



EccoS Revista Científica

ISSN: 1517-1949

eccos@uninove.br

Universidade Nove de Julho

Brasil

Pauly, Evaldo Luis

A laicidade na educação a partir da polêmica teológica entre Erasmo e Lutero

EccoS Revista Científica, núm. 26, julio-diciembre, 2011, pp. 107-122

Universidade Nove de Julho

São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71522347007>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

A LAICIDADE NA EDUCAÇÃO A PARTIR DA POLÊMICA TEOLÓGICA ENTRE ERASMO E LUTERO

LAICAL EDUCATION FROM A THEOLOGICAL CONTROVERSY
BETWEEN ERASMUS AND LUTHER

Evaldo Luis Pauly

Doutorado em Educação – UFRS.

Mestrado em Teologia pela Escola Superior de Teologia.

Professor e coordenador do Programa de Pós Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle.

Canoas – RS, Brasil.

evaldo@unilasalle.edu.br

RESUMO: Identificam-se no artigo possíveis mediações pedagógicas resultantes da discussão entre Lutero e Erasmo acerca das respectivas teses do “servo-arbítrio” e do “livre-arbítrio”. Aponta-se para a relevância pedagógica do confronto entre suas divergências antropológicas no contexto da política educacional do recente Estado democrático de direito no Brasil. Assim será possível fundamentar a tese de que o “dever” de educar é atribuição exclusiva do Estado, não mais da Igreja ou da família; por óbvio, é “direito” das igrejas e das famílias receberem do Estado a educação básica obrigatória. Tenta-se demonstrar que essa definição do dever e do direito de educar contraria algumas arraigadas convicções do senso comum do Magistério e da legislação educacional brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Formação moral. Laicismo. Lutero. “Servo-arbítrio”.

ABSTRACT: In this article are identified possible pedagogical mediations as a result of a discussion between Luther and Erasmus about their claims of “servant-will” and “free will”. It points to the pedagogical relevance of the confrontation between its anthropological differences in the context of recent educational policy of the democratic rule of law in Brazil. This would support the thesis that the “duty” of educating is exclusive to the state, no more church or to the family. Its certainly is the “right” of churches and families to receive the state compulsory basic education. It attempts to demonstrate that the definition of duty and right to educate against some entrenched beliefs of the Magisterium’s common sense of and of the Brazilian educational legislation.

KEY WORDS: Moral education. Laicism. Luther. “Servant will”.

1 O conceito político-antropológico do “servo-arbítrio”

As obras de Lutero mais conhecidas e analisadas pela pesquisa em educação, no Brasil, são o folheto “Aos conselhos de todas as cidades da Alemanha, para que criem e mantenham escolas”, de 1524 e “Uma pregação para que se mandem os filhos à escola”, de 1530 (BARBOSA, 2007; JARDILINO, 2009). Esses dois escritos foram direcionados para discutir o tema da educação, mas não fazem parte das obras de caráter mais programático e acadêmico da produção bibliográfica de Lutero. São escritos conjunturais, no conjunto da obra. Um texto programático central é “Da vontade cativa”, escrito em 1525 para combater o clássico do humanismo moderno: “Sobre o livre-arbítrio” (1524) do católico Erasmo de Rotterdam. Assim, pode-se considerar o “Da vontade cativa” como um texto acadêmico da filosofia da educação luterana, pois, mesmo sem discutir educação, apresenta a concepção de ser humano proposto pelos luteranos. Hoje, mais do que na época de Lutero, o humanismo otimista de Erasmo está presente nas pedagogias modernas, com a tese da “autonomia” como sendo natural nas pessoas. Lutero argumenta com um “pessimismo” antropológico, baseado em Ockham, para negar a tese de Erasmo (PONDÉ, 2006, p. 351). Essa diferença de humor antropológico gera uma polêmica que permanece até hoje, em especial – como tentaremos demonstrar – no tema da laicidade da educação e de sua respectiva formação moral em suas mediações teóricas e políticas. A crença no livre-arbítrio arraigou-se no senso comum do magistério e dos gestores dos sistemas de ensino. O pensamento de Erasmo permanece hegemônico no senso comum do magistério, como exemplifica o adágio popular “querer é poder”.

Para Lutero, o livre-arbítrio é ilusão. Não há liberdade porque a razão – o arbítrio – não é livre, mas determinada pelas condições materiais da vida. Para o reformador, a capacidade da razão ou do livre-arbítrio não é inata. A racionalidade é construção histórica e social, portanto, determinada pelas condições da vida real.

A polêmica entre Erasmo e Lutero sobre a liberdade da razão antecipa a discussão atual entre modernos e pós-modernos. Por isso parece adequado retomá-la no contexto do debate brasileiro sobre laicidade na educação porque esses intelectuais fundamentam suas pedagogias no

reconhecimento da capacidade cognitiva, de qualquer pessoa do povo, para Lutero; qualquer integrante da aristocracia, para Erasmo. A revolução pedagógica de Lutero e a de Erasmo contra os medievais é a tese de que qualquer pessoa seria capaz de aprender. Os dois divergiam quanto à capacidade de a própria pessoa conhecer e realizar a vontade de Deus. Erasmo achava que sim; Lutero, não! Para o reformador, conforme Pondé (2006, p. 359), “[...] o coração humano não é capaz de sentir prazer verdadeiro na busca de realizar a vontade de Deus – logo, não é capaz de realizar a ética de Deus, a única dimensão do Ser divino que conhecemos [...]”. Para Lutero a educação pública e estatal é o meio mais razoável para limitar a maldade humana. Por isso, Lutero propõe que a mediação entre fé e razão não seja uma relação subordinada, mas dialética. A partir desta antropologia pessimista, a Reforma propõe uma educação para liberdade, porque a separação absoluta entre Igreja e Estado implica na inseparabilidade epistemológica entre fé e razão, entre a subjetividade e a racionalidade, tese que acarreta implicações pedagógicas radicais nos processos de formação moral.

2 Educação e Estado: a relação dialética entre fé e política

Lutero defendeu a separação absoluta entre Igreja e Estado: a vida na Igreja é possível mediante a fé, sem as obras da lei; a vida cívica ou política é possível pelas mediações entre a razão e as boas obras da justiça humana. A fé governa a vida espiritual, o Estado governa a vida material, embora corpo e espírito sejam indistintos, ou seja, trata-se de uma aplicação concreta da “doutrina dos dois reinos” (BARBOSA, 2007, p. 178) para o caso da educação. A condução das almas – do espírito comunitário – é atribuição da comunidade religiosa dos crentes. A educação do povo – do corpo social – é responsabilidade exclusiva do Estado. Jardimino suspeita que esta última concepção política ensinará “[...] possivelmente a grande ruptura com Erasmo na questão educacional, pois este não estava preocupado com as massas [...]” e, sim, com uma boa educação “[...] fundamentalmente aristocrática [...]” (2009, p. 42).

Tendências teológicas luteranas liberais, não aceitam a tese da separação absoluta entre Estado e Igreja e defendem a mera distinção. Estado e Igreja – idealmente – cooperam como iguais para o bem comum do povo. Ao contrário, tendências libertacionistas propõem a separação absoluta entre Igreja e Estado por razões materialistas, porque Lutero teria usado a famosa “navalha de Okham”, método científico que, na opinião de Oliveira (2003, p. 235), é precursor do materialismo marxista: “[...] pois de suas [de Ockham] reflexões resta evidente que a existência do poder civil independe do poder religioso [...]”.

A separação entre fé e política é condição epistemológica para superar, dialeticamente, o idealismo daquela relação harmônica entre Estado e Igreja. Permanece, ainda hoje, a disputa pela separação absoluta entre Igreja e Estado! Novamente, há duas tendências na teologia latino-americana. Uma defende a separação absoluta pela qual a “[...] teologia da libertação reconhece a total independência da pesquisa científica das pressuposições ou dogmas da religião e se limita a usar seus resultados para nutrir seu próprio trabalho [...]” (LÖWY, 2000, p. 92). Outra tendência defende a mera distinção, pois o “[...] fundamental da ética política de Lutero é a sua distinção (não: separação!)” (FISCHER, 1996, p. 10); ou, como argumenta Dreher, “Lutero exige clara distinção, não separação [...]” (1996, p. 19); Clodovis Boff propõe uma relação de “autonomia”, “cooperação”, “distinção”, “dupla pertença” entre fé e política porque a fé seria “[...] uma inspiração global que envolve toda a política, ao mesmo tempo em que a supera.” (2004, p. 45-46). A Figura 1 ilustra essa divergência teológico-política:

3 O debate entre Erasmo e Lutero e a superação do senso comum na educação

Para a Reforma, a separação absoluta entre Igreja e Estado define a liberdade de consciência do cidadão como o valor moral máximo do estado democrático de direito. Do ponto de vista axiológico, este valor estabelece os limites do poder do Estado. Na perspectiva epistemológica, a separação absoluta implica tanto na dialética entre fé e razão quanto determina os limites da educação como política pública, ou seja, direito da família e dever do Estado. A mera distinção em Igreja e Estado acaba por



Figura 1: Diferentes relações entre Igreja e Estado

Fonte: o autor.

aceitar, ingenuamente, que o financiamento da educação não seja monopólio do Estado, diluindo o dever de educar entre o Estado e as famílias. A concepção de separação absoluta reconhece que a família educa por amor, não por dever; sendo, portanto, irracional qualquer ingerência estatal sobre a liberdade de amar. Ao revés, a educação obrigatória é política pública gerida pelo Estado que universaliza o conhecimento produzido pelas ciências, sobre cuja liberdade, por sua vez, não cabe ingerência da família, senão o controle do interesse público.

Por outro lado, o monopólio estatal no financiamento e a gestão da educação obrigatória não implicam na estatização das escolas, pelo contrário. Como as escolas estatais estão limitadas a oferecer educação laica, os sistemas de ensino autorizam e controlam o funcionamento de escolas confessionais para garantir a absoluta liberdade de consciência do cidadão para escolher uma educação confessional. A Constituição cidadã de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, objetiva e deliberadamente, restringiram essa liberdade fundamental da cidadania¹. Como tal restrição ocorre de fato e de direito, caracteriza uma injustiça sistêmica na educação obrigatória brasileira.

O debate político sobre tal injustiça permite superar duas ilusões do senso comum na educação obrigatória. A primeira é a crença no livre-mercado educacional. É razoável que o Estado permita a obtenção de lucro

através da oferta privada de vagas para a educação obrigatória? Podem ser vendidas parcelas básicas do conhecimento acumulado pela humanidade? É racional estimular que o corpo discente comporte-se como consumidores e o corpo docente como fornecedores profissionais de um serviço especializado? É justo regular a educação obrigatória pelo Código de Defesa do Consumidor? Não é a única resposta razoável para essas perguntas.

O livre mercado é característica indelével do regime democrático, razão pela qual o Estado de direito o regula, no sentido de ampliar a concorrência saudável. Mercados sem ou com má regulação, podem ser dominados por traficantes que violentam os legítimos comerciantes. Do ponto de vista da ética do próprio livre-mercado, não é razoável que a educação seja fornecida como uma mercadoria igual às demais ofertas das prateleiras e vitrines.

Uma segunda ilusão é a crença na “falta de vontade política” dos governantes para manter boas escolas. O governo democrático não possui livre-arbítrio. Livre-arbítrio de governante é ditadura, é regime arbitrário. Os governos democráticos tentam praticar a menor injustiça possível, no máximo, tentam ser mais eficientes na promoção da equidade. A qualidade da educação não é um dado subjetivo, não depende da livre-vontade dos governantes. A qualidade é objetiva, é produzida pela relação ensino-aprendizagem medida pelos métodos científicos do conhecimento pedagógico. A qualidade da educação, indiretamente, resulta das limitações impostas pela aprovação política do orçamento público e da eficácia gerencial dos mecanismos da gestão democrática nos sistemas de ensino.

A tese da “vontade cativa” desenvolveu-se no contexto da política alemã no séc. XVI. Para Lutero o governo menos injusto seria o aristocrático, nos principados alemães, e o democrático, nos burgos. Assim, foi um revolucionário burguês e um democrata na gestão municipal; ao mesmo tempo, um aliado à aristocracia conservadora no governo dos principados. Suas opções políticas contraditórias evidenciam que, de fato, não há livre-arbítrio porque o arbítrio das pessoas é, ao mesmo tempo, livre e determinado, ou em termos teológicos, as pessoas são justas e pecadoras. No contexto brasileiro de hoje, pode-se interpretar a noção “vontade cativa” como a justificação moral para apoiar governantes que praticam a menor injustiça possível pelo estímulo político à tensa combinação entre os mecanismos da democracia representativa e partidária com os da democracia direta e participativa.

4 Formação moral: um desafio pedagógico mais da escola do que da família

Ainda hoje, Estado e Igreja, escola e família, disputam entre si a responsabilidade pela formação moral das novas gerações². Algumas disputas morais se conflagram no direito civil (registros de nascimento, casamento, divórcio, adoção etc.). Na educação, disputa-se entre o financiamento público de todas as escolas dos sistemas de ensino ou somente das escolas laicas. Disputa-se pelo controle eclesialístico ou docente do componente curricular “Ensino Religioso”. Disputa-se pela permissão ou proibição de empresas lucrativas atuarem na educação obrigatória etc.

Hoje, no Brasil, convivem em um único sistema de ensino escolas estatais e laicas, escolas confessionais e as “particulares em sentido estrito”, conforme o art. 20, inciso I da LDB. Ora, um sistema único de educação republicano permite que a família tenha, de fato, liberdade de escolha para matricular seus dependentes em qualquer uma das escolas do sistema de ensino, de modo que a família possa oferecer educação laica ou confessional para suas crianças. A exigência de que escolas confessionais se autofinanciem, restringe, de fato e de direito, o direito fundamental à liberdade de consciência da cidadania brasileira. Nesse momento, esse formato político-constitucional do financiamento público da educação, na prática, restringe o direito das famílias em dar a formação moral que desejam para suas crianças. As famílias pobres raramente podem matricular suas crianças em escola confessional; por outras razões, mas do mesmo modo, poucas famílias de bons recursos econômicos conseguem oferecer educação laica para suas crianças.

A legislação educacional parece pouco valorizar o direito das famílias escolherem a formação moral de sua prole. No entanto, outras legislações impuseram normas morais para a intimidade familiar. A Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) define que o Estado está acima da família, por isso o Estado deve prover-lhe proteção (Art. 2º, I). O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) obriga as famílias a adotarem determinados valores morais, sob pena de prisão! O ECA criminalizou o hábito de certas famílias oferecerem álcool ou tabaco para menores de 18 anos. A Constituição de 1988, enfim, optou pela prevalência do Estado sobre a

família. Durante as disputas na Constituinte, grupos eclesiásticos, a partir de discutíveis teorias inatistas, afirmaram que o

[...] ser humano nasce e se forma na família, sendo, portanto membro dela. Nela, segundo a ordem natural, dá-se a primeira realização social do homem. É a célula primeira de um povo e de um Estado. [...] repetimos, a família nasce sem a intervenção do Estado (ULLMANN, 1986, p. 93).

A afirmação da filosofia positivista de que a família é a “célula mater da sociedade” é hegemônica no senso comum. No entanto, esta biologização do fenômeno cultural “família” foi superada pela

[...] definição constitucional de família, tornando-a mais inclusiva e sem preconceitos; a igualdade dos direitos e deveres entre homens e mulheres na sociedade conjugal; a consagração do divórcio; a afirmação do planejamento familiar como livre decisão do casal; e a previsão da criação de mecanismos para coibir a violência no interior da família são o resultado das lutas feministas junto aos legisladores constituintes [...] (COSTA, 1994, p. 21).

Do ponto de vista do Estado de direito, a construção desta moral familiar implica em determinados processos formativos na educação básica. O controle da Igreja sobre a moral familiar é legítimo, democrático e necessário para aquelas famílias que livremente se filiaram à igreja. Nesse caso, sim, há necessidade da mera distinção entre as funções da Igreja e as do Estado. Os fundamentalistas da religião e/ou da política desconsideraram essa distinção. A distinção clássica, pelo menos no cristianismo, segundo Cullmann (1968, p. 33) crê que o “Estado não é um fim em si, mas reserva-se o direito de exigir o que necessita para sua manutenção – e nada mais.” Ainda segundo este teólogo, Jesus rejeitou qualquer forma de “Estado Teocrático”, porque a “[...] comunidade que deve anunciar o Reino de Deus não pode se transformar em Estado político [...]” (Ibidem, p. 47).

5 A liberdade de consciência das famílias do povo na Reforma do séc. XVI

O movimento de Reforma fracassaria se não houvesse a mobilização popular em torno da alfabetização. Não existiria sem a revolução tecnológica da imprensa de tipos móveis inventada por Gutenberg em 1455. Não se consolidaria sem a criação do léxico alemão, sem a indústria gráfica burguesa que estimulou o gosto popular pela leitura, produzindo, vendendo e distribuindo milhões de folhetos ilustrados pelas novas técnicas de impressão de texto e de xilogravuras. Os números impressionam! Assumpção (2000, p. 1) informa que duplicou o número de pessoas alfabetizadas. Poucos anos depois da impressão das “[...] 200 Bíblias de Gutenberg, o número de europeus alfabetizados chegava a 17 milhões [...]”. Para Keim (2010, p. 222) “[...] por volta de 1500 já havia impressoras em mais de 250 centros europeus que produziram cerca de 13 milhões de livros [...]”. Publicaram-se um milhão de cópias das 95 teses (Ibidem, p. 226). A Reforma fez pela “[...] primeira vez na história [...] uma aliança entre o material impresso e um movimento popular [...]” (LIENHARD, 1988, p. 95); o folheto “Sermão sobre as Indulgências e a graça” vendeu 250.000 exemplares de 1517 a 1520. A Reforma está umbilicalmente ligada a essa campanha de alfabetização popular, provavelmente, desenvolvida no interior das famílias e da vizinhança. A popularização da leitura e da escrita quebrou o monopólio eclesiástico e estatal do saber.

Nesse contexto surge, em 1523, a primeira comunidade religiosa que se estrutura como igreja local da Reforma em Leisnig, cidade com 2 mil habitantes. O estatuto da comunidade³ foi aprovado em assembleia de filiados e criou a institucionalidade da igreja burguesa sob governo local da assembleia e dos mandatos eletivos de uma diretoria leiga. A igreja de Leisnig gerenciava estes equipamentos urbanos de uso público: uma ponte, a igreja, o hospital e a escola. Para administrá-los, a comunidade inventou um modelo participativo de gestão pública. Definiu-se o processo de eleição do pastor e o modo de controlar sua pregação. Em parceria com o governo do burgo, estabeleceu um sistema público para estocagem de cereais de modo a controlar inflação de seu preço no inverno. O Estatuto criou um Banco de Fomento, transformou a escola paroquial em escola pública, gratuita, universal e mista! A comunidade, depois de aprová-lo, solicitou o parecer

do Reformador, que o adotou como modelo eclesiástico (LUTERO, 2000, p. 28-36). Entrementes, os príncipes alemães, envolvidos com a Guerra dos Camponeses, poucos anos mais tarde, buscaram os tribunais e conseguiram revogar os avanços democráticos mais radicais do Estatuto.

6 A polêmica sobre laicismo e educação

A República brasileira nasceu leiga e anticlerical. Foi combatida pela maioria conservadora do clero. O padre Júlio Maria é exceção, em 1900(!) defendeu a separação entre Igreja e Estado no Brasil com um argumento pragmático: “Quaisquer que sejam, repito, os erros da República, em matéria de religião, é certo que ela deu à Igreja a liberdade [...]” (1981, p. 116). A República libertou a Igreja da tutela estatal. A liberdade republicana pressupõe a submissão da cidadania e da sociedade civil às limitações impostas pela lei que a cidadania estabeleceu para si através dos procedimentos democráticos necessários ao uso público da razão, como queriam os iluministas. Tais procedimentos são objeto de ensino e aprendizagem da formação moral escolar laica. Para tanto a escola deve estabelecer a relação dialética entre fé e razão, como esboça a Figura 2:

O laicismo é um princípio epistemológico da “ciência normal” que a escola ensina, em especial, na Educação Básica. O processo ensino-aprendizagem adota o paradigma clássico das práticas “[...] científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modulares para uma comunidade de praticantes de uma ciência [...]” (KUHN, 1982, p. 13). Esse princípio epistemológico da ciência ainda não se tornou hegemônico no senso comum de docentes e gestores dos sistemas de ensino no Brasil. A “ciência normal” ainda não venceu o paradigma medieval na formação moral da cidadania republicana no Brasil. Muitas escolas ainda vivenciam a disputa anacrônica entre fé ou razão.

Do ponto de vista da direção da Igreja Católica, essa disputa está resolvida. A Encíclica *Fides et Ratio*, de João Paulo II, convocou bispos e cientistas católicos para se engajarem “[...] na busca de uma Filosofia que tenha como objetivo harmonizar fé e razão, para dar ao homem contemporâneo as condições de responder aos apelos mais profundos de sua existência.” As divergências com as ciências, especialmente, no campo da

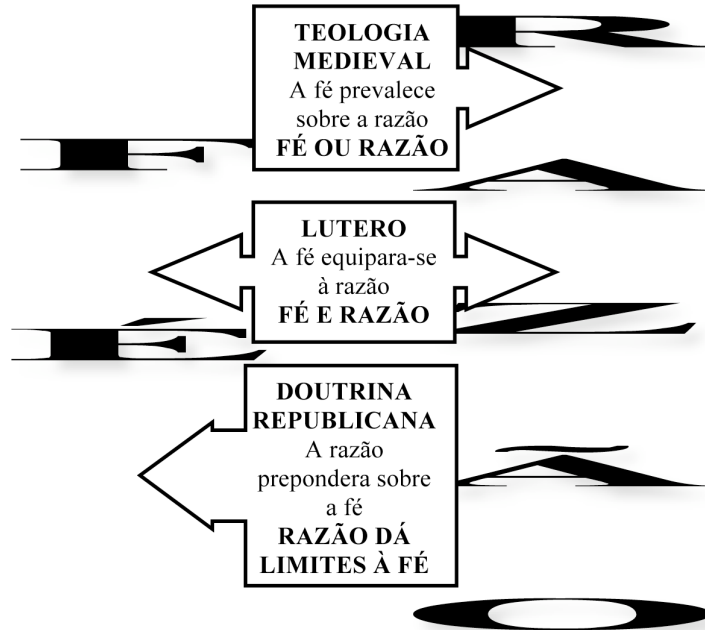


Figura 2: Diferentes relações entre fé e razão

Fonte: o autor.

medicina são disputas políticas pela definição moral, como é comum nas democracias. A formulação das leis depende das disputas entre as entidades da sociedade civil pela opinião moral dos indivíduos. Essa disputa e debate são salutares e caracterizam o regime democrático.

Não há inocentes nas disputas pela separação entre Igreja e Estado e pelo estabelecimento da dialética entre fé e razão. Tanto a fé quanto a razão tentam sobrepujar-se uma à outra. Por vezes, a ciência, como a fé, exige submissão das consciências a seus preceitos. O filósofo Auguste Comte criou uma “Religião da Humanidade”, em 1854. Outras vezes, certas igrejas atentam contra a liberdade de consciência, como na recente disputa presidencial de 2010. A presença eleitoral do fundamentalismo religioso reacendeu o debate sobre a laicidade do Estado brasileiro. Na mesma direção, deu-se a disputa ideológica em torno do acordo internacional entre o governo brasileiro e o estado do Vaticano.

O ministro da Justiça, Tarso Genro, afirmou hoje que a assinatura de um acordo internacional entre o governo brasileiro e o Vaticano é constitucional, não contrariando o preceito de que o Estado é laico. De acordo com o ministro, o “acordo afirma a laicidade da estrutura constitucional do país” (AGÊNCIA BRASIL, 2009, SP).

A notícia refere-se ao fato de a Câmara dos Deputados ter referendado o referido acordo proposto por ocasião da visita do, então, presidente da República ao Vaticano, em 13 de novembro de 2008. Outro componente deste embate entre fé e razão é a inserção obrigatória da disciplina “Ensino Religioso” no currículo do Ensino Fundamental na escola pública, um debate que vem desde a Proclamação da República.

A Reforma e a teologia de Lutero representaram um impulso religioso em favor da laicidade do Estado, pois o critério para separar Estado e Igreja e relacionar dialeticamente fé e razão, não é a doutrina teológica, mas a práxis política! Dado o caráter falível da práxis política democrática, o Estado de direito precisa instituir um processo permanente de formação moral, geralmente, desenvolvido pelos sistemas de ensino. Esse processo é necessário, porque a moralidade pública concretamente praticada exige a mobilização e a presença da cidadania exercendo o controle social sobre o Estado e a sociedade civil. Assim, democracia, por definição, será sempre insuficiente e incompleta. Por sua vez, o Estado de direito será sempre instável e carente de leis mais racionais, justas, equânimes e indutoras do desenvolvimento, seja da economia, seja da humanidade.

Na perspectiva do laicismo, a política consiste na negociação permanente entre interesses divergentes. O Estado laico reconhece que ninguém, tomado de fé genuína, deve submetê-la à negociação pública. A fé não aceita condições, a política sim. A fé, ao inverso da política, é incondicional posto que não é produto da razão, é dom acolhido passivamente. Tanto para Lutero, quanto para Erasmo, por razões distintas, a fé se faz serva da política, pois a fé não se serve da política! A fé se sujeita à política, mas não esta àquela.

Na perspectiva republicana, qualquer pessoa da cidadania participa ou não da política, conforme desejar sua livre vontade! Ao contrário do cidadão comum, o cidadão eleito pelos demais perde seu livre-arbítrio.

Torna-se sujeito às determinações legais para o exercício do cargo. Os governantes não têm livre-arbítrio.

O laicismo do Estado é uma necessidade intrínseca à democracia. Não é uma afronta ao poder eclesiástico, pelo contrário, é a garantia para o livre exercício desse poder. A sociedade se seculariza para promover a mais ampla garantia de liberdade de consciência para cada pessoa. A interpretação da fé cristã pelas tradições da Reforma e do catolicismo de Erasmo pressupõe o estado laico, um estado indiferente às questões religiosas, embora aceite dois fatos democráticos, aparentemente contraditórios: o fato de as pessoas de fé não serem indiferentes às questões políticas; o fato de que não é necessário ser cristão para tornar-se um bom político, embora todo cristão esteja obrigado – pela sua fé – a ser um bom político. Para a Reforma, o regime eclesiástico rege a vida interior, a subjetividade pessoal dos verdadeiros cristãos. O regime secular controla o mundo externo pela lei escrita e pelo monopólio da repressão, em termos teológicos: o Estado exerce “[...] o direito e a espada secular [...]” (LUTERO, 1996, p. 87).

7 Conclusão

Na atualidade, “[...] o cristianismo da libertação latino-americano representa uma inovação radical” porque assume “a separação total entre a Igreja e o Estado [...]” (LÖWY, 2000, p. 99). Razão pela qual, segundo Cury (1993, p. 33), desde o advento da República, a “[...] igreja não se conformará com sua redução ao estatuto de ‘sociedade civil dentro da sociedade civil’[...]” Parece que uma interpretação pedagógica da concepção antropológica de Lutero contrapõe-se a de Erasmo e a do humanismo moderno. A releitura do conceito teológico “servo-arbítrio” para o contexto dos sistemas de ensino parece uma boa ajuda teórica para superar o paradoxo político presente nas escolas da educação básica. Os professores e professoras, cuja cidadania não é valorizada a contento pelo Estado e pela sociedade civil brasileira, estão incumbidos de ensinar para o exercício da cidadania. Como educar para um exercício que os professores, de fato, não dominam com a intensidade que deveriam? Aqui parece haver uma espécie de “inérito-viável” de que fala Paulo Freire. O docente pode, caso queira, valer-se da fé para transcender-se como agente político. Tal

transcendência é mais que desejo e é necessária à vida pública no campo democrático e popular. A gestão comprometida com a democracia popular dos sistemas de ensino precisa denunciar a inexistência de tradição democrática no Brasil; ao mesmo tempo em que anuncia que é exatamente dessa ausência democrática que é possível sustentar uma gestão democrática! É o que afirma Tarso Genro (1997, p. 19), a partir da análise da experiência governamental desenvolvida pelo Partido dos Trabalhadores (PT): “O ideal democrático tradicional não se preocupou em constituir formas efetivas de ‘participação igual’ ou pelo menos ‘mais igual’, nas decisões públicas. Este é o desafio a que devemos responder [...]”.

Freire fundamenta a ética pedagógica na maior descoberta científica da pedagogia no século passado: “Quanto mais cultural é o ser maior a sua infância, sua dependência de cuidados especiais [...]” (FREIRE, 1998, p. 56). Educação é dar-se o tempo necessariamente longo – e cada vez mais longo – para formar um ser humano autônomo, capaz de transformar-se ao transformar o mundo. O direito ao tempo é reconhecido desde a Idade Média, quando as pessoas usufruíam 141 dias santos de guarda por ano (CARMO, 1992, p. 23). No século 19, bastava que pais e mães ensinassem para seus filhos a disposição de trabalhar pela valorização das mãos calejadas pelo cabo da enxada ou de alguma ferramenta de uma linha de montagem industrial. Hoje, disposição e calos nas mãos não garantem emprego. A escola, e não mais a família, oferece a formação básica mínima necessária para a aquisição da moralidade do trabalho. A formação moral, retornando a Lutero, é necessária para qualquer pessoa do povo, deixando de ser um privilégio da aristocracia, contrariando Erasmo.

Notas

- 1 O art. 2º da LDB afirma que a educação é “dever da família e do Estado” e o art. 7º prevê que o “ensino é livre à iniciativa privada”, desde que estas escolas tenham “capacidade de autofinanciamento” (Art. 7º, III). Para a LDB, a liberdade dos pais optarem pela educação confessional está condicionada à capacidade da família financiar a escola confessional. Ao optar pela liberdade de mercado, a LDB estabeleceu uma restrição econômica que impede o pleno exercício da liberdade de consciência, fundamento último do exercício da cidadania.
- 2 Veja-se uma lista parcial das atuais disputas políticas em torno da relação igreja em Oro (2007) com destaque para os países latino-americanos.
- 3 Veja-o no volume 7 das *Obras selecionadas* de Lutero. Os artigos referentes aos “Gastos com a educação escolar” prevêem que o caixa da comunidade pague o salário de professor de meninos

para um “homem probo, irrepreensível e bem instruído”; do mesmo modo para uma “mulher honesta, de certa idade e irrepreensível” (LUTERO, 2000, p. 59) instruir as meninas.

Referências

- AGÊNCIA BRASIL. *Acordo com o Vaticano é constitucional, afirma ministro da Justiça*. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/ultnot/2009/08/27/ult105u8607.jhtm>>. Acesso em: 27 ago. 2009.
- ASSUMPÇÃO Fº, M. M. A democratização do conhecimento. *Makron Books Informa*, São Paulo, abr./maio 2000.
- BARBOSA, L. M. R. As concepções educacionais de Martinho Lutero. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 163-183, jan./abr. 2007.
- BOFF, C. Fé e política: alguns ajustes. In: OLIVEIRA, P. R. de. (Org.). *Fé e política: fundamentos*. Aparecida: Idéias & Letras, 2004. p. 39-65.
- CARMO, P. S. do. *A ideologia do trabalho*, 5. ed. São Paulo: Moderna, 1992.
- COSTA, A. C. G. da. A família como questão social no Brasil. In: KALOUSTIAN, S. M. (Org.). *Família brasileira: a base de tudo*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF, 1994. p. 19-25.
- CULLMANN, O. *Cristo e política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- CURY, C. R. J. Ensino religioso e escola pública: o curso histórico de uma polêmica entre igreja e estado no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 17. p. 20-37, 1993.
- DREHER, M. Fundamentação da ética política. In: LUTERO, M. *Obras selecionadas*. v. 6. São Leopoldo, Porto Alegre: Sinodal, Concórdia, 1996. p. 15-19.
- FISCHER, J. Introdução geral. In: LUTERO, M. *Obras selecionadas*. v. 6. São Leopoldo, Porto Alegre: Sinodal, Concórdia, 1996. p.9-12.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- _____.; FAUNDEZ, A. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- GENRO, T.; SOUZA, U. de. *Orçamento participativo*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1997.
- IOANNES PAULUS PP. II. *Fides et Ratio* aos Bispos da Igreja Católica sobre as relações entre Fé e Razão. 14.09.1998. Disponível em: <http://www.vatican.va/edocs/POR0064/_INDEX.HTM>. Acesso em: 6 set. 2009.
- JARDILINO, J. R. L. *Lutero & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- JÚLIO M., Padre. *A Igreja e a República*. Brasília, DF : Editora da UNB, 1981.

KEIM, E. J. A educação e a revolução social de Martinho Lutero. *EccoS*, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 219-237, jan./jun. 2010.

KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1982.

LIENHARD, M. *Martim Lutero*. Tempo, vida e mensagem. São Leopoldo: Sinodal, 1998.

LÖWY, M. *A guerra dos deuses: religião e política na América Latina*. Petrópolis: Vozes, 2000.

LUTERO, M. Aos conselhos de todas as cidades da Alemanha, para que criem e mantenham escolas. In: _____. *Obras selecionadas*. v. 5. São Leopoldo, Porto Alegre: Sinodal, Concórdia, 1995, p. 302-325.

_____. Da autoridade cristã, até que ponto se lhe deve obediência. In: _____. *Obras selecionadas*. v. 6. Porto Alegre : Concórdia; São Leopoldo : Sinodal, 1996.

_____. Da vontade cativa. In: _____. *Obras selecionadas*. v. 4, São Leopoldo, Porto Alegre : Sinodal, Concórdia, 1993, p. 11-216.

_____. Direito e autoridade de uma assembleia ou comunidade cristã de julgar toda doutrina, chamar, nomear e demitir pregadores – Fundamento e razão da Escritura. In: _____. *Obras selecionadas*. V. 7. São Leopoldo, Porto Alegre : Sinodal, Concórdia, 2000, p. 25-36.

_____. Estatuto para uma caixa comunitária. Orientação sobre como lidar com o patrimônio eclesial. In: _____. *Obras selecionadas*. v. 7. São Leopoldo, Porto Alegre : Sinodal, Concórdia, 2000, p. 37-64.

_____. Uma prédica para que se mandem os filhos à escola. In: _____. *Obras selecionadas*. v. 5. São Leopoldo, Porto Alegre : Sinodal, Concórdia, 1995, p. 326-363.

OLIVEIRA, A. da R. *Plenitudo potestatis* e o método da filosofia social: Guilherme de Ockham revisitado. In: _____.; OLIVEIRA, N. A. *Fides et Ratio: Festschrift em homenagem a Cláudio Neutzling*. Pelotas: EDUCAT, 2003. p. 225-237.

ORO, A. P.; URETA, M. Religião e política na América Latina: uma análise da legislação dos países. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 13, n. 27, p. 281-310. jan./jun./2007.

PONDÉ, L. F. Do humanismo ridículo: a crítica da perfectibilidade humana em Pascal e Lutero. *Kriterion*, Belo Horizonte, v. 47, n. 114, p. 347-366, dez. 2006.

ULLMANN, R. A. *Educação, incumbência da família, da Igreja e do Estado*. São Leopoldo: UNISINOS, 1986.

Recebido em 15 fev. 2011 / Aprovado em 13 dez. 2011

Para referenciar este texto

PAULY, E. L. A laicidade na educação a partir da polêmica teológica entre Erasmo e Lutero. *EccoS*, São Paulo, n. 26, p. 107-122, jul./dez. 2011.