele descobre é porque Deus o quis, ainda quando dotou o homem de inteligibilidade para compreender, diferentemente dos animais. O conhecimento que o homem tem de Deus é sempre análogo, limitado e dependente de sua revelação; nunca é extensivo, pois o homem é limitado por natureza e ainda sobre o agravo da queda. O homem apenas pode conhecer a si mesmo quando é guiado por Deus ao busca-Lo. Conhecer a si mesmo sem a luz de Deus é impossível para os homens, por isso essa atividade requer piedade⁹⁶.

O conhecimento de Deus se dá por meio desse relacionamento pactual do homem com Deus, no qual toda humanidade se inclina a alguma direção, ou para adorá-lo ou para rejeitar a verdade, em rebeldia. Todos os que rejeitam a Deus, rejeitam o conhecimento, a verdade e a realidade. Cristo Jesus é a mediação para esse conhecimento (Jo 1.1-4). Conquanto, Isso não implica em conhecimento exaustivo sobre todas as coisas, pois apenas Deus as conhece.

⁹⁵ANSELMO, santo. *Cur Deus Homo*. Disponível em:

http://www.monergismo.com/textos/cristologia/cur_anselmo.htm . Acessado em: 22 nov 2021.

⁹⁶CALVINO, João, *As Institutas*, trad. Waldyr Carvalho Luz, Edição Clássica, vol. 1 (São Paulo: Editora Cultura Cristã, 2006), P. 44.

Esta compreensão é singular, pois diferente das demais correntes de pensamento, o conhecimento é possível e a garantia não é sua própria capacidade lógica, nos testes verificados ou na subjetividade, mas sim em um relacionamento supratemporal.

Moralidade

Toda bondade foi designada por Deus, de modo que o homem não arbitra sobre ela, apenas participa com um forte senso de justiça. Deus fez os homens bons, mas foram corrompidos ao darem vazão a seu desejo de domínio. Por isso sua bondade foi manchada e assim todo desejo do seu coração agora é mal.

Essa moralidade não pode ocorrer sem lastro de pessoalidade como se comportavam os deístas⁹⁷, pensavam os iluministas, naturalistas e como afirma o manifesto humanista II⁹⁸, confiando em uma bondade inata do homem, orientada pelo esclarecimento de suas mentes e a impossibilidade que qualquer milagre (explicação que não seja racional). Essa crença se evidenciou como um erro quando os ambientes públicos foram abandonados em função de uma suposta neutralidade religiosa. De modo que naturalmente outros compromissos fundacionais ocuparam as esferas de poder, daí, tantos errôneos direcionamentos na educação, como visto anteriormente (tópico 2.1 A morte do indivíduo e da sociedade).

O mal, portanto, não pode ter natureza própria, mas opera no coração do homem. Ele também não deve ser identificado com nenhum aspecto criacional ou esfera de soberania, como acreditava o filósofo marxista Antônio Gramsci. Esse é o modo de funcionamento das ideologias. Portanto, identificar o mal e criar um imaginário verdadeiro é uma tarefa essencial como parte desta proposta de trabalho, e a filosofia cosmonômica oferece amplamente ferramentas.

3.6.2 Ferramenta de análise

⁹⁷SIRE, James W. Universo ao lado. Brasília: Monergismo, 4ª ed. 2017. P.61.

⁹⁸Manifesto humanista II, 1973 American Humanista Association. Disponível em: <https://americanhumanist.org/what-is-humanism/manifesto2/> Acessado em: 22 nov. 2021.

A cosmovisão reformada é devedora da filosofia cosmonômica, e como tal ela pode ser uma ferramenta de análise a fim de identificar quais respostas estão sendo dadas sobre as questões essenciais da vida e onde se depositam os compromissos individuais e coletivos das pessoas. Fatalmente, se esses compromissos se localizarem em alguma esperança que se encerra por alguma esfera temporal, então estarão sujeitos ao domínio de quem os controla, seja algum governo ou grupo com compromissos fiduciários na materialidade, por exemplo.

Essa rica visão sobre a vida, que os cristãos comprometidos desenvolveram deve ter lugar na educação e nas escolas que concordam com as mesmas crenças. Tudo isso deve estar em harmonia com a educação na família e na igreja. No entanto, com o processo de secularização dos ambientes públicos ocorreu também a secularização dos ambientes escolares. Essa secularização jamais se dá em ausência de fé, mesmo que não seja orientada pelas Escrituras ela pode ser guiada por outros compromissos.

Nancy Pearcey, muito influenciada pelo ministério desenvolvidos pela família Schaeffer em L'abrir, oferece um teste para identificação de falsos deuses⁹⁹ na cultura e no coração do homem. Em seu livro 'A Busca da Verdade', a autora apresenta que o primeiro princípio é a (1) identificação de um ídolo com algum objeto ou aspecto da criação. Para isso é preciso observar quais são as explicações dadas sobre o que é a realidade. Quando o homem se vê encerrado na materialidade, sem qualquer possibilidade transcendência então seu ídolo será algo que lhe ofereça alguma garantia material. Ou ainda que a realidade este aberta a transcendência, e uma vez que não é o Deus da Bíblia, restará então alguma força impessoal. O professor Roy A. Clouser já havia observado realizado semelhante conclusão em sua análise sobre a impossibilidade da neutralidade de crença (O Mito da Neutralidade)¹⁰⁰, uma vez que há uma estrutura necessariamente preenchida ao lidarmos com a realidade, ou seja, o que será condicionado e o que será incondicionado na realidade.

O segundo princípio é identificar o (2) reducionismo que esse ídolo ocasiona. Esta será a chave por meio todas as demais coisas serão analisadas. Em comparativo com a filosofia cosmonômica, pode-se dizer esse seria o ponto arquimediano. Um olhar sobre a história disporá de inúmeros exemplos de reducionismo, são os *ismos*, Biologismo,

⁹⁹ PEARCEY, Nancy. A busca da verdade. São Paulo: Cultura Cristã, 2018. p.34-41.

¹⁰⁰ CARVALHO, Guilherme V. R. de. Ensaio de Abertura: A objeção Reformada ao Dogma da autonomia religiosidade da razão. L'Abri Fellowship, Belo Horizonte. Diálogo & Antítese: Revista de Religião e Transdisciplinaridade –Vol 1, No 1, (2009/1) p.15.

fisicismo, marxismo, psicologismo, logicismo, fideísmo, historicismo, materialismo, dentre outros. A incapacidade em organizar os demais aspectos da vida, se revela quando uma nova síntese de pensamento é necessária e ainda se mostras oposta à anterior. O ídolo sempre irá responder que algo é verdadeiro somente se todos os demais aspectos atenderem aos seus próprios requisitos, que sempre serão restritos ao seu aspecto ou soberania.

O terceiro princípio é observar como esse ídolo demonstra ser (3) contraditório com a realidade. O que está em questão é a veracidade de determinada visão de mundo. Não é suficiente que algo tenha boas justificativas se não corresponde com a realidade. Uma visão de mundo reducionista sempre terá respostas incompletas para a diversidade de questões da vida. Por exemplo se a humanidade fora reduzida somente a materialidade, ficará sem resposta satisfatória questões sobre a origem da mente e seu funcionamento ser correspondente com outras mentes.

O quarto será a observação se o ídolo (4) contradiz a si mesmo. O exemplo anterior ainda é válido e da própria autora. Que confiabilidade há em uma mente que alcançou seu estado final apenas por vias materiais?

Finalmente, o quinto princípio é quando (5) o cristianismo se apresenta como uma alternativa melhor que as demais, por sua possibilidade de resposta sem ferir outras áreas, causando reducionismo. Os fundamentos oferecidos por essa abordagem serão mais do que ferramentas de lógica para dissipar o erro, pois a lógica não tem a possibilidade de acerto distante das Escrituras, por isso o ponto de partida são a realidade bíblica sobre o homem, o mundo e sobre Deus.

4 VIABILIDADE COM A BNCC

4.1 O que é a BNCC?

A Base Nacional Comum curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo e conhecê-lo irá elucidar a melhor possibilidade de acomodação da Filosofia Cosmonômica para o Ensino Médio. Esse documento visa trazer unidade ao ensino básico

e obrigatório no Brasil, por meio de um conjunto de competências trabalhadas no currículo. Essas competências são compostas por habilidades desejáveis que o aluno deverá ‘saber fazer’¹⁰¹ ao final da aprendizagem, de forma que há espaço para que diferentes currículos sejam trabalhados, tendo em vista os contextos regionais e o protagonismo dos estudantes. Desse modo, o foco não está nos conteúdos que o aluno deve aprender, mas sim no próprio aluno e sua capacidade de tomar decisões individuais e coletivas.

Essas diretrizes se aplicam a todo o ensino obrigatório do país, Infantil, Fundamental e Médio, elaborado em 2017 considerando as sugestões feitas durante as audiências públicas. Ela entrará em vigor no ano de 2022 e exigirá mudanças significativas na dinâmica escolar, especialmente no Ensino Médio, que passará das 800 horas anuais para 1000 horas anuais.

O objetivo deste trabalho é localizar os espaços disponíveis para a adequação da filosofia cosmonômica ao currículo dos itinerários formativos para o Ensino Médio.

4.2 Qual é a origem da BNCC?

As diretrizes e objetivos dispostos na BNCC estão fundamentados em diversas outras leis nacionais e parâmetros internacionais, por isso é necessário observar brevemente os objetivos de cada um deles na formação do estudante.

A educação como responsabilidade da União é um marco recente na história do país. Ela inicia em com a constituição de 1934, onde pela primeira vez é citada que ela é um direito de todos no artigo 149.¹⁰²

Uma vez que a responsabilidade da educação se tornou competência da União (artigo 150) e um direito do cidadão, cabia a ele fazer cumprir tal demanda, no entanto, a constituição de 1937 faz uma modificação de “direito de todos” para “direito de alguns”, uma vez que a gratuidade era apenas para os mais necessitados.

¹⁰¹O que são competências e habilidades, SOMOS. Disponível em: <https://ead.profseducacao.com.br/courses/133/pages/modulo-3-texto-1-o-que-sao-competencias-e-habilidades?module_item_id=4475> Acessado em: 05 out. 2021.

¹⁰² <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10616989/artigo-149-da-constituicao-federal-de-16-de-julho-de-1934>. Acessado em: 05 out. de 2021.

Já na constituição de 1946, inseriu-se a preocupação com a condição social do aluno, uma vez que foi criado serviços para assistirem as suas necessidades a fim de lhes dar condições para um bom desempenho escolar, artigo 172.¹⁰³

Em 20 de dezembro de 1996 foi criada a lei número 4024, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que garantia o direito a educação de pessoas “excepcionais”. No entanto, houve dificuldades na aplicabilidade devido a criação de dispositivos contraditórios.

Na constituição de 1967 o ensino se torna obrigatório dos sete aos quatorze anos e gratuito para o primário. Em 1971 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) altera a antiga lei de 1961 ao prover diretrizes para o ensino do primeiro e do segundo grau, além de dar tratamento especial para alunos com necessidade especial, no entanto, não havia condições para que o sistema educacional atendesse a tais estudantes, o que se criou um reforço para a criação de escolas especiais. Já na constituição de 1988 é evidenciado os direitos dos cidadãos dentre eles a educação a fim de que haja o pleno desenvolvimento da cidadania e, “*Artigo 206: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola*”¹⁰⁴.

Em 1990, um marco jurídico é criado, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei 8069, o qual se tornou um documento de referência internacional.

Apesar dos esforços legais a educação Básica no país ainda tinha muitas carências, como pode ser visto nos levantamentos feitos pelo INEP no início dos anos de 1990¹⁰⁵. Pelos dados é possível perceber a taxa de conclusão de cada etapa do ensino básico, dada pela divisão entre alunos concluintes por alunos ingressantes. O valor máximo é 1 e o valor mínimo é 0, o primeiro significando que todos os alunos que ingressaram em seus cursos concluíram, e o último significando que poucos ou quase nenhum concluiu.

Tem-se no ano de 1991:

¹⁰³ Disponível em:

<https://www.jusbrasil.com.br/busca?q=artigo+172+constitui%C3%A7%C3%A3o+de+1946> Acessado em: 05 out.de 2021.

¹⁰⁴ Disponível em: https://normas.leg.br/?urn=urn:lex:br:federal:constituicao:1988-10-05;1988#con1988_18.02.2016/art_206_.asp . Acessado em: 09 out. de 2021.

¹⁰⁵ A Educação no Brasil na década de 90. Imagem 1, p.19. Imagem 2, p.21. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/a-educacao-no-brasil-na-decada-de-90>>. Acessado em: 09 out. de 2021.

Ensino Fundamental	Ensino Médio
0,0388	0,1766

Quadro 2: Taxa de conclusão do ensino básico em 1991.

Esta taxa revela que no início da década de 90 a educação fundamental do país estava em péssimas condições e era necessário que se viabilizasse a permanência das crianças nas escolas. Tal taxa seria o equivalente aproximado a dizer que para um grupo de 26 crianças que ingressassem seu ensino fundamental apenas 1 chegaria concluir. No ensino médio, para cada 6 adolescentes, apenas 1 se formaria.

Desse modo houve o esforço integrado entre a União, os Estados e Municípios, escolas e comunidade escolar a fim de colocar em prática o Plano Decenal de Educação para Todos, elaborado em 1993. Esse seria o instrumento guia para recuperar a educação. O projeto pedagógico das escolas entrou em foco e fez-se necessário o apoio da comunidade escolar.

No ano de 1997 é publicado uma introdução dos PCNs, Parâmetros Curriculares Nacionais. Apesar não ser um documento obrigatório, seu objetivo era ajudar o professor a refletir sobre a prática educacional a fim de levar o aluno a autonomia e capacidade plena da cidadania.

Outras ações governamentais ainda foram tomadas até que se chegasse a BNCC, elas podem ser vistas no quadro a seguir:

1998, Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações curriculares.	Criar referencias educacionais que fossem comuns a todas as regiões do país, e ainda respeitar a diversidade de cada uma.
1998, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.	Mas uma vez, considerando as diferenças regionais o documento pretende criar reunir os parâmetros curriculares para o cuidado que creches e pré-escolas devem ter com as crianças.
2001, Plano Nacional de Educação.	Uma escola que fosse inclusiva estava em foco, desse modo o atendimento a estudantes com deficiência deveria ser garantido, no entanto, ainda havia grandes barreiras a serem vencidas, tais como a superlotação, a carência de ofertas de matrícula, a formação dos professores, o atendimento especializado e o acesso físico aos locais.

2001, Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.	Visava garantir o atendimento especializado por parte das escolas, o que acabou substituindo o ensino regular e trazendo menos inclusão, como era o pretendido.
2002, Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica.	Ainda visando uma educação que seja inclusiva o documento previa o treinamento de professores que fossem capazes de lidar com o ensino a estudantes com deficiência e transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades.
2005, Projeto Escola Viva.	Foi a distribuição de matérias a fim de dar suporte ao professor para um ensino de qualidade na sala de aula.
2006, Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.	Documento tomado como referencial para a qualidade da educação infantil, aplicável a creches, pré-escolas e centros educacionais.
2007, Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).	Este decreto (nº 6094, de 24 de abril de 2007) visava fortalecer a permanência dos estudantes com deficiência e transtornos globais nas redes públicas.
2008, referencial sobre avaliação de aprendizagem na área da deficiência intelectual (RAADI).	Com a atenção voltada para os estudantes com necessidade de aprendizagem, o documento visa organizar parâmetros que identifiquem as etapas do desenvolvimento e da aprendizagem desses alunos.
2009, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).	Esta resolução tem por objetivo orientar na formulação e gestão das políticas pedagógicas e dos currículos da educação infantil.
2010, Programa de Material Didático (PNLD).	O material didático para os alunos da educação especial é garantido por meio desse decreto (nº 7084, 27 de janeiro de 2010), em que o Ministério da Educação gerencia a aquisição e distribuição dos livros, de acordo com um cronograma próprio.
2010, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB).	Esta resolução (nº 4, 13 de julho de 2010) reforça a obrigatoriedade da matrícula de estudantes com deficiências e transtornos globais tanto em salas de aula comuns como em centros de Atendimento Educacional Especializado (AEE).
2011, Programa Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (RENAFOR).	Visa a formação continuada de professores por meio de Instituições Públicas de Educação Superior, buscando o melhor atendimento em diversas áreas.
2013, Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica (DCNEB).	A publicação reuniu as novas diretrizes para a educação básica, ampliando os direitos das crianças e adolescentes, bem como daqueles que estão fora de idade escolar.
2014, Plano Nacional de Educação (PNE).	Lei nº13.005, 25 de julho de 2014. São vinte metas estabelecidas para melhorar a educação básica.
2015, Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa (PNAIC).	Foi o esforço conjunto da federação, estado, município e Distrito Federal em garantir a alfabetização das crianças até os 8 anos de idade.
2015, Base Nacional Comum Curricular.	Criação deste documento normativo, com a participação da sociedade civil, organizações e

entidades científicas para elaborar o conjunto de aprendizagens fundamentais de um aluno. Em 2016, após 12 milhões de contribuições na primeira versão, o documento é debatido e a terceira versão é redigida. Em 2017, a versão final é entregue pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação e a partir da homologação se inicia a formação dos professores. O documento estabelece os conhecimentos e as habilidade que os estudantes devem desenvolver em cada etapa da aprendizagem. Em 2022 entra em vigor o Novo Ensino Médio, com ampliação das horas da escola.

Quadro 3: Políticas e documentos educacionais.

Os resultados de todas essas políticas educacionais podem ser vistos nos dados dos anos 2000:

Ensino Fundamental	Ensino Médio
0,0741	0,2241

Quadro 4: Taxa de conclusão do ensino básico em 2000.

A execução dos documentos demonstra uma positiva melhoria nas taxas de conclusão, porém ainda muito distantes do ideal.

Além de toda a trajetória legal, a BNCC considerou o foco no desenvolvimento de habilidades e competências que é desejável nos estados e municípios do país, bem como em outros países para formulação de seus currículos. Os documentos internacionais orientadores são as avaliações da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), coordenadora do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) e da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a ciência e a Cultura), esta por sua vez, organizou o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE).

4.3 Quais são os objetivos deste documento?

Essas orientações internacionais apontam os objetivos do documento e revelam seus pressupostos. A começar pelos objetivos, há clareza ao afirmar que o foco está no

desenvolvimento das competências, sem amarras para uma execução engessada, há apenas parâmetros que devem ser cumpridos e não uma cartilha que deva ser igualmente aplicada indiscriminadamente a todo país.

A OCDE define o que são as competências globais e concorda, juntamente com os 193 países do comitê das Nações Unidas, como as escolas podem promovê-las a fim de formar cidadãos capazes de viver em um mundo globalizado, em uma sociedade mais inclusiva. Essa é a principal demanda para a necessidade de formar esse cidadão capaz de lidar com a tecnologia, a pluralidade de culturas, a emergência de economias. A educação é a principal ferramenta para moldar o jovem para esta realidade, segundo a OCDE.¹⁰⁶

O compromisso com a educação integral, que surge desde a Escola Nova na década de 30 no Brasil, é reiterado com as propostas internacionais de um desenvolvimento humano global. A BNCC é a norma que conecta as necessidades com as competências necessárias, por meio de processos intencionais.¹⁰⁷

Há, portanto, o pressuposto básico de um distanciamento entre os conhecimentos formais e sua aplicabilidade no cotidiano, desse modo as metodologias também carecerão de ajustes. O esforço para superar tal fragmentação deve ser interfederativo, como é a proposta do documento. Isso dá liberdade para que os currículos sejam construídos regionalmente, respeitando a três aspectos, a igualdade, a diversidade e a equidade. Esta é a consideração que os currículos devem ter sobre iguais acessos e direitos a todos, respeito as diversidades sociais e, portanto, reconhecimento que suas necessidades estudantis são diferentes (equidade). Desse modo, as decisões pedagógicas são guiadas em direção as dez competências transcritas no documento¹⁰⁸.

4.4 Como a BNCC e a filosofia cosmonômica se identificam comumente?

Neste longo documento, apenas o que diz respeito ao Ensino Médio é a parte que interessa para os objetivos deste trabalho, uma vez que o currículo de filosofia

¹⁰⁶Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>.
Acessado em: 03 out. 2021.

¹⁰⁷BNCC p.16

¹⁰⁸Ibidem, p.9 e 10

cosmonômica pleiteia um espaço dentre a reformulação de horas desta fase final da Educação Básica.

Tais competências envolvem o aspecto físico, cognitivo, afetivo, social ético, moral e simbólico. Elas devem constar no currículo, além de serem adequadas as realidades regionais com o envolvimento das famílias e da comunidade¹⁰⁹. Para a finalidade deste trabalho merece destaque a seguinte ação:

Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida.¹¹⁰

Dar ao aluno a compreensão do todo de sua própria realidade, bem como de toda a diversidade cultural exige de fato a superação de uma visão fragmentada e, portanto, alcançar uma unidade. Tal unidade é para fins deste trabalho porta de entrada para a possibilidade de se acrescentar a filosofia cosmonômica, pois ela também suporta ser uma visão de mundo.

Como foi analisado no capítulo dois, toda educação tem fundamentos filosóficos e pressupostos que o sustentam de acordo com o objetivo que se tem para o estudante, a impossibilidade de neutralidade se mostrou evidente. Logo, não há impeditivos para que o tipo de educação que se pretende esteja afastado das Escrituras.

Pontos de incompatibilidade

A linguagem usada para a elaboração da BNCC é muito ampla e permite que avaliemos com as melhores intenções, no entanto, o fato é que ela está muito distante dos mesmos fundamentos que a filosofia cosmonômica, com sua centralidade claramente em Deus e na pessoa de Jesus Cristo. Nesta última a atividade educacional visa formar a imagem de Cristo nos homens por meio da redenção e do correto direcionamento de todo tipo de trabalho. A proposta deste currículo apenas é possível considerando essas ressalvas fundamentais e aproveitando da ampla linguagem usada no texto do documento.

¹⁰⁹ BNCC p.16 e 17.

¹¹⁰ Ibidem, p.15

A primeira incompatibilidade está na semelhança dos fundamentos filosóficos da BNCC com a educação construtivista. Como foi observado no tópico ‘2.1 A morte do indivíduo e da sociedade’, esta educação está centrada na completa autonomia do homem, muito diferente de toda a concepção histórica de educação, em que a família juntamente com o Estado aponta a direção moral e técnica da futura geração. Por todo o documento é amplamente mencionado sobre o protagonismo, autonomia e liberdade do aluno. Esse subjetivismo está muito distante do homem “*liber*” da antiguidade, mas pelo contrário tem por objetivo autocentrar sua visão, sem promover qualquer tipo de altruísmo. Essa atitude está muito distante da prática cristã, na qual toda a liberdade e autonomia servem ao outro e a Deus, e assim a verdadeira felicidade é alcançada.

Ainda longe de ser uma diversidade genuína, o sinônimo de cultura está aberto a abraçar qualquer tipo de expressão, ainda que seja indecoroso ou contranatural. O exemplo disso são os resultados dos últimos anos em universidades brasileiras com grande promiscuidade e destruição do patrimônio público, além de significativa expressão de adolescente buscando a resignação de gênero, como apontado pela *American College of Pediatricians*.

Outro fundamento do documento está alicerçado na visão materialista da realidade, como apontado pelo pastor Filipe Fontes¹¹¹. Esta visão ignora completamente a dimensão transcendente da realidade, e qualquer possibilidade para a espiritualidade, a mesmo que sejam nos termos da diversidade cultural e no âmbito puramente da subjetividade. Essa postura não é nova, pois está de acordo com o naturalismo filosófico adotado por todo o espectro da vida pública e abandonando qualquer objetividade da realidade de Deus. Como desdobramento dessa mentalidade está ainda a desconsideração do todo aspecto enlevado, contemplativo, imaginativo a que também estamos sujeitos e nos cerca. O Deslumbramento faz parte das descobertas e inclina naturalmente os homens reflexão do que é transcendente, e do pensar categorizado sobre o que as coisas são. No entanto, o objetivo do conhecimento dentro da BNCC aponta somente para o saber técnico e científico. Este estado também é um desdobramento da Nova Escola e da proposta educacional do filósofo John Dewey, com seu ensino pragmático e ausente de contemplação.

¹¹¹ Disponível em: <https://filipefontes.medium.com/as-dez-compet%C3%A2ncias-da-bncc-nada-novo-debaixo-do-c%C3%A9u-c717c672962b>. Visitado em 21/01/2023

4.5 Quais competências a filosofia cosmonômica se propõe a atender?

Uma grande preocupação no ensino dos jovens diz respeito a sua permanência e aprendizagem diante das necessidades da sociedade. O jovem deve ser capaz de fazer escolhas saudáveis, sustentáveis e éticas,¹¹² para isso o documento considera fundamental que ele se veja como protagonista em seu processo de aprendizagem escolar. Mas esse objetivo apenas é alcançado da correta leitura da realidade com seus conteúdos produzidos pela cultura e os desafios dinâmicos, considerando os interesses pessoais dos estudantes. Uma vez mais fica evidente a necessidade de pressupostos diretivos e não neutros capazes de suportar os diversos aspectos da vida, pelo contrário, tudo isso se faz necessário para que se alcance uma “sociedade mais justa, ética, democrática, inclusiva, sustentável e solidária”¹¹³. O conteúdo e a didática correta tornarão os estudantes capazes de construir seu próprio projeto de vida com consciência e responsabilidade.

Áreas de conhecimento

Além da compatibilidade com o ambiente escolar, o currículo proposto também é capaz de atender aos parâmetros gerais, bem como aos específicos da disciplina, como será analisado mais à frente. Por meio da modificação da Lei nº 13.415/2017, que modificou a LDB o currículo do Ensino Médio é formado pela Base Comum Curricular e pelos itinerários formativos. Este último tem a flexibilidade de ser trabalhado em formatos diferentes de currículos a fim de atender ao contexto regional. São cinco as áreas que cobrirão essas duas formações, sendo a última acrescentada recentemente: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional.¹¹⁴

A filosofia cosmonômica entraria na formação dos itinerários formativos. Se a opção do estudante for por aprofundar-se na filosofia cosmonômica, isto não deverá ser

¹¹² Disponível em: <https://filipefontes.medium.com/as-dez-compet%C3%AAs-ancias-da-bncc-nada-novo-debaixo-do-c%C3%A9u-c717c672962b>. Visitado em 21/01/2023, p.463

¹¹³ Ibidem, p.466

¹¹⁴ BNCC, p.468

extenso, mas somado a formação comum curricular lhe trará profundidade acadêmica e permanecerá motivado a participar nas escolhas de sua própria formação.

Cada uma dessas áreas de conhecimento contém competências e habilidades que o aluno deverá saber fazer ao longo da aprendizagem. Por meio dessas competências irá se derivar os detalhes para os itinerários formativos de cada uma das áreas com um total de 1200 horas. O total de horas limite para a formação geral básica, são de 1800 horas para todo o Ensino Médio.

Projeto de vida

Dentro dos itinerários formativos há o projeto de vida. Ele é central na formação do estudante, pois o aluno deverá ser capaz de construir seus próprios objetivos por meio de análises dos processos da sociedade, ter recursos para desenvolver identidade diante das demandas da sociedade. A escola deve se preparar para promover tal formação.

Sendo assim, compreender o dinamismo da sociedade ocidental e a universalidade das esferas traz a possibilidade de os alunos sincronizarem com suas habilidades e áreas de interesse

Itinerários formativos e eixos estruturantes

Além de enriquecer a abordagem curricular normal a filosofia cosmonômica ainda pode contribuir na composição dos itinerários integrados. Esses itinerários integrados são compostos pela formação básica curricular adicionada aos itinerários formativos, os quais são: linguagem e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas, e formação técnica e profissional.

Esses itinerários devem atender as necessidades locais e ajudar os alunos a elaborarem seus projetos de vida valorizando o protagonismo do aluno, lhe dando oportunidade de experimentar as competências e habilidades das diferentes áreas de conhecimentos. Há para tanto quatro eixos estruturantes sobre os quais currículo comum e os itinerários devem se orientar. Os quatro eixos são: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo.

Há uma compatibilidade natural do currículo a ser proposto com esses eixos. Uma vez que há análise da cultura dentro do conteúdo e de seus pressupostos e pilares é possível perceber correspondência com necessidades tanto coletivas, como individuais. Além disso, o escopo proposto valoriza cada um dos eixos estruturantes uma vez que dá ferramentas adequadas para que não sejam sobrepostas e percam sua identidade, ou ainda incorram em domínios inapropriados, como se deu em diversos momentos da história, sobre diversos aspectos da realidade. Ela ainda será capaz de evidenciar os graves erros dessas sobreposições e aprofundar as verdadeiras tarefas e possibilidades de uma vocação.

5 FILOSOFIA COSMONÔMICA NO CURRÍCULO

Lei nº 9.394/96 determina a construção dos currículos, no Ensino Fundamental e Médio, constando de uma parte diversificada e que atenda as características regionais e culturais, (Art. 26).¹¹⁵

O currículo é parte integrante do Projeto Pedagógico de uma escola, juntamente com a filosofia e o corpo docente. Juntos, eles terão o propósito de levar o estudante por uma caminhada de aprendizagem, por isso devem ser coerentes. Os professores devem articular corretamente os conteúdos, a filosofia deve dar os fundamentos por meio da qual ocorrerá toda a execução e a confiança que o caminho escolhido é o melhor para atingir o objetivo.

O currículo será o modo como os alunos experimentam a filosofia educacional na prática. Segundo o doutor em educação Keenan¹¹⁶, o currículo deve conter alguns elementos básicos: (1) uma declaração do posicionamento filosófico da disciplina, (2) a sequência do que será ensinado, (3) os objetivos gerais da disciplina, (4) uma lista de objetivos específicos para cada unidade.

¹¹⁵ Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf> Acessado em: 24 nov. 2021.

¹¹⁶ KEENAN, Derek J. Desenvolvimento Curricular para Escolas Cristãs. IBSN 978-85-61273-14-9. São Paulo: ACSI, 2017.

A filosofia cosmonômica não pretende substituir a filosofia dada no currículo normal. De acordo com o regimento da escola a disciplina pode ser alocada para integrar a formação diferenciada, e é para este fim que esta proposta curricular se apresenta. Sua finalidade é que ao término do ensino médio o aluno seja capaz de realizar uma avaliação usando os principais conceitos desenvolvidos e enriquecendo as demais disciplinas.

Sendo assim, será apresentada uma proposta de descrição do curso e planejamento anual dos conteúdos para o primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Médio. O currículo desta disciplina pode fazer parte dos componentes curriculares, dentro das 1800 horas e foi elaborado para uma carga horária de 32 horas anuais, o equivalente a uma aula por semana. As propostas curriculares serão apresentadas após o exemplo *in loco*.

Exemplo currículo aplicado in loco

Um exemplo desta possibilidade pode ser observado no Colégio Palavra da Vida (Centro educacional Benevides), Pará. O conteúdo do currículo compõe a disciplina de Ensino Religioso, estruturado pela própria escola. Partindo da compreensão reformacional sobre a natureza do homem ser religiosa (*sensus divinitatis*), este conteúdo não encontra barreiras para ser aplicado nesta posição, pois visa a adequação coerente do todo da vida centralizada no fim último do homem e na realidade.

O currículo aplicado ao Colégio se dá conforme a proposta apresentada, quanto a distribuição da quantidade de aulas e a quantidade de horas. Já com relação ao conteúdo, esta proposta curricular está em sua última atualização, enquanto na escola ela ainda não foi atualizada. Todo ele está sendo trabalhado e aprimorado desde 2018 para todo o ensino médio. Os resultados apresentados são mais qualitativos do que quantitativos e podem ser observados pelo enriquecimento que promove as demais disciplinas, uma vez que por ela se pode identificar o erro no pensamento teórico e os bons exemplos firmados em compromissos não idólatras.

5.1 Disciplina eletiva

Currículo para o 1º ano do Ensino Médio

Disciplina: Conhecimento à prova (Lógica e vida) – 1º ano Ensino Médio

Fundamentação filosófica

A lógica é uma parte da filosofia, que como disciplina legítima se propõe a analisar o pensamento com as ferramentas do próprio pensamento. Devido à complexidade da questão e as diversas escolas filosóficas que surgiram ao longo do pensamento ocidental é necessário considerar que todas elas partem da autonomia do homem para o conhecimento. O equívoco está em que mesmo partindo desse ponto em comum, escolas filosóficas chegam a conclusões diferentes e contraditórias sobre as mesmas questões, sendo que nenhuma é suficiente para dar respostas aquedadas para diversas outras áreas, isso se verifica por toda história do pensamento ocidental. O pensamento não é neutro, e ainda que fosse, não seria garantia de resultados coerente com a realidade.

Desse modo, identificar que o próprio pensamento e as ferramentas da lógica não são o ponto de partida adequado é o proposto neste currículo. Além de reconhecer as falácias do pensamento que incorrem em outros erros mais graves, é necessário considerar que o ponto de partida para o conhecimento é a partir do conhecimento de Deus (Sl 36.9), revelado nas Escrituras. Somente por essas vias se tem aberturas culturais significativas, como visto na história do pensamento ocidental.

Descrição do curso

A primeira fase do curso se dá no primeiro ano do Ensino Médio. O aluno aprenderá as falácias comumente recorridas e como evitá-las a fim de ter um pensamento claro. Neste ano ele também perceberá que os pensamentos estão ligados aos compromissos de coração feitos por cada pessoa ou comunidade (exemplos na história).

Em seguida o aluno verá quais respostas são mais coerentes e satisfatórias para cada conteúdo que compõe uma cosmovisão (Deus, realidade, humanidade, conhecimento e moralidade).

Objetivos Educacionais

De modo geral o aluno deve ser capaz de perceber que o relacionamento do homem com Deus é fundamental para o conhecimento de nós mesmos e do mundo. E reconhecer que não há neutralidade no pensamento.

Mais especificamente ele deverá reconhecer cada tipo de falácia, responder adequadamente uma questão (ou raciocínio) sem cometer nenhuma falácia e elaborar uma resposta pessoal para cada pergunta que compõe uma cosmovisão.

Escopo e Sequência

1º Bimestre		
11 aulas		
Aulas	Conteúdos	Habilidades
01	Uma mente inquiridora Aprendendo a ouvir Pista Falsa	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer os benefícios de uma mente que deseja lidar com a verdade; - Analisar e diferenciar os diferentes tipos de falácia; - Capacidade de usar recursos de pesquisa; - Resolver corretamente as questões propostas em aula; - Identificar quando perguntas podem estar carregadas com pressuposições; - Reconhecer um pressuposto equivocado.
01	Reconhecendo uma súplica especial	
01	Ataque <i>ad hominem</i>	
01	Falácia genética	
01	<i>To quoque</i>	
01	Apelo a autoridade e <i>ad populum</i>	
01	Fazendo suposições corretas	
01	Raciocínio circular	
01	Reconhecendo um equívoco	
01	Identificando perguntas carregadas de pressuposições	
01	Uma pressuposição errada (erro escorregadio)	
Avaliação:		
<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar o quadro resumo com a descrição de cada definição e um exemplo. - Reconhecer falácias na fala de filmes de heróis. 		

- Analisar uma passagem bíblia da fala de Jesus e identificar falácias no diálogo com outras pessoas. - Responder corretamente a prova avaliativa
Recursos BLUEDORN, Nathaniel; BLUEDORN, Hans. O detetive de falácias: trinta e oito lições sobre como reconhecer o mau raciocínio. Christian Logic. Edição do Kindle.

2º Bimestre 9 aulas		
Aulas	Conteúdos	Habilidades
01	Falácia da parte-todo e do todo-parte	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer quando parece que temos apenas uma escolha e somos forçados a tomá-la; - Realizar generalizações corretas. - Identificar boas analogias; - Compreender a relação causal entre dois eventos; - Identificar relações causais equivocadas; - Identificar quando uma conclusão é alcançada pela falta de evidência.
01	Falso dilema (ou ou)	
01	Generalizações fortes e fracas	
01	Analogias fortes e fracas	
01	<i>Post Hoc Ergo Propter Hoc</i>	
01	Equívocos <i>Post Hoc Ergo Propter Hoc</i>	
01	Falácia da falta de evidências	
02	Propaganda	
Avaliação: - Elaborar o quadro resumo com a descrição de cada definição e um exemplo. - Estudo dirigido sobre os apelos da propaganda e a linguagem usada. - Exercícios avaliativos em sala sobre os conteúdos.		
Recursos BLUEDORN, Nathaniel; BLUEDORN, Hans. O detetive de falácias: trinta e oito lições sobre como reconhecer o mau raciocínio. Christian Logic. Edição do Kindle.		

3º Bimestre 7 aulas		
Aulas	Conteúdos	Habilidades
03	<u>Qual a verdade sobre Deus?</u> - Mito da neutralidade - Sentido de transcendência - Como Deus se apresenta? - Veracidade da revelação bíblica (documento histórico)	<ul style="list-style-type: none"> - Exemplos de como correntes de pensamento (cosmovisões) respondem cada questão; - Ver exemplos na cultura (analisar música e filmes); - Testar se há falácia em alguma das respostas; - Perceber que todas possíveis respostas (de cosmovisões diferentes) terão sempre compromissos de fé; - Reconhecer a riqueza cultural promovida por essas respostas (crenças); - Reconhecer o elevado valor no homem na criação e sua responsabilidade.
02	<u>Qual a verdade sobre a realidade?</u> - Sistema aberto, Deus intervém (imane)nte) - Criação ordenada por leis - Sentido da história (telos, linear)	
02	<u>Qual a verdade sobre a humanidade?</u> - <i>Imago Dei</i>	

	<ul style="list-style-type: none"> - Vontade e responsabilidade - Queda 	
Avaliação: <ul style="list-style-type: none"> - Elaborar quadro com as respostas pessoais para cada questão. - Estudo dirigido sobre a veracidade da bíblia. 		
Recursos DOOYEWEERD, Herman. Raízes da cultura Ocidental. Traduzido por Afonso Teixeira Filho. SP: Cultura Cristã, 2015. PEARCEY, Nancy. Verdade absoluta: Libertando o cristianismo de seu cativeiro cultural. 3ª reimpressão. RJ: CPAD, 2012 SCHAEFFER, Francis. Como viveremos: uma cuidadosa análise das principais características de nossa época em busca de soluções para os problemas que enfrentamos. Traduzido por: Gabriele Greggersen. São Paulo: Cultura Cristã, 2013, 2ª ed. SIRE, James W. O universo ao lado: um catálogo básico sobre cosmovisão- 4ª edição. Brasília, DF: Editora Monergismo, 2018.		

4º Bimestre 5 aulas		
Aulas	Conteúdos	Habilidades
02	<u>Qual a verdade sobre o conhecimento?</u> <ul style="list-style-type: none"> - a mente não é suficiente para conhecer - Conhecimento mediado - Conhecermos para amarmos 	<ul style="list-style-type: none"> - Exemplos de como correntes de pensamento (cosmovisões) respondem cada questão. - Ver exemplos na cultura (analisar música e filmes) - Testar se há falácia em alguma das respostas.
03	<u>Qual a verdade sobre a moralidade?</u> <ul style="list-style-type: none"> - Não é arbitrária - É sempre pessoal - Temos senso moral, de justiça e bondade 	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber que todas possíveis respostas (de cosmovisões diferentes) terão sempre compromissos de fé. - Reconhecer a riqueza cultural promovida por essas respostas (crenças)
Avaliação: <ul style="list-style-type: none"> - Elaborar quadro com as respostas pessoais para cada questão. - Questionário sobre conhecimento - Prova para identificar as falácias da moralidade deísta e iluminista. 		
Recursos DOOYEWEERD, Herman. Raízes da cultura Ocidental. Traduzido por Afonso Teixeira Filho. SP: Cultura Cristã, 2015. PEARCEY, Nancy. Verdade absoluta: Libertando o cristianismo de seu cativeiro cultural. 3ª reimpressão. RJ: CPAD, 2012 SCHAEFFER, Francis. Como viveremos: uma cuidadosa análise das principais características de nossa época em busca de soluções para os problemas que enfrentamos. Traduzido por: Gabriele Greggersen. São Paulo: Cultura Cristã, 2013, 2ª ed. SIRE, James W. O universo ao lado: um catálogo básico sobre cosmovisão- 4ª edição. Brasília, DF: Editora Monergismo, 2018.		

Disciplina: Sociedade e cultura ocidental – 2º ano Ensino Médio

Fundamentação filosófica

Cada momento da sociedade ocidental possui seus próprios desafios e inclinações. A compreensão desses mecanismos de ação pode se dá à luz de uma cosmovisão capaz de dar respostas coerentes. Neste processo, pode-se observar que em alguns momentos a sociedade foi mais beneficiada devido a compreensão do evangelho do que em outros momentos quando houve estagnação pela falta de compreensão da natureza das coisas, das instituições sociais e do homem.

Desse modo, a utilização da filosofia cosmonômica é fundamental, pois deve trazer grande riqueza quando bem aplicada como ferramenta de análise tanto para identificar as falhas de cada período como para ajudar a localizar o devido propósito de cada esfera de soberania ou aspecto criacional.

Descrição do curso

Parte fundamental da filosofia cosmonômica é sua ação como ferramenta de análise de visões de mundo. Neste segundo ano do currículo o aluno aprenderá o conceito de cosmovisão, o que a constitui, como é formada em cada momento histórico poderá identificar cada motivo básico que impulsionou aquela sociedade quanto ao conjunto de escolhas de tomaram, e finalmente avaliar se foi correto ou não.

Objetivos Educacionais

O aluno deve ser capaz de perceber a presença de visões de mundo e como ela opera em uma comunidade. E identificar a visão de mundo majoritária em cada período da sociedade ocidental.

Especificamente, deverá saber descrever os elementos de uma cosmovisão e responder como cada visão de mundo atendia as principais questões sobre (Deus, realidade, humanidade, conhecimento e moralidade), completando o quadro.

Escopo e Sequência

1º Bimestre		
11 aulas		
Aulas	Conteúdos	Habilidades
01	Mito da neutralidade	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer que crenças não são mitos, mas fazem parte da constituição das decisões de todas as pessoas; - Descrever as principais características de cada período; - Identificar os compromissos de coração presentes em cada período.
02	O que é cosmovisão? - As perguntas que responde - é inescapável	
01	Exemplos de visão de mundo (as histórias que contamos e o imaginário) - No mundo antigo - No mundo moderno - No mundo contemporâneo	
02	Roma Antiga - Matéria/forma	
02	Idade Média - Natureza/grança	
03	Renascença - Humanismo (natureza)	
Avaliação: <ul style="list-style-type: none"> - Elaborar o quadro resumo com os elementos principais de cada visão de mundo no período da Roma Antiga, Idade Média e Renascença - Montar corretamente o esquema dos elementos que constituem uma cosmovisão. 		
Recursos DOOYEWEERD, H. Raízes da cultura Ocidental. Traduzido por Afonso Teixeira Filho. SP: Cultura Cristã, 2015. PEARCEY, N. Verdade absoluta: Libertando o cristianismo de seu cativeiro cultural. 3ª reimpressão. RJ: CPAD, 2012 SCHAEFFER, F. Como viveremos: uma cuidadosa análise das principais características de nossa época em busca de soluções para os problemas que enfrentamos. Traduzido por: Gabriele Greggersen. São Paulo: Cultura Cristã, 2013, 2ª ed. SIRE, J. W. O universo ao lado: um catálogo básico sobre cosmovisão- 4ª edição. Brasília, DF: Editora Monergismo, 2018.		

2º Bimestre		
9 aulas		
Aulas	Conteúdos	Habilidades

05	Reforma protestante - Compromissos da Reforma (5 solas) - Criação/queda/redenção - Paralelo com a Renascença - Governo dos países protestantes (Revolução gloriosa)	- Reconhecer o contraste entre compromisso da Reforma e os compromissos do humanismo da Renascença; - Descrever as principais características de cada período; - Identificar os compromissos de coração presentes em cada período.
04	Iluminismo - Revolução Francesa - Principais ideias - Natureza/ liberdade - Desdobramentos - Deísmo	

Avaliação:

- Elaborar o quadro resumo com os elementos principais de cada visão de mundo no período da Reforma Protestante e Iluminismo.
- Estudo dirigido sobre os reformadores.
- Avaliação sobre os compromissos de coração da Revolução Francesa.

Recursos

DOOYEWEERD, H. Raízes da cultura Ocidental. Traduzido por Afonso Teixeira Filho. SP: Cultura Cristã, 2015.

PEARCEY, N. Verdade absoluta: Libertando o cristianismo de seu cativeiro cultural. 3ª reimpressão. RJ: CPAD, 2012

SCHAEFFER, F. Como viveremos: uma cuidadosa análise das principais características de nossa época em busca de soluções para os problemas que enfrentamos. Traduzido por: Gabriele Greggersen. São Paulo: Cultura Cristã, 2013, 2ª ed.

SIRE, J. W. O universo ao lado: um catálogo básico sobre cosmovisão- 4ª edição. Brasília, DF: Editora Monergismo, 2018.

3º Bimestre

7 aulas

Aulas	Conteúdos	Habilidades
03	Ciência moderna - Ciência e aristotelismo - Fundamentos para ascensão	- Reconhecer as bases que a Reforma protestante promoveu para a ascensão da ciência moderna;
04	Colapso na Filosofia e ciência - Ideal da ciência (e sua insuficiência) - Explicação do mundo sem Deus. (contradição em Rousseau) - O homem como seu próprio referencial. - Materialismo e naturalismo filosófico	- Identificar os novos ideais do século XVIII; - Perceber a relação entre as crenças pessoais dos filósofos iluministas com suas atividades na vida pública.

Avaliação:

- Descrever corretamente o compromisso que a ciência tinha com o aristotelismo.

- Organizar corretamente a sequência de fatos que levaram as mudanças de compromisso, desde a Reforma até o século XIX.

Recursos

DOOYEWEERD, H. Raízes da cultura Ocidental. Traduzido por Afonso Teixeira Filho. SP: Cultura Cristã, 2015.

PEARCEY, N. Verdade absoluta: Libertando o cristianismo de seu cativeiro cultural. 3ª reimpressão. RJ: CPAD, 2012

SCHAEFFER, F. Como viveremos: uma cuidadosa análise das principais características de nossa época em busca de soluções para os problemas que enfrentamos. Traduzido por: Gabriele Greggersen. São Paulo: Cultura Cristã, 2013, 2ª ed.

SIRE, J. W. O universo ao lado: um catálogo básico sobre cosmovisão- 4ª edição. Brasília, DF: Editora Monergismo, 2018.

4º Bimestre

5 aulas

Aulas	Conteúdos	Habilidades
02	Filosofia Moderna e teologia moderna - Existencialismo - Nihilismo - Pluralismo	- Perceber os desdobramentos dos compromissos para a filosofia, teologia e artes; - Analisar as obras produzidas e o que os artistas desejavam comunicar.
02	Arte e música - Principais escolas de artes - A compreensão do artista sobre o homem	
01	Literatura e filmes - Exemplos de distopia e a falta de sentido	

Avaliação:

- Estudo dirigido: escolher um artista e analisar sua obra.
- Analisar uma obra moderna identificando como artista expressa seus compromissos.

Recursos

DOOYEWEERD, H. Raízes da cultura Ocidental. Traduzido por Afonso Teixeira Filho. SP: Cultura Cristã, 2015.

PEARCEY, N. Verdade absoluta: Libertando o cristianismo de seu cativeiro cultural. 3ª reimpressão. RJ: CPAD, 2012

SCHAEFFER, F. Como viveremos: uma cuidadosa análise das principais características de nossa época em busca de soluções para os problemas que enfrentamos. Traduzido por: Gabriele Greggersen. São Paulo: Cultura Cristã, 2013, 2ª ed.

SIRE, J. W. O universo ao lado: um catálogo básico sobre cosmovisão- 4ª edição. Brasília, DF: Editora Monergismo, 2018.

Disciplina: Filosofia e Vida – 3º ano Ensino Médio

Fundamentação filosófica

A filosofia é uma disciplina legítima das ciências que se propõe a analisar o pensamento com as ferramentas do próprio pensamento. Devido à complexidade da questão e as diversas escolas filosóficas que surgiram ao longo do pensamento ocidental é necessário considerar que todas elas partem da autonomia do homem para o conhecimento. O equívoco está em que mesmo partindo desse ponto em comum, escolas filosóficas chegam a conclusões diferentes e contraditórias sobre as mesmas questões, sendo que nenhuma consiga dar respostas aquedadas para diversas outras áreas, isso se verifica por toda história do pensamento ocidental. O pensamento não é neutro, e ainda que fosse, não seria garantia de resultados coerente com a realidade.

Desse modo, identificar que o próprio pensamento não é o ponto de partida adequado é fundamental para o conhecimento proposto. Por isso, além de conhecer as escolas filosóficas e suas influências que trazem para as decisões da sociedade, é necessário considerar que o ponto de partida para o conhecimento é o conhecimento do homem a partir do conhecimento de Deus (Sl 36,9), revelado nas Escrituras. Somente por essas vias se tem aberturas culturais significativas, com também se verifica na história do pensamento ocidental.

Descrição do curso

Uma vez que o aluno já estudou as ferramentas para uma correta argumentação, os principais desdobramento da sociedade ocidental e as forças que impulsionaram cada motivo básico religioso, este é o momento de apresentar os termos da filosofia cosmonômica. O aluno terá a possibilidade e avaliar o funcionamento dessa filosofia e a crítica que ela traz sobre a insuficiência do pensamento para o conhecimento verdadeiro. Além disso, compreenderá a importância de se manter a irredutibilidade dos aspectos

modais e a universalidade das esferas de soberania, sob o risco de se cair em reducionismos, ideologias e regimes totalitários.

Objetivos Educacionais

O aluno deve ser capaz de descrever sobre o que se trata a filosofia cosmonomia e reconhecer o valor de se manter a soberania das esferas.

Especificamente ele deverá analisar corretamente um reducionismo, aplicar o teste do ídolo e completar o glossário com as definições.

Escopo e Sequência

1º Bimestre		
11 aulas		
Aulas	Conteúdos	Habilidades
02	Filosofia cosmonômica - Origem - Proponentes - Objetivo - Contexto histórico e antecedentes	- Perceber a importância que teve as crenças daquele momento histórico para os desdobramentos na filosofia. - Listar os momentos de verdade, os critérios para o conhecimento e as insuficiências do empirismo e do criticismo.
02	Problemas com o empirismo - Momentos de verdade - Critério para o conhecimento - Uma verdade incompleta (de que forma era insuficiente)	- Liste os elementos que envolvem os problemas transcendentais. - Colecionar as definições de novas palavras no glossário.
02	Problemas com o criticismo - Momentos de verdade - Critério para o conhecimento - Uma verdade incompleta (de que forma era insuficiente)	
02	Critica transcendental - 3 problemas transcendentais	
01	Coração (supratemporal) - Imanência e transcendência	
01	Ponto arquimediano e arché	
01	Motivos- base - Conceito	
Avaliação: - Elaborar glossário com a descrição de cada definição e um exemplo.		

- Responder corretamente a prova avaliativa
<p>Recursos DOOYEWEERD, H. No crepúsculo do pensamento ocidental. São Paulo: Hagnos, 2010 _____. Raízes da cultura Ocidental. Traduzido por Afonso Teixeira Filho. SP: Cultura Cristã, 2015. KALSBECK, L. Contornos da Filosofia cristã. São Paulo: Cultura cristã, 2015.</p>

2º Bimestre		
9 aulas		
Aulas	Conteúdos	Habilidades
02	Aprofundando sobre os motivos-base - Motivos religiosos - Exemplos	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar corretamente a ordem dos aspectos modais - Colecionar as definições de novas palavras no glossário. - Perceber os <i>ismos</i> na civilização ocidental e como ainda estamos sujeitos a incorrer em erros.
01	Ideia de lei - Por que o nome “cosmonômico”? - Lei como limite entre Deus e a criação	
02	Aspectos modais - Realidade temporal dos aspectos (prisma) - Ordem dos aspectos - Irredutibilidade dos aspectos	
02	Esferas de lei - Universalidade das esferas (usado para estruturas sociais) - Reducionismo (os <i>ismos</i>)	
01	Tipos de estrutura - Individualidade - Sociais Relação sujeito-objeto	
01	Processos de abertura - A fé como direcionamento - Exemplos	
<p>Avaliação: - Elaborar glossário com a descrição de cada definição e um exemplo. - Responder corretamente sobre os processos de reducionismo. - Estudo de caso de abertura cultural</p>		
<p>Recursos DEMAR, G. Quem controla as escolas governa o mundo. Brasília, DF: Editora Monergismo, 2014 DOOYEWEERD, Herman. No crepúsculo do pensamento ocidental. São Paulo: Hagnos, 2010 _____. Raízes da cultura Ocidental. Traduzido por Afonso Teixeira Filho. SP: Cultura Cristã, 2015. KALSBECK, L. Contornos da Filosofia cristã. São Paulo: Cultura cristã, 2015.</p>		

PEARCEY, N. Verdade absoluta: Libertando o cristianismo de seu cativeiro cultural. 3ª reimpressão. RJ: CPAD, 2012
 WOLTERS, M. A. A criação restaurada: base bíblica para uma cosmovisão reformada. São Paulo: Cultura Cristã, 2006.

3º Bimestre		
7 aulas		
Aulas	Conteúdos	Habilidades
02	- Funcionamento do teste do ídolo (fazemos/somos o que amamos) - Estudos de caso: naturalismo filosófico	- Perceber que as ideias não estão no vácuo de crenças. - Perceber os meios de identificar os reducionismos e como evitá-los.
02	Estudos de caso: Regimes totalitários	
03	Estudos de caso: Ideologias - Marxismo - Marxismo cultural - Ideologia de gênero	
Avaliação: - Tabelar os resultados do estudo de caso (naturalismo, regimes totalitários, ideologias) - Analisar um filme (dentro da seleção dada) dentro dos critérios do teste do ídolo.		
Recursos DOOYEWEERD, H. No crepúsculo do pensamento ocidental. São Paulo: Hagnos, 2010 _____. Raízes da cultura Ocidental. Traduzido por Afonso Teixeira Filho. SP: Cultura Cristã, 2015. KALSBEEK, L. Contornos da Filosofia cristã. São Paulo: Cultura cristã, 2015. KUYPER, A. Sabedoria e prodígios. Brasília, DF: Editora Monergismo, 2018 PEARCEY, N. A busca da verdade. São Paulo: Cultura Cristã, 2018. _____. Verdade absoluta: Libertando o cristianismo de seu cativeiro cultural. 3ª reimpressão. RJ: CPAD, 2012 SMITH, J. K. A. Desejando o Reino: culto, cosmovisão e formação cultural. São Paulo: Vida Nova, 2018.		

4º Bimestre		
5 aulas		
Aulas	Conteúdos	Habilidades
01	- Estrutura e direção - Mandato cultural	- Perceber que os desdobramentos culturais que mais trazem benefícios estão corretamente relacionais com as estruturas, sem sobreposição de soberanias.
02	Relações encápticas: - Entidades culturais - Família - Casamento - Estado	- Identificar as boas relações encápticas.
02	Exemplos de boas relações encápticas:	

	- Economia - Tecnologia	
Avaliação:		
- Elaborar glossário com a descrição de cada definição e um exemplo. - Estudo dirigido sobre Estrutura e direção na tecnologia.		
Recursos		
DOOYEWEERD, H. No crepúsculo do pensamento ocidental. São Paulo: Hagnos, 2010		
_____ Raízes da cultura Ocidental. Traduzido por Afonso Teixeira Filho. SP: Cultura Cristã, 2015.		
KALSBECK, L. Contornos da Filosofia cristã. São Paulo: Cultura cristã, 2015.		
PEARCEY, N. Verdade absoluta: Libertando o cristianismo de seu cativeiro cultural. 3ª reimpressão. RJ: CPAD, 2012		
WOLTERS, M. A. A criação restaurada: base bíblica para uma cosmovisão reformada. São Paulo: Cultura Cristã, 2006.		

5.1 Projeto de Vida

O objetivo do projeto de vida é ajudar ao aluno a se enxergar como responsável de suas ações, considerando suas aprendizagens a fim de colocá-las em prática. Como foi analisado na viabilidade com a BNCC, a filosofia cosmonômica pode ser uma ferramenta importante no direcionamento vocacional dos estudantes, uma vez que lhe dá a ampla compreensão dos aspectos criacionais e seus núcleos de significados, bem como a exata localização do ego no âmbito supra teórico e não no pensamento teórico. Isso lhe permitiria não incorrer na falha causada pela autonomia do pensamento que resulta nos insuficientes motivos básicos religiosos dualistas, ou seja, não considerar que as atividades da vida estão em um todo coerente (trabalho, ética, devoção, cultura, valores).

Sendo assim, se espera que o aluno utilize corretamente as ferramentas aprendidas em seu projeto de vida pessoal sendo capaz de desenvolver os aspectos criacionais motivado em seu inquebrantável entrelaçamento com toda a realidade temporal.

O projeto de vida contempla 200 horas ao longo de todo o ensino médio, este currículo foi estruturado para ser uma parte desse programa, com equivalência de 64 horas aula. Ele considera em alguns momentos o uso da modalidade à distância, uma vez que é permitido para preencher em até 20% o itinerário formativo. Recomenda-se que seja aplicado no início do projeto.

Currículo do Projeto de Vida

Disciplina eletiva: Iniciando o Projeto de Vida

Fundamentação filosófica

O exercício adequado da vocação faz parte da constituição do homem, bem como seu trabalho e suas motivações para exercê-lo. Por isso refletir sobre as formas adequadas será funcional para as atividades laborais. São notórios como as más motivações levam a sobreposição de esferas e relações encápticas depreciativas que reduzem o potencial de verdadeiro ganho.

Dessa forma, o aluno deve ser capaz de identificar os fatores que levaram ao insucesso e prevenir-se pelo exercício de virtudes, da adequada compreensão das esferas de soberania e da busca por solução aprovadas por meio de planejamento estratégico.

Descrição do curso

O curso visa ser uma introdução ampla para capacitar o aluno a iniciar seu projeto de vida pessoal. Ele oferecerá ferramentas para o aluno compreender como sua vocação interage com sua atividade de trabalho e terá a oportunidade de elaborar um plano estratégico pessoal, sendo guiado passo a passo.

Objetivos Educacionais

O aluno deve ser capaz de perceber o funcionamento de suas próprias motivações; sentir-se motivado a elaborar seu próprio projeto de vida; reconhecer bons e maus exemplos de sucesso e aplicar o planejamento estratégico.

Especificamente ele deverá analisar suas motivações; identificar-se com os exemplos apresentados; observar e descrever uma atividade profissional e elaborar um planejamento estratégico pessoal.

Escopo e Sequência

1º Bimestre 22 aulas		
Aulas	Conteúdos	Habilidades
04	Sucesso profissional e na vida: - Definição; - Modelo de atividades bem-sucedidas (relações encápticas); - Modelos de escolhas bem-sucedidas (relações encápticas); - Estudo biográfico; - Escolha de exemplos pessoais.	- Elaborar um estudo biográfico; - Identificar os elementos de sucesso; - Identificar as próprias motivações pessoais; - Realizar os exercícios de simulação; - Compreender biblicamente o que é felicidade; - Reconhecer que todas as pessoas agem sob a mesma estrutura (faço porque desejo);
02	Satisfação pessoal (felicidade): - Desejos atendidos (ego supratemporal); - Aspecto psicológico; - Ganância (exemplos).	- Preencher quadro de liturgias diárias - Reconhecer as próprias inclinações para vícios (maus hábitos);
04	Motivações: - Conceito bíblico (entendendo a estrutura); - Liturgias diárias; - Reconhecimento de vícios; - Virtudes: cultivando bons hábitos.	- Preencher cada etapa do Projeto Virtudes no tempo adequado. - Preencher os quadros de conceitos.
02	Projeto Virtudes: - Parâmetros preenchidos; - Reconhecimento de áreas.	
02	Etapa 1: entrevistas (à distância) - Marcar e realizar	
04	Etapa 2: Pesquisa pessoal	
04	Etapa 3: elaboração de projeto	
Avaliação: - Apresentar os quadros de conceitos preenchidos; - Entregar adequadamente cada etapa do projeto Virtudes.		
Recursos DOOYEWEERD, H. No crepúsculo do pensamento ocidental. São Paulo: Hagnos, 2010 _____. Raízes da cultura Ocidental. Traduzido por Afonso Teixeira Filho. SP: Cultura Cristã, 2015. FITZPATRICK, E. Ídolos do coração. São Paulo: ABCB, 2009. KALSBECK, L. Contornos da Filosofia cristã. São Paulo: Cultura cristã, 2015. Lai, P. Fazedores de rendas: como aliar negócios e missões. São Paulo: Editora Vida, 2017. OUWENEEL, W. Coração e alma. São Paulo: Cultura Cristã, 2014. PEARCEY, N. Verdade Absoluta. RJ: CPAD, 2006. 11ª impressão:2021 PIPER, J. Não jogue sua vida fora. São Paulo: Cultura Cristã, 2006		

SMITH, J. K. A. Desejando o Reino: culto, cosmovisão e formação cultural. São Paulo: Vida Nova, 2018.

WOLTERS, M. A. A criação restaurada: base bíblica para uma cosmovisão reformada. São Paulo: Cultura Cristã, 2006.

2º Bimestre

18 aulas

Aulas	Conteúdos	Habilidades
03	Vocação: - Legado - Dupla jornada (construção pessoal e cultural) - Biografias	- Dispor-se a compreender sua própria vocação; - Analisar os exemplos de legados bem-sucedidos e malsucedidos; - Compreender que a vocação é anterior ao trabalho;
03	Trabalho: - Atividade laboral; - Biografias.	- Cultivar apressa pelo trabalho; - Verificar as relações sociais adequado;
04	Aspecto social: - Universalidade da esfera; - Relações encápticas adequadas; - Estudo de caso, exemplos em diferentes países.	- Reconhecer ganhos e lucros malsucedido; - Preencher os quadros de conceitos.
04	Ganhos e lucros: - Universalidade do aspecto econômico; - Relações encápticas adequadas; - O propósito do dinheiro; - Bem-sucedidos sem dinheiro.	
04	Aspecto jurídico: - Universalidade do aspecto jurídico; - Relações encápticas; - Funcionamento das relações legais de trabalho.	

Avaliação:

- Apresentar os quadros de conceitos preenchidos;
- Entrevistar um trabalhador.
- Atividade avaliativa sobre o aspecto jurídico (Estudo de caso: como abrir uma empresa)

Recursos

DOOYEWEERD, H. No crepúsculo do pensamento ocidental. São Paulo: Hagnos, 2010

_____. Raízes da cultura Ocidental. Traduzido por Afonso Teixeira Filho. SP: Cultura Cristã, 2015.

_____. Estado e soberania: ensaios sobre cristianismo e política. São Paulo: Vida Nova, 2014.

GRUDEM, W. A pobreza das nações: uma solução sustentável. São Paulo: Vida nova, 2016.

KALSBECK, L. Contornos da Filosofia cristã. São Paulo: Cultura cristã, 2015.

WOLTERS, M. A. A criação restaurada: base bíblica para uma cosmovisão reformada. São Paulo: Cultura Cristã, 2006.

3º Bimestre		
14 aulas		
Aulas	Conteúdos	Habilidades
05	Planejamento estratégico: - O papel da função fundante e da função líder; - Plano de ação; - Imprevistos;	- Desenvolver um planejamento estratégico para o estudo de caso proposto; - Aplicar corretamente os 5'S da qualidade; - Elaborar um planejamento de comunicação para um estudo de caso; - Preencher os quadros de conceitos.
04	5'S da qualidade: - Conceito e aplicação - Estudo de caso	
05	Planejamento de comunicação (propaganda): - Princípios éticos; - Evitando falácias;	
Avaliação: - Apresentar os quadros de conceitos preenchidos; - Elaborar um planejamento estratégico completo (plano de ação, meios de gerir a qualidade e comunicação)		
Recursos BLUEDORN, N.; BLUEDORN, H. O detetive de falácias: trinta e oito lições sobre como reconhecer o mau raciocínio. Christian Logic. Edição do Kindle. DOOYEWEERD, H. Estado e soberania: ensaios sobre cristianismo e política. São Paulo: Vida Nova, 2014. GRUDEM, W. A pobreza das nações: uma solução sustentável. São Paulo: Vida nova, 2016 KALSBECK, L. Contornos da Filosofia cristã. São Paulo: Cultura cristã, 2015. ISO 9001 OHSAS 180001		

4º Bimestre		
10 aulas		
Aulas	Conteúdos	Habilidades
03	Empreendimento pessoal: - Comunicação com clareza (Técnicas de oratória e comunicação)	- Apresentar um projeto pessoal com clareza a um público, ao vivo e virtualmente; - Preencher os quadros de conceitos.
02	Postura em ambientes virtuais: - Relação ética (aspecto social) - Infrações (aspecto jurídico)	
03	Apresentação do projeto pessoal	
02	Retirar carteira de trabalho	
Avaliação: - Apresentar os quadros de conceitos preenchidos; - Retirar a carteira de trabalho;		

- Apresentar projeto pessoal.

Recursos

<https://www.gov.br/trabalho-e-previdencia/pt-br>

<https://www.ted.com/>

MAGALHÃES, R. A Arte da Oratória: Técnicas para Falar Bem em Público. Idea Editora. Edição do Kindle.

KALSBEEK, L. Contornos da Filosofia cristã. São Paulo: Cultura cristã, 2015.

WOLTERS, M. A. A criação restaurada: base bíblica para uma cosmovisão reformada. São Paulo: Cultura Cristã, 2006.

6 CONCLUSÃO

Tendo em vista os objetivos do trabalho, analisou-se a finalidade da educação em momentos da sociedade ocidental e concluiu-se que ela se dá de acordo com os objetivos que cada grupo de pessoas tem para a próxima geração. Sendo assim, ela não ocorre de modo neutro, mas sempre intencional, sendo uma atividade social que não precisa de justificativa, uma vez que é natural na humanidade ensinar e aprender. Assim, a partir da Reforma Protestante, observou-se que esta atividade obteve seu correto direcionamento de forma massificada e popular, proporcionando grande enriquecimento a todas as áreas de conhecimento. Ainda desse correto direcionamento originou-se a Filosofia Cosmonômica, frente ao errôneo direcionamento das atividades sociais centralizadas na autonomia do pensamento. Os exemplos por meio de ensinamentos ideológicos, como o nazismo e marxismo, tornam clara a depreciação que a natureza humana sofre. Ainda com o construtivismo, que mesmo não sendo ideológico tem fundamento na autonomia do homem e pragmatismo, perdendo de vista o objetivo desta atividade social.

Somente por meio do posicionamento do homem em Cristo é que se pode observar o correto direcionamento das ciências e atividades do homem, ou seja, na universalidade das esferas. Tendo em vista toda a análise da realidade que a abordagem cosmonômica trás e o seu sucesso com outras áreas de conhecimento e da academia, como a epistemologia e cosmovisão, analisou-se sua possibilidade de interação com as novas regras para o Ensino Médio no Brasil.

Com as devidas ressalvas sobre os objetivos apontados pela BNCC, mas aproveitando alguns espaços é possível a interação desta norma com o currículo baseado em uma filosofia cosmonômica, principalmente para uma escola confessional e que tem como centralidade Cristo e o respeito pela universalidade das esferas. Um desses espaços é por meio do objetivo de dar autonomia do aluno poder oferecer em seu currículo um vasto exemplo de interações sociais tanto negativas como positivas na sociedade ocidental.

Desse modo, um currículo que atinja aos parâmetros propostos pela BNCC por meio da abordagem cosmonômica foi proposto de modo adequado, considerando a carga horária de 32 horas anuais para cada ano do Ensino Médio. O primeiro ano foram consideradas ferramentas para o raciocínio, sendo uma preparação para o segundo e o

terceiro ano do currículo, com o ensino da Filosofia Cosmonômica propriamente dita. Já o Projeto de Vida contém 64 horas de currículo com uma abordagem cosmonômica, ou seja, apenas uma parte inicial desse itinerário.

Sendo assim, os objetivos propostos pelo trabalho foram cumpridos. Mas ainda considerando a ampla aplicabilidade desta abordagem a BNCC outras interações ainda seriam possíveis, principalmente na filosofia educacional e no treinamento dos professores das disciplinas de formação geral.

7 REFERÊNCIAS

A Educação no Brasil na década de 90. Imagem 1, p.19. Imagem 2, p.21. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/a-educacao-no-brasil-na-decada-de-90>>.

ALENCAR, Gedeon Freire de. **Protestantismo Tupiniquim: Hipóteses sobre a (não) contribuição evangélica à cultura brasileira.** Edição do Kindle. 2005. p. 19.

American College of Pediatricians. Nov, 2018. **Gender Dysphoria in Children.** Disponível em: <<https://acpeds.org/position-statements/gender-dysphoria-in-children>>.

ANSELMO, santo. **Cur Deus Homo.** Disponível em: http://www.monergismo.com/textos/cristologia/cur_anselmo.htm . Acessado em: 22 nov 2021.

Base Nacional Comum curricular, MEC. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>.

Bíblia, Nova Versão Internacional (São Paulo: Sociedade Bíblica Internacional, 2001), Deuteronômio 6.4–9.

CARVALHO, Guilherme De. **Francis Schaeffer para o Século 21.** 08 de fev. 2012. Disponível em: <https://ultimato.com.br/sites/guilhermedecarvalho/2012/02/08/francis-schaeffer-para-o-seculo-21/>.

CARVALHO, Guilherme V. R. de. **Ensaio de Abertura: A objeção Reformada ao Dogma da autonomia religiosidade da razão.** L'Abri Fellowship, Belo Horizonte. Diálogo & Antítese: Revista de Religião e Transdisciplinaridade –Vol 1, No 1, (2009/1).

CASTRO, Gabriel de Arruda. **Ideologia de gênero e marxismo: novos trabalhos acadêmicos feitos com dinheiro público.** Gazeta do Povo, 03 de mai. 2021. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/ideologia-de-genero-e-marxismo-novos-trabalhos-academicos-feitos-com-dinheiro-publico/>>. Acessado em: 26 de novembro de 2021.

CLARK, Gordon H. **De Tales a Dewey.** São Paulo: Cultura Cristã, 2012.

Constituição Da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: https://normas.leg.br/?urn=urn:lex:br:federal:constituicao:1988-10-05:1988#/con1988_18.02.2016/art_206_.asp .

Constituição Federal de 16 de Julho de 1934. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10616989/artigo-149-da-constituicao-federal-de-16-de-julho-de-1934>>.

Constituição Federal de 18 de Setembro de 1946. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/busca?q=artigo+172+constitui%C3%A7%C3%A3o+de+1946>

CULVER, Robert D. **Teologia sistemática, bíblica e histórica.** São Paulo: Shedd Publicações, 2012. ISBN 9788580380170. P.123

DELASHUMUTT, Gary e BRAUND, Roger, **Postmodern Impact: Education, em The Death of Thruth**, Dnnis McCallum, editor geral (Minneapolis: Bethany House Publisher, 1996), 98 Apud. PORTELA, Solano. O que estão ensinando aos nossos filhos? São Paulo: Fiel, 2018.

DEMAR, Gary. **Quem controla a escola governa o mundo**. Brasília: Monergismo, 2017.

DESCARTES, René. **Discurso do Método** (Coleção Clássicos para Todos). Nova Fronteira. Edição do Kindle.

Disponível em: <http://www.aket.org/raizes-e-perspectivas/>. Acessado em: 12 de nov. 2021.

Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>.

Dooyeweerd, Herman. **A New Critique of Theoretical Thought**. Deel 1. The Necessary Presuppositions of Philosophy. Publicado em 2013 por dbnl, Stichting Dr. Abraham Kuyperfonds. Disponível em: http://www.dbnl.org/tekst/dooy002newc05_01/colofon.php.

DOOYEWEERD, Herman. **No crepúsculo do pensamento ocidental: estudo sobre a pretensa autonomia do pensamento**. São Paulo: Hagnos, 2010.

DOOYEWEERD, Herman. **Raízes da cultura ocidental**. São Paulo: Cultura Cristã, 2019.

DURKHEIM, Èmile. **Educação e Sociologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GORDON, Flávio. **Corrupção da Inteligência: intelectuais e poder no Brasil**. Rio de Janeiro: Record, 10ª ed, 2017.

GRAMSCI, Antonio. **Cartas Do Cárcere**. Lebooks Editora. Edição do Kindle.

¹HACK, Osvaldo Henrique. **Sementes do Calvinismo no Brasil colonial**. São Paulo: Cultura Cristã, 2007.

KEENAN, Derek J. **Desenvolvimento Curricular para Escolas Cristãs**. ISBN 978-85-61273-14-9. São Paulo: ACSI, 2017.

KUYPER, Abraham. **Sabedoria e prodígios**. Brasília: Monergismo.

Manifesto humanista II, 1973 American Humanista Association. Disponível em: <https://americanhumanist.org/what-is-humanism/manifesto2/>.

O Breve catecismo. Assembleia de Westminster (1643 a 1652); [tradução Igreja Presbiteriana do Brasil], - 2. Ed. – São Paulo: Cultura Cristã, 2009.

O que são competências e habilidades, SOMOS. Disponível em: https://ead.profseducacao.com.br/courses/133/pages/modulo-3-texto-1-o-que-sao-competencias-e-habilidades?module_item_id=4475

Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf> Acessado em: 24 nov. 2021.

PEARCEY, Nancy. **A busca da verdade**. São Paulo: Cultura Cristã, 2018.

PEARCEY, Nancy. **Verdade Absoluta**. Rio de Janeiro: CPAD, 2006, 11ª ed.

Pesquisa realizada no dia 03 de dezembro de 2021.

PLANTINGA, Alvin. **Ciência, religião e naturalismo**. São Paulo: Vida Nova, 2018.

Portal de dados abertos do CNPq. Disponível em: <http://dadosabertos.cnpq.br/pt_BR/>.

PORTELA, Solano. O que estão ensinando aos nossos filhos. São Paulo: Fiel. P.67-72

¹ <https://novaescola.org.br/conteudo/1508/conheca-summerhill-a-escola-em-que-o-aluno-pode-quase-tudo>

SCHAEFFER, Francis. **Como viveremos**. São Paulo: Cultura Cristã, 2013.

SCHAEFFER, Francis. **Como viveremos**. São Paulo: Cultura Cristã, 2013.

SHIRER, William, L. **The Rise and Fall of the Third Reich**. RosettaBooks. Edição do Kindle.

SIRE, James, W. **Universo ao lado: um catálogo básico sobre cosmovisão**. Brasília: Monergismo, 4ª ed. 2017.

SMITH, James, K., A. **Desejando o reino: culto, cosmovisão e formação cultural**. São Paulo: Vida Nova, 2018.

Teóricos do construtivismo.

http://www.ucdoer.ie/index.php/Education_Theory/Constructivism_and_Social_Constructivism

Termos propostos por D. F. M. Strauss apud. DOOYEWEERD, Herman. **Estado e Soberania**. São Paulo: Vida Nova, 2014.

VAN RIESSEN, H. **Op wijsgeruge wegen**. Wageningen:1959. Apud KALSBECK, contorno da filosofia cristã. São Paulo: Cultura Cristã, 2019.

VAN RIESSEN, Hendrik. **Uma Abordagem Cristã da Ciência**. P&B Publicações. Edição do Kindle.