



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DAVID ROSSINI DE SOUSA ALVES

**CONFESSIONALIDADE E SECULARISMO:
A FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO CONFESSIONAL À LUZ DO DEBATE SOBRE O
LIVRE-ARBÍTRIO E DE SUA RELAÇÃO COM O ESTADO LAICO**

UBERABA-MG

2024

DAVID ROSSINI DE SOUSA ALVES

Confessionalidade e Secularismo: a função da educação confessional à luz do debate sobre o livre-arbítrio e de sua relação com o Estado laico

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração Educação e Sociedade, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Fundamentos e Práticas Educativas

Orientador: Prof. Dr. Lúcio Álvaro Marques

UBERABA

2024

Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Alves, David Rossini de Sousa
A478c Confessionalidade e secularismo: a função da educação confessional à luz do debate sobre o livre-arbítrio e de sua relação com o Estado laico / David Rossini de Sousa Alves. -- 2024.
103 p. : tab.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2024
Orientador: Prof. Dr. Lúcio Álvaro Marques

1. Educação - Estudo e ensino. 2. Educação cristã. 3. Secularismo.
4. Educação e Estado. 5. Livre arbítrio e determinismo. I. Marques, Lúcio Álvaro. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 37.014.52

DAVID ROSSINI DE SOUSA ALVES

**CONFESSIONALIDADE E SECULARISMO: A FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO
CONFESSIONAL À LUZ DO DEBATE SOBRE O LIVRE ARBÍTRIO E DE SUA
RELAÇÃO COM O ESTADO LAICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração “Educação” (Linha de Pesquisa: Fundamentos e Práticas Educativas) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Uberaba, 08 de fevereiro de 2024

Banca Examinadora:

Dr(a). Lúcio Álvaro Marques – Orientador(a)
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dr(a). Wagner Wey Moreira
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dr(a). José Normando Gonçalves Meira
Unimontes



Documento assinado eletronicamente por **Lucio Alvaro Marques, Professor do Magistério Superior**, em 09/02/2024, às 15:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 165, de 16 de junho de 2023](#).



Documento assinado eletronicamente por **WAGNER WEY MOREIRA, Professor Voluntário**, em 22/02/2024, às 09:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 165, de 16 de junho de 2023](#).



Documento assinado eletronicamente por **José Normando Normando Gonçalves Meira, Usuário Externo**, em 12/04/2024, às 19:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 165, de 16 de junho de 2023](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.uftm.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1185721** e o código CRC **980C8FA9**.

RESUMO

O presente estudo propõe uma análise da função da educação confessional, tendo como foco a religião cristã, com especial atenção às confissões católica romana e protestante reformada. A educação confessional cristã abrange diversos contextos, incluindo o ambiente familiar, a comunidade de fé (Igreja) e as instituições de ensino formal (escolas e universidades). Este trabalho realiza uma investigação comparativa entre as confissões católica romana e protestante reformada, com ênfase na compreensão da função do ensino confessional no âmbito da educação superior formal. A maneira como essas duas confissões interpretam a antropologia influencia diretamente os objetivos e as funções da educação formal em conformidade com suas cosmovisões. A pesquisa examina como as confissões concebem suas antropologias, revisitando o histórico debate sobre o livre-arbítrio. A confissão católica defende a crença de que os seres humanos possuem livre-arbítrio, enquanto a confissão reformada mantém a perspectiva antagônica de que a humanidade perdeu essa capacidade de escolha após a entrada do pecado no mundo. No contexto brasileiro, há várias instituições confessionais de ensino formal, abrangendo os níveis básico e superior. Portanto, este texto busca compreender a função social do ensino confessional e a relação entre seus propósitos e as disposições de um Estado laico. O estudo desenvolve uma análise do alcance do ensino confessional em um Estado democrático e laico, considerando as interações entre essas instituições e o governo.

Palavras-chave: educação confessional; livre-arbítrio; secularismo; Estado laico.

ABSTRACT

The present study proposes an analysis of the role of confessional education, focusing on the Christian religion, with special attention to the Roman Catholic and Reformed Protestant confessions. Christian confessional education encompasses various contexts, including the family environment, the faith community (Church), and formal educational institutions (schools and universities). This work conducts a comparative investigation between the Roman Catholic and Reformed Protestant confessions, with emphasis on understanding the function of confessional teaching within the realm of formal higher education. The way these two confessions interpret anthropology directly influences the objectives and functions of formal education in accordance with their worldviews. The research examines how the confessions conceive their anthropologies, revisiting the historical debate on free will. The Catholic confession upholds the belief that humans possess free will, while the Reformed confession maintains the antagonistic perspective that humanity lost this ability to choose after the entry of sin into the world. In the Brazilian context, there are several confessional institutions of formal education, spanning both basic and higher levels. Therefore, this text seeks to understand the social function of confessional teaching and the relationship between its purposes and the provisions of a secular state. The study develops an analysis of the scope of confessional teaching in a democratic and secular state, considering the interactions between these institutions and the government.

Keywords: confessional education; free will; secularism; secular State

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
1. A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO DEBATE SOBRE O LIVRE-ARBÍTRIO ..	12
1.1 EM DEFESA DO LIVRE-ARBÍTRIO: ORÍGENES, ERASMO E O HUMANISMO MODERNO.....	13
1.1.1 A defesa do livre-arbítrio no Contra Celso	14
1.1.2 Erasmo de Roterdã e o humanismo moderno	18
1.2 DO LIVRE AO SERVO-ARBÍTRIO: AGOSTINHO, LUTERO E O HUMANISMO REFORMADO	25
1.2.1 O livre-arbítrio no pensamento antigo tardio: Agostinho de Hipona	26
1.2.2 O livre-arbítrio na primeira modernidade: Martinho Lutero.....	32
2. DO HUMANISMO MODERNO À FUNÇÃO DO ENSINO	40
2.1 A FUNÇÃO DO ENSINO LAICO ENTRE A CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE NO SÉCULO XIII E A UNIVERSIDADE DE BERLIM.....	42
2.2 A FUNÇÃO DO ENSINO CONFSSIONAL CRISTÃO	48
2.2.1 Fundamentos do ensino católico	50
2.2.2 Fundamentos do ensino reformado	57
3. A FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO CONFSSIONAL NO ESTADO, NA SOCIEDADE E NA FAMÍLIA	66
3.1 O ALCANCE DA EDUCAÇÃO CONFSSIONAL DENTRO DO ESTADO LAICO E DEMOCRÁTICO	67
3.1.1 Perspectiva confessional católica	69
3.1.2 Perspectiva confessional reformada	74
3.2 A FUNÇÃO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA	80
3.2.1 Perspectiva confessional católica	80
3.2.2 Perspectiva confessional reformada	84
3.3 A EDUCAÇÃO FAMILIAR CONFSSIONAL	87
3.3.1 Perspectiva confessional católica	88
3.3.2 Perspectiva confessional reformada	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	98

INTRODUÇÃO

A educação é uma característica imanente à religião. Essa indissociabilidade se dá pelo fato de que “a religião supõe que a ordem humana é projetada na totalidade do ser” (BERGER, 1985, p. 49), ou seja, em toda e qualquer confissão religiosa existe a imprescindível necessidade de lidar com o todo. Isso envolve estabelecer uma cosmovisão que trate da amplitude das relações existentes entre o material e o metafísico; entre o *kósmos*, *théos* e o *anthropos*; entre o sagrado e o profano. Envolve também definir os limites e funções de cada um, e, paralelamente, como perpetuar e transmitir tais absolutos. É nesta última relação que se encontra a funcionalidade para a educação.

A transmissão dos axiomas de uma religião é caracterizada, no primeiro momento, durante a socialização primária sob a responsabilidade educativa da família. Contudo, a educação não ocorre somente no ambiente familiar. Uma educação que se pretende confessional deve estar atenta aos demais ambientes educacionais onde seus adeptos recebem influência. Nesse sentido, no segundo momento, figura a ação de outras instituições: a comunidade religiosa, a cultura em contexto e as instituições de educação formal. Assim, pode-se afirmar que uma educação confessional ocorre em três âmbitos: de maneira informal na família e na cultura; de maneira não formal na comunidade religiosa, e de maneira formal na escola e universidade. Nussbaum (2015, p. 45) compreende essa amálgama de relações educacionais tripartidas afirmando que:

As escolas são apenas uma das influências sobre a mente e o coração em formação da criança. Grande parte da tarefa de superar o narcisismo e desenvolver a preocupação com os outros tem de ser feita dentro da família; além disso, os relacionamentos no interior da cultura de iguais também desempenham um papel influente. No entanto, as escolas podem reforçar ou sabotar as realizações da família, as boas e as más. Elas também podem moldar a cultura de iguais. O que elas oferecem por meio do conteúdo curricular e da pedagogia pode afetar bastante o desenvolvimento mental da criança.

No entendimento de Nussbaum, o desenvolvimento educacional não pode ocorrer somente na escola, mas deve envolver necessariamente a família e a sociedade, de uma maneira abrangente. A autora compreende também que a cultura de grupos e as políticas que permeiam a sociedade podem apoiar ou subverter o trabalho educacional familiar e escolar. No sentido confessional, esse cuidado com o currículo e a necessidade de apoio à confissão, não de subversão, fez com que as religiões rompessem os limites informais e não formais da família e da Igreja, e se inserissem na educação formal, tanto em modelos de ensino básico como em modelos de ensino superior. É nesse último ponto em que o presente trabalho se concentra. A

presente pesquisa, portanto, possui um caráter qualitativo, visto que: “não se preocupa com a representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 33).

Ao expandirem suas atuações para o campo formal de ensino, as confissões religiosas se veem diante de uma série de dilemas. Como o ensino formal demanda a transmissão do conteúdo enciclopédico¹ e científico; a aplicação de práticas pedagógicas; e a utilização de metodologias próprias, as confissões correm o perigo de confundir as esferas da Igreja com a da escola ou universidade; do ensino religioso com o ensino enciclopédico; e do mero evangelismo com a formação intelectual e técnica. Além do mais, as confissões possuem suas interpretações teológicas que envolvem a antropologia (o modo como compreendem o significado e estrutura do ser humano), a eclesiologia (a maneira como entendem a função e a composição da Igreja) e a soteriologia (a forma como interpretam o processo de salvação). Todas essas interpretações são levadas em consideração na projeção de uma filosofia educacional confessional e em suas práticas pedagógicas. Por entender que qualquer processo educativo tem como alvo o ser humano, a concepção antropológica de cada confissão costuma conduzir todo o resto, mesmo que a eclesiologia e a soteriologia tenham uma densa atuação.

A dissertação a seguir prioriza a religião cristã como modelo de análise. Nesse ponto, a escolha se deu por motivos pessoais que envolvem peregrinações espirituais e profissionais, visto que, eu, David Rossini, sou cristão de vertente protestante reformada, presbítero da Igreja Presbiteriana e docente em uma escola confessional reformada. Portanto, toda a temática da dissertação está ligada à minha biografia e às minhas inquietações enquanto docente e cristão. Além disso, para o sentido geral da pesquisa, utilizar o cristianismo, que é a maior religião do país em termos numéricos como modelo de análise mostra-se mais viável, visto que sua atuação é mais ampla e, portanto, oferece maiores possibilidades.

Devido a ampla heterogeneidade da religião cristã, faz-se necessário filtrar suas confissões. Com isso, o trabalho tem um foco específico em suas duas maiores vertentes: o catolicismo romano e o protestantismo reformado. Por partirem do mesmo credo e do mesmo livro sagrado (Bíblia), os pontos básicos de suas concepções antropológicas, de maneira geral, são harmônicos: ambas creem que o ser humano é criatura, e, por sua vez, criado à imagem e semelhança de seu criador (*Imago Dei*). O antagonismo vem à tona quando se inicia o debate

¹ Com enciclopédico, estamos dizendo que deve tratar das várias ciências existentes, sejam humanas, exatas, biológicas etc. Não pretendemos na pesquisa elaborar juízo de valor sobre possíveis defeitos ou qualidades do ensino enciclopédico, por isso, no sentido da frase, dispensamos que o termo seja lido de maneira apreciativa ou pejorativa, mas somente como sinônimo de abrangência e universalidade das disciplinas.

acerca da interpretação das consequências da desobediência do ser humano e da entrada do pecado do mundo (*Gênesis*, capítulo 3). A partir disto, a antropologia cristã tem sido fonte infalível de debates e controvérsias.

Para o catolicismo romano, o ser humano nunca perdeu sua capacidade de livre escolha, foi criado dotado de liberdade e seu livre-arbítrio é respeitado por Deus, como afirma o Catecismo da Igreja Católica (2005 [I, 56]; grifo nosso): “Ao homem, Deus concede e requer, *respeitando a sua liberdade*, a colaboração através das suas ações, das suas orações e mesmo com os seus sofrimentos”. Os protestantes reformados, de maneira inversa, entendem que após a desobediência de Adão e Eva, a humanidade perdeu integralmente sua capacidade de escolha, sobretudo, no que diz respeito à salvação. Em vista disso, o livre-arbítrio é algo atribuído somente a Deus e não aos homens, como afirma Martinho Lutero, pioneiro da Reforma Protestante: “Segue-se então que o livre-arbítrio é um nome inteiramente divino, que não pode competir a ninguém exceto tão somente à majestade divina” (LUTERO, 2020, p. 50).

As concepções antropológicas sobre o livre-arbítrio afetam drástica e necessariamente a filosofia educacional das duas confissões, tanto no campo formal como no informal. À vista disso, o objetivo principal dessa pesquisa é compreender a real função da educação confessional, tanto no campo formal, dando um maior enfoque a atuação da educação confessional em nível universitário, como no campo informal, utilizando a educação familiar como pressuposto para o entendimento.

Inicialmente, buscaremos a compreensão da função da educação confessional sob a ótica das concepções de livre-arbítrio nas confissões cristãs católica e reformada. Para esse objetivo, será debatido no primeiro capítulo as fundamentações teóricas que embasam essa disputa. Por possuir uma natureza básica e exploratória, a pesquisa bibliográfica feita como procedimento metodológico considerou utilizar as clássicas concepções de Orígenes de Alexandria e Erasmo de Roterdã, para a defesa do livre-arbítrio, e as concepções de Agostinho de Hipona e Martinho Lutero, para o contraponto. Seguindo o objetivo, no segundo capítulo debateremos propriamente acerca das funções do ensino confessional formal em três perspectivas: a função do ensino laico, a função do ensino cristão católico e a função do ensino cristão reformado. No terceiro capítulo, será discutido a relação entre as funções do ensino confessional expostas anteriormente e a atuação prática das universidades escolhidas como modelo de análise no atual contexto nacional. Ainda no terceiro capítulo, trataremos da atuação da família na relação proposta entre teoria e prática da educação confessional.

No primeiro capítulo, a escolha de Orígenes de Alexandria se deu em virtude de o teólogo alexandrino ser um dos principais expoentes da filosofia patrística pré-nicena e sua teologia do

livre-arbítrio ser considerada uma fonte substancial no debate cristão acerca da antropologia humana no período de estabelecimento das doutrinas cristãs. De tal modo, a escolha de Erasmo de Roterdã atribui-se ao fato simples de o próprio, reputado como o “príncipe dos humanistas”, ter resgatado várias concepções origenistas no debate moderno acerca da antropologia.

Se a escolha de Orígenes se deu pela sua envergadura, por outro lado, a opção por Agostinho de Hipona não foi diferente. Imputado como o “doutor da graça”, o teólogo africano e suas doutrinas acerca da graça, do pecado e da natureza humana venceram as barreiras do tempo e são fontes de debates e reinterpretações até os dias atuais. Dentro dessa mesma lógica, se Erasmo no debate moderno resgatou Orígenes, o mais agostiniano dos tempos modernos foi o reformador alemão Martinho Lutero. Baseado nas doutrinas agostinianas e tendo ele mesmo sido membro da ordem dos agostinianos enquanto monge, sua defesa da radicalidade da depravação humana e do pecado original fundamentaram as principais doutrinas da teologia reformada.

Após fundamentar o debate concernente ao livre-arbítrio, adquire-se, por consequência, maior tangibilidade para a compreensão da função do ensino confessional. Essa é a intenção do segundo capítulo, onde, perpassando também pelas concepções eclesiológicas e soteriológicas das confissões, elucidaremos tal função. Para o segundo capítulo, será feita uma análise histórico-cultural buscando observar a evolução dos documentos oficiais da Igreja Católica em que o tema da educação cristã é tratado, assim como a evolução da compreensão da função educativa da Igreja. A Igreja Católica passou a atuar de modo mais efetivo no debate educacional já no final do século XIX, de modo que no início do século XX, encíclicas e exortações sobre a educação passaram a figurar nos documentos oficiais, e em 1915 foi criada a Congregação Para a Educação Católica, uma organização voltada exclusivamente para tratar dos assuntos educacionais concernentes a educação católica. No tocante aos protestantes reformados, a análise histórico-cultural perpassará pelas raízes educacionais concebidas pela Reforma Protestante e suas finalidades, até os novos objetivos e funções que foram sendo adicionados ou alterados no decorrer de sua prática. Martinho Lutero, Philip Melanchthon, João Calvino e outros importantes reformadores dedicaram uma primordial atenção ao tema da educação e seus textos foram fundamentais para a consolidação de uma visão reformada da educação.

Ambas as confissões sofreram um drástico revés após o período de laicização e estatização da educação no decorrer da Idade Moderna. Levando esse fato em consideração, o segundo capítulo foca também em considerar a função da educação dessas duas confissões após o processo de secularização, considerando as mudanças ocorridas decorrentes desse processo. Portanto, para melhor fundamentar a função do ensino confessional cristão, considerou-se

necessário analisar também a função do ensino laico, sobretudo, até a fundação da Universidade de Berlim, em 1810, marco histórico para a consolidação do ensino laico e do pensamento iluminista, máxime o do filósofo Immanuel Kant, que servirá como base para a argumentação.

A pesquisa considera também, após interpretar a função do ensino confessional formal à luz do debate sobre o livre-arbítrio e segundo as mudanças causadas pela secularização, analisar a relação entre a atual função da educação confessional dentro das perspectivas do Estado laico. Desse modo, o terceiro capítulo é voltado para o exame da relação entre as finalidades da educação confessional formal com a demandas da atual sociedade, buscando estabelecer uma relação entre a função social do ensino confessional formal, seu alcance dentro do Estado laico, e quais são as ações e consequências desse ensino confessional na sociedade contemporânea. Para essa discussão, será tomado como tipo ideal as universidades confessionais mais antigas do Brasil: a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e a Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). A pesquisa se concentra em analisar os atuais estatutos das duas instituições, seus projetos sociais e programas de bolsas de estudo. Como o ensino confessional possui sua raiz na socialização primária, tendo a família com principal instituição social, o terceiro capítulo pretende também, baseado nas funções que já estarão postas, abordar as práticas e fundamentações do ensino confessional nas famílias. Todo o terceiro capítulo é moldado num estudo comparado entre a confissão católica e reformada.

A dinâmica da atual sociedade, sempre relativizada entre o “antigo” e o “novo”; a velocidade do avanço técnico-científico; a era da informação; as rápidas mudanças políticas; a fluidez das relações socioculturais e emocionais; a frágil e instável democracia; os preconceitos retrógrados etc., tudo isso são perspectivas que exigem das instituições confessionais de ensino formal um maior diálogo democrático com a sociedade para que haja avanços na vida em comunidade. Na multiplicidade confessional característica do Brasil, se a finalidade última e toda a reflexão das instituições confessionais de ensino superior estiverem voltadas exclusivamente ao proselitismo e ao condicionamento da sociedade segundo seus padrões éticos e religiosos, e não ao diálogo democrático com a sociedade e com o Estado, buscando compreender suas necessidades e mostrando-se dispostas a oferecer um ensino inovador e propostas que afetam diretamente a sociedade, dificilmente haverá mudanças nas perspectivas que impedem o avanço social e democrático no Brasil, bem como nas próprias estruturas reprodutoras de desigualdades educacionais.

Confessionalidade e secularismo, no que diz respeito a educação, podem ser antagônicos como dá a entender num primeiro olhar. No entanto, é necessário compreender as finalidades de cada uma e suas intenções e prerrogativas, para que ocorra um diálogo saudável. A pesquisa a

seguir tem como intenção ampliar o debate e a compreensão entre a confessionalidade e o secularismo. Compreender as raízes e fundamentações da prática educativa confessional, suas reais intenções e sua atuação, ajudará a esclarecer nuances que se estendem pela história nacional desde seus primórdios. Ao propormos também um análise da atuação prática do ensino confessional cristão na atualidade, temos como intenção promover um avanço no debate que envolve as questões da laicidade estatal, do ensino laico e público, e também oferecer uma reflexão às instituições formais de ensino confessional.

1. A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO DEBATE SOBRE O LIVRE-ARBÍTRIO

A questão antropológica acerca da liberdade humana determina toda uma estrutura não somente individual, mas também social. A condição humana, livre ou serva, revela a base de toda cosmovisão que virá a seguir no que diz respeito à vida comunitária e, por consequência, irá envolver uma interdisciplinaridade que perpassará, entre outras, pela psicologia, sociologia, filosofia e, em especial, a teologia. Ainda que seja também um debate caloroso nessas ciências supracitadas, a liberdade humana, independente do credo, é tema central nas teologias. Qualquer cosmovisão religiosa está fadada a discutir primordialmente sobre o ser divino adorado (ou seres) e sua relação com a humanidade. É dentro desta relação entre *Teo* e *Antropo* que está localizado o debate que elucidaremos.

Naturalmente, a teoria acerca do arbítrio humano que se mostrar dominante em tal contexto religioso terá a necessidade de sustentar-se, e, quando se trata de sustentar uma visão antropológica em contexto religioso, a educação torna-se protagonista. Tendo o credo cristão como pressuposto, antes de debatermos a teoria educacional das confissões católico-romana e protestante reformada, visto que são as principais correntes dentro do cristianismo, é necessário fundamentar as duas antagônicas concepções antropológicas acerca do tema. Por consequência, esbarraremos em assuntos que envolvem o pecado original, a predestinação, a presciência e soberania divina, a responsabilidade humana etc. Para tal debate analisaremos a posição dos teólogos patrísticos Orígenes de Alexandria e Agostinho de Hipona, e do humanista Erasmo de Roterdã e do reformador Martinho Lutero.

O debate em questão irá expor os fundamentos que, consciente ou inconscientemente, baseiam toda a prática pedagógica e função da educação dessas duas confissões. Orígenes e Erasmo, defensores do livre-arbítrio, serão basilares para a confissão católica. Até mesmo o humanismo antropocêntrico encontrará serventia em suas doutrinas. Do outro lado, Agostinho e Lutero justificarão a posição de depravação total e servidão da vontade, tornando-se os alicerces de toda a cosmovisão protestante reformada.

A finalidade da educação no credo cristão é evangelístico. A prática educacional cumpre sua finalidade se oferecer aos educandos a possibilidade do conhecimento de Deus. No entanto, a questão educacional derivante dessa dialética irá expor a necessidade de compreendermos a maneira como a confissão católica interpreta, respeita e utiliza da liberdade e da autonomia para assegurar seu fim último, e como os protestantes reformados concebem e praticam a educação em um contexto de ausência de liberdade e presença inescapável da depravação total.

1.1 EM DEFESA DO LIVRE-ARBÍTRIO: ORÍGENES, ERASMO E O HUMANISMO MODERNO

Orígenes de Alexandria (c. 185-253 d.C.), além de um vultoso teólogo e filósofo patristico, sistematizador e defensor da fé cristã, foi também um insigne apologista do livre-arbítrio, conceito que se revelará fundamental para a compreensão de sua doutrina. Desde o martírio de seu pai Leônidas, Orígenes passou fervorosamente a dedicar-se ao aperfeiçoamento da doutrina, chegando até mesmo ao ponto de se castrar (fato que lhe causou não poucos problemas). Sua polêmica teoria em relação a interpretação das Escrituras foi também característica de toda sua teologia.² Sua concepção sobre Deus é caracterizada por uma forte influência do aristotelismo, o que o influenciou a optar por uma exegese pneumática das Escrituras e a considerar tudo que poderia engendrar qualquer tipo de embaraço ou contradição para o ser de Deus, como alegoria. Em sua *magnum opus*, “Contra Celso”, Orígenes demonstra várias vezes essa proposta alegórica de interpretação, que também é nítida em seu “Tratado Sobre os Princípios” e por toda sua obra. Devido a essa concepção de que nada poderia colocar dúvidas sobre a essência de Deus, as passagens polêmicas das Escrituras foram todas interpretadas por ele alegoricamente e, em muitas ocasiões, para sustentar sua teologia, o alexandrino defendeu assiduamente o livre-arbítrio, seu fundamento e também seu melhor escape.

Para conduzir a exposição utilizaremos principalmente o “Contra Celso”, com o auxílio de trechos do “Tratado Sobre os Princípios”. Contudo, antes de apresentarmos suas defesas ao livre-arbítrio no “Contra Celso”, é necessário admitir o contexto não somente da obra, como também de seu tempo. O livro redigido pelo alexandrino é uma resposta as acusações contra o cristianismo feitas por Celso, um famoso e enigmático herege contemporâneo; portanto, toda obra é dinamizada dentro do modelo de apresentação da acusação e resposta de defesa. É importante também ressaltar que Orígenes é um patristico pré-niceno, isto significa que ele não possui ainda uma base sólida e conciliar sobre temas como a trindade, a cristologia, o pecado original, o agnosticismo etc., por isso, partes de sua teologia acabaram sendo futuramente condenadas pela Igreja. Mesmo com alguns dissabores, Orígenes é um dos mais importantes patristicos e não atoa foi apelidado de “Homem de Aço”.

² Para ele há três formas de interpretação; a corpórea (ou somática), a psíquica, e a espiritual (ou pneumática), cada uma de acordo com sua antropologia tricotômica, que também segue essa divisão.

1.1.1 A defesa do livre-arbítrio no Contra Celso

No livro segundo, a partir do tópico 13, Orígenes responde aos questionamentos feitos por Celso acerca da predição da morte de Jesus e da traição do apóstolo Pedro. Consideremos especificamente o tópico 18:

Em seguida, outra tolice do judeu de Celso: *Tendo ele predito quem o trairia e quem o renegaria, como não o temeram como Deus, renunciando um a trair, e o outro a renegar?* O douto Celso não reparou na contradição de suas palavras. Se Jesus teve a presciência divina e esta presciência não podia ser falsa, era impossível que o homem conhecido como futuro traidor não traísse, e o homem declarado futuro renegado, não renegasse. Mas, se ao contrário, se tivesse sido possível que um não o traísse e que outro não o renegasse, de modo que não houvesse nem traição nem negação daqueles que tinham sido advertidos previamente, Jesus não teria mais razão em dizer: este trairá, aquele renegará. Efetivamente, se ele soube antes quem o trairia, viu a malícia de onde surgiria a traição e que não era de modo algum destruída por sua presciência. (ORÍGENES, 2004, p. 142-143 [II, 18]; grifo nosso).

A resposta de Orígenes parece satisfatória num primeiro momento. O argumento é sustentado sob a afirmação da impossibilidade de uma possível não traição e renegação por parte dos apóstolos, pois a predição de Jesus é baseada na presciência divina, que, por sua vez, não pode ser errônea. O alexandrino está defendendo, em última instância, o dogma da onisciência divina. Portanto, o fato de ter predito, porque conhecia o mais profundo interior dos que cometeriam traição e renegação, assim como a causa desses futuros feitos, fez com que tais acontecimentos se tornassem, por assim dizer, inevitáveis; caso contrário não haveria razão na profecia.

A resposta de Orígenes é curiosamente surpreendente, pois, sob o olhar superficial, pode soar agostiniana demais e até mesmo determinista, visto que, o alexandrino afirma que pela infalível presciência divina, toda predição há de acontecer, dado que as causas do fato são conhecidas previamente pela divindade. Todavia, nos tópicos seguintes (II, 19 e 20), o teólogo responderá a uma outra acusação de Celso, em que este afirma que a predição ou não aconteceu, pois, se já prevenidos os apóstolos não teriam cometido os erros, ou aconteceu, justamente porque foi predito. Para responder a primeira acusação, que em última análise já havia sido respondida no tópico 18, Orígenes somente reitera que “a verdade sobre o futuro é julgada pelos acontecimentos” (ORÍGENES, 2004, p. 144 [II, 19]), se posicionando ortodoxamente em defesa de que houve, de fato, a predição. Em resposta à acusação de que o ocorrido aconteceu justamente porque foi predito, ele diz no tópico 20:

Celso acredita que aquilo que é predito por alguma presciência acontece porque foi predito. Mas nós, longe de lhe conceder esta asserção, dizemos: não foi aquele que predisse que é a causa do acontecimento futuro, porque predisse que aconteceria; mas o acontecimento futuro, que aconteceria mesmo sem ser predito, dá ao vidente a razão de predizê-lo. Além disso, é o conjunto todo que está presente na presciência do profeta: pode ser que tal coisa aconteça, pode ser que ela não aconteça, mas uma das duas acontecerá, e é esta. E negamos que aquele que tem a presciência tire a possibilidade de ser e não ser, como se dissesse algo deste teor: isto se dará com absoluta certeza, e é impossível ocorrer diversa. E esta observação se aplica a toda presciência daquilo que depende de nossa liberdade, segundo as Escrituras ou os relatos da história grega. (ORÍGENES, 2004, p. 144 [II, 20]).

Orígenes está coerentemente defendendo que o preditor não é causa dos acontecimentos que predisse. Porém, ao afirmar que, acerca da predição as ocorrências podem ou não acontecer e que ela não define um absoluto porque depende da liberdade humana, ele mostra não apenas uma irrestrita defesa ao livre-arbítrio, mas também uma aparente contradição lógica no conjunto argumentativo; em razão de, tendo afirmado anteriormente que pela predição de Jesus “era impossível que o homem conhecido como futuro traidor não traísse, e o homem declarado futuro renegado, não renegasse”, como poderia logo em seguida afirmar que nega que “aquele que tem a presciência tire a possibilidade de ser e não ser, como se dissesse algo deste teor: isto se dará com absoluta certeza, e é impossível ocorrer diversa”? Curiosamente, na sequência de sua resposta no tópico 20, ele afirma a respeito de Judas, o predito traidor, que ele “poderia ter-se lembrado de exercer a misericórdia e não perseguir aquele que perseguiu; mas, ainda que tenha podido, em vez de fazê-lo, ele traiu [...]” (ORÍGENES, 2004, p. 145 [II, 20]). Eis a questão: se Judas pudesse escolher não trair Jesus, por qual motivo Orígenes afirmou anteriormente que não havia essa possibilidade já que Jesus havia predito por uma presciência que não falha?

Apesar da suposta contradição, Orígenes elucida toda a questão no tópico 21 do livro quinto: “[...] o universo é governado por Deus, em razão da disposição das liberdades de cada um, nós que sabemos que a natureza de nossa liberdade é admitir possibilidades variadas, pois ela é incapaz de receber a imutabilidade absoluta de Deus (ORÍGENES, 2004, p. 404 [V, 21])”. A posição do alexandrino é claramente influenciada pela noção aristotélica de liberdade. Aristóteles, na obra “Ética a Nicômaco” (2022) compreende a liberdade como a decisão voluntária de escolher entre variadas possibilidades, um agir deliberado que pode resultar em diversas causas. Orígenes, por sua vez, afirma brilhantemente que nossa natureza é limitada e, portanto, incapaz de receber a imutabilidade absoluta de Deus, por isso, mesmo após a predição, havia, de fato, a possibilidade de uma não traição e renegação por parte dos apóstolos. Assim, ele justifica seu conjunto argumentativo e seus princípios não somente teológicos, mas também filosóficos.

Por ser debatida pela ótica de vários conceitos além dos já mencionados presciência, predição e predestinação, a questão do livre-arbítrio pode ser notada também no trato de Orígenes acerca da questão do pecado original e da natureza humana. No livro terceiro, tópico 63, tratando da relação entre o cristianismo e os pecadores, o alexandrino responde a um falacioso argumento de Celso:

Portanto, Celso maldosamente nos atribui a afirmação: Se o injusto se humilhar no sentimento de sua miséria, Deus o acolherá; mas se o justo em sua virtude original erguer os olhos para ele, ele se negará a acolhê-lo. Com efeito, nós afirmamos que é impossível que um homem em sua virtude original erga seus olhos para Deus. [...]. Além disso, nós não ensinamos que basta ao injusto se humilhar no sentimento de sua miséria para ser acolhido por Deus, mas que se ele se condenar por seus atos anteriores, e se caminhar humilde pelo seu passado e ordenado quanto ao futuro, Deus o acolherá. (ORÍGENES, 2004, p. 260 [III, 62]).

Ao atestar a impossibilidade do ser humano, em seu estado original, de erguer seus olhos para Deus, Orígenes afirma, conseqüentemente, a existência de uma condição natural pecaminosa que impede os seres humanos, em sua totalidade, de um contato primordial com Deus³. Tal afirmação poderia lançar dúvidas no conceito de livre-arbítrio, dúvidas que Orígenes, neste contexto, parece não ater-se, pois, ao final da resposta ele afirma que não basta apenas o “se humilhar”, mas também o “condenar seus atos anteriores e caminhar humilde”; ademais, no tópico 69, o alexandrino afirma acerca da conversão de uma pessoa, que ela “não só é possível, mas também de que não é muito difícil ao Logos divino mudar a malícia que se tornou natural; a única condição é admitir que é preciso entregar-se ao Deus supremo e fazer tudo para agradá-lo” (ORÍGENES, 2004, p. 266 [III, 69]; grifo nosso). Aqui, o conceito de livre-arbítrio em Orígenes parece não ser bem fundamentado, visto que, em relação a natureza humana e aos efeitos noéticos do pecado original, o alexandrino atesta a impossibilidade de originalmente o homem buscar a Deus, e logo em seguida, defende que é responsabilidade deste mesmo homem se humilhar, caminhar humilde e buscar a Deus usando seu livre-arbítrio (que naturalmente não ergue os olhos para o altíssimo). Isso significa exigir algo de alguém que é incapaz de fazê-lo. Entretanto, é necessário lembrar que Orígenes difere de seus antecessores patrísticos como Irineu, Tertuliano e Clemente, pois ele interpreta *Gênesis* não como um fato histórico, levando assim, a interpretação da queda e do pecado original para um campo

³ Essa afirmativa é reiterada quando ele diz que “todos os homens, pois, cansados sob o peso do fardo, *por causa de sua natureza pecadora* são chamados ao alívio junto do Logos de Deus” (ORÍGENES, p. 261 [III, 63]; grifo nosso); que os homens “não podem ser isentos do pecado desde a origem” (ORÍGENES, p. 266 [III, 69]), e que Deus “precisou aplicar um tratamento medicinal às vítimas do pecado e ao mundo inteiro manchado por ele de certa forma (ORÍGENES, p. 347 [IV, 69]; grifo nosso).

alegórico místico e transcendental. Somado a sua teoria da preexistência das almas na eternidade, a queda “pré-cósmica” pensada por Orígenes implica o abandono de uma pecaminosidade coletiva derivada de Adão, e sim, de uma pecaminosidade individual devido ao mal uso do livre-arbítrio no mundo transcendental (KELLY, 1994).

Ainda sobre o pecado original, que, por conseguinte, leva ao debate acerca da origem do mal, Orígenes faz nova apologia ao livre-arbítrio ao responder, no livro quarto, tópico 65, um argumento de Celso no qual afirma que o mal é “*inerente à matéria e reside nos seres mortais; o período dos seres mortais é semelhante do começo ao fim, e, durante ciclos determinados, foram, são e serão necessariamente sempre as mesmas coisas*” (ORÍGENES, 2004, p. 344 [IV, 65]; grifo nosso). Celso parece defender uma espécie de maniqueísmo fatalista, negando assim qualquer possibilidade de livre-arbítrio. À vista disso, Orígenes responde primeiro que, de modo algum Deus é a origem ou praticante do mal, e sim que a malícia provém do arbítrio de cada um, reprimindo então a ideia do determinismo cíclico, caso contrário, diz o alexandrino “adeus liberdade para nós. [...] Se isso for admitido, não sei como nossa liberdade será salva e como se poderá razoavelmente merecer louvor ou censura” (ORÍGENES, 2004, p. 345-346 [IV, 67]). Concluindo sua resposta, Orígenes faz uma dupla consideração: que Deus nunca pratica ou origina o mal, mas que utiliza dele para fins maiores⁴ e que os maliciosos, mesmo sendo úteis ao plano maior, ainda sim são dignos de reprovação e censura pelo mal uso do livre-arbítrio.

Percebe-se que não há “pontas soltas” no conjunto argumentativo de Orígenes. Para ele, Deus respeita sobremodo o livre-arbítrio humano, e, jamais opera sem que deixe intacta sua liberdade (desde a eternidade). Orígenes reconhece uma natureza humana afetada drasticamente pelo pecado e admite certo grau de impossibilidade de chegar-se a Deus, ele admite também que “os homens não melhoram sem a ajuda de Deus” (ORÍGENES, 2004, p. 66 [I, 26]). Todavia, mediante o livre-arbítrio, os seres humanos não apenas são capazes, como devem dar, voluntariamente, o primeiro passo em direção a Deus e a vida de virtudes, renunciando aos prazeres antigos e em humildade, crescer na fé. Após tais feitos, Deus lhe confirma a ação de seu arbítrio e ajuda no desenvolvimento das virtudes; por essa razão, o alexandrino afirma que no início da caminhada a fé parece ser um “empreendimento incerto e ariscado” e que a adesão a vida cristã não se deve dar apenas por meio da fé, mas também pela “adesão as doutrinas com reflexão e sabedoria”, ou seja, com a razão. A posição sinergista de Orígenes é ratificada em

⁴ No livro sexto, tópico 56, Orígenes reafirma esta posição dizendo que “tomando o termo em sentido de males físicos e exteriores, concordamos que às vezes Deus cria um certo número que ele utiliza para a conversão” (ORÍGENES, 2004, p. 509).

seu “Tratado Sobre os Princípios” ao afirmar que “no que se refere à nossa salvação, a parte de Deus é incomparavelmente maior que a nossa” (ORÍGENES, 2012, p. 229 [III, 19]), e que nem mesmo “a ação de Deus pode destinar alguém à honra ou à desonra se ela não tem como matéria dessa diversidade a orientação da nossa vontade” (ORÍGENES, 2012, p. 235 [III, 24]).

Alguns conceitos do alexandrino em relação ao livre-arbítrio mostrar-se-ão idênticos às confissões do Catecismo da Igreja Católica (2005); por exemplo, acerca da fé: “A fé é um ato pessoal, enquanto resposta livre do homem a Deus que se revela” (I, 3, 30); “Pela fé, o homem entrega-se a Deus livremente” (III, 1, 386). Sobre a caminhada cristã: “[...]. É uma resposta livre a um chamamento particular de Cristo, mediante a qual os consagrados se entregam totalmente a Deus e tendem para a perfeição da caridade sob a moção do Espírito Santo” (II, 3, 192). Sobre o livre-arbítrio: “A dignidade da pessoa humana radica na criação à imagem e semelhança de Deus. Dotada de uma alma espiritual e imortal, de inteligência e de vontade livre, [...]” (III, 1, 358). Sobre a liberdade (III, 1, 363): “É o poder, dado por Deus ao homem, de agir e não agir [...], praticando assim por si mesmo ações deliberadas. A liberdade caracteriza os atos propriamente humanos. Quanto mais faz o bem, mais alguém se torna livre”.

Dessarte, percebe-se que a teoria de Orígenes, ainda que não subscrita em sua totalidade, irá exercer forte influência sobre a concepção católico-romana de livre-arbítrio, de soberania divina, de contingência e, sobretudo, na soteriologia. A influência de Orígenes estender-se-á a qualquer debate acerca do livre-arbítrio, e não apenas no campo confessional. Não é tarefa simples afirmar categoricamente as ortodoxias do alexandrino, essa aparente mistura de aristotelismo com teologia alegórica, além do fato que grupos origenistas possivelmente traduziram suas obras a fim de confirmar apenas pressupostos, são impedimentos para uma afirmação incontestável. Uma biografia agitada e uma vontade apologética fez de Orígenes uma personalidade revisitada muitas vezes. Durante o Renascimento, suas teorias acerca da antropologia e do livre-arbítrio serão resgatadas e indicadas por nada menos que o príncipe dos humanistas.

1.1.2 Erasmo de Roterdã e o humanismo moderno

O resgate feito pelo humanismo moderno das cosmovisões antigas concebeu diferentes finalidades ao ser-humano. Entretanto, no tocante ao humanismo antropocêntrico, todo o movimento foi unânime na concordância de que o próprio ser humano é o ponto de referência para tal reflexão. Burckhardt (2009) salienta que:

[...] a cultura humanista acrescenta um feito ainda maior, na medida em que é a primeira a descobrir e a trazer à luz, em sua totalidade, a substância humana. [...] esse período desenvolve ao máximo o individualismo, conduzindo-o a seguir, ao mais diligente e multifacetado conhecimento do indivíduo, em todos os níveis. (2009, p. 282).

A descoberta de tal “substância humana” e a busca pelo conhecimento do indivíduo em todos os níveis, claramente em contraponto com a antropologia medieval, plenamente inclinada ao teocentrismo, estabeleceu o ser humano no centro de toda cosmovisão. Consequentemente, seria uma majestosa hipocrisia caso o humanismo não considerasse o ser humano livre em sua totalidade e com todos os aspectos ao seu redor, em prol dela. À vista disso, toda reflexão humanista parte da premissa axiomática da liberdade humana. Não apenas livre, mas o humanismo irá interpretar também o ser humano como “senhor do mundo e ponto de referência da criação [...]. Um homem que não exclui Deus, mas que volta as costas ao ideal de vida ascética e de renúncia, [...], com a intenção de dominá-lo e nele expandir sua própria humanidade” (CAMBI, 1999, p. 224).

Nessa perspectiva, o humanismo enfrenta uma dualidade: forjar o ser humano como livre e “senhor do mundo”, contudo, sem a exclusão completa de Deus. Para tal feito, os valores humanos agora devem ser assimilados não como centrais e exaltados por si sós, mas como obras divinas imputadas ao gênero humano e dignas de prioridade. É nesse contexto que Erasmo de Roterdã (c. 1466-1536) irá representar celebrenemente o humanismo cristão.

Para Erasmo, o *ad fontes* serviu como resgate aos patrísticos, especialmente, a Orígenes. Em uma lista de autores que ele indica em seu “Manual do Cristão Militante” (2004) para melhor entender a Bíblia, Orígenes aparece logo após o apóstolo Paulo. O humanista concorda também com a antropologia tricotômica do alexandrino e mostra-se propenso também à interpretação alegórica. Todavia, deve-se conceber a defesa do livre-arbítrio de Erasmo nunca apenas como um resgate origenista, mas sim nos seguintes termos: as críticas de Erasmo à Igreja Católica foram extremamente úteis a Lutero e ao movimento reformista (sua tradução do Novo Testamento muitas vezes é comparada às *95 teses* no que diz respeito à sua audácia). Porém, Lutero, agostiniano de carreira, repudia veementemente a posição soteriológica sinergista. Erasmo nunca foi simpático ao luteranismo; defendeu várias vezes a legitimidade da Igreja Católica e não há dúvidas que, apesar de futuramente suas obras terem vigorado no *Index*, permaneceu fiel a ela. Para acenar que não era um protestante e discordava da posição de Lutero (interpretada por ele como determinista) e mantendo-se fiel ao princípio humanista, Erasmo irá redigir em 1524 o *De libero arbitrio Diatribe sive collatio*, uma refutação aos ensinamentos monergistas de Lutero e uma histórica apologia ao livre-arbítrio.

Erasmus detém-se em debater em sua obra unicamente sobre o que concerne ao livre-arbítrio. Ele mesmo especifica, com muita maestria e educação (características que passarão por toda a obra), o respeito ao reformador e a sua escrita. Publicada em 1524, a *Diatribes* de Erasmo obviamente dá conta apenas dos escritos luteranos de até então, sobretudo em sua *Assertio*⁵. Porém, não há motivos válidos de acusar Erasmo de superficialidade, pois ele mesmo admite que acerca do domínio da argumentação de Lutero, ele poderia estar muito bem equivocado, e ainda acrescenta que “por essa razão, assumi o papel de debatedor, não de juiz, de inquiridor, não de dogmático: disposto a aprender de qualquer um, caso algo possa ser aportado de modo mais verdadeiro ou com maior erudição” (ERASMO DE ROTERDÃ, 2014, p. 65).

A definição erasmiana de livre-arbítrio é declarada já nas primeiras páginas da obra: “Entendemos aqui por livre escolha uma força da vontade humana que capacita o ser humano a dedicar-se às coisas que levam à salvação eterna ou voltar as costas a ela” (ERASMO DE ROTERDÃ, 2014, p. 79). A grande questão, e que Lutero não deixará escapar em sua réplica, é sobre a não explicação do humanista sobre o que seriam as “coisas que levam a salvação”; seriam práticas espirituais? Arrependimento? Batismo? Se sim, em qual ordem? Todas essas questões não são tratadas no desenvolvimento de definição. Ainda que entendamos que seja uma definição operacional, “coisas que levam a salvação” abrem um infinito de precedentes, que não passarão despercebidos por seus adversários.

Outra consequência lógica da definição, e que essa Erasmo irá ser contundente, é que a vontade humana e a livre escolha, sempre relacionadas por ele à razão, não estão estagnadas pelo pecado, apenas obscurecidas. Comentando sobre o pecado original de Adão, ela afirma:

Não obstante, penso que, nesse ponto, sua razão, da qual nasce a vontade, também se corrompeu. Essa força da alma com que julgamos, não importando se a chamamos de *nous*, isto é, “mente” ou “intelecto”, ou *logos*, isto é, “razão”, é obscurecida, mas não totalmente extinguida pelo pecado. (ERASMO DE ROTERDÃ, 2014, p. 81).

Erasmus afirma que a corrupção do pecado original não afetou a faculdade da razão a ponto de uma radical depravação, como afirmam os protestantes reformados. Para ele, a obscuridade causada pelo pecado e sua tendenciosa inclinação a ele pode ser superada, mas não extirpada. Erasmo, de modo algum, exclui que essa superação seja causada unicamente pelo esforço humano, como os pelagianos afirmavam, mas sim que a graça acompanha o esforço,

⁵ Comentários feitos por Lutero após o resultado da Disputa de Leipzig ocorrida em 1519, quando ele e seu colega professor da Universidade de Wittenberg, Andreas Karlstadt, debateram sobre as teses reformistas com o professor católico da Universidade de Leipzig, John Eck.

posição tipicamente católica romana dos escolásticos da *Via Moderna* no final da Idade Média, expressada perfeitamente no axioma “Faça seu melhor, e Deus não te negará graça” (*facienti quod in se est, Deo non denegat gratiam*) (McGRATH, 2007, p. 116).

O texto bíblico utilizado por Erasmo na primeira parte de sua argumentação é o livro de *Eclesiástico* ou *Sabedoria de Jesus Siraque*. Comentando a passagem: “Ele colocou diante de ti o fogo e a água; estende a tua mão para aquilo que quiseres” (Ecl. 15, 16), Erasmo entende que “se a vontade não fosse livre, o pecado não poderia ter sido imputado, porque o pecado deixaria de ser pecado se não fosse voluntário, a não ser que o erro ou a limitação da vontade sejam, eles próprios, resultado do pecado” (ERASMO DE ROTERDÃ, 2014, p. 84).

Curiosamente, Erasmo admite com essa afirmação a posição adversária: o pecado, para ele, só pode ser pecado porque é utilizado o livre-arbítrio; todavia, para os defensores da radicalidade da depravação, qualquer pecado é fruto do pecado original que, desde Adão, tem descendido a culpa para toda a humanidade. Ou seja, o erro e a limitação da vontade são, para os defensores do servo-arbítrio, eles próprios frutos do pecado, de forma que, somos responsáveis por nossas atitudes pecaminosas, causadas pela nossa natureza, e, ainda assim, não é excluída nossa responsabilidade. Se assim não fosse, o processo monergistas não faria sentido, visto que, se o pecado da humanidade entrou no mundo por uma pessoa só (*Romanos* 5:15), a salvação também seria conquistada por um só, a saber, Jesus Cristo; excluindo assim, o sinergismo soteriológico. Entretanto, Erasmo é totalmente averso a qualquer determinismo natural que diminua o arbítrio humano. Como, para ele, a razão não foi corrompida totalmente, seu ensino passa amplamente pela proposta de que cada um identifique suas próprias inclinações:

[...] é apropriado que identifiquemos as inclinações da mente e que percebamos que nenhuma delas é tão violenta que não possa ser contida pela razão ou redirecionada para a virtude. Por toda parte ouço a nociva opinião de que os homens são compelidos ao vício. E há outros que, devido à ignorância de sua própria natureza, seguem aquelas paixões acreditando que são preceitos da razão. Assim, [...] um indivíduo é mais inclinado à virtude do que o outro. Todavia, essa diferença provém não de quaisquer diferenças mentais, mas sim da influência de corpos celestes, ou de seus ancestrais, ou de sua *educação* ou ainda da complexidade do corpo em si. (ERASMO DE ROTERDÃ, 2004, p. 43-44, grifo nosso).

Neste ponto, Erasmo sustenta que a razão possui as atribuições necessárias para identificar seus vícios e se redirecionar para a vida de virtude; uma posição nítida não somente na defesa do livre-arbítrio, mas também da centralidade da razão no que diz respeito ao ser humano. Todavia, o humanista não nega os efeitos noéticos do pecado e, adiante, reitera que

apesar dessa potencialidade da razão, “isso não quer dizer que a razão corrompida não venha com frequência a julgar falsamente” (ERASMO DE ROTERDÃ, 2014, p. 122).

Outro interessante aspecto nesta citação é a relação estabelecida entre a razão, a virtude e a educação. Se a razão é capaz de identificar suas inclinações e se redirecionar para as virtudes, mas pode também julgar erroneamente, para que ocorra um movimento saudável de evitar os juízos errôneos e de direcionamento para as virtudes, a razão pode, perfeitamente, ser treinada para isto. O humanista estende essa consequência ao afirmar que a educação influencia na vida de virtudes. Por conseguinte, pode-se afirmar também que, se a educação é fator determinante na condução para a virtude, em algum grau, faz-se dispensável o aspecto religioso ou, no mínimo, faz-se dispensável a necessidade generalizante e exclusiva da religião para uma vida de virtudes. Com isso, a própria educação não deve, necessariamente, ser atribuída à religião. Tal posição será amplamente difundida pelos humanistas modernos de viés antirreligioso, e pela sua consequência lógica, confundirá até mesmo os humanistas cristãos, que em última instância deverão assumir o servo-arbítrio e a necessidade da graça ou o livre-arbítrio e a capacidade de escolha para a salvação. No primeiro caso, a educação deve necessariamente ser religiosa, para no mínimo frear os vícios e corrupções da razão; no segundo, a educação deve zelar, sobretudo, pelo correto treino da razão e para o bom uso da liberdade. Neste raciocínio, não há necessidade de uma educação estritamente religiosa, e sim, em sentido estrito, deve ocorrer um ensino laico⁶. Tais vicissitudes colocaram o tema da educação em um relevante status e até a exaustão na obra de Erasmo⁷.

Retomando sua apologia ao livre-arbítrio, na segunda parte da obra, onde comenta possíveis passagens da escritura que parecem se opor ao livre-arbítrio, Erasmo acaba retomando o caso de Judas. Basicamente, sua argumentação é apologeticamente a mesma de Orígenes. No entanto, Erasmo adiciona em seu argumento o fato de que, mesmo podendo haver certas necessidades em relação a assuntos humanos, isto não exclui a liberdade da vontade. É assim que Erasmo responde àqueles que perguntam o que teria acontecido caso Judas não tivesse traído Jesus: “A presciência de Deus não teria sido falsificada nem sua vontade impedida, visto que ele próprio teria sabido antecipadamente e pretendido que Judas mudasse de ideia” (ERASMO DE ROTERDÃ, 2014, p. 111). Esta resposta é melhor compreendida ao

⁶ Essa concepção será amplamente difundida pelo humanismo laico na Idade Moderna. A primazia do estudo dos clássicos e das línguas vernaculares, em detrimento do mero estudo da Bíblia, somado ao dogma do antropocentrismo, colocará o humanismo laico numa posição antagônica às Igrejas Cristãs. Esse humanismo será malquisto tanto pela Igreja Católica quanto pela Igreja Reformada. O conflito pelo controle pedagógico das escolas e universidades e a relação dos humanistas com os governantes será tema do primeiro tópico do capítulo 2.

⁷ É notável no mínimo três obras em que o humanista trata do tema: o “Manual do Cristão Militante” (1503), “A Educação de um Príncipe Cristão” (1519) e “A Importância da Educação Liberal para as Crianças” (1529).

entendermos que para Erasmo não há diferença entre a vontade e a presciência de Deus, segundo ele: “Para Deus, querer e conhecer previamente são uma coisa só; de algum modo, é preciso que ele queira aquilo que ele conhece previamente como futuro e que ele não impede de acontecer, embora esteja em seu poder impedir” (ERASMO DE ROTERDÃ, 2014, p. 108).

Esta simultaneidade de ações é a chave para compreender a proposta erasmiana no que tange a relação entre necessidade e liberdade. Para ele, Deus, de fato, não impede nenhuma ação arbitrária da humanidade, entretanto, mesmo que haja alguma variação da necessidade, tal acontecimento já era não apenas conhecido por Deus, mas também estava no centro de sua vontade. Deus conhece e quer todos os futuros possíveis, de modo que nenhum deles é imposto à humanidade. Agora, se há futuros possíveis que Deus deseja mais do que outros, não há argumentações em relação. Todavia, parece obtuso especular que Deus possui futuros pelo qual sua vontade seria mais satisfeita e que o alegraria mais em detrimento de outros. Se todos os futuros são conhecidos e quistos por Deus, todos estão dentro do seu querer, e seu querer deve ser necessariamente e eternamente bom e agradável (ERASMO DE ROTERDÃ, 2014).

Na última parte da obra, Erasmo examina e responde diretamente aos argumentos de Lutero em sua *Assertio*. Utilizando agora, não diretamente Orígenes, mas das interpretações de Jerônimo, ele questiona a interpretação de Lutero sobre o significado de “carne” e “espírito” na passagem de *Gênesis* 6:3.⁸ Lutero interpreta o termo “carne” como um simbolismo da perversidade e depravação humana, e, portanto, faz jus o juízo divino em relação a pecaminosidade depravada da humanidade. Erasmo, em essência, não discorda desse simbolismo, o que não é cabível para ele, é o fato de Lutero atribuir a essa carnalidade a depravação total e o não livre-arbítrio da humanidade. Erasmo entende que carnalidade significa apenas a natural propensão para o mal, já aceita por ele anteriormente, e o termo “espírito”, remete a ira divina aos que se deixaram, através do livre-arbítrio, serem “complemente corrompidos por vícios infames” (ERASMO DE ROTERDÃ, 2014, p. 120).

Assim, a passagem que Lutero utiliza para mostrar a ira de Deus aos pecadores depravados e para defender a necessidade da depravação e não existência do livre-arbítrio, Erasmo, em contrapartida, interpreta como ato de misericórdia divina e como oportunidade de arrependimento, pois não há arrependimento sem liberdade:

⁸ “Então, disse o Senhor: O meu espírito não agirá para sempre no ser-humano, pois este é carnal; e os seus dias serão cento e vinte anos” (ALMEIDA REVISTA E ATUALIZADA). Em algumas traduções esta passagem mostra uma relação consequential entre a perversidade humana e o juízo de Deus: “Então disse o Senhor: *Por causa da perversidade do homem*, meu Espírito não contendrá com ele para sempre; e ele só viverá cento e vinte anos” (NOVA VERSÃO INTERNACIONAL, grifo nosso). Outra tradução diz: “Então, declarou o Senhor: *Por causa da malignidade do ser humano mortal*, o Espírito que lhe dei não permanecerá nele para sempre; portanto, ele não viverá além dos cento e vinte anos!” (KING JAMES ATUALIZADA, grifo nosso).

[...] essa propensão para o mal que está na maioria dos seres humanos não elimina totalmente a livre escolha, mesmo que o mal não pode ser completamente vencido sem a ajuda da graça divina. Pois se nenhuma parte do arrependimento depende da vontade, mas todas as coisas são feitas por Deus mediante certa necessidade, por que se dá espaço para que o ser-humano se arrependa? (ERASMO DE ROTERDÃ, 2014, p. 121).

Aqui, a posição de Erasmo acompanha as clássicas defesas do livre-arbítrio, principalmente por estabelecer uma relação soteriológica, ou seja, não há possibilidade de uma depravação total, pois, se o arrependimento é parte fundamental e primordial na salvação, como pode o arrependimento sem a vontade humana? A réplica argumenta que a graça salvífica de Deus opera de maneira irresistível nos seres humanos, e o próprio arrependimento não provém da vontade humana, e sim, da vontade divina, que redireciona sua vontade e disposição do coração. Entretanto, Erasmo propõe uma contundente pergunta em relação a essa afirmação: “se todas as obras feitas antes do recebimento da suprema graça são más, diríamos então que obras más nos trazem o favor de Deus?” (ERASMO DE ROTERDÃ, 2014, p. 121). Este questionamento acaba introduzindo no debate soteriológico um outro tema, a saber, a eleição divina. Pois, para os defensores do servo-arbítrio, as obras más de um eleito já foram completamente perdoadas, pois sua eleição não é condicionada aos seus méritos ou pela presciência divina, sua eleição é incondicional e ocorreu antes da fundação do mundo (*Efésios* 1:4).

Todavia, a eleição divina não é compreendida por Erasmo nesses parâmetros pelo simples fato de que no modelo da eleição incondicional não há espaço para méritos. Não que Erasmo seja um pelagiano, aliás, ele se afasta dessa posição sempre que necessário e por toda a obra está sempre lembrando que sem a graça de Deus não há salvação e, tampouco, melhoria comportamental. O que o humanista defende é que existe, em certo grau, uma cooperação humana para com Deus, afirmação totalmente repudiada pelos contrários ao livre-arbítrio, pois, para tal cooperação é necessário que haja uma bondade inicial que parte do ser humano. Ainda assim, tal bondade não entroniza os méritos humanos acima da graça divina. Erasmo é, antes de tudo, um humanista, sua luta não se concentram em sobrepor o homem em relação a Deus nem em diminuir a obra da graça divina, sua luta é a valorização do ser humano enquanto ser livre e racional, capacidades essas que o próprio Deus imputa como mérito humano, “para que não desviemos nossa alma de sua graça e para que apliquemos nossas capacidades naturais à simples obediência” (ERASMO DE ROTERDÃ, 2014, p. 135). O uso das nossas faculdades livres e racionais somam com a graça divina e mostram-se capazes de se aliarem à obra de

Deus, “se o ser humano nada faz não há espaço para méritos; onde não há espaço para méritos, não há espaço para punições ou recompensas. Se o ser humano faz tudo, não há espaço para graça [...]” (ERASMO DE ROTERDÃ, 2014, p. 118).

Em sua fina e característica maestria, Erasmo encerra sua argumentação afirmando que, mesmo em concordância com suas teses, suas conclusões em nada diminuem o “talento piedoso e cristão” com que Lutero escreveu sobre o amor de Deus e sua eterna graça. A seu próprio modo, com aspectos patrísticos e até mesmo agostinianos, Erasmo desenvolveu sua defesa ao livre-arbítrio, que, em seu embate com Lutero, marcou a ruptura do humanismo com o pensamento reformado. Indiscutivelmente, a tese de Erasmo plantou sérias sementes amargas no seguimento do pensamento reformado, que, graças a suas argumentações, Lutero veio a ser tachado como determinista e, até mesmo, anti-humanista.

1.2 DO LIVRE AO SERVO-ARBÍTRIO: AGOSTINHO, LUTERO E O HUMANISMO REFORMADO

A impossibilidade de debater os temas e subtemas que envolvem o livre-arbítrio sem expor as teorias de Agostinho de Hipona (c. 354-430) mostra o tamanho de sua influência. Principal e mais famoso expoente patrístico, Agostinho é uma figura célebre que transita (como nenhum outro) tanto em círculos católicos como protestantes, além de ocupar um lugar fundamental e consolidado na filosofia.

Assim como Orígenes, sua buliçosa biografia é tão famosa quanto suas teorias. Suas “Confissões” envelheceram bem: a obra, além de ser sua *magnum opus*, é também fonte teológica e filosófica que exerce grande influência e debate até os dias atuais. O contexto de vida de Agostinho é bastante diferente ao de Orígenes; Agostinho é um teólogo pós-niceno e viveu sob um Império Romano amplamente influenciado pelo cristianismo. Todavia, o que não difere ambos foram suas vastas produções e seus vívidos e calorosos combates às heresias. No caso de Agostinho, o africano teve que lidar com o pelagianismo, uma doutrina desenvolvida pelo monge Pelágio da Bretanha (c. 350-423), que afirmava, basicamente, a possibilidade de uma vida de virtudes e do alcance da salvação sem o auxílio da graça divina, negando assim o pecado original e todas suas consequências. Para Pelágio, o ser humano não possui nenhuma natureza pecaminosa ou sequer pendida ao vício, Adão foi simplesmente um mal exemplo e toda nossa corrupção se dá por imitação, não por necessidade. Esse “monergismo humano” rendeu uma série de debates e não poucas controvérsias.

O pelagianismo, assim como o semipelagianismo⁹, foram futuramente condenados oficialmente pela Igreja Católica, mas não antes de Agostinho chegar à exaustão no combate a essa heresia, afirmando e posicionando-se sempre a favor da necessidade da graça e da impossibilidade de qualquer ação humana sem que ela o sustente. Não obstante, o Bispo de Hipona é aclamado como “doutor da graça”.

Os temas envolvendo a soteriologia, o pecado original e todos os que acabam culminando no debate acerca do livre-arbítrio estão presentes por toda sua obra. Para a atual análise, utilizaremos trechos do “O Livre-arbítrio”, mas principalmente o livro “A Verdadeira Religião”, escrito entre sua conversão e sua ordenação ministerial, em 391. A obra foi redigida com a finalidade de convencer seu amigo Romaniano, levado ao maniqueísmo pelo próprio Agostinho, de que o cristianismo é, de fato, a “verdadeira religião”.

1.2.1 O livre-arbítrio no pensamento antigo tardio: Agostinho de Hipona

As questões relacionadas ao livre-arbítrio aparecem na segunda parte da obra, intitulada “A Teoria do Mal”. No capítulo 14, tópico 27, Agostinho afirma a voluntariedade do pecado:

Se a defecção que chamamos de pecado assalta com febre — contra a vontade de alguém — com razão, pareceria injusta a pena que acompanha o pecador, pena que recebe o nome de condenação. De fato, o pecado é mal voluntário. De nenhum modo haveria pecado se não fosse voluntário. [...] Pelo que, ou se há de negar a existência do pecado ou confessar que ele é cometido voluntariamente. (SANTO AGOSTINHO, 2002, p. 50 [XIV, 27]).

A já mencionada argumentação de Erasmo: “se o ser humano nada faz, não há espaço para condenação”, soa bem parecida com a utilizada aqui por Agostinho. Nota-se que ambos aceitam a queda em Adão e essa causada pelo livre-arbítrio, diferenciando-os de Orígenes, que acreditava na subjetiva queda pré-cósmica. Agostinho afirma que a origem do pecado está na própria razão, isto é, Deus não é o autor do pecado e, tampouco, do mal. Desse modo, o livre-arbítrio é um bem muito precioso criado por Deus, assim como a própria razão; todavia, está exatamente na razão a origem do mal e da servidão humana a ele. Agostinho afirma veementemente que toda a criação divina é boa e que o mal não reside nas coisas materiais, mas, na vontade pecaminosa de contrariar a Deus, ou seja, o mal não é algo externo, e sim,

⁹ Doutrina atribuída a João Cassiano (c. 360-435), é uma derivação do pelagianismo que afirmava que a graça coopera no momento da tentação, porém, ela é alcançada por partir do livre-arbítrio, já que o ser humano possui um coração puro e bom. Ainda com base nisto, a própria salvação dependeria inicialmente de um primeiro passo vindo do ser humano.

interno. Neste ponto, o africano está nitidamente refutando a crença maniqueísta da maldade material. No entanto, se todas as criações são boas, por terem sido criadas por um Deus plenamente bom, e a maldade provém no interior do ser humano, que em sua plenitude é também criatura divina, portanto também é bom, surge uma aparente contradição e uma inevitável pergunta: de onde vem então a origem e perpetuação do mal? Agostinho explica que sua origem está em utilizar de maneira corrupta o próprio bem, a saber, o livre-arbítrio e a razão. O pleno arbítrio e pleno uso da razão permitiu um poder ao ser humano recusar os mandamentos divinos, levando toda a raça humana à queda:

A primeira deformidade da alma racional é a vontade de executar o que a suma e íntima Verdade lhe proíbe. [...] o tocar a árvore proibida, contra o mandato divino, tornou-se o princípio do discernimento do bem e do mal. Envolvendo-se a alma em seu próprio pecado, ao receber a paga do castigo, vem a conhecer a diferença que há entre o mandato que se recusa a guardar e o pecado cometido. Dessa maneira, o mal que ela não aprendeu a conhecer, precavendo-se dele, conheceu-o pela experiência do mesmo. E menosprezando o bem, pela desobediência, vem a amar o mal com maior ardor. (SANTO AGOSTINHO, 2002, p. 60-61 [XX, 38]).

Dessarte, graças à vontade livre, mediante o mal uso da razão, após a queda a humanidade está serva de “amar o mal com maior ardor”. No entanto, isto não significa sua total decadência, o Bispo de Hipona afirma que a própria ressurreição de Cristo mostra que a natureza humana não se perdeu de forma absoluta.¹⁰ Afirma-se então, que está enraizada no ser humano essa projeção para o mal, fruto do pecado, que por conseguinte, torna-os culpáveis pela prática do mesmo, visto que, não há nada exterior ou interior que possa forçar absolutamente a entrega deliberada às corrupções e prazeres pecaminosos, como afirma o próprio Agostinho em sua obra “O Livre-Arbítrio” (1995, p. 52 [I, 2, 21c.]): “não há nenhuma outra realidade que torne a mente cúmplice da paixão a não ser a própria vontade e o livre-arbítrio”. A primeira impressão é que Agostinho fundamenta seu argumento na soberania do arbítrio, porém, seu sistema mostrara-se incoerente quando no debate contra os pelagianos o africano passou a valer-se de uma graça que sobressai e se sobrepõe a qualquer possibilidade de liberdade, além de adicionar concepções problemáticas em seus argumentos, como a predestinação e a perseverança dos santos.

Retomando a obra (2002, XXI, 41), Agostinho passa a tratar das consequências da queda. Segundo sua argumentação, o nefasto desligamento de Deus e a nova perversidade

¹⁰ Apesar dos reformadores terem utilizado Agostinho como fonte inesgotável, a determinista doutrina da depravação total, propagada pela Reforma, não tem sua origem em Agostinho. Kelly (1994, p. 276), afirma que “Agostinho não incute uma doutrina de ‘Depravação Total’, segundo a qual a imagem de Deus em nós foi totalmente destruída. Embora esteja gravemente alterado, o homem caído continua a ter nobreza”.

humana faz com que nossas sensações carnis gritem e se percam na “multiplicidade dos afetos efêmeros” (SANTO AGOSTINHO, 2002, p. 64 [XXI, 41]). Agostinho é atencioso, em momento algum desliza em seu axioma e induz a maldade ao mundo exterior, e também é explícito ao afirmar que, mesmo utilizado e interpretado de maneira corrupta pela humanidade, o universo não perde sua beleza inata, pois nenhum pecado é capaz de manchá-lo. Agostinho dá ao mundo bom, porém interpretado e utilizado de maneira pecaminosa pelo ser humano, o nome de “o mundo das belezas corpóreas”. Aqui, faz-se indispensavelmente necessário ressaltar a influência platônica em seus escritos.

Mesmo admitindo absolutamente que o mundo material é bom e o universo nunca se manchará, Agostinho também é categórico em afirmar que amar o mundo, sem perceber que ele aponta ou que “esconde” algo maior, faz com que esse amor as belezas externas cresçam e te obscureçam cada vez mais a verdadeira beleza, numa espécie de relação em que o pendor natural e racional ao pecado e a progressiva paixão ao mundo material irá deixá-lo cada vez mais cego e incapaz de romper o ciclo. Agostinho parece subscrever a dicotomia platônica mundo sensível e mundo inteligível sob a roupagem de cidade de Deus e cidade dos homens, dado que, certamente ele entende que em última análise, seduzidos pela superficialidade material, os seres humanos da cidade dos homens, não iluminados pela graça, vivem numa espécie de “caverna”, no melhor sentido platônico do termo.

Apesar de muitas vezes em sua obra ser sugestivo que a humanidade perdeu completamente o livre-arbítrio, pelo menos em seus primeiros escritos não é necessariamente desta forma que se deve observar. Como já citado, Agostinho defende que nenhum fator físico ou metafísico determina nossa vontade ao pecado, mas que, devido as nossas escolhas serem livres, desde Adão optamos (utilizando nossa vontade, fruto da razão) pela perversidade. A consequência lógica que se segue é de que a regeneração deve então acontecer de forma que o esforço seja em mudar a mentalidade do ser humano, sua própria razão; o que nos leva, inevitavelmente, a novas outras perguntas: é capaz o próprio ser humano de rever sua mentalidade? De examinar sua razão, purificá-la e redirecioná-la?

Para elucidar tais questionamentos, utilizaremos antes tal raciocínio para fins de localização: se o pecado não se deve a fatores externos, como assume Agostinho, tal mudança de mentalidade não deve começar nos meios externos, e sim, na fonte do problema.¹¹ Todavia, para assumir que a mudança comesse na fonte do problema, isto é, na razão e na vontade, é necessário admitir que mesmo fonte do pecado, a razão e a vontade sejam capazes de

¹¹ Agostinho assume essa premissa na sequência da obra: “É no lugar onde alguém caiu que é preciso que ele se apoie para se reerguer” (SANTO AGOSTINHO, 2002, p. 70 [XXIV, 45]).

plenamente ou parcialmente mudarem por conta própria; se são capazes plenamente, não necessitando de nada externo, os pelagianos estavam corretos. Mas, se a razão e a vontade são capazes plenamente de darem pelo menos o primeiro passo, logo em seguida vindo certa cooperação da graça, ainda sim assumimos que a razão e a vontade são livres e independentes, pois, nada as impediram de dar o voluntário primeiro passo, assim, aproximamos de Orígenes e Erasmo. Agostinho parece ter crido dessa forma por um tempo.

Contudo, na esteira do debate contra os pelagianos, o africano viu-se obrigado a não conceder tamanho espaço para o livre-arbítrio e na fase final de seus escritos chega a assumir que sem a graça de Deus é impossível, somente pelo livre-arbítrio, vencer as tentações do mundo material. Essa supremacia da graça altera drasticamente o raciocínio, pois, posto isso, a razão humana, já aceita como má, pecaminosa e sempre pendendo nossa vontade à desobediência, não é mais simplesmente uma possibilidade, e sim, uma condição necessária. Por consequência, se nossa condição é necessariamente pecaminosa, não há livre-arbítrio e, tampouco, nossa razão e nossa vontade são capazes de qualquer mudança ou de qualquer primeiro passo. Assim, as premissas básicas se desfazem: a mudança de mentalidade jamais poderá ocorrer de dentro para fora e o mundo material passará também a carregar certa culpa pelo pecado (a saber, algum tempo depois, Agostinho irá passar a atribuir certa maledicência ao mundo material, aproximando-o mais ainda de Platão). Devido a tudo isso, em sua obra “Retratações” (2019), o Bispo de Hipona revisou algumas de suas teses presentes na obra “O Livre-Arbítrio” pelo qual permitiu a entender que o homem possuía livre-arbítrio.

Assumir que a natureza humana é pecaminosa e determinada ao pecado, acabou tornando partes da obra de Agostinho incoerentes se observada de maneira geral, em contrapartida, assumir a natureza pecaminosa o liberou para desenvolver seus estudos sobre a ação da graça, sobre a regeneração da razão, sobre a predestinação, sobre a perseverança dos santos etc. Apesar de tudo, Agostinho nunca chegou a assumir a perda integral do livre-arbítrio, defendendo que, na verdade, o que ocorre é uma passagem do servo ao livre-arbítrio, pois, a verdadeira liberdade, para ele, está em seguir e obedecer a Deus. Quanto mais se obedece a Deus e menos ao pecado, mais livre se torna o arbítrio (SANTO AGOSTINHO, 1995).

Sequenciando a obra (2002, XXIV, 25), o africano inicia suas reflexões acerca da regeneração da razão. Antes, faz-se necessário a compreensão de que Agostinho, mesmo na contramão dos patrísticos em relação a soteriologia, quando o assunto é sobrepor a fé à razão, é um clássico e vanguardista patrístico. Ou seja, mesmo podendo afirmar a existência de um Agostinho “antes e depois” do debate contra os pelagianos, das teses que permaneceram em ambos uma delas foi a famosa máxima “*crede ut intelligas*”. Para o teólogo, após a regeneração

da razão, a mesma é não apenas utilizada, como também conclamada a um progressivo crescimento rumo ao aperfeiçoamento do crente e de seu entendimento sobre a fé. Para que isso aconteça, a pedagogia divina utiliza dois meios, a autoridade e a razão:

A autoridade exige a fé e prepara o homem para a reflexão. A razão conduz a compreensão e ao conhecimento. A autoridade, porém, jamais caminha totalmente desprovida da razão, ao considerar Aquele em que se deve crer. Certamente, a suma autoridade será a verdade conhecida com evidência. Mas como nós estamos imersos no temporal — cujo amor nos impede de conhecer o eterno — o melhor remédio — não por sua natureza e excelência — isto é, o tratamento mais adequado, será também um temporal, que convide à salvação, não os sábios, mas os crentes. (SANTO AGOSTINHO, 2002, p. 69-70 [XXIV, 42]).

Agostinho considera a autoridade (*auctoritas*) no sentido do termo que significa “fazer crescer”, aquele que está em construção, que atinge um nível acima. Agora, num estágio elevado, a autoridade preparou o ser humano para uma reflexão espiritual que, através da fé e refletindo sobre ela, a razão transcenderá a matéria, numa transição que o Bispo de Hipona chama de “ascensão do visível ao invisível”. Inevitavelmente, essa teoria dividirá a humanidade em dois grupos: os iluminados que pela graça já romperam o mundo das realidades corpóreas e os não regenerados que adoram criações ao invés do criador. Neste trecho, Agostinho lançava os alicerces do que viria a ser uma de suas principais obras, “A Cidade de Deus”, e também do que viria a ser uma de suas mais polêmicas doutrinas, a dupla predestinação.

Antes da análise acerca dessa doutrina, é necessário rever o conceito de autoridade e razão apresentado aqui por Agostinho. Como já exposto, é importante localizar a obra em questão dentro do debate agostiniano contra os maniqueístas, isso porque os temas da graça e suas consequências ainda não dominavam seus escritos (o que veio a acontecer somente no debate contra os pelagianos). O próprio Agostinho, em suas “Retratações” (2019), reitera que o livro foi escrito contra os maniqueus e não contra os pelagianos. Não que ele trate como falso o conteúdo, no entanto, “A Verdadeira Religião” e “O Livre-Arbítrio” são obras que não exprimem o cerne pleno da teologia do africano. Devido a isso, é imprescindível que tal problematização dos conceitos seja feita. Neste momento, Agostinho já entendia que a autoridade necessitava da fé, entretanto, o alcançar a fé era uma tarefa ainda atribuída ao livre-arbítrio. Agostinho também já cria no princípio da interioridade, isto é, que a verdade sobre Deus e sua obra habita no interior do ser humano e que através do raciocínio é possível encontrá-la. Todavia, durante a querela com os pelagianos, Agostinho revisa e recusa o fato de que através do livre-arbítrio se chega à verdade que habita no interior, visto que nunca há de se

alcançá-la sem que primeiro a graça já tenha efetuado, de maneira irresistível, uma condução de sua alma até a fé.

Deve-se compreender que a graça se tornou o pilar primordial na teoria de Agostinho e que ela operava de diferentes maneiras. O africano entendia a graça nos seguintes níveis de atuação: a originária e preambular graça é chamada graça preveniente: “Essa graça não se fundamenta em algum mérito ou obras precedentes do homem, pois o homem não poderia amar a Deus a menos que Deus o amasse primeiro; e o homem não poderia ter algum mérito quando ainda não amava a Deus” (PELIKAN, 2014, p. 305). O conceito de graça preveniente anula completamente a antiga visão do africano de que através da razão e da introversão se encontra a fé. Em seguida, advém a graça cooperante, após a graça preveniente anteceder e capacitar o ser humano, a graça cooperante auxilia e age concomitantemente e segundo a capacidade subjetiva de cada um para o progresso da fé. Agostinho entende também outros dois tipos de graça: a graça suficiente e a graça eficiente. A graça suficiente é uma espécie de graça possível (ou graça comum), um tipo de habilitação para praticar o bem, mas que não há garantia de sua eficácia. Essa é a graça dada por Deus a Adão; ele possuía todas as capacidades para obedecer, mas escolheu o inverso, isso porque aquela não era ainda a graça da perfeição e da perseverança. E é exatamente essa a graça eficaz; aquela que atua de modo fatal e garante a perseverança e o progresso rumo a perfeição dos predestinados.

A essa altura já é possível assimilar que Agostinho renuncia ao tradicional conceito de livre-arbítrio em prol da soberania da graça e do monergismo soteriológico. Contudo, as consequências dessas posições o levaram a outros raciocínios que marcaram suas querelas. O conceito de graça eficaz introduziu no pensamento agostiniano a ideia de predestinação, visto que, a graça eficaz é dada somente a um número seletivo de eleitos, e esses eleitos estão predestinados desde a fundação do mundo e não pelo conhecimento prévio de suas obras, ou seja, pela presciência. Porém, a questão agrava quando o africano defendeu a existência de uma dupla predestinação. De acordo com Kelly (1994, p. 280), para Agostinho “[...] certas pessoas estão predestinadas à morte e à condenação eternas; e elas podem incluir, aparentemente, cristão corretos que foram chamados e batizados, mas que não receberam a graça da perseverança”. Somente os alcançados pela graça eficaz são os eleitos, mas não há como saber quem os são, por isso o africano tratava dessa graça como um mistério. Tal doutrina consolidou seu dualismo, “a história humana era a arena para essa demonstração, na qual as ‘duas sociedades de homens’ foram predestinadas, uma para reinar eternamente com Deus e a outra para passar pelo sofrimento eterno com o diabo” (PELIKAN, 2014, p. 301).

Agostinho concluiu seu sistema teológico e filosófico refutando vigorosamente as heresias de seu tempo, mas abrindo um colossal caminho para o determinismo e fatalismo estoico. Uma crítica mais radical dirá que

[...] a doutrina agostiniana não era apenas nova e herege, ela, no fim, era pagã. Era uma ‘teoria fatalista. Ela falava bastante sobre a graça, mas, em nome da graça, prega fatalismo’. A predestinação era apenas uma forma eufemística de reintroduzir uma noção pagã da necessidade fatal. A doutrina agostiniana pareceu ser epitomada na tese de que ‘pela predestinação de Deus os homens são compelidos a pecar e a caminhar para morte por um tipo de necessidade fatal. (PELIKAN, 2014, p. 323).

Não é saudável afirmar que Agostinho reintroduziu, conscientemente, uma nova noção pagã no cristianismo. O que se pode afirmar com clareza é que, se Orígenes aproxima suas concepções a de Aristóteles, Agostinho aproxima as suas de Platão e dos estoicos. Com clarividência pode-se também concluir que se trata de um autor pelo qual, assim como em certa feita foi atribuído a Platão, tudo desenvolvido em teologia após ele, é uma série de “notas de rodapé” de suas obras.

A autoridade agostiniana em relação a graça é reconhecida tanto por católicos como por protestantes, no entanto, suas teorias da predestinação, livre-arbítrio e sua soteriologia foi enaltecida e subscrita por apenas um dos lados. Se a concepção de liberdade origenista é bem parecida com a católica, a de Agostinho é plenamente idêntica à da protestante reformada. É perceptível a concepção agostiniana tanto nos famosos 5 *solas* da Reforma quanto nos 5 pontos do calvinismo. Lutero foi um monge ligado à ordem dos agostinianos e seu contato com os textos anti-pelagianos e com a *Schola Agostiniana Moderna* influenciaram sua cosmovisão e, consequentemente, foram fatores chaves no seu empreendimento contra a Igreja Católica. Por isso, de acordo com McGrath (2007, p. 118), “há fundamentos sólidos para sugerir que as origens da Reforma de Wittenberg encontram-se ligadas à uma redescoberta de Agostinho”. Se Erasmo resgatou Orígenes em seu debate com Lutero, Lutero resgatou Agostinho, como veremos a seguir.

1.2.2 O livre-arbítrio na primeira modernidade: Martinho Lutero

Martinho Lutero (c. 1483-1546) era mais agostiniano que o próprio Agostinho e, *grosso modo*, mais revolucionário. Ainda que no início de sua carreira como monge e depois como professor, essa concepção “revolucionária” não aparentasse tão forte, o futuro preparava Lutero para o *hall* daqueles que abalaram o mundo. A Igreja que surgiu do cisma de Lutero, apesar da aparência e fama de nova, era, assim como a velha Igreja Católica (porém com menor força),

uma instituição que se apoiava nos príncipes e reis que lhe davam abertura e garantiam sua proteção estatal, pois, na ausência de tal proteção, certamente não haveria sustento para a consolidação da Reforma. Segundo Pirenne (1992, p. 422, tradução nossa), “com o luteranismo, ao que parece, com efeito, é mais do que a religião do Estado: é a Igreja do Estado”; nada mais velho naquele contexto do que uma “Igreja estatal”.

Em decorrência dessa “estatização”, as obrigações de Lutero, nesse momento como líder e porta-voz da Reforma, eram muitas e rigorosamente desafiadoras. Tendo se tornado a figura mais famosa de seu tempo, com toda uma organização eclesiástica, conselhos aos governantes, instruções educacionais aos pais, escolas e universidades e, sobretudo, a necessidade afirmativa e apologética de sua causa, sempre era exigido grandes esforços do alemão. Como já mencionado, uma dessas necessidades apologéticas mais desafiadoras foi sua tensão com os humanistas.

No final da Idade Média, o pluralismo doutrinário (que afetava quase todos os temas teológicos), tinha atingido seu mais alto grau no debate acerca da soteriologia. Basicamente, havia três grandes grupos: os tradicionais da *via antiqua*, que defendiam que a salvação era um processo progressivo, iniciado no livre-arbítrio, e através de uma contínua piedade os hábitos de graça se moldavam rumo a perfeição. Havia também a mais sincera expressão desse pluralismo e das novas ideias típicas da época, a chamada *via moderna*, que se baseava praticamente em termos pelagianos e semi-pelagianos, e, por fim, a *schola agostiniana moderna*, uma releitura de Agostinho que como já induz, defendia uma posição anti-pelagiana de salvação. Conforme McGrath (2007, p. 36), “Em resumo, no final da Idade Média era possível encontrar uma variedade extraordinária de teologias da justificação, englobando praticamente todas as opções que não haviam sido especificamente condenadas como heréticas [...]”.

Lutero, tendo pertencido à Ordem dos Agostinianos enquanto monge, era naturalmente inclinado às ideias anti-pelagianas, isso somado ao fato de que suas perturbações espirituais e sua decepção com o asceticismo sempre o induziram ao monergismo, acrescentado as experiências negativas com a Igreja Católica após sua viagem à Roma em 1510, fez com que ele desenvolvesse um apego pelo monergismo agostiniano e um desapego com a doutrina católica, interpretada por ele como pelagiana. Quando a Reforma eclode, o alemão já está consciente de sua posição soteriológica: graça e determinismo agostiniano (MCGRATH, 2007).

No começo da Reforma, os humanistas não só colaboraram (ainda que muitas vezes indiretamente), como também exaltaram o movimento. O próprio Erasmo era um ardente defensor de uma reforma espiritual no clero. No entanto, Lutero viu-se não meramente um

defensor de reformas espirituais, mas principalmente de reformas doutrinárias, que por sua vez, deveriam ser radicais. Erasmo, em contrapartida, percebendo que Lutero caminhava para o radicalismo, afastou-se paulatinamente do reformador, basicamente por dois motivos: os humanistas não pregavam uma mudança radical na doutrina e também não concebiam Agostinho como o grande nome da antiguidade, e sim, Jerônimo e Orígenes. O rompimento oficial dos humanistas com Lutero veio com a publicação do *Diatribes* em 1524. A resposta do alemão, o *De servo arbítrio*, foi publicada um ano depois.

Mesmo reconhecendo a grandeza de Erasmo, o tom da réplica é de escárnio. Lutero, que antes da publicação de Erasmo havia o rogado para que mantivesse a neutralidade (pedido que não foi aceito), replicou com dureza e detalhamento. Se a escrita de Erasmo é mais refinada e educada, a de Lutero, mesmo sem tais características, é mais contundente nos conjuntos argumentativos. Apontando várias superficialidades e implantando várias dúvidas no texto do humanista, o alemão reafirmou suas posições monergistas. Em uma longa resposta ao argumento erasmiano da contingência divina e da mutabilidade volátil dos propósitos de Deus, Lutero afirma que:

É necessário e salutar que o cristão saiba também que Deus de nada tem presciência de modo contingente; antes, ele prevê, se propõe e faz tudo com vontade imutável, eterna e infalível. [...] tudo o que fazemos, tudo o que acontece, ainda que nos pareça acontecer de modo mutável e contingente, na verdade acontece de modo necessário e imutável, se considerarmos a vontade de Deus. Pois a vontade de Deus é eficaz e não há como impedi-la, visto que é a própria potência natural de Deus; além disso, ela é sabia, de sorte que não se pode enganá-la. Ora, se não se pode impedir a vontade, também não se pode impedir a própria obra, isso é, não se pode impedir que aconteça no lugar, no tempo, do modo e na medida que ele mesmo sabe de antemão e quer. (LUTERO, 2020, p. 30-31 [IV]).

A proposta dos defensores do livre-arbítrio de que a presciência de Deus é contingente foi repudiada fervorosamente por Lutero. Para ele, o querer divino é estável e único, ao passo que, a ideia de futuros possíveis e de contingência relativa à escolha humana ofende o âmago da soberania divina. Neste ponto, a antropologia luterana se difere até mesmo da agostiniana, como visto, o Bispo de Hipona acreditava em um livre-arbítrio mesmo após a queda, Lutero, entretanto, resolve esse incômodo raciocínio de maneira drástica: após a queda, todas as faculdades noéticas estão em estado de depravação (LUTERO, 2020). Percebe-se que o alemão não está tratando apenas de uma razão obscurecida ou de uma vontade pendida ao mal, e sim, de uma radicalidade que, não obscurece ou cega, mas que “arranca fora” os olhos. Devido a tal estado, as questões divinas não se pautam na presciência ou na contingência, pois, o conceito de escolha humana não faz parte do vocabulário reformado. Lutero não nega o fatalismo

decorrente de tal posição, aliás, reafirma e direciona todas as ocasiões a obra de Deus. Para o reformador, não há sentido em crer na imutabilidade divina e ainda sim confiar em suas promessas, visto que a própria fé exige que Deus tenha capacidade de dar o que prometeu.

O radicalismo de Lutero acabou abrindo brechas para sugerir que seu ataque à Igreja Católica pode ter partido de um entendimento equivocado acerca da doutrina oficial da Igreja. McGrath (2007) indica que, antes das *95 teses*, as posições soteriológicas adotadas por Lutero não eram tidas como heresias pela Igreja Católica e, ao que parece, o alemão confundia as teses da *via moderna* com as doutrinas canônicas da Igreja. Por isso, após o começo da Reforma, passou a tratar todos que não aceitassem a depravação total como pelagianos. No entanto, não se sabe ao certo se Lutero realmente teve essa dificuldade de compreensão.

Isto posto, faz-se necessário ressaltar dois pontos: primeiro, o pluralismo doutrinário do final da Idade Média confundia até mesmo os altos clérigos católicos, o famoso teólogo Jean Gerson (*apud* PELIKAN, 2016, p. 67), expressou que “se há um só Senhor, uma só fé e uma só lei [...] qual será o resultado dessa violenta controvérsia entre as várias classes e ordens de cristãos quando um teólogo é defendido por um grupo e não por outro?”, portanto, não é execrável caso Lutero tivesse compreendido mal as doutrinas da Igreja Católica. Em segundo lugar, Lutero foi um ardente estudioso, tendo concluído seu doutorado em 1512, cinco anos antes das *95 teses*, estudou com afincamento as doutrinas da Igreja Católica e as não poucas interpretações de Agostinho daquela época. Presumivelmente, seja mais saudável interpretar o radicalismo de Lutero como um resgate corajoso de Agostinho, que agregado as suas batalhas espirituais, típicas de um monge medieval ascético, fez com que se posicionasse em prol de um monergismo nunca visto anteriormente.

Retomando suas réplicas, o reformador não tardou em tocar no assunto da eleição divina. Sem rodeios, ele reafirma a doutrina da predestinação e da graça irresistível e, respondendo sobre a possibilidade de a predestinação gerar uma “liberação” para o mal comportamento, Lutero não se assusta e entende que o não eleitos estão também destinados ao mal comportamento e à impiedade, pois são “a lepra do mal que se deve tolerar” (LUTERO, 2020, p. 46 [VI]). Essa tensão perseguirá a doutrina reformada como um espinho na carne, o debate acerca das ações de um eleito e da maldade de um não eleito não é bem esclarecida até os dias atuais. Adiante, o alemão argumenta contrariamente a ordem dos fatores defendido pelos defensores do livre-arbítrio. Em Lutero, reconhecer a necessidade da ajuda divina e buscar virtudes a fim de alcançar graça é uma concepção incoerente e sórdida, visto que, não há nenhuma humildade ou arrependimento enquanto existir a mínima possibilidade de crença que seus próprios atos estão produzindo o favor divino.

Não à toa o reformador carregava um notável desprezo por Aristóteles e Orígenes. A crítica a Aristóteles deu-se antes mesmo da Reforma, antes das famosas 95 *teses*, Lutero já havia publicado outras 97 teses contra a escolástica, e entre elas, algumas questionavam Aristóteles, por exemplo, a tese 43 (LUTERO, 2017, p. 29): “É um erro dizer que nenhum homem pode se tornar um teólogo sem Aristóteles”, e tese 44: “O fato é que ninguém pode se tornar um teólogo a menos que ele rejeite Aristóteles”. Nesse contexto, Lutero estava questionando a sobreposição da razão sobre a fé e a utilização litúrgica de Aristóteles na interpretação bíblica (característica que ganhou força na escolástica tardia). Lutero rejeita também as ideias de Orígenes, além da óbvia crítica a defesa radical do livre-arbítrio, o reformador abomina a interpretação alegórica utilizada por ele, acusando-o de, por causa de sua abordagem, ter concedido muitas brechas as críticas feitas por Porfírio, um dos maiores críticos do cristianismo no período patrístico (LUTERO, 2020). Rejeitando o alegorismo como método interpretativo, Lutero pavimentava o caminho para outra doutrina marcante da Reforma, o *sola scriptura*.

Sem deixar escapar as superficialidades de Erasmo, em resposta à desvalida definição de livre-arbítrio do humanista, Lutero inicia afirmando um certo grau de arbítrio ao ser humano, mas acredita que como a salvação concerne num processo monergista, esse arbítrio é confinado meramente às coisas “inferiores”. George (1993) faz um paralelo entre essas coisas chamadas de inferiores e superiores: coisas inferiores dizem respeito a comer, beber e vestir, ou seja, as trivialidades da vida. No entanto, as coisas superiores são relacionadas à teologia e à salvação. A razão, dom mais elevado dado por Deus, é livre apenas no que não diz respeito à teologia, assim como a vontade, apenas no que não diz respeito à salvação. O paralelo entre vontade e razão é interpretado por Lutero de maneira parecida com a de Agostinho, no entanto, o reformador afirma que esses dois dons preciosos e superiores são “prostitutas do diabo” sem a ação da graça (GEORGE, 1993, p. 77).

Segundo Lutero, “Erasmo supera de longe os pelagianos, pois estes atribuem essa divindade ao livre-arbítrio todo, Erasmo, porém, à metade dele” (LUTERO, 2020, p. 77 [VIII]). O reformador é inconformado com a tese de arbítrio cambiável, isto é, aquele que tem força somente em partes, e chega à exaustão ao criticar tal posição. Erasmo não era um pelagiano, o que, na verdade, fez Lutero crer que ele havia ficado “em cima do muro”, pois, sua crença de que a graça vem após o primeiro passo do livre-arbítrio, mas que sem a graça não há força suficiente somente na vontade, não passava de falácia e sofisma. Segundo Lutero (2020) se o arbítrio não é eficaz em sua totalidade:

Segue-se, por isso, que sem a graça de Deus o livre-arbítrio absolutamente não é livre, e, sim, imutavelmente cativo e servo do mal, já que por si só não pode voltar-se ao bem. [...] No entanto, se acrescentares esse desagradável apêndice, dizendo que ele é ineficaz sem a graça de Deus, sem demora lhe subtraíste toda força. O que é uma força ineficaz senão claramente força nenhuma? (2020, p. 49 [VI]).

Lutero acreditava ter encontrado uma aparente contradição no argumento de Erasmo, isto pois, se Erasmo tivesse afirmado anteriormente a incapacidade plena do arbítrio sem auxílio da graça, como poderia afirmar (em sua definição de livre-arbítrio) que o livre-arbítrio é a força pela qual se é capaz de atingir a salvação? O alemão não poupou uma vírgula desse deslize de Erasmo. No entanto, o que chama a atenção nestes trechos luteranos é sua árdua e apaixonada defesa da radicalidade do pecado e da depravação total. Com essa posição, Lutero atraiu para si a fama de maniqueísta, dado que o pecado assombrosamente pode ter chegado a apagar a *imago dei* na humanidade. Até mesmo seus seguidores perceberam a necessidade de uma moderação, visto que, a substituição de uma *imago dei* para uma *imago daemonium* era extremamente radical e fornecia argumentos aos rivais.

No decorrer dos estudos sobre o pecado original e a *imago dei*, o principal discípulo de Lutero, Filipe Melanchthon (c. 1497-1560), acabou se afastando da ortodoxia luterana. Melanchthon acreditava que nem tudo acontece por necessidade e buscou conciliar a relação entre contingência e necessidade, todavia, tinha receio de ser tachado tanto de fatalista quanto de “liberal”. Numa espada de dois gumes, ele não negou o pecado original e suas consequências, mas atribuiu um novo aspecto a uma possível salvação: a vontade em harmonia com a palavra. Isso significa crer que, mesmo afetado pelo pecado, aqueles que não se opõem à palavra e à lei de Deus, podem, pela “vontade assentida”, se converterem. Barret (2017) afirma que “vontade assentida” foi uma terminologia utilizada por Melanchthon para aqueles que, pela vontade, não resistem a Deus. Esse raciocínio deriva-se da exegese de Melanchthon em não atribuir nenhuma origem pecaminosa a Deus, isso significa que Deus, de nenhum modo, “endurece” a vontade de nenhum ser humano, tal endurecimento provém do pecado original, por isso, aqueles que não são inimigos de Deus e que se convertem, devem atribuir parte de sua conversão à vontade, que rompeu a natureza, pela graça, e se converteu.

A assimetria entre Lutero e seu principal discípulo escancarou um “racha” no meio luterano, que optou, em sua grande maioria, pelo ensinamento monergista de Lutero. As confissões de fé luteranas, por exemplo, a Fórmula de Concórdia de 1577, não subscreve o sinergismo de Melanchthon, e sim, a soteriologia de Lutero. Em sua maioria, todo o pensamento reformado também optou pelo monergismo. Calvino e a escola reformada e depois os puritanos foram também radicais defensores da depravação total e do monergismo. Percebe-se isso ao

analisar a forma como a doutrina sinergista de Jacó Armínio (c. 1560-1609) e dos remonstrantes foi combatida pelos reformados, tanto no Sínodo de Dort (1618-1619) como na Assembleia de Westminster (1643-1653). Esse conflito no próprio meio reformado acerca da antropologia e da soteriologia acompanha as ramificações religiosas de cunho protestante até o presente dia. Devido a aceitação ortodoxa dos protestantes clássicos (luteranos e calvinistas) pelo monergismo, Muller (2019), afirma que:

Entender a teologia reformada dos séculos 16 e 17 como uma variedade de fatalismo ou determinismo tornou-se, apesar de afirmações em contrário feitas por alguns reformados no início da era moderna, a linha dominante de pensamento no debate contemporâneo. (2019, p. 25).

Se a visão contemporânea de que o meio reformado é meramente uma comutação do fatalismo, deve-se ao fato de que o próprio iniciador dessa tradição nunca o negou. Encerrando sua réplica, Lutero ironiza o livre-arbítrio dizendo que “o que resta, então, exceto que o livre-arbítrio é o pior ao ser o melhor, e que, quanto mais se esforça, tanto pior se torna e se comporta?” (LUTERO, 2020, p. 185 [XIII]). Para o alemão, não havia sentido na obra redentora de Jesus caso ela não tivesse acontecido para purificar o ser humano em sua totalidade. Se a humanidade não estava totalmente perdida e em estado de completo de depravação total, ou Cristo é supérfluo, ou fazemos dele um redentor apenas da parte mais vil, o que seria blasfemo e sacrílego (LUTERO, 2020).

Lutero é o iniciador de uma tradição que mudou os rumos do mundo ocidental. Ainda que a Reforma tenha se ramificado em no mínimo quatro seguimentos¹² e não corroborasse plenamente com ele, seu resgate a Agostinho, sua doutrina da depravação total e, sobretudo, sua perspicácia no ataque a Roma, influenciaram toda a cosmovisão reformada. Erasmo replicou Lutero em 1526 no *Hyperaspistes*, Lutero não o respondeu. Nesse ínterim a disputa acabou se esfriando e o conteúdo da resposta de Erasmo aparentou conciliador ao invés de afrontoso. Não há nenhuma necessidade de proclamar um vencedor; ambos defenderam suas antropologias e cada um exerceu uma inestimável contribuição para o avanço do debate e para a mudança ocorrida na Europa naquele contexto.

¹² É importante ressaltar que da Reforma iniciada por Lutero surgiu movimentos dissidentes que não necessariamente seguia suas ortodoxias. Os calvinistas (ou reformados) estabeleceram-se com maior sucesso na Suíça e nos Países Baixos; os luteranos se espalharam pelo norte da Europa, e os anglicanos na Inglaterra; além de movimentos subalternos como o anabatismo, e dos movimentos autônomos, como o puritanismo, os huguenotes e o pietismo. Ainda que com cruciais discordâncias acerca dos sacramentos, pode-se afirmar um evangelicalismo reformado sob a insígnia dos 5 *solas* (*Sola Scriptura, Sola Gratia, Sola Fide, Solus Christus e Soli Deo Gloria*).

O século de Lutero e Erasmo foi palco de mudanças estravagantes na mentalidade geral: mudanças religiosas, sociopolíticas, econômicas e, em especial, mudanças educacionais. Como, de acordo com McGrath (2007, p. 46), o “profano e o cristão coexistiam lado a lado no Renascimento e ambos afirmavam ser humanistas”, essas duas cosmovisões em conflito encontrarão na educação o espaço para proliferação e apologética de seus axiomas.

A tensão entre humanistas e cristãos envolve não apenas uma disputa pelo protagonismo na educação, mas também pelo poder de influenciar as diretrizes sociais e o curso da razão e das almas segundo suas doutrinas. Com isso, a finalidade da educação será guiada pela concepção antropológica desses grupos. Os humanistas subscrevem a plena autonomia do livre-arbítrio e a centralidade da razão, por consequência, defenderão a laicização do ensino formal, principalmente nas universidades, até então controladas pela teologia oficial de cada região. O cristianismo, neste momento ramificado em duas confissões: católico-romano e protestante, disputarão contra os humanistas e entre si. Os católicos subscrevem o livre-arbítrio, mas recusam vigorosamente a autonomia da razão e o antropocentrismo. Os protestantes clássicos, por sua vez, fundamentarão sua ortodoxia e pedagogia na doutrina do servo-arbítrio.

Essas três perspectivas passaram por reformas educacionais no começo da Idade Moderna. No próximo capítulo será debatido como se deu a construção do projeto antropológico e social dessas três perspectivas e qual função foi exercida pela educação nessa construção. Tomando o ensino universitário como premissa, veremos como os humanistas fundaram a primeira universidade laica e como os cristãos reagiram ao secularismo no contexto educacional.

2. DO HUMANISMO MODERNO À FUNÇÃO DO ENSINO

Os novos desafios e objetivos para o humanismo e para o cristianismo devem ser interpretados num contexto de reformas sociais e teológicas que a passagem da Idade Média para a Idade Moderna ofereceu. O cisma causado pela Reforma Protestante fez com que a Igreja Católica perdesse o monopólio da interpretação bíblica, enquanto os humanistas ganhavam espaço na educação universitária e dos príncipes, os católicos reinventavam-se para permanecerem como protagonistas. A questão educacional, que sempre foi pauta essencial para o humanismo, ocupará uma posição de destaque no trabalho dos reformadores. Por outro lado, ganhará atenção exclusiva nas reformas católicas.

A tradicional e consolidada Igreja Católica buscava a reafirmação de suas ortodoxias e de sua hegemonia. Além da peste negra, do pluralismo de ensinamentos acerca de interpretações teológicas e da corrupção clerical (que levou a várias disputas internas pelo poder na Igreja Católica, minando sua força de dentro pra fora); o Renascimento, a Reforma Protestante e a Revolução Científica foram afrontas que suscitarão um considerável impacto na influência católica romana na sociedade. Contudo, o enorme poder restaurativo da Igreja Católica fez com que sua autoridade e predomínio continuasse como fonte principal e ordenadora na maioria das regiões da Europa e no “Novo Mundo”. Tendo compreendido que as mudanças socioculturais, além de inevitáveis, poderiam ser utilizadas em prol de sua própria doutrina, o catolicismo passou a investir em reformas institucionais e, sobretudo, educacionais; dando maior ênfase e atribuindo uma nova função a educação. Lindberg (2017) aponta que a revitalização da Igreja Católica após a Contrarreforma estava ligada necessariamente a uma renovação educacional: foi criada uma ordem essencialmente voltada à evangelização e catequese (Companhia de Jesus), buscou-se uma renovação do clero, que recebia agora uma melhor e mais adequada formação nos seminários e foram redigidos novos catecismos para a melhor instrução dos fiéis leigos.

Os reformados, por sua vez, lidavam com vários elementos: a necessidade de consolidação do movimento e de suas doutrinas, a necessidade de uma própria faceta autônoma para diferenciar-se dos católicos e a tradicional característica de qualquer vertente religiosa cristã: a expansão de sua influência e o evangelismo. Nota-se que todos esses elementos acabaram se desenvolvendo em contextos educacionais. Lutero tratou com exaustão acerca do tema da educação, ler-se em pelo menos três ocasiões: num breve trecho da célebre carta “À nobreza cristã da nação alemã acerca da melhoria do estamento cristão” de 1520; no “Aos conselhos de todas as cidades da Alemanha para que criem e mantenham escolas cristãs” de 1524; e no “Uma prédica para que se mandem os filhos à escola” de 1530.

Seu discípulo, Filipe Melanchthon, foi ainda mais atuante em termos educacionais que o próprio Lutero. Melanchthon liderou reformas em escolas e universidades por todo território onde a Reforma predominou, redigiu tratados de educação¹³ e colaborou na fundação de pelo menos três universidades: Marburg, em 1527, Königsberg, em 1544, e Jena, em 1558. João Calvino, mesmo sem o apoio estatal que os reformadores luteranos desfrutavam, também escreveu sobre a educação e utilizou-a de forma indispensável. Em suas “Ordenanças Eclesiásticas”, de 1541, o reformador militou em favor da abertura de escolas administradas pela Igreja, a fim de garantir, segundo ele, o futuro das crianças, da sociedade e da própria Igreja. O próprio Calvino fundou uma universidade e escreveu todo seu regimento, a Academia de Genebra, em 1559 (VIEIRA, 2008).

Por fim, os humanistas, que com seus novos (ou simplesmente resgatados) significados e atribuições ao ser humano e a sociedade, buscavam romper o monopólio determinante da ordem religiosa. Apesar do fato incontestado de que nem todos apontados como “humanistas” buscavam suprimir o monopólio da religião cristã, aqueles de viés antropocêntricos e defensores da laicidade, que constituíam a maioria do movimento, concordavam com uma nova ordem antropológica que valorizava a integralidade da espécie humana: sua autonomia, razão, liberdade e centralidade. Isso significa considerar o ser humano como referência última de toda reflexão intelectual. Para isso, foi necessário romper com a cosmovisão medieval e ir além dela, ressignificando a função da vida em sociedade, da política, da religião, e, claro, da educação.

Tal tarefa passava diretamente pela disseminação de seus ideais pela cultura e por uma presença sólida nos espaços formais de ensino, sobretudo nas universidades, que mesmo em sua maioria tuteladas pela Igreja e com suas imperfeições, ainda era um ambiente onde desfrutava-se de certa liberdade. Burckhardt (2009, p. 203), afirma que “a influência da Antiguidade sobre a cultura [...], pressupunha, inicialmente, que o humanismo se apoderasse das universidades. Isso se deu, embora não na medida e tampouco com o efeito que se poderia imaginar”. Deve-se ressaltar que a presença de um grupo não implica a exclusão do outro, humanismo e cristianismo coexistiam; todavia, as ideias humanistas se fortaleciam na medida em que a produção intelectual e pedagógica passava a ser dominada por eles. De acordo com Cambi (1999):

¹³ No livro “Artigos de Visitação”, organizado por Lutero, contém um capítulo chamado *Das Escolas*, redigido por Melanchthon e especialmente voltado a instrução pedagógica e curricular das escolas reformadas. Com muito detalhamento, o livro possui instruções das disciplinas, das divisões de classes, da carga horária e dos métodos que deveriam ser utilizados. Melanchthon já havia publicado também outros dois livros de caráter pedagógico, uma gramática grega (*Institutiones Grammaticae Graecae*) e uma instrução curricular para disciplinas universitárias (*De corrigendis adolescentiae studiis*), ambas em 1518.

A importante transformação pedagógica empreendida pelo humanismo ativará um processo que, durante três séculos, até os anos Seiscentos, virá conotar profundamente a pedagogia moderna: colocando no centro o homem, imprimindo à pedagogia um sentido mais *laico e civil*, indicando um "eixo cultural" para as escolas [...]. Com o humanismo, ademais, abre-se aquele dissídio entre *liberdade e autoridade*, entre cultura e poder, entre indivíduo e sociedade etc. que permanecerá no centro da educação [...]. (p. 242; grifo nosso).

A proposta educacional humanista carregava essencialmente um caráter laico. Não há possibilidade harmônica no que se refere à ocupação do centro. Se Deus é o centro, não há autonomia humana plena e mesmo que se possa afirmar a existência de um “humanismo cristão” que exalta o ser humano não em sua autonomia e sim como obra divina, em últimas consequências, muitos cristãos percebendo a incompatibilidade, acabaram voltando-se ao deísmo que, em conclusão, assume que apesar da existência de alguma divindade, o controle do universo pertence à humanidade. No entanto, assumindo a centralidade do ser humano, assume-se, por consequência, que a esfera natural da vida é a razão, conferindo-lhe plena autoridade e autonomia. Portanto, toda proposta educacional deve estar ligada a esse fim: promover a autonomia integral do ser humano. Todavia, subsistindo paralelamente a atmosfera da educação confessional cristã, a maneira como a educação humanista laica concebia suas finalidades nos espaços formais de educação gerou dissídios e revoluções, como veremos a seguir.

2.1 A FUNÇÃO DO ENSINO LAICO ENTRE A CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE NO SÉCULO XIII E A UNIVERSIDADE DE BERLIM

A universidade é o melhor tipo ideal para explicar a atuação e função do ensino laico humanista na Idade Moderna. Apesar de suas raízes estarem ligadas à Idade Média e muitos intelectuais católicos afirmarem que a Igreja Católica foi a responsável pelo seu surgimento, não há elementos suficientes que permitam essa afirmação e os fatos apontam para outra direção. Deve-se compreender que devido à evolução dos colégios episcopais e de ofício, somado ao renascimento intelectual e urbano em meados no século XII e a efervescência literária gerada pelas novas traduções dos textos antigos foram determinantes para o surgimento da universidade; e mesmo em uma atmosfera de domínio intelectual eclesiástico, o surgimento delas está essencialmente ligado ao corporativismo e as associações autônomas de alunos, mestres e funcionários. De acordo com De Libera (2011) e Nunes (1979), foi o caráter corporativo dos estudantes e mestres de Artes, Direito, Teologia e Medicina que deram uma origem completamente espontânea e autônoma às universidades; reis e os papas apenas as

reconheceriam como instituições oficiais e aos poucos tentariam interferir em seus negócios devido ao grande progresso intelectual, profissional e material gerado por elas.

Esse desenvolvimento autônomo em um ambiente de renovação intelectual gerou desconforto nas autoridades eclesiais. Aquino (2008), defendendo que a criação e sustento das universidades foi obra exclusiva da Igreja Católica, afirma que o papado colaborou para as universidades terem seus próprios governos e serem consideradas instituições legais, alegando ainda que o papel dos papas foi crucial no estabelecimento delas. Entretanto, é evidente que num contexto de domínio pleno da Igreja institucionalizada, toda formalidade burocrática deveria passar pelos trâmites legais da mesma. Devido a isso, várias bulas papais, de fato, reconheciam oficialmente as universidades. Todavia, de acordo com Charle e Verger (1996), seria justamente para driblar a autoridade e domínio da Igreja Católica e desfrutar de uma liberdade de ensino e de autonomia que os estudantes se organizaram nas corporações que se tornariam as universidades. Portanto, ainda que não necessariamente laica, a universidade, desde seu nascimento, possui a autonomia e a liberdade como princípios basilares.

Afirmar que a Igreja Católica garantia a liberdade das universidades pode ser considerada uma interpretação precipitada, visto que, em pouco tempo, os papas tornaram obrigatório a admissão das ordens católicas nas universidades a fim de supervisionar os ensinamentos (CHARLE; VERGER, 1996). Nota-se que até mesmo a Faculdade de Teologia, quando não dominada plenamente pelas ordens oficiais da Igreja Católica, buscava se livrar de sua supervisão ortodoxa. Portanto, não faltam elementos que permitem afirmar que havia uma perspectiva “laica” na origem das universidades. No entanto, o termo não deve ser interpretado no mesmo sentido de laicidade como conhecido atualmente, e sim, no sentido de uma busca por um governo laico das universidades e da afirmação de sua liberdade e autonomia em relação ao domínio eclesial e governamental. Foi nesta mesma métrica que esse conflito se estendeu no decorrer da Idade Moderna.

Após a turbulência generalizada causada pela Peste Negra, as universidades acabaram sofrendo alterações administrativas e algumas de suas principais peculiaridades foram aos poucos sendo transformadas: o caráter corporativista, a autonomia administrativa, e seu perfil discente, que perdeu sua característica heterogênea e passou a receber matrículas em maior número de nobres e aristocratas, já que os burgueses se voltaram aos colégios urbanos e de ofício (CHARLE; VERGER, 1996).

Com o surgimento do humanismo renascentista, que inicialmente na Itália e depois por toda a Europa passou a oferecer uma “segunda opção” à autoridade pedagógica católica, as teorias humanistas pavimentaram, ainda que nesse momento não de maneira exuberante, o

caminho para que as universidades passassem por reformas, tanto pedagógicas como administrativas. Suas irônicas e devastadoras críticas aos escolásticos e as afrontas a autoridade da Igreja Católica e também aos reformadores, assim como sua embrionária defesa da laicização das universidades, contribuíram para o aceleração dessas reformas em várias regiões da Europa. Todavia, o sentido inicial dessas reformas, que eram promovidas pelos governantes, era apenas garantir o pleno controle estatal e os lucros sobre as universidades. Devido a isso, tais reformas acabaram, conseqüentemente, sendo catalisadoras de conflitos, pois através delas, que agora destituíram a autoridade administrativa da Igreja Católica, abriu-se espaço para que os humanistas apossassem de seus conteúdos pedagógicos, com isso, houve certa valorização da razão, liberdade e do ensino laico. Entretanto, os Estados que administravam tais universidades possuíam suas religiões oficiais, qual seja eles católico romanos ou protestantes, o que acabava gerando disputas quanto a autonomia do conteúdo científico, pois, apesar dos humanistas terem contribuído de fato para um processo de secularização das universidades e a Igreja Católica perdido o monopólio da administração geral das que passaram pelas reformas, todas as ciências ainda eram, de uma maneira ou de outra, submetidas à teologia, seja ela católica ou protestante.

Com o advento do Iluminismo, a disputa acerca da primazia sobre o conteúdo científico foi alavancada; nele, houve pela primeira vez uma defesa radical da laicização da educação. No contexto das universidades, Immanuel Kant revolucionou-as ao publicar “O conflito das faculdades”, em 1798, defendendo a autonomia e soberania da razão e da ciência em detrimento de qualquer dogmatismo religioso. No contexto em que Kant atuou, a Faculdade de Filosofia era submissa a Faculdade de Teologia. No texto em questão, Kant discorre acerca da disputa entre as faculdades de Filosofia, Teologia, Medicina e Direito. Na primeira seção, onde concentraremos o debate, o filósofo elucida o conflito entre o curso de Filosofia com o de Teologia. Advogando em prol da autonomia da Faculdade de Filosofia, Kant (2021) afirma que:

É absolutamente necessário que à comunidade erudita seja dada ainda na universidade uma faculdade que, sendo independente do governo quanto às suas doutrinas, não tenha ordens para dar, mas sim a liberdade de ajuizar sobre tudo que tenha a ver com o interesse científico, i.e., com a verdade, onde a razão deve ter o direito de falar publicamente: pois, sem tal faculdade, a verdade (para prejuízo do próprio governo) não estaria na ordem do dia; mas a razão é livre segundo a sua natureza e não admite ordem alguma para que aceite algo como verdadeiro (nenhum *crede*, mas apenas o livre *credo*). (p. 51-52; grifo nosso).

Percebe-se que a apologia kantiana a razão, a ciência e a livre pesquisa passam não apenas por sua liberdade e autonomia em relação à teologia, mas também em relação ao Estado,

pois, segundo Kant, o Estado tira maior proveito das “universidades superiores” (Teologia, Direito e Medicina), pois elas oferecem resultados mais práticos e visíveis a curto prazo. Para o filósofo, utilizar as faculdades com intuítos meramente práticos e políticos aprisionam a razão num obscuro abismo, e da mesma forma o dogmatismo religioso. Kant é um paladino da razão, qualquer adversário será combatido, no entanto, não se deve interpretar aqui a religião em si como a opositora, mas sim, o dogmatismo confessional que afronte o axioma do livre credo, que na ocasião, estava manifestada na Faculdade de Teologia, já que esta impunha-se, legalmente, sobre as demais.

Para o filósofo, as propriedades características da Faculdade de Teologia naturalmente não se harmonizam com a livre e autônoma razão. Kant (2021) apresenta seu argumento elucidando que, no tocante à Bíblia, os teólogos não podem utilizá-la para impor a fé eclesial, visto que, o fato de crer que Deus fala (ou falou) pela Bíblia, sai do campo da teologia e caminha em direção a esfera histórico-filosófica, sendo, portanto, necessário atribuir maior esforço, prestígio e importância à razão. Da mesma forma, utilizar a Bíblia para regular o que diz respeito a assuntos morais é tão presunçoso quanto, pois, na doutrina cristã, e especialmente no contexto de Kant uma maior presença da confessionalidade protestante, a moralidade não passa pela razão sem que antes seja guiada pela graça. Kant reitera ainda que em qualquer um desses temas, se o teólogo vier aventurar-se e a regular no campo da razão, ultrapassará os limites da fé e colocar-se-á, ainda que não intencionalmente, em contraposição à própria Igreja (KANT, 2021).

É necessário ressaltar que Kant não está advogando em prol do fechamento da Faculdade de Teologia, seria uma grotesca hipocrisia para quem defende a liberdade de pensamento. O que o filósofo defende (e que se nota em todo seu sistema filosófico) é a autonomia e liberdade da razão, sendo ela a régua calibradora de toda e qualquer ciência. Para isso, é absolutamente necessário o ensino à parte da fé eclesial, primeiro do currículo universitário e depois do próprio Estado. Curiosamente, pode-se estabelecer uma relação entre a disputa kantiana com a já mencionada disputa na origem das universidades. Em última consequência, assim como os idealizadores da universidade, o filósofo está defendendo a autonomia da pesquisa científica sem a regulação de nenhum agente externo, e, novamente como na origem das universidades, a teologia não está sendo excluída, apenas sendo inserida como mais uma das várias ciências que, assim como todas as outras, progride dialeticamente desde que haja liberdade de ideias e não o dogmatismo. Para Kant, todas as faculdades são legítimas e podem ter direitos, entretanto, é indispensável que a Faculdade de Filosofia tenha liberdade para criticar e debater todo e qualquer direito concedido à qualquer faculdade.

A questão do conflito com a Faculdade de Teologia torna-se melhor compreendida ao elucidarmos que Kant dualiza o conceito de teologia em fé religiosa e fé eclesial. Para o filósofo, há um aspecto universalizante no que tange a fé religiosa. Ela é legítima, não dogmática e fundada na razão, sua reflexão é substancialmente moral e, em essência, não se diferem em nada. Para ele, essa fé religiosa é única, pura e cosmopolita, não se fundamenta em nenhum estatuto prévio, sua única condutora é a razão, sua serventia é exercer influência sobre o arbítrio e fornecer elementos racionais para um progressivo senso moral de dever. Essa fé religiosa é que deveria ocupar a mente dos teólogos e os estudos na Faculdade de Teologia. No entanto, ela acabou tornando-se um recanto exclusivo da fé eclesial. Kant entende como fé eclesial as diversas formas de crença e os diversos estatutos que regulam tais crenças, que por sua vez, devido a sua relatividade e dependência de estatutos regulamentadores, não provém da razão pura. A fé cristã e seu estatuto (a Bíblia) possuía o controle da Faculdade de Teologia, devido a isto, o filósofo aponta que essa fé eclesial tomou para si a verdade absoluta e passou a regular como se fosse a própria fé religiosa. É exatamente contra esse monopólio que Kant está defendendo o livre credo e a livre pesquisa, pois, segundo ele:

Exigir a universalidade para uma fé eclesial (*catholicismus hierarchicus*) é uma contradição, porque universalidade incondicionalmente pressupõe necessidade, o que só pode acontecer quando a própria razão fundamenta suficientemente as proposições da fé, por isso estas são meros estatutos. (KANT, 2021, p. 82-83).

Como os estatutos religiosos não são fundamentados pela razão universal e sim por ocasiões histórico-culturais, místicas ou transcendentais, Kant repudia qualquer tentativa de tratar a Bíblia como texto sagrado no sentido de absoluto religioso e moral. Se a fé religiosa se detém em progredir a moralidade humana, “nenhum homem a pode encontrar em Escritura alguma, a não ser que ele mesmo tenha colocado lá” (KANT, 2021, p. 69). Além do mais, o filósofo defende que em relação a qualquer texto sagrado, a exegese deve ser feita em termos filosóficos e não doutrinários e históricos, tampouco, conceber que alguma interpretação se deu por experiência mística. Como a confissão predominante na Alemanha de Kant era o protestantismo, o filósofo repudia com ainda mais veemência os tratados que envolvem a predestinação e a graça. Mantendo-se coerente, defende que as atitudes morais dos seres humanos provêm necessariamente de si mesmos e nunca de alguma força externa, por isso considera a tese paulina da predestinação como uma opinião meramente subjetiva.¹⁴

¹⁴ Isto indica que a confissão reformada distanciará com maior ardor do humanismo do que os católicos, pois, levando as últimas consequências, os reformados se afastam de ambos ao não subscreverem o livre-arbítrio. Dá-se a entender, portanto, que, nessa linha de raciocínio, será mais plausível para o catolicismo a convivência com o secularismo do que em relação aos reformados. Como os humanistas acabaram dominando a educação estatal

Razão e liberdade são os pilares de toda doutrina filosófica de Kant e, de certo modo, do Iluminismo. Para o filósofo, o ser humano, além de único autor de suas ações, é também o criador de todas as suas representações e conceitos. Segundo ele “o homem pensa originariamente com o seu entendimento e, assim, cria para si seu mundo” (KANT, 2021, p. 104). Advogando sempre a favor da centralidade e inerência da razão, Kant argumenta que a liberdade individual deve prover de tudo aquilo que é interior e nunca de alguma imposição ou coerção externa, a liberdade deve ser “completamente independente e deve ser determinada unicamente através da lei interior” (KANT, 2021, p. 406). Daí a necessidade inegociável de um ensino laico; para que nenhum governo ou credo exerça coerção nem imposição a ninguém e que pela liberdade da vontade e interioridade, cada um venha a ser educado para tornar-se um “cidadão do mundo”.

Em defesa da laicidade em relação à dominação do cristianismo, Kant atribui ao professor a tarefa de defendê-la. Para ele, é necessário o docente “advertir para que não se atribua à fé eclesial uma santidade por si mesma existente, mas para que se passe sem demora para a fé religiosa assim introduzida” (KANT, 2021, p. 75). A opção pela laicidade em Kant não é exclusiva ao contexto universitário e estende-se a todo modelo educacional formal. Em sua obra, “Sobre a Pedagogia” (1999), o filósofo mantém reclusa a religião em aspectos meramente morais e adverte para que não se incuta na mentalidade das crianças conceitos religiosos, pois elas não possuem ainda um senso de autonomia e moralidade bem definidos, em vista disso, o ensino moral deve preceder qualquer ensino religioso. Assim, Kant dava novos rumos aos conceitos de educação, moralidade e laicidade.

Os ideais kantianos impactaram a mentalidade educacional alemã, sobretudo, no tocante ao modelo universitário. A corrente neo-humanista de Wilhelm von Humboldt (c. 1767-1835) e a fundação da Universidade de Berlim em 1810 denotam os resultados práticos da influência kantiana no ensino superior e nas reformas universitárias que acompanhariam Berlim. Nesse novo modelo universitário, foi posto em prática o ensino laico e a liberdade autônoma de pesquisa numa universidade administrada pelo Estado. Na Universidade de Berlim, o pragmatismo não é protagonista e sua nova função social promove o progresso científico e cultural. A indissociabilidade entre ensino e pesquisa tornou-se pedra angular e fundamentou uma concepção de universidade que se espalharia aos poucos por toda a Alemanha, depois pela Europa, América e chegaria até o Brasil.

(como veremos no decorrer do texto), no contexto educacional, será mais complexo aos reformados definirem sua filosofia e sua atuação na sociedade secularizada do que os católicos. Este debate será retomado no decorrer deste e do próximo capítulo.

Apesar dessa revolução laica na Universidade de Berlim, a mesma manteve o caráter de livre credo e a Faculdade de Teologia permaneceu em sua grade mesmo após a progressiva laicização da educação e da política na Alemanha. Este é um diferencial em relação ao ensino laico no contexto universitário brasileiro, pois, mesmo a universidade brasileira sendo “humboldtiana” na teoria (pois até mesmo a Constituição Federal, em seu Art. 207, ressalta a autonomia científica), enquanto a Universidade de Berlim, mesmo laica, englobava (e ainda engloba) a Faculdade de Teologia, as universidades brasileiras, que nasceram todas após 1890, data da promulgação do Decreto 119-A, que tornava o Brasil uma nação laica, nenhuma delas ofereceria o curso de Teologia em suas grades. A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), fundada em 1920 e considerada a primeira universidade pública brasileira, contemplava a Escola de Engenharia, a Faculdade de Medicina e a Faculdade de Direito. As demais, como por exemplo, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) de 1927 e a Universidade Federal de São Paulo (USP) de 1934, seguirão sem ofertar o curso de Teologia.

Neste mesmo período, afastada da educação pública, começará a surgir, sob a administração da Igreja Católica, as Pontifícias Universidades Católicas (PUCs); Rio de Janeiro em 1940, Campinas em 1941, São Paulo em 1946 e Rio Grande do Sul em 1948. Quanto aos protestantes, sob administração da Igreja Presbiteriana, o *Mackenzie College* (antiga Escola Americana, fundada em 1870), oferecia cursos superiores desde 1894; sob administração da Igreja Metodista, a Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) (antigo Colégio Piracicabano, fundado em 1881), passou a atuar no ensino superior em 1964; e sob administração da Igreja Luterana, a Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) (antiga Escola Canoense, fundada em 1911), passou a oferecer cursos superiores em 1972.

A laicização obrigou as confissões cristãs a limitarem suas atuações no âmbito privado, suas pretensões no ensino formal e até mesmo as finalidades educativas sofreram um drástico revés. Sem deixar de lado sua missão antropológica e as funções e finalidades da educação, os católicos e os protestantes buscarão reafirmar suas confissões. Na tentativa de reformar seus ideais para sobreviver nesse novo contexto, várias estratégias e doutrinas passarão por uma nova revisão. Muitas tornar-se-ão incompatíveis com o secularismo e até mesmo com suas origens, como veremos a seguir.

2.2 A FUNÇÃO DO ENSINO CONFSSIONAL CRISTÃO

O credo cristão possui uma clareza de seus anseios educacionais desde seus primórdios. A educação é basicamente um mandamento, portanto, ocupa um espaço inegociável na

cosmovisão cristã. De acordo com Nunes (2018, p. 19) “a doutrina cristã [...] tem caráter basicamente pedagógico em sentido amplo, uma vez que ela esclarece o homem e lhe propicia os meios necessários para alcançar seu fim”. Os Pais da Igreja seguiram essa tradição durante a Antiguidade e a Idade Média elevou o cristianismo a ir além da informalidade e até sua expansão e domínio da educação formal. Quando a sociedade se rumou em direção a laicização no curso da Idade Moderna, devido a sua consolidada influência e a clareza da importância, o cristianismo continuou atuando nos contextos de educação formal. Entretanto, após a consolidação da mentalidade humanista na contemporaneidade, o secularismo apossou até mesmo daquelas instituições que haviam se originado sob o domínio do cristianismo, como aponta Gomes e Portela (2017, p. 24): “esse poderoso movimento e a mentalidade associada a ele gerou uma crescente secularização da educação, inclusive em escolas de origem cristã”. Como já exposto, esse processo de secularização e laicização compeliu o cristianismo ao âmbito privado e forçou-o a reavaliar suas estratégias e finalidades.

Como católicos e protestantes (mesmo divergentes em interpretações) partem dos mesmos rudimentos, a finalidade última da educação, portanto, é também a mesma: o conhecimento de Deus. De maneira geral, ambas concordam que a educação na moralidade religiosa e a catequese básica deve ocorrer no âmbito familiar. A Igreja, por sua vez, é o fundamento último, ela representa a comunhão e oferece o ensino teológico e o aprofundamento da doutrina. O ensino formal, no entanto, surge das necessidades que vão além do mero ensino moral religioso e doutrinário aplicado na família e na Igreja. Para não ceder ao ensino estatal laico, a Igreja atribui também para si o poder formativo do fiel, a fim de garantir sua formação integral e sua atuação na sociedade secularizada. É no ensino formal onde as dessemelhanças dos propósitos e objetivos entre católicos e protestantes veem à tona. Há algumas diferenças no que diz respeito a forma como cada uma dessas confissões interpretam a função e a posição da educação formal em suas estratégias gerais.

Essas diferenças surgem, em sua maioria, devido ao fator antropológico apresentado no capítulo anterior. Por consentirem com o livre-arbítrio e também por gozarem de uma maior unidade doutrinária, os católicos se adaptam melhor que os protestantes em algumas demandas seculares. Essa maior “flexibilização” gera, conseqüentemente, um maior diálogo, que por sua vez, amplia a capacidade de a Igreja Católica alcançar seus objetivos na educação formal. Os protestantes, em contrapartida, atuam de uma maneira menos dialogante e mais conservadora, o que não significa que seus objetivos não estão sendo colocados em prática, porém, podem representar uma subtração em sua força de atuação e em seu alcance. Também o fato de não possuírem uma unidade doutrinária e uma filosofia da educação bem definidas afetam suas

estratégias. Como já proposto, considerando a educação formal em seu viés universitário, examinaremos acerca dessas diferenças.

2.2.1 Fundamentos do ensino católico

A função do ensino confessional católico pode ser compreendida ao observarmos a construção dos documentos oficiais da Igreja que formularam sua filosofia da educação. Percebe-se que os primeiros documentos com essa temática possuíam um caráter reacionário, pois surgem já no contexto de secularismo e laicidade. Devido a isso, o conteúdo desses primeiros documentos era imbuído da necessidade de reafirmação da tarefa educativa e também de vigorosos ataques e acusações às ordens estatais estabelecidas.¹⁵

Na medida em que esses ataques não geravam grande repercussão e tampouco mudanças práticas na autoridade estatal laica, os esforços da Igreja Católica voltaram-se para a proposição de uma filosofia da educação menos reativa e mais ativa. Nesse contexto, começa a se originar o que viria a ser a Congregação para a Educação Católica, um departamento oficial da Santa Sé voltado exclusivamente para assuntos educacionais. A Congregação obteve sua ereção canônica em 1915, no entanto, sua consolidação ocorreu somente após o Concílio Vaticano II. Em 2022, a Congregação foi fundida ao Pontifício Conselho para a Cultura e hoje estão unificadas com o nome de Dicastério para a Cultura e a Educação. Os documentos publicados e organizados pela Congregação contribuíram para tornar a função da educação católica compreensível.

A confissão católica compreende a função da educação sob a ótica de vários aspectos. Primeiro, aceitam a premissa incontestada de que nenhuma educação ocorre em apenas uma instituição, e sim, pelo todo social que envolve as relações humanas. Todavia, na filosofia educacional católica, dentro desse “todo social” as funções de cada parte são devidamente definidas. Segundo o Papa Pio XI, na encíclica sobre a educação cristã *Divini Illius Magistri*, de 1929, a educação ocorre de maneira natural na família e na sociedade, todavia, ela pertence sobreeminente à Igreja. Por ser considerada mãe e mestra, todas as outras instituições servem como braços da Igreja, a quem pertence a ordem última e a função de ensinar e evangelizar.

A Igreja Católica fundamenta sua atuação educacional sob a premissa humanista cristã da formação integral do ser humano e sob a reafirmação de uma cosmovisão (outrora ofuscada pelo secularismo) de que a Igreja deve participar de todas as esferas da sociedade. Na declaração

¹⁵ A epístola *Communes Litteras*, do papa Bento XV, enviada em 1919 aos bispos dos EUA, é um bom exemplo disso. Nela, o pontífice acusa o Estado norte-americano de “humilhar e violar radicalmente o direito natural dos pais de família em nome de uma falsa liberdade, limitar e excluir ou pelo menos impedir por qualquer meio a livre capacidade dos religiosos católicos de educar os adolescentes (Tradução Nossa)”.

Gravissimum Educationis, do papa Paulo VI, emitida em 1965 durante o Concílio Vaticano II, é ressaltado essa necessidade católica da participação ativa na sociedade:

Com efeito, os homens, mais plenamente conscientes da própria dignidade e do próprio dever, anseiam por tomar parte cada vez mais ativamente na vida social, sobretudo, na vida econômica e política [...] Visto que a santa Mãe Igreja, para realizar o mandato recebido do seu fundador, de anunciar o ministério da salvação a todos os homens e de *tudo restaurar em Cristo*, deve cuidar de toda a vida do homem, mesmo da terrena enquanto está relacionada com a vocação celeste, tem sua parte no progresso e ampliação da educação. (*Gravissimum Educationis*, introdução).

A eclesiologia católica se difere drasticamente da protestante reformada no tocante à finalidade da Igreja, pois aqui, a declaração considera como dever da Igreja restaurar tudo em Cristo, no sentido de uma regeneração da sociedade. Com isso, faz-se necessário a participação ativa do fiel e da Igreja nela, mesmo que com sociedade, o significado esteja sendo atribuído nesse primeiro momento apenas a “vida econômica e política”. A atuação social da Igreja atribui conseqüentemente uma função social à educação, no entanto, é necessário ressaltar que a função social da educação católica não possui finalidade última no simples avanço da sociedade de maneira geral, mas acabam sendo conseqüências da visão última, que é moldar a sociedade no conceito cristão. Em seguida, essa premissa é confirmada pela declaração:

Além disso, conscientes de sua vocação; habituem-se quer a testemunhar a esperança que neles existe, quer a ajudar a *conformação cristã do mundo*, mediante a qual os valores naturais assumidos na consideração integral do homem redimido por Cristo, cooperem no bem de toda a sociedade. (*Gravissimum Educationis*, 2; grifo nosso).

Pode-se afirmar, portanto, que um dos fundamentos para a promoção de uma educação formal por parte da Igreja Católica é o intuito de promover uma cristianização da sociedade, como outrora havia acontecido. Além do mais, ao assumirem que a educação não cabe somente a família e a Igreja, mas também a sociedade, faz com que haja a necessidade de que a própria sociedade seja cristã ou, no mínimo, que se comporte como.

Nesse momento, os objetivos da educação confessional católica começam a se fundamentar. Primeiramente, sob a premissa já exposta de que é função da Igreja Católica a transformação da sociedade em uma conformação cristã do mundo. Implicitamente, as doutrinas católicas sobre a antropologia e a eclesiologia estão contidas nessa afirmação, visto que, para que a sociedade seja cristã, os seres humanos não podem estar num estado de depravação total ao ponto dessa afirmação tornar-se uma utopia. Com isso, é necessário então que haja capacidades intrínsecas a toda a humanidade que permitam a possibilidade de toda a sociedade se tornar cristã, tornando necessário que o ser humano seja livre para escolher a Cristo

e a Igreja, e que nada possa impedi-lo de antemão. Portanto, sem a crença no livre-arbítrio, a premissa básica da promoção de uma educação católica se desfaz, o que faz da antropologia católica o pilar fundamental que sustenta sua educação.

Ademais, é possível afirmar que há uma dupla funcionalidade para o ensino católico formal. Como a educação é oferecida à toda a comunidade e não somente aos fiéis, para os já batizados ela possui a função de garantir a formação profissional. A intenção básica é que através deles ocorra progressos válidos na sociedade e para que, pelo exercício de uma vida exemplar, o aluno se torne como que o fermento salutar da comunidade humana e que aceite “os mais importantes cargos na sociedade e ser testemunhas da fé do mundo” (*Gravissimum Educationis*, 10).

A formação intelectual e profissional do fiel nunca tem a finalidade em si mesma, mas está também sempre relacionada ao desenvolvimento da personalidade e da moral do aluno para que contribuam no serviço evangelístico do reino de Deus. Para os não batizados, a proposta é de que, além da formação profissional e intelectual, através do testemunho dos professores e funcionários e de um ambiente educacional animado pelo espírito cristão de liberdade e caridade, possam vir a conhecer a Deus e se voltarem a fé católica. Uma instrução publicada recentemente pela Congregação para a Educação Católica intitulada “A Identidade da Escola Católica Para uma Cultura do Diálogo” (13), conclui que: “a evangelização e a promoção humana integral estão entrelaçadas na tarefa educativa da Igreja”. Isto posto, fica nítido que a Igreja Católica entende a educação como aspecto elementar para o alcance de seus objetivos, por isso, uma filosofia educacional bem fundamentada e um diálogo aberto com a sociedade são indispensáveis para suas ações. Nesse aspecto, a universidade é a mola propulsora da educação confessional católica.

A constituição apostólica *Ex Corde Ecclesiae*, publicada em 1990 pelo papa João Paulo II, é um documento essencial para compreender a posição da universidade católica nesse contexto. O documento apresenta uma nova orientação em relação a perspectiva conflituosa entre a sociedade pós-moderna e as bases de fé católica. Nesse sentido, o documento tem a função de reafirmar o compromisso da Igreja Católica com o ensino superior e também com sua ortodoxia. Isso quer dizer que, apesar de haver um diálogo entre a Igreja Católica e as questões sociais contemporâneas, valores como a crença em uma verdade absoluta guiada por Deus não são negociáveis, e, segundo a doutrina católica, sem que haja a crença basilar em uma verdade absoluta, “se extinguem a liberdade, a justiça e a dignidade do homem” (*Ex Corde Ecclesiae*, 4).

As contundentes mudanças ocorridas na sociedade a partir da segunda metade do século XX, envolvendo principalmente as questões de gênero, o abandono das metanarrativas e o crescente multiculturalismo, apresentaram uma promissora barreira contra o projeto católico de implantação de uma sociedade cristã. Mesmo em respeito à liberdade e em uma posição de diálogo muito mais flexível do que em documentos do início do século XX¹⁶, a renovação proposta pelo *Ex Corde Ecclesiae* não renuncia à promoção daquilo que é chamado de “cultura superior”, isto é, a transformação da sociedade baseada na verdade católica. No documento, quatro características são apresentadas como essenciais para garantir a permanência dessa finalidade no ensino formal superior:

1. Uma inspiração cristã não só dos indivíduos, mas também da Comunidade universitária enquanto tal; 2. Uma reflexão incessante, à luz da fé católica, sobre o tesouro crescente do conhecimento humano, ao qual procura dar um contributo as próprias investigações; 3. A fidelidade à mensagem cristã tal como é apresentada pela Igreja; 4. O empenho institucional ao serviço do povo de Deus e da família humana no seu itinerário rumo àquele objetivo transcendente que dá significado a vida (*Ex Corde Ecclesiae*, 13).

O reforço à proposta de cristianização da comunidade universitária, na primeira característica, reforça o modelo de administração pautada em uma cosmovisão. Ainda que nem todos os profissionais de uma universidade católica confessem a fé católica, todos devem submeter-se e respeitar a condição imposta. Ou seja, mesmo em sua heterogeneidade, não pode haver desarmonia na relação entre o corpo administrativo e pedagógico. Essa característica mostra-se essencial, pois tem como finalidade manter sempre o ambiente confessional e evitar a infiltração de modelos laicos ou não ortodoxos na comunidade universitária.

Acerca da reflexão incessante sobre o conhecimento humano, a universidade católica zela pela promoção da investigação científica de qualidade e respeita a autonomia dos métodos. Todavia, essa investigação científica compreende necessariamente “a) perseguir uma integração do conhecimento; b) o diálogo entre fé e razão; c) uma preocupação ética; e d) uma perspectiva teológica” (*Ex Corde Ecclesiae*, 15). Isso significa que, mesmo possuindo a autonomia no método, a autonomia em práticas investigativas não é característica fundamental das faculdades. Não há problemas com a autonomia do método, pois este é neutro, no entanto,

¹⁶ Na já mencionada encíclica *Divini Illius Magistri*, o papa Pio XI, afirma ser inadmissível uma escola mista: “E não pode admitir-se para os católicos a escola mista (pior se única e obrigatória para todos), na qual, dando-se lhes em separada a instrução religiosa, eles recebem o resto do ensino em comum com os alunos não católicos de professores acatólicos” (2018, p. 44). Esta declaração confirma que após o Concílio Vaticano II houve um drástico redirecionamento dos propósitos e funções da educação católica. Todavia, suas ortodoxias fundamentais nunca foram postas em questionamento.

a pessoa que o aplica, não deve desfrutar dessa autonomia na interpretação dos resultados. Nesse sentido, a universidade católica é a mesma da Idade Média e Moderna, e essa afirmação não deve causar espanto algum, visto que, se as bases fundamentais são as mesmas, os resultados práticos, em última instância, também serão; pois, a teologia segue sendo a “faculdade superior” e lente interpretativa do conhecimento científico. Todavia, é necessário ressaltar que não ocorre uma deslegitimação ou desvalorização das demais ciências e do progresso, mas sim, que tudo isso deve ser interpretado a fim de servir ao *telos* da educação formal superior católica.

É ressaltado também a necessidade da harmonia entre as práticas da universidade católica com a fidelidade à mensagem difundida pela Igreja. Nesse ponto, assim como no anterior, percebe-se uma preocupação quanto a um possível desgarramento da ciência em relação a fé ortodoxa. A proposta da filosofia educacional católica aplicada ao modelo universitário caminha nessa linha tênue, pois, por entender a necessidade de diálogo com a sociedade, admitir certa liberdade discente e autonomia metodológica, essa conjuntura, caso não bem gerenciada e conduzida, pode acarretar disjunções entre a ortodoxia da Igreja Católica com a universidade e o progresso científico.

Com esse mesmo propósito de harmonização e em concordância com as quatro características apresentadas pelo *Ex Corde Ecclesiae*, o “Documento de Aparecida”, texto resultado da V Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano e do Caribe de 2007, afirma que:

Segundo sua própria natureza, a Universidade Católica presta importante ajuda à Igreja em sua missão evangelizadora. Trata-se de vital testemunho de ordem institucional sobre Cristo e sua mensagem, tão necessário e importante para as culturas impregnadas pelo secularismo. As atividades fundamentais de uma universidade católica deverão vincular-se e harmonizar-se com a missão evangelizadora da Igreja. Elas se realizam através de uma pesquisa realizada à luz da mensagem cristã, que coloque os novos descobrimentos humanos a serviço das pessoas e da sociedade. (*Documento de Aparecida*, 2008, p. 155 [341]).

O projeto católico de educação evangelística, afirmado e reafirmado nos documentos oficiais da Igreja, mostra que a função social do ensino católico (tanto básico como superior), opera numa mão dupla em que a busca pelo progresso social é, de certa forma, o progresso da missão eclesial. Nesse ponto de vista, a universidade católica não poderia deixar de lado as questões que envolvem a desigualdade educacional. Em vista disso, desde os mais antigos documentos é ressaltado também a importância da Igreja e de suas universidades e escolas

manterem um olhar especial às comunidades marginalizadas pela sociedade.¹⁷ O *Ex Corde Ecclesiae* (34; grifo nosso) afirma o dever da comunidade católica “[...] de tornar a educação universitária acessível a todos aqueles que dela possam tirar proveito, *especialmente os pobres ou os membros de grupos minoritários*, que dela foram tradicionalmente privados”. Aqui, nota-se que a posição de diálogo da educação católica com as demandas sociais é um fator importante na busca de seus objetivos, visto que, se a sociedade deve se tornar católica; se não há salvação fora da Igreja; se é função da Igreja, que é mãe e mestra, educar a sociedade e evangelizá-la, não há sentido em promover uma dicotomia entre secular e sagrado e fechar suas portas para a sociedade. Entretanto, essa aproximação e diálogo com a sociedade e com a cultura não é uma aproximação necessariamente de respeito as diferenças e de aceitação. O documento afirma que as culturas devem ser estudadas pela universidade católica com a finalidade de detectarem seus aspectos “negativos”, e com isso, desenvolver as melhores formas de tornarem a fé católica penetrável; bem como, é função da universidade católica discernir a cultura moderna e desenvolver possibilidades de transformá-la. Não obstante, o documento afirma que: “quando for necessário, a Universidade Católica deverá ter a coragem de proclamar verdades incomodas, verdades que não lisonjeiam a opinião pública, mas que, no entanto, são necessárias para salvaguardar o autêntico bem da sociedade” (*Ex Corde Ecclesiae*, 32).

Os tratados *Gravissimum Educationis* e *Ex Corde Ecclesiae* foram renovados pela Congregação para a Educação Católica em 2014 no *Instrumentum Laboris* intitulado “Educar Hoje e Amanhã: uma paixão que se renova”. Uma das principais características desse documento é o alerta à velocidade da secularização. O dilema da educação formal católica no liame entre liberdade, diálogo e ortodoxia tornou-se mais evidente entre o *Ex Corde Ecclesiae* e o “Educar Hoje e Amanhã”. Os temas envolvendo o respeito ao multiculturalismo e a necessidade de atenção as desigualdades econômicas e educacionais tornaram-se mais presentes, tal como o clamor pelo resgate da educação familiar e eclesial na construção moral do fiel.

Percebe-se que nesse íterim ocorreu um distanciamento entre a sociedade e a Igreja Católica. Os avanços seculares e as mudanças sociais foram mais fortes que o diálogo proposto

¹⁷ No *Gravissimum Educationis* (9), é ressaltado o dever educacional católico de estar “remediando as necessidades daqueles que são pobres de bens temporais ou privados de auxílio e do afeto da família ou desprovidos do dom da fé”. No documento *A Escola Católica* (1977, 58), a atuação católica no ensino formal é alertada sobre o perigo de se tornar promotora de desigualdade: “[...] a escola católica, por causa da situação jurídica em que exerce sua atividade, corre o perigo de dar um contratestemunho porque se vê obrigada a autofinanciar-se acolhendo principalmente filhos de famílias abastadas”. O documento *A Escola Católica no Limiar do Terceiro Milênio* (1997, 15), torna a relembrar que aos que sofrem de miséria material e espiritual, “é a estes novos pobres que, em espírito de amor, se dirige a escola católica. Neste sentido, nascida do desejo de oferecer a todos, sobretudo os pobres e marginalizados a possibilidade da instrução, de acesso ao trabalho e de formação humana e cristã [...]”.

e as novas demandas parecem ter ofendido com maior rigidez as verdades da Igreja Católica, que viu-se diante de dois possíveis caminhos: ceder e reavaliar suas doutrinas, ou distanciar progressivamente e reafirmar sua ortodoxia. No caso do documento, identifica-se uma tentativa de harmonizar esses dois caminhos. Nota-se, por exemplo, que o documento pondera a necessidade de o ensino católico não caminhar em direção a uma elitização meritocrática; reforça a necessidade da pesquisa para o progresso social; ressalta aos bispos o valor da educação no projeto social católico; e reitera que o diálogo com a sociedade só será válido se os professores aprofundassem a confessionalidade e as convicções católicas (Educar Hoje e Amanhã, 1).

Mesmo o documento possuindo em partes um teor alarmante e reformista, o *telos* da educação católica é reafirmado: “Todavia, mais que a informação e o conhecimento, a transformação da pessoa é o verdadeiro resultado desejado. Neste sentido, a motivação não é só uma condição preliminar, ela é construída, é um resultado” (Educar Hoje e Amanhã, 2, f). A recente instrução intitulada “A Identidade da Escola Católica Para uma Cultura do Diálogo” (2022), elucida que, no debate acerca do maciço avanço do secularismo e da defesa da ortodoxia católica, deve-se lembrar que “mesmo nos conflitos mais graves, a unidade da fé vivida e baseada no Evangelho continua a ser a bússola orientadora. Neste contexto, abrem-se as portas de uma verdadeira cultura de diálogo através de uma *comunicação inclusiva e permanente*” (2022, 87; grifo nosso).

O grande impasse no ensino confessional católico acerca desse diálogo está relacionado com a dificuldade que envolve o cristianismo (e aqui considerando-o como um todo) e seu amedrontamento causado pela acusação de renúncia de seus axiomas sempre quando se trata de qualquer tipo de inovação. A já mencionada “linha tênue” entre o diálogo e o revisionismo parece estar caminhando, na educação formal católica, em direção à segunda opção, pois, uma reação conservadora tem criticado o diálogo enquanto tentativa de inovação doutrinária. Na obra “A Universidade Católica: Identidade e Missão”, Silva (2018, p. 88 [102]) afirma que a infiltração de filosofias pós-modernas tem corrompido a identidade confessional da educação católica e que nesse diálogo “confundem-se autonomia com soberania, secularização com secularismo, pluralidade com pluralismo. Não se conhece a diferença entre inovar por aprofundamento e por substituição [...]”.

Observa-se, portanto, que, desde a consolidação da laicidade, essa desarmonia histórica entre confessionalidade e secularismo tem causado desconforto na teologia católica e, conseqüentemente, uma dissonância na função da educação em seu projeto. O conceito de liberdade; a missão de transformar a sociedade nos moldes cristãos; a crença da centralidade

infalível da Igreja; e o diálogo e a educação com intenções teleologicamente evangelísticas, tem compelido a própria Igreja a tomar uma postura que vai no limiar da aceitação ou do repúdio e da reafirmação ou do revisionismo. Apesar do discurso harmônico, essa situação mostra que, mesmo a Igreja Católica possuindo uma unidade doutrinária incomparavelmente maior que a dos protestantes, há uma tendência cismática em curso devido a variedade de interpretações acerca da sociedade pós-moderna e da estratégia de atuação da Igreja. Esse debate será retomado no terceiro capítulo.

2.2.2 Fundamentos do ensino reformado

Tal como a concepção católica, os protestantes reformados também interpretam a educação como primordial e imprescindível em seu projeto. Essa notoriedade remete à suas origens históricas, pois a própria Reforma Protestante origina-se em um ambiente acadêmico. De acordo com McGrath (2007, p. 104), no início da Reforma, as questões centrais não envolviam necessariamente o combate à teologia católica, “antes, tudo indica que a dificuldade mais séria era representada pela ignorância e indiferença religiosa, exigindo, portanto, uma resposta pedagógica e não, polêmica”. À vista disso, percebendo o contexto de domínio educacional da Igreja Católica por um lado, e dos humanistas, por outro, Lutero e os reformadores compreenderam a crucialidade e a necessidade de investir e fornecer uma terceira via educacional. Além do mais, os principais lemas da Reforma, como o *sola scriptura* (somente a escritura) e o *sola fide* (somente a fé), seriam inúteis sem uma educação guiada segundo suas doutrinas. Esses dois lemas nos ajudam a compreender os pilares que fundamentam a educação reformada.

O *sola fide* abalou diretamente a mentalidade medieval, até então arraigada na crença de que a salvação poderia ser alcançada por obras, ou por indulgências. Com a Reforma, surge a ideia de que as boas obras e as indulgências não eram suficientes para alcançar a salvação, pois, a natureza escrava do pecado no ser humano o compele a produzir apenas obras provenientes do pecado, por isso, é impossível que a salvação seja conquistada, como quem atua livremente para alcançá-la. A salvação, portanto, é na verdade concedida, e mediante somente ao ato de fé. Por consequência, a doutrina do *sola fide* acabou atingindo outra crença católico romana medieval: a de que a Igreja, através de seu pontífice, intermediava a relação de Deus com o ser humano. Assim, se a salvação é individual e pela fé, “o ser humano não precisaria ser intermediado por outro indivíduo para chegar a Deus. O caminho passaria, então, pelas Escrituras” (VIEIRA, 2008, p. 25). Daí o *sola scriptura* e a importância de ler a Bíblia,

acessá-la livremente, e tomá-la como regra de fé e prática. De acordo com o respeitado Marc Boegner (1926 *apud* Biéler, 2017), a substituição da autoridade dos padres pela Bíblia fez com que houvesse a necessidade imprescindível de que todos os fiéis pudessem conhecê-la e estudá-la, por isso a necessidade da instrução e alfabetização popular, pela qual a atividade intelectual do povo é despertada e excitada.

As teses consequentes do *sola fide* e do *sola scriptura* fortaleceram também a ideia de isonomia perante Deus, que aos poucos acabou rompendo com a concepção tipicamente católica medieval de que algumas profissões ou diferenças de nascimento tornavam os seres humanos diferentes entre si. Segundo Cambi (1999, p. 247), “no plano social, é superada a distinção de origem medieval entre clero e laicato, entre ação religiosa e ação civil”. A partir daqui, torna-se possível detectar as bases fundamentais da função do ensino protestante, tanto no campo informal como no formal.

As principais bases da finalidade educacional reformada estão ligadas às suas concepções antropológicas e eclesiológicas. Como os reformados não admitem o livre-arbítrio, creem na predestinação e na depravação total, sua atuação educacional no âmbito formal não considera o evangelismo e a transformação da sociedade como finalidade última, como na cosmovisão católica. Num universo onde nem todos são predestinados ao céu, mas que todos praticam o mal devido à sua natureza depravada, um evangelismo com o intuito de transformar a sociedade é frívolo. Não que o evangelismo não ocupe um lugar importante na cosmovisão reformada, no entanto, no tocante à educação, suas finalidades são bastante discrepantes em relação a confissão católica.

No que diz respeito ao ensino informal (catequese e moral religiosa), os reformados também atribuem essa responsabilidade à família, que contempla o apoio da Igreja para o crescimento intelectual, doutrinário e comunitário.¹⁸ O ensino formal básico, por sua vez, tem como finalidade consolidar a educação religiosa da criança e acrescentar as habilidades necessárias para o crescimento intelectual e, conseqüentemente, espiritual. Nessa perspectiva, a chave para compreender a questão educacional reformada reside na crença antropológica do sacerdócio universal. Segundo Biéler (2017):

Um dos primeiros ensinamentos evangélicos exaltados pela Reforma, que mais transformou a condição humana em relação a Idade Média, é a proclamação de que um *chamamento individual* é endereçado por Deus a cada *indivíduo*, qualquer que seja

¹⁸ Nota-se essa função da Igreja Reformada em colaborar com a família na educação informal dos filhos ao considerarmos que a tradicional Escola Dominical, criada no seio da Igreja Reformada por Robert Raikes (c. 1736-1811), tinha como objetivo alfabetizar os alunos, reforçar o conteúdo escolar e ensiná-los a leitura bíblica (GOMES; PORTELA, 2017).

ele, e sem a intermediação necessária de uma hierarquia clerical, o que faz de cada indivíduo uma pessoa única e inteiramente *responsável por si própria*. Essa responsabilidade *primeira* dos indivíduos deve exercer-se em todos os domínios (2017, p. 48; grifo nosso).

A ideia do sacerdócio universal retira da Igreja e da família qualquer responsabilidade mediadora, mas não a responsabilidade formativa. Assim, a eclesiologia reformada não compreende a Igreja como “mãe e mestra”, porém, como a educação reformada também se coloca como humanista, no sentido de se preocupar com o ensino integral do fiel, é necessário também um olhar integral no sentido formativo. Molochenco (2007, p. 17) afirma que a educação reformada “somente cumpre sua missão quando olha para o indivíduo de forma integral, pois o desenvolvimento das pessoas abrange os aspectos físico, emocional, social e intelectual”. Com isso, torna-se como que uma obrigação fundamental da Igreja Reformada fornecer o melhor crescimento espiritual, doutrinário e, sobretudo, intelectual, para seus fiéis; tanto “a constituição do saber teórico, a lapidação do saber crítico e o desenvolvimento dos saberes técnicos” (GOMES; PORTELA, 2017, p. 107).

Como é de reponsabilidade individual do fiel seu desenvolvimento espiritual, intelectual e técnico, e como não há mais distinção entre a atuação religiosa e a atuação civil social, os reformados compreendem, portanto, que, quanto maior qualificação intelectual e profissional do fiel, melhor este adorará e servirá a Deus na sociedade, que mesmo corrompida pode, pela atuação e testemunho dos fiéis, tornar-se um lugar próspero e desenvolvido. Na contramão da perspectiva católica romana medieval de que o trabalho secular pouco colabora para os assuntos espirituais,¹⁹ Lutero afirma que acerca dos cristãos reformados, “até mesmo seus trabalhos aparentemente seculares são um culto a Deus e um ato de obediência que agrada a Deus” (LUTERO, 1960, p. 348 *apud* KELLER; ALSDORF, 2014 p. 71).

Com base nisto, torna-se também essencial que a Igreja tenha uma forte atuação no ensino superior com o intuito de formar seus fiéis para a atuação na sociedade. Segundo Gomes e Portela (2017, p. 53), no ideal originário da Reforma, “a educação, portanto, visava preparar o ser humano para melhor servir a Deus na sociedade, a fim de que Ele fosse glorificado. A educação reformada-puritana não tinha um fim em si mesma [...]”. Isto posto, nota-se que a

¹⁹ Apesar dessa concepção ter dominado o pensamento católico medieval, Keller e Alsdorf (2014, p. 22) afirmam que essa condição não permaneceu estática na mentalidade da Igreja Católica e que o processo de secularismo fez com que a Igreja Católica revesse sua teologia do trabalho, que hoje se assemelha bastante com a reformada: “hoje em dia não existe mais um grande divisor entre o ensino social católico quanto à importância do trabalho e o ensino da Reforma Protestante”. Confirma-se essa posição ao analisarmos o Catecismo da Igreja Católica, quando este atribui o trabalho como sendo uma das formas da participação do fiel na obra de Cristo (I, 3, 189) e como aspecto da promoção do bem comum (III, 2, 410). Em decorrência dessa mudança de pensamento e em consonância com sua filosofia educacional, as instituições católicas de ensino formal passaram a conceder maior aceitação e abertura para a formação de alunos não católicos durante o século XX.

proposta reformista e os ataques de Lutero ao modelo de ensino formal de sua época (em sua grande maioria pragmatista e de baixa qualidade), possuía um nítido sentido.²⁰

Apesar da Reforma não ter sido um movimento homogêneo e várias ramificações terem surgido decorrente dela, como já mencionado anteriormente, essa tradição educacional pautada no aprimoramento vocacional do fiel e no conseqüente avanço da sociedade, vigorou em todos os territórios atingidos por confissões protestantes. Esse fato é demonstrado ao analisarmos que na grande maioria das regiões protestantes houve um apreço pela reforma ou fundação de universidades, como por exemplo, na já citada Alemanha, a Universidade de Marburg, em 1527; Königsberg, em 1544; Jena em 1558 etc.; na Suíça de João Calvino, a Universidade de Genebra, em 1559; na Holanda, a Universidade de Leiden, em 1575, Amsterdam, em 1632 etc.; na França, a Universidade de Estrasburgo, fundada em 1621 (oriunda do antigo *Gymnasium*, uma escola protestante fundada em 1538 pelo pedagogo calvinista Johannes Sturm); na América do Norte, a Universidade de Harvard, de 1636; Yale, em 1701; Princeton, em 1746; Columbia em 1754 etc. (VIEIRA, 2008; NUNES, 1981).

Essa atitude educacional em favor da formação intelectual e técnica, fez com que os países em que o protestantismo reformado vigorou com maior força possuíssem um maior índice de alfabetização e liderassem a formação dos sistemas educacionais modernos (GIDDENS, 2012; GOMES, 2000). Todavia, não é apropriado que se leve em consideração unicamente fatores religiosos para essa determinação, visto que, fatores econômicos e políticos também atuam de modo determinante. Observa-se, contudo, que em conseqüência dessa tradição educacional, os países protestantes também obtiveram maior sucesso em termos de progresso econômico. Nesse ponto, Max Weber (2001) percebeu que os protestantes não só valorizavam a educação, mas que valorizavam também o tipo de educação. Sempre voltados

²⁰ Desde seu primeiro escrito em que aborda o tema da educação, Lutero já tecia duras críticas ao modelo de ensino formal vigente. Num breve trecho da célebre carta *À nobreza cristã da nação alemã acerca da melhoria do estamento cristão*, de 1520, ele afirma que: “as universidades também precisam de uma boa e profunda reforma. Tenho que dizê-lo, aborreça a quem quiser. Afinal, tudo o que o papado instituiu e estabeleceu está voltado tão-somente para o aumento de pecado e erro” (LUTERO, 2015, p. 328). No próximo texto voltado a educação, intitulado *Aos conselhos de todas as cidades da Alemanha para que criem e mantenham escolas cristãs*, de 1524, Lutero segue sua crítica: “Afinal, que se aprendeu até agora nas universidades e conventos a não ser tornar-se burro, tosco e estúpido? Houve quem estudasse vinte, quarenta anos e não sabe nem latim nem alemão. [...] É bem verdade: se as universidades e conventos continuarem como estão, sem a aplicação de novos métodos de ensino e modos de vida para os jovens, preferiria que nenhum jovem aprendesse qualquer coisa e que ficassem mudos. Pois é minha opinião séria, meu pedido e desejo que essas cocheiras e escolas do diabo mergulhem no abismo ou sejam transformadas em escolas cristãs” (LUTERO, 2018, p. 306). Apesar da militância em prol de reformas educacionais, não se deve conceber Lutero como um salvador da educação; sua militância educacional possuía um nítido fim, de acordo com Jardimino (2009, p. 49), “não se pode negar que Lutero estava pensando no desenvolvimento de sua reforma religiosa e, portanto, na preparação do clero protestante”.

para as áreas comerciais e administrativas, isto é, aquelas que mais determinam uma sociedade capitalista, Weber afirma que:

[...] entre os próprios formados católicos, a porcentagem dos que receberam formação em instituições que preparam especialmente para os estudos técnicos e ocupações comerciais e industriais, e em geral para vida de negócios de classe média, é muito inferior à dos protestantes. [...] os protestantes são fortemente atraídos para as fábricas, para nelas ocuparem, cargos superiores de mão-de-obra especializada e posições administrativas. A explicação desses casos é, sem dúvidas que as peculiaridades mentais e espirituais adquiridas do meio ambiente, especialmente do tipo de educação favorecido pela atmosfera religiosa da família e do lar, determinaram a escolha da ocupação e, por isso, da carreira. (WEBER, 2001, p. 37).

Afirma-se, portanto, que a função da educação formal reformada, sobretudo em nível universitário, possui um caráter essencialmente formativo, com a finalidade última de garantir para seus membros a habilidade técnica profissional para que atuem na sociedade e, buscando louvar a Deus, possam contribuir com seu progresso utilizando suas vocações.

Dessa forma, imbuídos da ética reformada do trabalho como adoração e repousados na ideia de que a educação religiosa estava sendo executada primordialmente pelos pais e pela Igreja, a educação formal reformada, mesmo não sendo exclusivista, não carregava uma grande carga confessional, no sentido evangelístico,²¹ e mesmo que de certa forma o evangelismo acontecesse, ele não era parte primordial na função da educação formal. Com isso, o acesso acabou tornando-se restrito e as classes sociais mais baixas não despuseram de uma grande presença no ensino básico e superior, tornando o ensino formal reformado demasiadamente elitista.

O clássico trabalho de Weber, “A ética protestante e o espírito do capitalismo”, citado previamente, expôs as gravíssimas consequências provenientes dessa concepção educacional, pois, ela muito colaborou para a formação da mentalidade capitalista e, em última instância, da aceitação da condição social como tal.²² Contudo, nos últimos anos constata-se que os reformados estão propensos a revisar sua posição e conciliar a questão da desigualdade social e educacional com a missão da Igreja. Jack Meador, por exemplo, na recente obra, “Para que

²¹ Um bom exemplo disso é a Universidade Presbiteriana Mackenzie, que, tendo suas origens ligadas à Escola Americana, fundada em 1870 pelo missionário presbiteriano norte-americano George Chamberlain na cidade de São Paulo, passou a ser administrada pela Igreja Presbiteriana do Brasil apenas em 1961 e a carregar a confessionalidade presbiteriana nominalmente apenas em 1996 (MATOS, 2021). A Universidade Presbiteriana Mackenzie será analisada com maior detalhamento no debate que será proposto acerca da função e prática do ensino confessional no capítulo 3.

²² Por não ser o objetivo do trabalho, não abordaremos a obra de Max Weber de maneira aprofundada. Todavia, devido a impossibilidade de propor um debate histórico-cultural que envolva o protestantismo e a sociedade sem mencioná-lo, suas teses voltarão a ser mencionadas, sobretudo, no terceiro capítulo, onde analisaremos a teoria e prática da educação confessional católica e reformada no modelo universitário.

servem os cristãos: de volta a uma doutrina social protestante”, admite que o ensino confessional tem colaborado para a promoção das desigualdades sociais: “a escola torna-se um laboratório preparatório para o capitalismo contemporâneo, uma fábrica que contém as crianças até que possam ser produtivas” (MEADOR, 2022, p. 119). Um outro exemplo é a obra publicada recentemente intitulada “Teologia Pública Reformada: uma visão abrangente para a vida”, organizada por Matthew Kaemingk, onde admite-se que “a teologia reformada da pesquisa e da pedagogia precisa expandir sua imaginação para além da sala de aula” (KAEMINGK, 2023, p. 316).

Como elucidado anteriormente, o processo de secularização abalou de maneira geral as universidades confessionais, e as primeiras reações no campo reformado foram parecidas com as do campo católico: a reafirmação de suas doutrinas, a crítica da sociedade contemporânea e a revisão de suas finalidades educativas. No entanto, no campo reformado não houve, inicialmente, mudanças drásticas que afetaram os pilares de suas doutrinas; na verdade, ocorreu a princípio um maior distanciamento e uma reclusão em relação à sociedade. Essa condição só veio a ser alterada quando os conceitos relacionados à cosmovisão foram resgatados no decorrer do século XX.

A posição eremita em que Igreja Reformada caminhava em direção fez com que os teólogos reformados passassem a pensar, na abrangência do conceito de cosmovisão, a necessidade de uma atuação mais presente e ativa da Igreja Reformada na sociedade. Acerca daquele contexto de posição defensiva e reclusão, Naugle (2017, p. 30) afirma que o desenvolvimento do conceito de cosmovisão ajudou na revisão das práticas da Igreja Reformada, pois ofereceu uma visão holística da sociedade e a possibilidade de uma aplicação prática da fé no mundo secularizado, além disso, as premissas da cosmovisão cristã reformada “estabelecem um fundamento sólido para um engajamento cultural e acadêmico vigoroso”. De certa forma, a importância do desenvolvimento do conceito de cosmovisão está para a educação formal reformada, assim como o Concílio Vaticano II está para a católica.

Outra perspectiva que sofreu alteração nesta reformulação dos ideais de atuação da Igreja Reformada foi a questão do evangelismo. No tocante a educação formal, a cosmovisão permitiu que, além de que as questões científicas fossem interpretadas pela ótica reformada, houvesse uma integração entre razão, ciência e fé em todas as áreas do conhecimento, que, uma vez aplicadas e expostas pela ótica da fé reformada, serviriam para demonstrar a obra de Deus e, por consequência, evangelizar os alunos. Entretanto, essa proposta de relacionar educação e evangelização de uma maneira mais perceptível, provocou, em certo nível, um choque entre a

antropologia reformada, a visão educacional tradicional e a nova missão evangelizadora da educação.²³

Para analisar essas dissincronias, tomemos a obra do teólogo Rousas J. Rushdoony, “A filosofia do currículo cristão”, como exemplo. Nela, percebe-se que há notáveis impasses, como quando ele afirma que: “a escola cristã não pode assumir a função da igreja: ela não é uma agência de avivamento, *evangelismo* ou *conversão*. Sua função é educar” (RUSHDOONY, 2019, p. 61; grifo nosso), porém, adiante ele postula que: “o aluno da escola cristã não está ali para ser entretido, para se “encontrar”, realizar-se, ou melhorar, mas para conhecer, crer, obedecer, servir melhor ao Senhor e estar preparado para seu chamado no Senhor” (RUSHDOONY, 2019, p. 100), além de anteriormente ter afirmado que “o propósito da educação cristã não é acadêmico: é religioso e prático” (RUSHDOONY, 2019, p. 50). Se a educação confessional formal não é uma agência de evangelismo e conversão, como pode o aluno estar ali com a finalidade última de conhecer, crer e obedecer a Deus? E se ela também não é acadêmica, mas é religiosa e prática, como pode não estar ali para evangelizar, e sim para educar? Nota-se, portanto, que, em Rushdoony, não há uma fundamentação sólida da finalidade da educação confessional reformada.

Também na já citada obra “Educação escolar cristã: história, conceitos e práticas pedagógicas”, organizada pelos expoentes do campo reformado brasileiro Davi Charles Gomes e Solano Portela, observa-se que as fundamentações teológicas dos reformados parecem se desarmonizar, pois, é assumido que a escola cristã deve formar academicamente seus alunos, mas também ensiná-lo a se relacionar com Deus, com isso:

Então, também é tarefa da educação cristã empenhar-se para *reverter* o quadro social e cultural que se defronta na atualidade. Espera-se que a escola passe a formar cidadãos cuja atuação seja capaz de *moldar* a sociedade, em vez de serem moldados por ela. (GOMES; PORTELA, 2017, p. 107; grifo nosso).

Ao assumir que existe uma função de reverter e moldar a sociedade (habitada por depravados não eleitos e corrompida), há uma aparente contradição com a teologia reformada, que assume a impossibilidade desse acontecimento. Adiante, é afirmado que “o alvo da educação a ser oferecida em instituições de ensino cristãs é mudar o comportamento das pessoas, e não somente passar informações para serem absorvidas de maneira intelectualizada”

²³ Devido a isso, muito se escreve no meio reformado sobre as questões envolvendo a soberania divina, a predestinação e a evangelização, como por exemplo, a obra do famoso teólogo reformado J. I. Packer “A Evangelização e a Soberania de Deus: se Deus controla todas as coisas, por que evangelizar?”; e de D.A. Carson “Soberania Divina e Responsabilidade Humana: perspectivas bíblicas em tensão”.

(GOMES; PORTELA, 2017, p. 139). Essa afirmação acaba assumindo que a finalidade última da educação confessional reformada é o evangelismo. Nesse sentido, a educação formal reformada, de certa forma, mantém sua perspectiva de formar para a atuação do fiel na sociedade, mas confirma seu aspecto primordialmente evangelístico; aproximando-a da finalidade educacional católica, porém, sem seus pressupostos da crença no livre-arbítrio, na transformação da sociedade e no triunfo da Igreja.

Como o debate acerca dessa temática ainda está em curso, autores como Robert W. Pazmiño e Filipe Fontes buscam conciliar essas posições e oferecer uma argumentação sólida. Fontes (2018) propõe a diferenciação entre os propósitos primários e secundários da educação formal reformada. Para ele, o propósito primário é, de fato, levar os alunos ao conhecimento de Deus; isso é feito na aplicação dos conteúdos enciclopédicos, na vivência do ambiente cristão e na harmonia com a família e com a Igreja. O propósito secundário, por sua vez, é então formar os alunos para serem cidadãos que busquem o bem-estar e o desenvolvimento da sociedade. Pazmiño (2008), mesmo debatendo originalmente sobre a finalidade da educação confessional não formal, busca esclarecer que o evangelismo educativo tem seu foco primário na dimensão intelectual dos alunos, com isso, deve-se lembrar que dentro da perspectiva reformada, o “convencimento” racional é incapaz de levar a pessoa à própria crença, tampouco mudar seu comportamento; ou seja, a aplicação de um evangelismo intelectualizado, sem que considere a dimensão da alma, corre sérios riscos de não apresentar o evangelho verdadeiro. Essa posição irá influenciar as instituições reformadas de ensino formal a expor de maneira mais visível sua confessionalidade.

As mudanças causadas pelo secularismo na visão reformada acerca do ensino formal geraram inversões de finalidades e novas propostas, que ainda estão num processo de estabilização e fundamentação. Com maior dificuldade que a perspectiva católica, porém aproximando-se dela, a educação formal reformada ainda encontra problemas para estabelecer sua filosofia da educação. Seus dogmas antropológicos e soteriológicos não dialogam com a sociedade com mesma precisão que os dogmas católicos.

Apesar da consolidação do secularismo, durante o século XX várias associações de ensino confessional se organizaram e são atuantes até os dias atuais, como a Christian Schools International (CSI), 1920; a International Federation of Catholic Universities (IFCU), 1948; o Council for Christian Colleges & Universities (CCCU), 1976; a Association of Christian Schools International (ASCI), 1978; e o International Forum of Associations of Christian Higher Education (IFACHE), 1995). No Brasil está em atuação a Associação Brasileira de

Instituições Educacionais Evangélicas (ABIEE), 2001 e a Associação Nacional de Educação Católica (ANEC), 2007.

Seguindo a argumentação geral, no próximo capítulo discutiremos exatamente sobre a função da educação confessional católica e reformada nessa relação com a sociedade, o Estado e a família. A educação confessional tem seus axiomas teológicos bem definidas no tocante a antropologia e a eclesiologia, esses axiomas solidificam o lugar e a função da educação na integralidade de suas cosmovisões. No entanto, no próximo capítulo analisaremos se as relações da função da educação confessional formal, no todo de suas confissões, geram uma função social às suas atuações e práticas; debateremos sobre o alcance da educação confessional formal no contexto nacional; sobre a teoria e prática da educação confessional formal no modelo universitário; sobre a relação dessas práticas e sua harmonia com a forma como tais confissões interpretam o papel da família; e por fim, se suas perspectivas são compatíveis com o modelo proposto pelo Estado laico. Para tal debate, examinaremos os atuais estatutos das instituições de educação superior confessional mais antigas do Brasil: o Mackenzie e a PUC-Rio.

3. A FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO CONFSSIONAL NO ESTADO, NA SOCIEDADE E NA FAMÍLIA

A história da educação nacional é marcada pelo profundo entrelaçamento com a educação confessional. Durante o período colonial, Saviani (2021) afirma que a hegemonia católica no campo da educação nunca chegou a ser abalada, nem mesmo após as disputas com as elites iluministas e com a administração pombalina. O ideário de uma educação laica começa ganhar certa pujança apenas no final do período imperial com a ascensão do positivismo e com a questão religiosa. Juntamente com a Proclamação da República, veio em 1890 a abolição do regime do Padroado e a constituição legal do Estado laico no Decreto 119-A²⁴. Entretanto, a Igreja Católica nunca aceitou a exclusão do ensino religioso confessional e, de acordo com Lopes, Filho e Veiga (2007, p. 579), “o ensino religioso será um potente móvel para o retorno em cena da Igreja Católica”. Em suas resistências e estratégias, a Igreja Católica, e de modo geral a confissão cristã, garantiu que o ensino religioso nunca estivesse fora de nenhuma constituição desde a de 1934. Por lei, instituições confessionais de ensino formal jamais correram o risco de ter sua existência cerceada ou de não poderem ofertar o ensino religioso. Atualmente, a Lei de Diretrizes Básicas da Educação (LDB), de 1996, garante, em seu artigo 19, a existência de instituições privadas confessionais, tanto em nível básico, como superior.²⁵

A complexidade da interação entre o aspecto confessional e o laico no Brasil persiste até os dias atuais e não se restringe apenas a questões educacionais. Recentemente, durante o governo de Jair Bolsonaro, o país testemunhou uma agitação política significativa, em grande parte, originada pela diluição das fronteiras entre a esfera política e o púlpito, desafiando a laicidade do Estado. Ao buscar compreender a função do ensino confessional em um Estado laico, torna-se imperativo discutir as questões relacionadas à sociedade contemporânea e à relação do secularismo com a missão e função da família nas tradições católica e reformada.

Como proposto na introdução, as universidades confessionais mais antigas do país serão a base para interpretar tais funções, com isso, consideraremos parte de seus atuais estatutos e projetos político-pedagógico para balizar as interpretações. A Pontifícia Universidade Católica

²⁴ DECRETO Nº 119-A, DE 7 DE JANEIRO DE 1890. Proíbe a intervenção da autoridade federal e dos Estados federados em matéria religiosa, consagra a plena liberdade de cultos, extingue o padroado e estabelece outras providências. BRASIL, 1890.

²⁵ Art. 19. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas: I - públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público; II - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. III - comunitárias, na forma da lei. (Incluído pela Lei nº 13.868, de 2019)
§ 1º As instituições de ensino a que se referem os incisos II e III do caput deste artigo podem qualificar-se como confessionais, atendidas a orientação confessional e a ideologia específicas. (Incluído pela Lei nº 13.868, de 2019).

do Rio de Janeiro (PUC-Rio), fundada em 1940, é a PUC mais antiga no país. Oriunda da Universidade Católica do Brasil, a PUC foi um propósito estabelecido pelo cardeal Sebastião Leme e pelo padre Leonel Franca. Em 30 de outubro de 1940, por meio do Decreto 6.409, foi fundada a Sociedade Civil de Faculdades Católicas. Essa entidade, tida como parte da rede educacional da Companhia de Jesus, mantém instituições educacionais com a intenção de contribuir para a missão evangelizadora da Igreja. O Mackenzie, por sua vez, tem suas origens na Escola Americana, de 1870, quando o norte-americano George Chamberlain e sua esposa chegaram em São Paulo com o objetivo de cuidar e ajudar a missão da Igreja Presbiteriana no Brasil. Como proposta evangelística e de aumento de influência, foi idealizado a criação de uma escola que recebesse as crianças que não eram aceitas nas escolas da cidade, independente de classe social, filhos de pais de outras religiões que não a católica romana, abolicionistas, negros ou republicanos. A instituição foi reconhecida como universidade em 1952 pelo Decreto Federal nº 30.511. A história da PUC-Rio e do Mackenzie serão recorrentemente retomadas no decorrer do capítulo.

3.1 O ALCANCE DA EDUCAÇÃO CONFESSIONAL DENTRO DO ESTADO LAICO E DEMOCRÁTICO

O preâmbulo da Constituição Federal de 1988 já indica, em partes, o tamanho do alcance do ensino confessional no Estado laico.

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte, para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, *sob a proteção de Deus*, a seguinte Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Ainda que o Supremo Tribunal Federal (STF) tenha entendido como não normativa²⁶, a invocação da proteção de Deus no preâmbulo da Constituição revela que as linhas que separam o Estado da Igreja nunca foram totalmente afixadas na história do Brasil. Exemplo disto, no ano de 2017, o STF garantiu a constitucionalidade do ensino religioso de cunho confessional. Ou seja, escolas públicas podem oferecer ensino religioso específico de determinada confissão,

²⁶ Preâmbulo da Constituição: não constitui norma central. Invocação da proteção de Deus: não se trata de norma de reprodução obrigatória na Constituição estadual, não tendo força normativa. [ADI 2.076, rel. min. Carlos Velloso, j. 15-8-2002, P, DJ de 8-8-2003.]. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/constituicao-supremo/artigo.asp?item=2> . Acesso em: 3 nov. 2023.

desde que a matrícula seja facultativa para seus alunos. O debate reafirmou o seguinte artigo da LDB:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. (Redação dada pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997). (BRASIL, 1996).

Após quatro sessões, por seis votos a cinco, o STF entendeu que a proposta de ensino confessional, desde que com matrícula facultativa, não fere a laicidade estatal. Curiosamente, mesmo sendo constitucional que se ofereça uma disciplina confessional numa escola pública num Estado laico, o artigo veda o proselitismo, e ainda que não seja a intenção dessa pesquisa debater juridicamente as consequências legais da interpretação do STF sobre o artigo 33 da LDB, fica escancarado que o simples fato de haver a possibilidade de ensino confessional dentro do ensino público mostra o tamanho do alcance da confessionalidade no âmbito público. Essa dissonância acaba por gerar uma crescente dúvida quanto a eficácia da laicidade estatal. De acordo com Casimiro (*et al.* 2020):

No que se refere à preservação da laicidade do ensino público no Brasil, as contradições se evidenciam tanto nos Estados que apresentaram em suas legislações o Ensino Religioso não confessional, como naqueles que assumiram a modalidade confessional. Se, na modalidade não confessional, permanece a dificuldade para transformar as determinações legais em práticas efetivas nas salas de aula, na modalidade confessional, a laicidade do ensino público torna-se questionável, diante do pagamento de professores, na qualidade de representantes religiosos, pelos cofres públicos (2020, p. 139).

Não obstante, atualmente o Instituto Brasileiro de Direito e Religião (IBDR) tem utilizado o termo “laicidade colaborativa” para se referir ao Estado brasileiro. Segundo os fundadores do IBDR, Thiago Rafael Vieira e Jean Marques Regina, a laicidade colaborativa se define em cinco características, sendo elas: a separação dos poderes religioso e temporal ou político; a liberdade de atuação de cada poder, cada um em sua ordem (esfera de competência); a benevolência estatal com o fenômeno religioso e com as organizações religiosas, em razão de sua importância; a colaboração entre os poderes, ou seja, entre a Igreja e o Estado; e a igual consideração com todos os credos e confissões (VIEIRA; REGINA, 2021).

Chama a atenção a relação apresentada entre o ensino público e o confessional, assim como as características destacadas pelos autores sobre a laicidade colaborativa, especialmente a "colaboração entre Igreja e Estado". Dessa maneira, é possível perceber que, na

contemporaneidade, o Estado brasileiro pode sim ser considerado uma forma de laicidade colaborativa. Nessa perspectiva “colaboracionista”, o alcance da educação confessional no Estado laico, democrático e do ensino de qualidade será analisado a seguir segundo as vertentes propostas (cristã católica e cristã reformada).

3.1.1 Perspectiva confessional católica

A confissão católica possui um imenso alcance no que diz respeito ao Estado laico. As raízes coloniais e a abolição tardia do catolicismo como religião oficial são fatores que solidificam esse alcance. Haja visto, os quase 400 anos de domínio ideológico e educacional não seriam desfeitos em pouco tempo.

Mesmo após a mencionada proibição do ensino religioso na Constituição republicana de 1891, ele foi permitido nas escolas fora do horário oficial de aula, e já na primeira Constituição da Era Vargas, em 1934, o ensino confessional voltou à tona e foi permitido em horário normal de aula, como disciplina facultativa. Esse período durante a primeira república e a Era Vargas foi marcado pela forte resistência da Igreja Católica contra o avanço da laicidade, e foi nomeado por Saviani (2021) de “resistência ativa” da Igreja Católica. Sob a liderança do cardeal Sebastião Leme, o catolicismo enxergou na educação sua principal estratégia, criando vários órgãos como a revista “*A Ordem*”, o Centro Dom Vital (CDV), a Associação de Professores Católicos (APCs), a Associação Civil de Faculdades Católicas, até a fundação da PUC-Rio. Com essas organizações, a Igreja Católica posicionou-se como a principal resistência ao avanço das ideias novas, disputando com os defensores das ideias liberais laicas a hegemonia do campo educacional a partir da década de 30 (SAVIANI, 2021). Como visto no capítulo anterior, toda essa movimentação educacional católica está em consonância com a epístola *Communes Litteras* e a bula *Divini Illius Magistri*, publicadas nesse mesmo período.

A influência católica no Estado laico ainda se faz presente e atuante. O acordo diplomático Brasil-Santa Sé de 2009 é um bom exemplo disto. Como resultado de uma visita do então presidente Luís Inácio Lula da Silva ao Vaticano, o acordo tratou de várias questões relacionadas à presença da Igreja Católica no Brasil. Dentre os acordos firmados, o mais polêmico, e causa do debate mencionado no início do capítulo sobre a confessionalidade no ensino público, é o artigo 11:

Art. 11. A República Federativa do Brasil, em observância ao direito de liberdade religiosa, da diversidade cultural e da pluralidade confessional do País, respeita a importância do ensino religioso em vista da formação integral da pessoa.

§1º O ensino religioso, *católico* e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação (BRASIL, 2009, grifo nosso).

A menção direta ao ensino religioso católico não foi recebida por parte da comunidade jurídica como mera formalidade, e sim como uma afronta ao Estado laico. Foi um pedido da Procuradoria Geral da República (PGR) acerca desse artigo que levantou o mencionado debate no SFT. De fato, nota-se que a Igreja Católica utiliza de sua estrutura internacional para garantir seus privilégios nos acordos estatais.

Nesse contexto, não apenas a educação confessional alcança uma dimensão significativa dentro do Estado laico, mas diversas outras esferas, como salientado por Lopes, Filho e Veiga (2007, p. 580): “Se a controversa questão do ensino religioso coloca em evidência um conflito entre o público e o privado, ela é apenas uma dentre muitas outras.” Nota-se mediante esse debate que a educação e a atuação da confissão católica estão em harmonia com suas funções e metodologias expostas no capítulo anterior. Se a função última do ensino confessional católico no campo formal é a promoção da cultura cristã e a conformação do mundo segundo os propósitos do cristianismo, e não necessariamente um evangelismo “salvífico” ou para adesão à fé e à comunidade eclesial, nada mais eficaz que constituir um sólido espaço no meio público em harmonia com o Estado.

Nesse sentido, tomando a Missão e Marco Referencial da PUC-Rio, o tópico 2 salienta que a instituição, “[...] em sua atuação se concebe como uma instituição prestadora de um serviço de interesse público” (PUC-Rio, on-line). A justificativa institucional para essa “prestação de um serviço de interesse público” está ligada à duas passagens na Constituição, em que o próprio Marco Referencial cita no mesmo tópico 2: “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (art. 206, II; 2), “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino” (art. 206, III)”. É inegável que se justificar utilizando uma prerrogativa constitucional é, sem dúvidas, válido.

Considerando o exposto, a Constituição, ao legitimar a atuação da instituição, juntamente com os fatores previamente mencionados, confere a essa entidade um alcance confessional significativo no âmbito público. Nesse contexto, a justificativa para a existência do serviço prestado se fundamenta na legalidade constitucional. No entanto, o escopo desta reflexão não se restringe à validade da instituição em si ou à interpretação do artigo constitucional que a respalda. O cerne da análise reside na identificação do beneficiário

primordial desse serviço e na avaliação do seu verdadeiro caráter de interesse "público". Afinal, torna-se imprescindível questionar a quem exatamente se destina esse serviço e se, de fato, atende aos requisitos do que se considera de interesse público. A legitimidade conferida pela Constituição, embora fundamental, não é suficiente para assegurar a pertinência e a efetividade do serviço em questão. Portanto, é necessário ir além da legalidade e ponderar sobre a eficácia desse serviço no contexto social.

Nesse sentido, a análise aprofundada deve considerar não apenas a conformidade com o arcabouço jurídico, mas também a contribuição efetiva para o bem-estar da sociedade em geral. Destarte, a reflexão crítica sobre o propósito último desse serviço e sua consonância com as demandas e necessidades reais da coletividade torna-se premente. Dessa forma, a legitimidade não deve ser encarada de forma isolada, mas sim em conjunto com uma avaliação contundente de seu impacto e relevância para o público-alvo.

Analisando o primeiro dos cinco objetivos da PUC-Rio, explicitados no tópico 3 do Marco Referencial como "A promoção da cultura, nos planos intelectual, estético, moral e espiritual, em função do compromisso com os valores cristãos e como instrumento de realização da vocação integral da pessoa humana", observa-se que a promoção de uma cultura moral e espiritual, ancorada nos valores cristãos, representa, inequivocamente, um desígnio da Igreja Católica e não um desígnio de interesse "público". Observe os quatro objetivos que seguem após o citado:

O desenvolvimento do ensino e aprofundamento da investigação e da pesquisa, para criar e difundir uma visão do Universo e do ser humano consciente da necessária unidade que deve reger a multiplicidade do saber;
 A formação de profissionais competentes, habilitados ao pleno desempenho de suas funções, com sentido de responsabilidade e participação;
 A inserção na realidade brasileira, colocando a ciência a serviço da comunidade e orientando suas atividades para a edificação de um mundo melhor, de acordo com as exigências da Justiça e do Amor;
 O intercâmbio e a cooperação com instituições educacionais, científicas e culturais, nacionais e estrangeiras, no intuito de emprestar universalidade ao sentido de sua missão. (PUC-Rio, on-line).

Tais objetivos podem, em última instância, serem considerados de interesse público, afinal, o aprofundamento da investigação e pesquisa; a formação de profissionais competentes; a edificação de um mundo melhor; a cooperação educacional etc., são fatores legítimos. Entretanto, assumir que a profusão da cultura cristã é de interesse público, é, sobretudo, exagerado e capcioso, além de obliterar as linhas que separam a Igreja e o Estado. Porém, mediante a influência e o alcance das instituições privadas confessionais no âmbito público,

tais linhas obliteradas parecem levar a confissão católica a entender que instituições públicas são passíveis de apropriação.

A consideração do serviço fornecido pela instituição como de "interesse público" suscita não apenas a reflexão sobre a qual público se destina, mas também a avaliação de sua efetiva natureza pública. Além das implicações da presença da educação confessional em um Estado laico, busca-se instigar um debate que abranja a dimensão democrática do ensino. Nesse contexto, ressalta-se que, mesmo sendo uma instituição privada e, portanto, de acesso restrito, não se pode presumir automaticamente que a instituição esteja prestando um serviço de interesse público, especialmente se definirmos "público" como sinônimo de "democrático". Isso se evidencia ao considerarmos que as mensalidades praticadas não são condizentes com princípios democráticos, tendo em vista a disparidade em relação à média salarial brasileira. Os valores relativos aos 26 cursos oferecidos pela PUC-Rio podem ser observados na tabela abaixo:

Tabela 1 – Valores dos cursos da PUC-Rio, ano de 2023.

Curso	Valor
Administração (Diurno)	R\$ 4.231,00
Administração (Noturno)	R\$ 4.457,00
Arquitetura e Urbanismo	R\$ 5.153,00
Artes Cênicas	R\$ 4.151,00
Ciclo Básico (Engenharias, Física, Matemática e Química)	R\$ 5.469,00 / R\$ 5.670,00
Ciências Biológicas	R\$ 5.103,00
Ciência da Computação	R\$ 5.469,00
Ciências Econômicas	R\$ 5.670,00
Ciências Sociais	R\$ 4.231,00
Comunicação (Estudos de Mídia e Jornalismo)	R\$ 4.457,00
Design	R\$ 4.371,00
Direito (Diurno)	R\$ 4.457,00
Direito (Noturno)	R\$ 4.706,00
Filosofia	R\$ 4.151,00
Geografia	R\$ 4.457,00
História	R\$ 4.231,00
Letras	R\$ 4.151,00
Neurociências	R\$ 4.371,00
Nutrição	R\$ 3.169,00
Pedagogia	R\$ 4.371,00

Curso	Valor
Psicologia	R\$ 4.371,00
Relações Internacionais	R\$ 4.457,00
Serviço Social	R\$ 4.363,00
Teologia	R\$ 4.151,00

Fonte: PUC-Rio, on-line.

Entretanto, conforme dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) na recente Carta de Conjuntura do 3º trimestre de 2023, a média salarial comum do brasileiro foi apurada em R\$ 2.936. Este valor reflete um considerável crescimento de 5,8% em comparação com o mesmo trimestre do ano de 2022.

Nota-se, portanto, diante da discrepância exposta, que a “prestação de um serviço de interesse público” da PUC-Rio está ligada, na verdade, diretamente aos anseios da Igreja Católica enquanto atuante no âmbito educacional. No tópico 4 do Marco Referencial é dito que: “[...] a PUC-Rio se empenha, de modo especial, no cultivo dos valores humanos e da ética cristã e afirma o primado da pessoa sobre as coisas, do espírito sobre a matéria, da ética sobre a técnica [...]” (PUC-Rio, on-line). Este objetivo/compromisso reitera a finalidade última da universidade, bem como sua razão de ser, como um braço evangelizador da Igreja Católica e como promotora dos valores cristãos. Isso alinha a PUC-Rio com os princípios abordados nos textos sobre a função da universidade católica apresentados no capítulo anterior, bem como com as diretrizes da Associação Nacional de Educação Católica do Brasil (ANEC), conforme estabelecido em seu artigo 2, a ANEC afirma que a finalidade da instituição é:

Atuar em favor de uma educação de excelência, promovendo a educação cristã que visa à formação integral da pessoa humana, sujeito e agente de construção de uma sociedade justa, fraterna, solidária e pacífica, segundo o Evangelho e a Doutrina da Igreja Católica (ANEC, 2022, p. 6).

Não estamos a afirmar que os interesses públicos na atuação da instituição não existem. Sob a perspectiva relacional Estado laico/PUC-Rio, a instituição presta um serviço de interesse público de modo geral, assim como todas as outras universidades privadas. Contudo, é imperativo reafirmar que, na relação PUC-Rio/Estado laico, os interesses da PUC-Rio são inteiramente de natureza eclesial, destituídos de caráter democrático. Ademais, somando-se às questões levantadas no início do tópico, evidencia-se que a educação confessional católica permeia de forma profunda o Estado laico, evidenciando a fragilidade do princípio de laicidade

no contexto brasileiro. Tal constatação não se restringe apenas à confissão católica, mas estende-se também à protestante, conforme será abordado adiante.

3.1.2 Perspectiva confessional reformada

A trajetória da educação confessional reformada no Brasil é deveras distinta da confissão católica. A despeito das duas ocorrências da presença protestante durante o período colonial (França Antártica e Brasil Holandês), a primeira Igreja reformada a ser oficialmente no Brasil foi a Igreja Evangélica Fluminense, fundada somente em 1858 sob a liderança de Robert Reid Kalley. O contexto da fundação da Igreja Evangélica Fluminense oferece uma representação emblemática da história da influência da educação confessional reformada no Brasil, bem como seu alcance no âmbito estatal.

A presença da confissão reformada no Brasil está intrinsecamente vinculada às concessões estatais oferecidas aos protestantes desde os tempos imperiais. Dado o domínio hegemônico do catolicismo, coube ao protestantismo operar nas entrelinhas das relações oficiais. A primeira dessas concessões foi estabelecida pelo artigo XII do Tratado de Comércio e Navegação, firmado em 1810 entre Brasil e Inglaterra, durante a chegada da Família Real portuguesa ao Brasil. Este artigo estabelecia que os britânicos residentes no Brasil não poderiam ser perturbados, perseguidos ou molestados por razões religiosas, e que teriam liberdade de culto dentro de suas residências particulares, igrejas ou capelas. No entanto, tais locais de culto deveriam ser construídos externamente de maneira a assemelharem-se a residências comuns, e também era vedado o uso de sinos (FERREIRA, 1992). Em virtude dessa permissão, ao longo das décadas de 1820 e 1830, diversos anglicanos e luteranos estabeleceram-se no país. No entanto, como observado pelo sociólogo francês Émile G. Léonard: “Esses estrangeiros, entretanto, não pareciam absolutamente desejosos tornar seus cultos conhecidos dos brasileiros que, por sua vez, não se mostravam curiosos no conhecimento dessa fé que ninguém lhes transmitia [...]” (LÉONARD, 1981, p. 42). Durante esse período, houve um protestantismo que não visava à expansão, mas era de caráter constitucional.²⁷ Essa presença, caracterizada por cultos fechados e ausência de interesse público, sofreria uma transformação significativa com a atuação de três missionários protestantes no Brasil imperial: Daniel Kidder, James Cooley

²⁷ Findado o processo de independência e elaborada a Constituição de 1824, o texto constitucional, no artigo 5º estabelecia: “A religião católica apostólica romana continuará a ser a religião oficial. Todas as demais serão admitidas com seu culto doméstico ou particular, em casas destinadas a esse fim, que não possuam forma exterior de templo”.

Fletcher e o já mencionado Robert Reid Kalley. Todos esses missionários compartilhavam da mesma estratégia: estabelecer vínculos com estadistas brasileiros.

Daniel Kidder, missionário metodista, por exemplo, acabou tendo seu trabalho protegido e respaldado pelo regente e padre Diogo Feijó, que se mostrara bastante confortável com a presença do missionário no território brasileiro. Essa confortabilidade levou Kidder a propor à Assembleia Legislativa de São Paulo o uso da Bíblia para o ensino infantil, e se comprometeu a doar 12 exemplares para cada escola caso aceita a proposta, que, por sua vez, foi rejeitada (LÉONARD, 1981). A atuação de Kidder demonstrou que o alcance confessional reformado estaria sujeito à quantidade de influência os protestantes conquistariam com os estadistas. James Cooley Fletcher e Robert Reid Kalley seguiram o exemplo de Kidder e ambos se tornaram íntimos do imperador D. Pedro II.

Fletcher, além de missionário presbiteriano atuava como diplomata, chegando a guiar o imperador a uma viagem a cidade Pittsburgh nos EUA. Robert Kalley, missionário e médico, utilizou de sua boa condição financeira para aumentar sua influência e, segundo Léonard (1981, p. 50), “ele próprio, antes de mais nada, dedicou-se a estabelecer, com as autoridades mais elevadas e com a alta sociedade brasileira, contatos que garantiriam sua obra e seus convertidos [...]”. A prática de se estabelecer com as elites locais tornou-se comum aos missionários protestantes, e veremos adiante que há elementos que permitem afirmar que tal prática acompanha o protestantismo brasileiro até os dias atuais.

A atuação da confissão reformada no tocante ao evangelismo e, sobretudo, no âmbito educacional, ganha protagonismo com a chegada do missionário presbiteriano Ashbel Green Simonton ao Brasil, em 1859. Diferentemente dos demais supracitados, Simonton veio com a intenção de fundar uma Igreja pública e oficializada. A atuação de Simonton começou a solidificar a visão reformada de educação. Numa reunião de líderes da missão presbiteriana em 1867, Simonton afirmou que: “outro meio indispensável para assegurar o futuro da igreja evangélica no Brasil é o estabelecimento de escolas para filhos de seus membros” (SIMONTON, 1867, p. 4 *apud* GOMES, 2000, p. 104). A ideia de transmitir e consolidar a fé reformada no Brasil por meio da educação acompanhou o protestantismo durante todo o período de implantação.²⁸ No entanto, essa concepção deve ser compreendida no âmbito de um contexto

²⁸ Em 1871, outro missionário presbiteriano, chamado George Morton, escreveu em carta para os líderes de sua missão dizendo que: “Estou muito satisfeito ao saber que vocês tem conseguido verba para a chácara, se estabelecermos uma boa escola, creio que deveríamos sustenta-la [...] o cidadão mais influente nessa cidade disse-me que nós podemos contar no início, no mínimo, com trezentos alunos. [...] se há algum mérito em defender o interesse educacional que temos em nossas mãos, agora é o tempo” (HACK, 2002, p; 35 *apud* BENCOSTTA, 1996. P. 72). O missionário batista William Bagby, também afirmou que deveria haver colégios reformados para a implantação do protestantismo no Brasil: “Tais colégios prepararão o caminho para a marcha das igrejas [...]

mais amplo de expansão, não apenas do protestantismo, mas também da influência norte-americana em todo o mundo, impulsionada pelas ideias do Destino Manifesto. De acordo com Hack (2002), o autor argumenta que:

A ideologia expansionista atingiu e influenciou todos os setores da vida americana na esperança de ajudar, influenciar e modificar o mundo. Numa época de interesses imperialistas europeus em todas as partes do mundo, os americanos se sentiram comissionados a propor o modelo de uma nação cristã de governo democrático que alcançara êxito e progresso. O protestantismo norte-americano, através das missões religiosas e da implantação de escolas, esperava contribuir para que houvesse liberdade, progresso, democracia e autêntica cristianização dos povos alcançados (2002, p. 42).

Nesse contexto, a educação se configurou como um elemento simbiótico à prática da evangelização. A ideologia norte-americana buscava, por meio da educação confessional reformada, ampliar sua influência e, principalmente, disseminar os princípios liberais. Antonio Gouvêa Mendonça (2008), em sua obra "O Celeste Porvir: a inserção do protestantismo no Brasil", sustenta que:

[...] não é fácil separar a prática educativa liberal norte-americana da propaganda religiosa, por causa da conhecida dificuldade de se separar religião da cultura, o que aconteceu em todas as partes do mundo para onde se dirigiram as missões protestantes. Realmente, sob o ponto de vista da sociologia, tal separação não existe, e, a partir desta ideia, as missões, à parte seu sucesso ou fracasso, estavam com a razão. A educação não era uma contribuição da religião de um povo mais evoluído para um mais atrasado, mas uma "causa" tão importante como a propaganda religiosa. [...] Assim, educação e propaganda religiosa direta, seriam as duas faces de uma mesma moeda (MENDONÇA, 2008, p. 155-156).

Com isso, constata-se que implantar o protestantismo reformado no Brasil ia além de uma missão meramente religiosa, e sim, uma missão de introduzir toda uma nova cosmovisão político-ideológica no país, como afirma Santos (2017, p. 39): “O protestantismo é tomado como um componente político-ideológico que se inseriu nas brechas e tensões entre a Igreja Católica e os Estados representantes das elites liberais”. Em vista disso, a educação confessional reformada possuía duas frentes: as escolas paroquiais tinham como função a conversão e catequese, e os colégios formais a expansão da ideologia liberal.

Fruto direto dessa expansão ideológica norte-americana é a Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Inicialmente chamada de Escola Americana, fundada em 1870, toda a pedagogia da escola estava dentro dessa perspectiva ideológica norte-americana supracitada.

Colégios fundados nestes princípios trinarão sobre todo o inimigo e conquistarão a boa vontade até dos nossos adversários.” (MENDONÇA, 2008, p. 142 *apud* CRABTREE, 1962, p. 69-70).

Em seus primórdios, a Escola Americana implantou o sistema de ensino misto regido por uma professora e sem os castigos físicos; passou também a abrir suas matrículas para aqueles que não eram filhos de protestantes. Na década de 1880 a escola já contava com mais de 300 alunos (chegando a receber uma visita do imperador no ano de 1878). Os ideais liberais, somados consequentemente aos ideais republicanos em alta no Brasil naquele período, juntamente com uma educação que atingia somente as altas classes, fizeram com que a Escola necessitasse ofertar cursos superiores. Assim sendo, em 1890 foi estabelecido o Mackenzie College, que oferecia os seguintes cursos: Escola Americana, Curso Ginásial Seriado, Curso de Preparatórios, Curso de Comércio, Curso de Química Industrial e Eletrotécnica, Curso Acadêmico e Escola de Engenharia. Entretanto, Antônio Maspoli de Araújo Gomes (2000), em "Religião, Educação e Progresso: a contribuição do Mackenzie College para a formação do empresariado em São Paulo entre 1870 e 1914", destaca de maneira incisiva que:

Existe um mito nos meios presbiterianos brasileiros que afirma que a Escola Americana atraiu crianças pobres de São Paulo; esse mito não se confirma. Por tratar-se de uma escola particular, por mais razoáveis que fossem os preços das matrículas e das mensalidades, isso a tornava inacessível aos pobres, considerando-se os padrões socioeconômicos da época [...]. (GOMES. 2000, p. 187).

Essas contatações nos permitem afirmar que a atuação mackenzista, no que diz respeito as funções do ensino confessional, acabaram sentindo pouco impacto da laicidade estatal com a promulgação da República. Na verdade, o Mackenzie College pode ser considerado um beneficiário do processo republicano, pois, com o fim do catolicismo como religião oficial, outras confissões ganhavam espaço e maior legitimidade. Além do mais, é possível afirmar que o Mackenzie College foi, de certa maneira, um importante aliado no processo republicano, visto que, além de buscar expandir a cultura republicana norte-americana, recebia vários alunos filhos dos republicanos, e a oferta de uma educação tecnicista, pragmática, e com pouquíssima identidade confessional caiu bem às ideias na nova república. Um dos fundadores do colégio, William Alfred Waddell, chegou a afirmar que: “com o advento da República, o novo governo adotou a Escola Americana como padrão da organização de suas escolas” (WADDELL; STEWART, 1932, p. 10 *apud* MATOS, 2021, p. 140). Um bom exemplo dessa “aliança” foi a figura de Ruy Barbosa, que por vezes trocou cartas com George Chamberlain, missionário idealizador e fundador da Escola Americana (HACK, 2002).

No que concerne à abordagem tecnicista e pragmática mencionada, esses princípios acabaram por constituir a filosofia educacional do Mackenzie College. Francisco Salles de Oliveira, diretor do curso de Engenharia na década de 1930, afirmou que a instituição tinha

como objetivo "[...] a formação regular de administradores e organizadores, seja para a direção dos organismos oficiais de planejamento, controle e execução, ou dos demais serviços auxiliares no campo da educação e cultura" (OLIVEIRA, 1938, p. 131 apud GOMES, 2000, p. 183). Em continuação, Oliveira reiterou que: "a primeira missão, de tão altos atrativos educacionais, tem o objetivo imediato de ministrar um ensino técnico de ordem igual ou superior ao de qualquer escola de engenharia do país, ou do estrangeiro" (OLIVEIRA, 1938, p. 134 apud GOMES, 2000, p. 183).

Ao enfatizar o ensino técnico e as aspirações industriais, Oliveira, e, por extensão, o Mackenzie College, acabaram corroborando a análise de Max Weber, que sustentava que: "os protestantes são fortemente atraídos para as fábricas, para nelas ocuparem cargos superiores de mão-de-obra especializada e posições administrativas" (WEBER, 2001, p. 37). Nesse sentido, a tese weberiana converge com a prática educacional do Mackenzie College. No entanto, observa-se que a disseminação da ideologia liberal norte-americana e o pragmatismo tecnicista iam de encontro ao contexto brasileiro na Primeira República: um país ainda sob regime ditatorial, recentemente abolicionista, não industrializado e, sobretudo, elitista, como enfatizou Antônio Maspoli de Araújo Gomes na citação anterior. Portanto, a educação confessional promovida pelo Mackenzie College nessas circunstâncias reforçou, em grande medida, as profundas desigualdades sociais e políticas que marcaram e ainda marcam a República brasileira.

Outro fator acerca do Mackenzie College é a sua discreta confessionalidade, que foi fio condutor de muitos debates. O principal personagem nessa questão foi o diretor e um dos fundadores do colégio, Horace Lane, que insistiu que a instituição não deveria possuir caráter denominacional ou puramente evangelístico. Para Lane:

O fim principal de uma escola não é ensinar religião. [...] Nenhum método de reavivamento ou de púlpito, nenhuma pressão de caráter emocional deve ser feito em qualquer departamento da Escola para influenciar os alunos a se tornarem protestantes. O protestantismo não deve ser elogiado nem a religião católica romana atacada. O nosso alvo é formar o caráter, desenvolver a personalidade, formular um padrão de moral e estabelecer convicções religiosas. (LANE, 1892 *apud* GOMES, 2000, p. 130-131).

A posição de Lane era por vezes confrontada pelos líderes da Igreja Presbiteriana, que o acusavam de omissão, e interpretavam a função da educação confessional formal de outra maneira. A posição de alguns líderes da Igreja Presbiteriana, principalmente a de um pastor chamado Eduardo Carlos Pereira, em questionar a assiduidade da confessionalidade do Mackenzie, deveu-se, em partes, ao fato da instituição ser administrada pela missão norte-

americana até 1961, o que levava muitos líderes da Igreja Presbiteriana a entender que o colégio ainda era parte de uma estratégia missionária, e não simplesmente uma instituição educacional. Em 1961, a missão norte-americana transferiu o controle e patrimônio do Mackenzie à Igreja Presbiteriana. No entanto, apenas em 1996 a instituição passou a carregar o nome presbiteriano, tornando-se o Instituto Presbiteriano Mackenzie, e dois anos após, tornou-se a entidade administradora da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM).

Vários aspectos mencionados podem ser percebidos na prática educacional da UPM atualmente. Verifica-se, por exemplo, a perpetuação do elitismo e sua conseqüente não democratização do ensino. Assim como a PUC-Rio, os valores das mensalidades da UPM são notavelmente elevados em relação à média salarial brasileira.²⁹ Além do elitismo, o caráter tecnicista do Mackenzie ainda vigora. Cursos como Filosofia, Sociologia, Geografia e História, por exemplo, são ofertados apenas na modalidade Educação a Distância (EaD), e no próprio estatuto da UPM, no artigo 3, tópico III, é afirmado que a instituição visa: “formar, nas diferentes áreas de conhecimento, cidadãos em condições de: desenvolver a prática do ‘aprender a pensar’, voltada à ação concreta e *empreendedora*” (MACKENZIE, 2020, grifo nosso). A questão do tecnicismo pode ser notada nas raízes não somente do Mackenzie, mas da própria função do ensino confessional reformado no âmbito formal, pois os reformados interpretam o trabalho como a realização de um chamado divino, o que coloca a prática mackenzista em harmonia com as funções do ensino confessional formal reformado expostas nos capítulos anteriores.

Todavia, se compreendermos que um ensino elitista e tecnicista contribuem para a perpetuação das históricas desigualdades sociais no contexto nacional, colocando assim a atuação educacional mackenzista como um colaborador dessas desigualdades, já que em suas próprias origens está o capitalismo liberal norte-americano, uma provável resposta da teologia reformada pode ser encontrada na recente obra mencionada rapidamente no capítulo anterior “Teologia Pública Reformada: uma visão abrangente para a vida”, organizada por Matthew Kaemingk (2023, p. 163, grifo nosso), ao afirmar que: “uma teologia pública reformada [...] precisará de mais do que políticas públicas aprimoradas. Ela exigirá uma reforma institucional,

²⁹ Os cursos de Administração e Gestão de Comércio Exterior possuem o valor da mensalidade de R\$ 3.206,00; Arquitetura e Urbanismo: R\$ 4.611,00; Ciências Biológicas: R\$ 3.255,00; Ciência da Computação: R\$ 3.226,00; Ciências Contábeis: R\$ 3.114,00; Ciências Econômicas: R\$ 3.139,00; Design: 3.781,00; Direito: 3.389,00; Engenharia Civil, de Materiais, Elétrica, da Computação, Química, Mecânica: R\$ 3.469,00; Engenharia de Produção: R\$ 3.795,00; Farmácia: R\$ 3.201,00; Fisioterapia: R\$ 2.760,00; Gastronomia: R\$ 2.990,00; Jornalismo: R\$ 3.428,00; Letras: R\$ 2.293,00; Nutrição: 3.114,00; Pedagogia: R\$ 2.293,00; Psicologia: R\$ 3.673,00; Publicidade e Propaganda: R\$ 3.330,00; Química: R\$ 2.239,00; Sistemas de Informação: R\$ 2.853,00; e Teologia: R\$ 1.260,00 (MACKENZIE).

cultural e, em última análise, *espiritual* do próprio Brasil”. Tal perspectiva reafirma nossa análise de que a função do ensino confessional formal, tanto para católicos ou reformados, é a mudança cultural e espiritual do país, e a educação confessional formal é um braço da Igreja nessa constante batalha em tornar a sociedade e todos os seus aspectos dentro do domínio cultural e espiritual da religião cristã. Nesse ponto, o que muda é simplesmente a forma como católicos e reformados atuam para que tais mudanças sejam possíveis, mas nunca que eles próprios são contribuintes da condição exposta. Em ambos os casos, a educação confessional formal é fator chave para a conquista dos objetivos propostos.

3.2 A FUNÇÃO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

3.2.1 Perspectiva confessional católica

Na instrução previamente citada, "A identidade da Escola Católica para uma cultura do diálogo", divulgada em janeiro de 2022, no item 27, destaca-se a seguinte afirmativa:

As sociedades atuais caracterizam-se por uma composição multicultural e multirreligiosa. Neste contexto, ‘a educação está comprometida com um desafio fundamental para o futuro: tornar possível a convivência entre a diversidade das expressões culturais e promover um diálogo que favoreça uma sociedade pacífica’. A história das escolas católicas caracteriza-se pelo acolhimento de alunos de ambientes culturais e crenças religiosas diferentes. Neste contexto, ‘é exigida uma fidelidade corajosa e inovadora a seu projeto educativo’ que se expressa na capacidade de testemunho, conhecimento e diálogo com as diversidades.

O ensino confessional católico e sua maior abertura ao diálogo com a sociedade multicultural e multirreligiosa é fruto direto da concepção antropológica católica exposta no primeiro capítulo. A valorização da liberdade humana só se mostra verdadeira se as consequências dessa liberdade forem aceitas. Nesse sentido, a confissão católica atua de maneira mais abrangente na tentativa de diálogo para a promoção de uma sociedade pacífica. Contudo, o diálogo e a abertura cultural são sempre atestadas juntamente com a fidelidade corajosa e o testemunho católico, isto porque o constante temor da secularização pode fazer com que as bases que sustentam a confissão sejam abaladas. Tais bases e seu consequente fortalecimento para resistir aos avanços do secularismo tendem a ser aprimorados e testados nessa cultura de diálogo com a sociedade contemporânea. Nesse ponto, percebe-se que a função do ensino confessional católico exerce um indispensável fator chave, pois a escola/universidade é aquele fator eclesial, porém extra eclesial, que atua e opera além do campo meramente religioso, possuindo assim, a função de manter o diálogo, o progresso social e a presença da

estrutura católica nas estruturas sociais. De maneira prática, essa função da educação confessional católica na sociedade é manifestada, em grande medida, em ações comunitárias e filantrópicas, como afirma Junqueira, Leal e Rial (2021, p. 348): “para equilibrar o individualismo liberal e o coletivismo marxista, preocupados com o papel da Doutrina Social da Igreja, desenvolveram uma corrente de pensamento chamada solidarismo”.

Com base nessa perspectiva "solidarista" da Igreja Católica e de suas instituições educacionais, retomamos a PUC-Rio como um exemplo da presença da educação confessional católica na sociedade contemporânea. No tópico 5 do Marco Referencial da PUC-Rio, é explicitado que:

Em todas as suas atividades, a PUC-Rio, pressupondo que a obtenção de conhecimentos e sua transmissão justificam-se como fins em si mesmos, valorizados pelo compromisso com a verdade, essencial para o bem das pessoas, almeja: Encarnar a opção pela pessoa humana que a caracteriza desde a sua origem, e que hoje implica o compromisso de colaborar na construção de uma sociedade baseada no respeito e na promoção de todos, de modo especial dos mais pobres e marginalizados. (PUC-Rio, on-line).

Curiosamente, o compromisso em promover uma sociedade mais justa, especialmente aos “pobres e marginalizados”, não condiz necessariamente com a promoção de uma educação à nível superior oferecido para essas classes; haja vista, o valor das mensalidades expostas anteriormente atestam a impossibilidade da presença dessas classes no ensino superior. Se considerarmos as políticas de bolsas e descontos da instituição, que eventualmente poderiam colaborar para a correção dessa dissidência, identifica-se que a PUC-Rio possui cinco programas, sendo eles:

- 1) Bolsa de Desempenho Acadêmico: programa que concede bolsas integrais ou parciais aos primeiros colocados no vestibular de acordo com a área do curso; nas engenharias e no direito diurno, por exemplo, os quatro primeiros colocados ganham a bolsa integral, nas ciências sociais e licenciaturas, os 10 primeiros ganham um desconto de 80% na mensalidade, os demais cursos variam entre apenas os primeiros e segundos colocados a serem contemplados com a bolsa integral. No entanto, o que chama a atenção nessa modalidade de bolsas é que todas elas são oferecidas somente após a realização da matrícula, que por sua vez é efetivada somente após o pagamento da primeira parcela/mensalidade. Além do mais, obviamente, a matrícula só pode ser efetivada e as bolsas oferecidas àqueles que já passaram pelo processo seletivo via prestação de

vestibular, que por sua vez, possui uma taxa de R\$ 200,00 para a inscrição no processo. Se tomarmos, por exemplo, o valor da cesta básica na cidade do Rio de Janeiro na expectativa de outubro de 2023, de acordo com o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), o valor é de R\$ 721,17, dessa forma, proporcionalmente, o valor da inscrição na prova de vestibular é de aproximadamente 27,74% em relação ao valor da cesta básica e de 15,16% em relação ao salário mínimo (R\$ 1320,00), fazendo com que não somente as mensalidades e matrículas estejam longe da realidade dos “pobres e marginalizados”, mas também a própria inscrição no processo seletivo para concorrer futuramente a bolsa.

- 2) Bolsas Pró-Licenciatura: programa que concede oito bolsas integrais dedicadas aos departamentos de Biologia, Ciências Sociais, Educação, Filosofia, Geografia, História e Letras. Todavia, constata-se o mesmo problema levantado sobre a bolsa anterior; os alunos já devem ter realizado a matrícula para concorrer as bolsas.
- 3) Bolsas Comunitárias Segundo Critérios Socioeconômicos: este programa utiliza os mesmos critérios usados para a concessão de bolsas do tipo ProUni, tomando as orientações legais do significado de Grupo Familiar³⁰ como medida para concessão das bolsas. As bolsas nesse programa variam de 10% a 100% e estão sujeitas às avaliações da Coordenação de Bolsas e Auxílios (CBA), que além de uma vasta documentação, pode realizar contatos telefônicos ou visitas domiciliares.
- 4) Bolsas previstas no Acordo Trabalhista: tal programa visa a concessão de bolsas aos funcionários da instituição e professores da rede privada de ensino do município do Rio de Janeiro.
- 5) Bolsas fraternas: programa voltado para famílias com mais de um dependente, a bolsa concede um desconto de 20% nas mensalidades dos dependentes que estejam cursando graduação na PUC-Rio.

Ademais, no tópico 16 do Marco Referencial, é afirmado que:

³⁰ “Entende-se como Grupo Familiar a unidade nuclear composta por uma ou mais pessoas, eventualmente ampliada por outras pessoas que contribuam para o rendimento ou tenham suas despesas atendidas por aquela unidade familiar, todas moradoras em um mesmo domicílio.” (BRASIL, Portaria Normativa Nº 1, DE 2 DE JANEIRO DE 2015, Art. 11).

A Universidade interage com a sociedade, como um sistema aberto, atenta aos anseios e necessidades da região e mundo atual. Assume, por isso, como uma de suas missões essenciais, o empenho constante para que sua ação sobre alunos, professores e funcionários, nas suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, contribua eficazmente para a transformação da sociedade brasileira, no sentido de construir uma nação mais justa e livre, erradicando o analfabetismo, a miséria e a injustiça social. A Universidade está cônica, porém, de que sua responsabilidade social deve exercer-se primordialmente através de suas atividades de ensino e pesquisa, colocando o seu potencial acadêmico a serviço da comunidade.

Para se construir essa sociedade “mais justa e livre, erradicando o analfabetismo, a miséria e a injustiça social”, contata-se ser necessário muito mais do que os limitados programas de bolsas oferecidos pela instituição. A PUC-Rio possui outros programas comunitários, como a Coordenação de Atividades Comunitárias e Culturais (CACC), que oferece o espaço do campus para atividades internas ou externas, passando por uma avaliação e aceitação dos projetos que condizem com os preceitos da instituição; o Laboratório Interdisciplinar de Pesquisa e Intervenção Social (LIPIS), uma união de estudantes e professores que buscam um espaço de reflexão teórica das questões sociais, visando contribuir para a formulação de políticas públicas na área social ³¹; o Núcleo de Estudo e Ação sobre o Menor (NEAM), que desenvolve o trabalhos sociais com atividades fundamentadas num processo de educação de crianças e adolescentes ³²; o Núcleo Interdisciplinar de Meio Ambiente (NIMA), que atua com o objetivo de ser um local de discussões interdisciplinares sobre as questões socioambientais e a intenção de criar novos cenários a partir da comunhão do ser humano com o ambiente ³³; e o Programa de Integração Universidade, Escola e Sociedade (PIUES), que tem como objetivo apresentar aos jovens do Ensino Médio o ambiente universitário, servindo como uma preparação para ajudá-los nas escolhas de suas trajetórias acadêmicas.

Os programas oferecidos pela instituição a coloca em consonância com a visão social da Igreja Católica. Contudo, é perceptível que a própria função da educação confessional católica na sociedade contemporânea parece sofrer com as características mencionadas nos documentos oficiais acerca da pluralidade religiosa, do multiculturalismo e da construção de uma sociedade mais justa. Pois, a função social da educação confessional católica valoriza muito mais as ações filantrópicas e solidárias em detrimento de um progresso social através da

³¹ Atualmente a página do projeto está fora de ar no site da PUC-Rio: <https://lipis.usuarios.rdc.puc-rio.br/>. Acesso em: 15 nov. 2023.

³² A página do projeto também encontra-se fora de ar: <https://www.neam.puc-rio.br/>. Acesso em: 15 nov. 2023.

³³ De igual modo, a página do projeto também encontra-se fora de ar: <https://www.nima.puc-rio.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?tpl=home>. Acesso em: 15 nov. 2023.

ampliação das oportunidades educacionais e da busca de uma ampla formação de pessoas “pobres e marginalizadas” no curso superior.

3.2.2 Perspectiva confessional reformada

Em sua obra "O Protestantismo Brasileiro: estudo de eclesiologia e história social," publicada pela primeira vez em 1952, Émile Léonard afirmou que:

O protestantismo brasileiro, rural ou intelectual, tendendo, como todos os protestantismos, a uma mentalidade burguesa, revela-se inexperiente diante dos aspectos políticos de que se reveste, naturalmente, a questão social, e, talvez diante da própria questão social. (LÉONARD, 1981, p. 335).

Léonard aponta que a mentalidade burguesa e a inexperiência da própria questão social estão nas raízes do protestantismo brasileiro. Por consequência, estão também nas raízes da prática educacional reformada. Diferentemente da confissão católica, não há uma doutrina social reformada; na verdade, as diferentes cosmovisões e as diferentes interpretações sociais e antropológicas fazem com que a educação ocupe funções diferentes nos dois modelos. Com isso, as desigualdades sociais, as questões concernentes a pobreza etc., ocupam certo grau de preocupação nas igrejas reformadas, mas não ocupam um lugar especial nas questões da educação confessional reformada em âmbito formal.

Nesse sentido, retomamos a tese que a educação formal reformada assume sua função tecnicista e ideológica, contendo a evangelização e a construção ética da moral cristã nos alunos, sem, contudo, o mesmo nível de preocupação com as questões sociais, como os católicos. A universidade católica, como extensão da Igreja, exerce, em última instância, sua missão eclesiástica ao prestar serviços comunitários. Já os reformados não possuem essa mesma clareza ao assumir as instituições de ensino como extensões da Igreja, afinal, como apresentado no tópico anterior, o próprio Mackenzie assumiu tardiamente sua confessionalidade presbiteriana.

Assim estabelecido, nota-se que a educação confessional formal reformada possui uma função na sociedade não como um agente transformador, por si só, mas, de certa maneira, um agente cooperador; ou seja, ela oferece a formação técnica e pragmática e a partir daí seus alunos se tornam os agentes de mudanças sociais, pois, o serviço técnico deve ser realizado como um chamado divino e como uma forma de servir a Deus na sociedade, sendo feito sob as bases da ética cristã. Hack (2002, p. 220) reitera essa tese ao afirmar que: “a finalidade maior

da instituição não era a propaganda religiosa ou a protestantização de seus alunos, mas a formação de cidadãos habilitados e responsáveis”.

O atual estatuto da UPM reafirma essas características cooperativas. No artigo 3, tópicos 5 e 6 é estabelecido que a instituição deve: “participar do desenvolvimento da sociedade, como organismo de consulta, assessoria e prestação de serviços em assuntos relativos aos diversos campos do saber, por meio da transferência de conhecimento”; e “estender à comunidade, sob a forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados das pesquisas que realizar” (MACKENZIE, 2020). Em comparação aos estatutos da PUC-Rio, nota-se uma grande diferença acerca da atuação das instituições no tocante à sociedade. Enquanto a PUC-Rio se assume teoricamente como disposta a promover uma sociedade mais justa e igualitária, o Mackenzie oferece sua instituição como um organismo de consulta, de assessoria, e de transferência de conhecimento, isto significa que a instituição não se propõe a realizar qualquer tipo de mudança social direta. Tal posição se harmoniza com a visão antropológica da cosmovisão reformada exposta nos capítulos anteriores, que, crente na teoria da depravação total do ser humano e na incapacidade de obter mudanças pelo uso de seu livre-arbítrio, conseqüentemente, não há subsídios para oferecer uma educação transformadora de sociedades, de modo amplo. Entretanto, há a possibilidade de, mutuamente, evangelizar e espalhar a ética cristã por meio da atividade educativa, formando profissionais “habilitados e responsáveis” que servirão a sociedade com suas habilidades técnicas. Na melhor das hipóteses, o evangelismo alcançará os eleitos, no entanto, de todas as formas, a ética cristã e o ensino tecnicista e pragmático é ensinado para que a finalidade seja cumprida.

Enquanto católicos atuam educativamente de maneira mais direta, almejando resultados práticos para a construção da sociedade cristã, mesmo que a evangelização não leve o estudante ao ingresso na fé, sua função, que, em última instância é eclesiástica, é cumprida. Os reformados, no entanto, entendem sua atuação educativa de forma menos direta, sendo a educação uma das formas de evangelização, mas, principalmente, uma cooperadora da sociedade no que diz respeito à formação técnica e pragmática de seus futuros profissionais.

Isto posto, nota-se que a pesquisa e extensão do Mackenzie assume esse pressuposto no artigo 47 do estatuto, onde é posto que a extensão tem como objetivo principal “integrar a UPM e a sociedade, por meio de programas, projetos, eventos e prestação de serviços, de caráter artístico, cultural, esportivo e socioeducacional” (MACKENZIE, 2020). A UPM não possui um copioso programa de bolsas,³⁴ todavia, possui vários serviços comunitários gratuitos, dentre

³⁴ A instituição oferta quatro modalidades: bolsas integrais são concedidas apenas pelo ProUni, seguindo os critérios do Grupo Familiar; Bolsa Atleta: um programa que oferece 50% de desconto da mensalidade para aquele

eles: Serviço Escola de Fisioterapia, que oferece atendimentos a crianças, adolescentes, adultos e idosos, vinculadas às diversas áreas de Fisioterapia, com atendimentos feitos por estagiários do curso de fisioterapia; Clínica Escola de Nutrição, que oferece atendimento nutricional individualizado ou em grupos; Serviço Escola de Psicologia, que segue a mesma premissa; Imposto de Renda Solidário, que fornece ajuda necessária para declaração do imposto; por fim, a Escola em Análises Clínicas, vinculado ao curso de Farmácia, seguindo a mesma premissa. A UPM administra ainda dois hospitais universitários, o Hospital Universitário Evangélico Mackenzie e o Hospital Evangélico Dr. e Sra. Goldsby King, e possui também o programa Mackenzie Voluntário, que seleciona e financia projetos submetidos ao programa que envolvem o voluntariado, ações de cidadania, solidariedade e responsabilidade social e ambiental. Há também um programa de sustentabilidade, no entanto, as últimas atualizações são do ano de 2021.

Colocando-se como uma cooperadora da sociedade, a UPM, assim como a PUC-Rio, possuem seus programas comunitários e filantrópicos, e mesmo que ambas estejam demasiadamente distantes da realidade da grande maioria das pessoas no Brasil (no que diz respeito às mensalidades e as possibilidades de ingresso no curso superior), constata-se que as mensalidades são mais baratas e os serviços comunitários do Mackenzie são mais efetivos que os da PUC-Rio, contudo, os programas de bolsas da PUC-Rio são satisfatoriamente mais interessantes que os do Mackenzie. Dado que a UPM é uma instituição que, ao longo da história, tem se dedicado à formação técnica e pragmática, o alerta feito por Inez Augusto Borges, na obra "Confessionalidade e Construção Ética na Universidade" de 2008, contribui para a consideração de algumas perspectivas factíveis:

No momento em que as universidades são chamadas a oferecer sua contribuição para os problemas mundiais, entre os quais se destacam a desigualdade, a banalização da injustiça, a fome, a violência, a degeneração das relações humanas, a perda da esperança em um futuro possível para o planeta, as universidades confessionais cristãs não podem limitar-se a formar técnicos conscientes de suas responsabilidades quanto ao futuro de nossa casa comum. Essa consciência, conquanto seja muito importante, não será suficiente se não houver valores norteadores das decisões que eles serão obrigados a tomar, inúmeras vezes, ao longo de sua prática como profissionais, como cidadãos e como membros de uma família e de uma comunidade. (BORGES, 2008, p. 259).

que possuem qualidade técnica e tática atestada pelo coordenador do programa e sejam filiação ao Departamento de Esporte; Bolsa Coral: que oferece 30% de desconto para aqueles que participarem do Coral Universitário Mackenzie (ambos os programas são por vinculação, ou seja, os bolsistas ganham o desconto enquanto participar das atividades); por fim, o programa Mackenzie Pra Você, que oferece bolsas de até 50% durante todo o curso para alunos que concluíram todo o Ensino Médio em escola pública (MACKENZIE).

A citação de Borges aponta para o fato de que no atual momento em que se encontra algumas sociedades, sofrendo constantemente ataques ditatoriais e antidemocráticos, ataques estes que carregam em seu bojo uma tendência crítica às humanidades, um ensino meramente técnico pode ser prejudicial não somente à própria sociedade democrática, de maneira ampla, mas aos próprios fins de uma universidade confessional. Borges argumenta que os problemas decorrentes do neoliberalismo tecnicista não são sanados por um simples ensino ético e social, que, apesar de importante, não é capaz de nortear os valores que tais profissionais deverão seguir em suas carreiras; com isso, a autora busca desenvolver um alerta ao fato de que o mero ensino ético cristão, posto em face do tecnicismo, por si só, não contém abrangência suficiente para qualquer mudança social. Se partirmos ainda da perspectiva de Martha Nussbaum, na obra “Sem Fins Lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades”, constata-se que o crescente desinteresse, falta de investimento e difamação das ciências humanas, passa diretamente pelo crescimento do tecnicismo: “[...] dada a natureza da economia da informação, os países podem aumentar o PIB sem se preocupar muito com o acesso à educação, desde que criem uma elite tecnológica e empresarial competente” (NUSSBAUM, 2015, p. 20). Dado isto, constata-se que a função do ensino confessional reformado na sociedade contemporânea, no que diz respeito à atuação do Mackenzie, necessita rearmar suas perspectivas educacionais em relação ao ensino da ética cristã e sua histórica prática de ensino tecnicista, a fim de estar em consonância com um progresso social, ou para no mínimo, não se colocar como uma mola propulsora das desigualdades sociais.

3.3 A EDUCAÇÃO FAMILIAR CONFSSIONAL

Em relação às funções da família na educação confessional, as convergências entre católicos e reformados sobressaem sobre as diferenças. A vida familiar, como mandamento, é considerada um aspecto sagrado geral da fé cristã. Se observarmos os documentos norteadores da fé católica (Catecismo da Igreja Católica) e da fé reformada (Confissão de Fé de Westminster), nota-se essa similaridade.³⁵ Contudo, há diferenças no tocante aos papéis e atuações da família nas duas confissões, e também sobre a relação da família com a Igreja, e da

³⁵ “Porque a família manifesta e realiza a natureza de comunhão e familiar da Igreja como família de Deus. Cada membro, a seu modo, exerce o sacerdócio baptismal, contribuindo para fazer da família uma comunidade de graça e de oração, escola das virtudes humanas e cristãs, lugar do primeiro anúncio da fé aos filhos” (CATECISMO DA IGREJA CATÓLICA, 2005, [III, 350]). “A Igreja Visível, que também é católica ou universal sob o Evangelho (não sendo restrita a uma nação, como antes sob a Lei) consta de todos aqueles que pelo mundo inteiro professam a verdadeira religião, juntamente com seus filhos; é o Reino do Senhor Jesus, a casa e família de Deus, fora da qual não há possibilidade ordinária de salvação” (CONFISSÃO DE FÉ DE WESTMINSTER, 2001, [XXV, II], p. 196).

família com a sociedade. Há também uma relação direta entre a educação familiar confessional e a educação confessional formal, afinal, como salientaram Lopes, Filho e Veiga (2007, p. 450), acerca da escola pública, ela “jamais foi norteadada pelos mesmos princípios educacionais vigentes no lar. Paulatinamente, ao longo da história, foi incorporando saberes científicos em oposição aos saberes domésticos tradicionais”. Além do mais, as escolas podem, através do currículo e da pedagogia adotada, sabotar as realizações da educação familiar (NUSSBAUM, 2015).

Dentro dessa interpretação, e em virtude da consolidação do secularismo e da ideia um tanto quanto sensacionalista de doutrinação nas escolas públicas, as famílias confessionais tem defendido o crescente movimento de educação domiciliar, também chamado de *homeschooling*, tema que vem ganhando notoriedade e sendo debatido juridicamente pelo poder legislativo; que aprovou em maio de 2022 o Projeto de Lei 3179/12, regulamentando a prática do *homeschooling*.³⁶ Tais desdobramentos são frutos da crescente onda conservadora, que carrega em si um caráter religioso. Fiéis de tendência mais conservadora (ou até mesmo reacionária) interpretam que o pluralismo e o multiculturalismo, consequências do secularismo, são detratores da condição ética que as famílias transmitem aos seus filhos, fazendo com que a saída seja as escolas confessionais ou o *homeschooling*. Tais interpretações nascem devido as rápidas mudanças sociais e culturais, e a função da família sempre retorna ao debate.

3.3.1 Perspectiva confessional católica

A exortação apostólica *Familiaris Consortio: a missão da família cristã no mundo de hoje*, publicada em 1981 pelo papa João Paulo II, parecia estar à frente de seu tempo. A exortação já alertava os católicos para alguns aspectos culturais que viriam a se tornar comuns e que afrontariam as bases da ética familiar católica:

[...] não faltam sinais de degradação preocupante de alguns valores fundamentais: uma errada concepção teórica e prática da independência dos cônjuges entre si; as graves ambiguidades acerca da relação de autoridade entre pais e filhos; *as dificuldades concretas, que a família muitas vezes experimenta na transmissão dos valores*; o número crescente dos divórcios; a praga do aborto; o recurso cada vez mais frequente à esterilização; a instauração de uma verdadeira e própria mentalidade contraceptiva. Na raiz desses fenômenos negativos está muitas vezes uma *corrupção da ideia e da experiência de liberdade* concebida não como capacidade de realizar a verdade do projeto de Deus sobre o matrimônio e a família, mas como força autônoma de afirmação, não raramente contra os outros, para o próprio bem-estar egoístico. (*Familiaris Consortio*, 6, grifo nosso).

³⁶ O texto está em trâmite no Senado e aguarda para ser debatido.

O texto em grifo afirma que, já em 1981, os pais encontravam dificuldades na transmissão de valores; adiante, o papa ainda imputa grande parte da culpa de tais modos anticristãos a uma corrupção da ideia de liberdade que tendencia ao egocentrismo. Entretanto, é curioso notar que anos depois, uma das saídas encontradas pelos católicos foi a opção pelo *homeschooling*, que exige dos pais não somente a transmissão dos valores morais e éticas (dos quais já eram alertados de suas incapacidades), mas também enciclopédicos e científicos. Ainda nesse sentido, somos levados a questionar se há alguma espécie de educação egocêntrica e individualista mais feroz que o próprio *homeschooling*, onde o educando é o centro de todo o processo e todo o processo é adaptado ao educando. Além do mais, parece ser no mínimo dissimulado atribuir que uma corrupção da ideia de liberdade tenha gerado os males enfrentados pela família, visto que a valorização da liberdade humana, como exposto nos capítulos anteriores, é ponto dogmático na confissão católica, e é devido a tal liberdade que vivemos numa sociedade pluralista; sociedade essa em que vários documentos oficiais da Igreja Católica (alguns já citados anteriormente) zelam pelo respeito e diálogo construtivo. Portanto nota-se que a situação exposta na exortação tende a contribuir para uma mentalidade conservadora e parece não estar em consonância com aspectos da atualidade.

Adiante na exortação, ao tratar das relações entre a mulher, a sociedade e a educação, o documento defende que ocorra uma renovação da teologia católica do trabalho, em prol de uma equiparação entre os tipos de trabalho, considerando que o trabalho doméstico feminino seja valorizado como qualquer outro: “[...] a Igreja pode e deve ajudar a sociedade atual pedindo insistentemente que seja reconhecido por todos e honrado no seu insubstituível valor o trabalho da mulher em casa” (*Familiaris Consortio*, 23). Chama a atenção o fato de a Igreja propor-se a "ajudar" a sociedade ao solicitar o reconhecimento do trabalho doméstico feminino. No entanto, essa "ajuda" parece ser mais uma demanda para que a sociedade se alinhe aos ideais da Igreja Católica, como afirmado no documento na sequência do tópico 23:

Se há que reconhecer às mulheres, como aos homens, o direito de ascender às diversas tarefas públicas, *a sociedade deve estruturar-se*, contudo, de maneira tal que as esposas e as mães não sejam de fato constrangidas a trabalhar fora de casa e que a família possa dignamente viver e prosperar, mesmo quando elas se dedicam totalmente ao lar próprio. Deve além disso superar-se a mentalidade segundo a qual a honra da mulher deriva mais do trabalho externo do que da atividade familiar. Mas isto exige que se estime e se ame verdadeiramente a mulher com todo o respeito pela sua dignidade pessoal, e *que a sociedade crie e desenvolva as devidas condições para o trabalho doméstico*. A Igreja, com o devido respeito pela vocação diversa do homem e da mulher, deve promover, na medida do possível, também na sua vida, a igualdade deles quanto a direitos e dignidades, e isto para o bem de todos: da família, da Igreja e da sociedade. (*Familiaris Consortio*, 23, grifo nosso).

As várias menções na citação que acentuam sobre a necessidade da sociedade adaptar-se, estruturar-se e criar as condições necessárias para a valorização do trabalho doméstico, remete-nos a refletir se de fato é dever da sociedade estruturar-se de acordo com as perspectivas católicas, ou se, em última instância, o documento não está buscando uma legitimação social de seus ideais, bem como uma legitimação da atuação católica na sociedade, haja vista, se a sociedade não se molda ao caráter católico, portanto, é dever da Igreja moldar a sociedade; e como já estabelecido, tal função é amplamente assumida pelos documentos oficiais, e a própria educação confessional formal é fator decisivo nesse empreendimento.

Acerca das mulheres, nota-se que as concepções religiosas sobre o papel feminino e a reprodução dessas concepções, que mostram-se arcaicas em relação a atual sociedade, são pontos cruciais na transmissão educativa da família católica. Mesmo que a exortação atribua ainda que a Igreja Católica deve promover em relação as mulheres “na medida do possível, também na sua vida, a igualdade deles quanto a direitos e dignidades” (*Familiaris Consortio*, 23), logo em seguida é constatado que: “é evidente, porém, que isto não significa para a mulher a renúncia à sua feminilidade nem a *imitação do carácter masculino*” (*Familiaris Consortio*, 23, grifo nosso). Mediante essa interpretação, faz-se nítido que a relação educacional da confissão católica zela e reproduz dogmaticamente a visão de que o papel feminino é primordialmente doméstico e que, mesmo que os direitos e dignidades sejam iguais, a mulher nunca deve renunciar a imitação do caráter masculino; contribuindo assim para aspectos que podem reproduzir preconceitos e limitações no tocante a emancipação feminina.

Acerca da educação, grande parte da exortação é dedicada ao tema. Inicialmente é afirmado que: “a família é, portanto, a primeira escola das virtudes sociais de que as sociedades têm necessidade” (*Familiaris Consortio*, 36), com isso, novamente o documento tende a falar em nome da sociedade, afirmando até mesmo suas necessidades. Dentre essas “virtudes sociais”, a exortação aconselha os pais católicos a educarem seus filhos num modo de vida simples, austero, e solidário, e ainda chama a atenção para que as famílias se atentem à educação sexual dos filhos, afirmando que: “a Igreja opõe-se firmemente a uma certa forma de informação sexual, desligada dos princípios morais [...]” (*Familiaris Consortio*, 37). O caráter amplo da exortação, que trata de temas que vão desde a educação nos valores até a relação dos filhos com a sociedade e o Estado, busca oferecer na verdade uma espécie de guia, para suprir

as lacunas e falhas na educação informal das famílias católicas, não à toa, o documento ainda sugere que futuramente a comunidade crie um catecismo para as famílias.³⁷

Para além da educação familiar, que encontra-se no âmbito informal, e da educação eclesial, no âmbito não formal, o documento reitera ainda que: “a família é a primeira, mas não a única e exclusiva comunidade educativa: a dimensão comunitária, civil e eclesial do homem exige e conduz a uma obra mais ampla e articulada, que seja o fruto da colaboração ordenada das diversas forças educativas” (*Familiaris Consortio*, 40). Nesse ponto, o documento passa a debater sobre as relações entre o Estado e a Igreja no que diz respeito a educação, e, além da Igreja exigir que: “deve ser absolutamente assegurado o direito dos pais à escolha de uma educação conforme à sua fé religiosa” (*Familiaris Consortio*, 40), é argumentado também acerca da obrigação das duas instituições promoverem o ensino. Contudo, novamente o documento faz exigências ao Estado em relação ao respeito e adaptação dos princípios católicos:

O Estado e a Igreja têm obrigação de prestar às famílias todos os meios possíveis a fim de que possam exercer adequadamente os seus deveres educativos. Por isso, quer a Igreja quer o Estado devem criar e promover aquelas instituições e atividades que as famílias justamente reclamam. A ajuda deverá ser proporcional às insuficiências das famílias. Portanto, todos os que na sociedade ocupam postos de direção escolar nunca esqueçam que os pais foram constituídos pelo próprio Deus como primeiros e principais educadores dos filhos, e que o seu direito é absolutamente inalienável. (*Familiaris Consortio*, 40).

A questão que se levanta acerca desses conteúdos “impositivos” da Igreja em relação ao Estado, remete ao fato de que a Igreja Católica, como constatado no primeiro tópico do presente capítulo, procura sempre manter seu grande alcance institucional no Estado através de acordos, concessões e ao que parece, até mesmo de imposições, pois, exigir que diretores escolares atuem de acordo com aspectos religiosos a fim de não afrontar as diretrizes da ética familiar católica, é colocar-se como uma instituição superior ao Estado. Acerca dessas obliterações em relação a religião e o Estado, Casimiro (*et al.* 2020, p. 146) conclui que: “[...] o que vem à tona é o fato de que as instituições públicas são palcos de lutas pela hegemonização sobre a sociedade por parte de grupos que tratam o Estado e as instituições públicas como passíveis de apropriação”.

A família confessional católica, desse modo, mostra-se como uma instituição que não está acima da Igreja, mas que se submete a ela. A exortação confirma essa perspectiva ao

³⁷ Apesar da sugestão, a Igreja Católica não confeccionou um catecismo próprio para a educação familiar. No entanto, no catecismo geral há várias partes que tratam da educação familiar, principalmente na segunda seção, a partir do segundo capítulo.

constatar que: “é antes de tudo a Igreja Mãe que gera, educa, edifica a família cristã, operando em seu favor a missão de salvação que recebeu do Senhor” (*Familiaris Consortio*, 49). Nesse sentido, a própria educação dos filhos é, por consequência, dever da Igreja, pois: “a família tem necessidade de especial ajuda da parte dos pastores, que não poderão esquecer o direito inviolável dos pais de confiar os seus filhos à comunidade eclesial” (*Familiaris Consortio*, 40). Se considerarmos, além da educação informal e não formal, que as intuições de educação formal também são extensões da Igreja³⁸, conclui-se que a instituição Igreja Católica tem a pretensão de educar seus membros em todos os níveis educacionais, e, ainda que os deveres familiares não sejam diminuídos, estão submetidos e sujeitos à instituição.

3.3.2 Perspectiva confessional reformada

A perspectiva confessional reformada, enraizada nas doutrinas do *sola scriptura* e do sacerdócio universal, de maneira geral, sempre atribui suma importância ao ensino bíblico e a instrução familiar. A prática do culto doméstico nas famílias confessionais reformadas tornou-se comum desde os tempos da Reforma, como salienta Chartier (2009, p. 106): “entre luteranos e calvinistas, a primeira das práticas é a oração individual cotidiana com a leitura da Bíblia. De fato, essa oração individual assume o mais das vezes a forma de um culto doméstico”. À vista disso, os reformados são mais radicais em termos de educação familiar, Priolo (2008, p. 36 *apud* Fontes, 2018, p. 64-65) afirma que: “Ensinar a Bíblia aos filhos não é algo opcional. Você recebeu a responsabilidade de ensinar as Escrituras aos seus filhos. A questão não é se irá ou não ensinar a Palavra de Deus aos seus filhos, mas se você obedecerá ou não a sua palavra”. Portanto, a visão católica de que a Igreja possui a preeminência sobre a família e a educação não é compartilhada pela visão reformada. Aliás, Fontes (2008) aumenta a rigidez da responsabilidade familiar ao afirmar que a supervisão da família acerca do ensino deve estender-se até mesmo ao que a própria Igreja ensina:

É importante esclarecer que a tarefa de supervisão deve estender-se à educação eclesial. Muitos pais ignoram a necessidade de acompanhar a atividade pedagógica da igreja por entenderem que a instituição eclesial não está sujeita à avaliação, correção e melhoria. Esse é um entendimento equivocado. [...] Com honestidade e misericórdia, cabe aos pais estarem atentos também ao treinamento recebido pelos seus filhos na igreja, verificando se ele acontece de forma séria e organizada. (2008, p. 79).

³⁸ A própria PUC-Rio, modelo utilizado para análise, afirma em seu estatuto, no tópico 18, que: “Como Universidade Católica, a PUC-Rio assume claramente sua missão evangelizadora e de instrumento privilegiado da Igreja na pastoral da Cultura, procurando ser fiel à doutrina de Cristo, transmitida pela Igreja Católica”.

Se a família possui o dever e a preeminência, naturalmente urge-se que as famílias tenham a autonomia na escolha da melhor forma de educar seus filhos. Em vista disso, cresce nos meios reformados, assim como nas comunidades católicas, o movimento de *homeschooling*, seguido da prática da “educação cristã clássica”.³⁹ Segundo a Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED), atualmente, cerca de 35 mil famílias são adeptas do modelo, somando em média 70 mil estudantes entre 4 e 17 anos.

A opção pelo *homeschooling* nos meios reformados, em último sentido, está em consonância com seus ideais. Afinal, o mandamento inegociável da educação familiar; o individualismo; o pragmatismo; e uma educação que não subscreve nenhuma forma de livre-arbítrio, acaba por conter uma tendência natural de adaptar-se ao ensino individualista que é marca do *homeschooling*, e, de acordo com Chartier (2009, p. 111), “o individualismo e o foro íntimo estão no amago da teologia reformada”. Ademais, de acordo com a cosmovisão reformada de que a liberdade humana é totalmente inexistente devido ao pecado e a depravação, toda e qualquer educação deve ter como finalidade a necessidade de influenciar e reestruturar nas pessoas a ética cristã, levando naturalmente a uma desconsideração completa de qualquer possibilidade de autonomia, justificando assim a rigidez da supervisão familiar. Nesse sentido, Robert Pazmiño (2008, p. 71) salienta que: “qualquer estratégia educativa que veja a autonomia humana como alvo ou último estágio de desenvolvimento deverá ser questionada”. Assim, a perspectiva do autor está em harmonia com a antropologia reformada.

Seguindo a lógica consequencial dessa teologia, o apreço pelo individualismo, a visão educacional pragmática e uma natureza humana sem liberdade que necessita constantemente de correção leva os adeptos da confissão reformada a atribuírem a família não somente a responsabilidade última da educação, mas também a torná-la a fortaleza do fiel frente ao mundo secular. Jack Meador (2022) comenta os motivos do aumento dessa compreensão:

Está na moda há muitos anos em círculos socialmente conservadores considerar a família como, para usar uma frase comum, "um refúgio em um mundo sem coração". [...] Em anos mais recentes, a frase tem sido frequentemente usada para estabelecer uma distinção entre a suposta impiedade da vida pública americana e a santidade da vida familiar. [...] a família é vista como uma espécie de baluarte, uma comunidade

³⁹ Na perspectiva reformada, a obra do pastor norte-americano Douglas Wilson acerca do tema tem sido bastante difundida. Livros como “*Educação Clássica e Educação Domiciliar*” e “*Em Defesa da Educação Cristã Clássica*” tornaram-se modelos para as famílias que se adequaram ao *homeschooling*. A educação cristã clássica consiste basicamente na retomada dos modelos do *trivium* e do *quadrivium*, portanto, é antes de tudo, um modelo pedagógico. É necessário também ressaltar que a busca por uma “educação cristã clássica” está ligada diretamente ao movimento reacionário religioso (tanto de católicos como evangélicos) que tem como fundamento a acusação de doutrinação nas escolas, e, por sinal, tais famílias não confiam até mesmo nas escolas confessionais formais.

ainda governada pelo amor e pela misericórdia quando todo o mundo é governado pelas leis ferrenhas das grandes corporações ou pelos ideais progressistas da esquerda. (2022, p. 162-163).

Na sequência da exposição o autor desenvolve uma crítica a essa visão, afirmando que a estufa afasta pessoas que não possuem família ou optam pelo celibato. No entanto, ele salienta que tal visão é majoritária nos meios reformados, que buscam na família uma espécie de “estufa” ou “bolha” frente ao mundo secular. Ainda que dessa maneira a teologia reformada pareça estar em harmonia com as práticas educacionais da família reformada, a questão que se levanta decorrente desta visão é que a criação dos filhos nessa “bolha” perpetua uma visão negativa sobre a sociedade, o que prejudica a interação da pessoas de forma individual e também da confissão reformada de modo geral em relação a sua atuação na sociedade e, em última instância, acaba reproduzindo a atuação discreta e o evangelismo pouco intencionado das igrejas reformadas na sociedade. Essa atuação recatada da confissão reformada explica o fato de que as comunidades evangélicas de cunho pentecostal e neopentecostal crescem vertiginosamente em relação as igrejas tradicionais reformadas.

No recente estudo publicado pelo Centro de Estudos da Metrópole (CEM), em maio de 2023, o pesquisador da Universidade de Zurique e do CEM, Victor Araújo, constatou que entre 1960 e 1980 nenhuma outra denominação cresceu mais no Brasil do que os pentecostais, e já em 1985, o número de Igreja Pentecostais era maior do que o número de Igrejas Reformadas (6.081 contra 4.675), e que o movimento Pentecostal tornou-se a principal expressão do evangelicalismo no Brasil.

Devido a isso, os reformados recentemente tem buscado reverter essa situação publicando literaturas que salientam a importância da cosmovisão e da atuação na sociedade (como mencionado no capítulo 2). Nota-se também um crescimento nas publicações que propagam a educação confessional formal, a fim de atrair os evangélicos para uma atuação educacional que tem como fim uma mudança na sociedade, já que a disseminação da ética cristã e a transformação social são objetivos da educação confessional reformada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, revisitaremos nossos objetivos e problemas para orientar apontamentos, resultados, dúvidas e aspectos decorrentes dos resultados, bem como questões em aberto. Inicialmente, ressalta-se que os problemas decorrentes de um estudo sobre a educação confessional proporcionam uma ampla gama de oportunidades para investigações mais detalhadas. A pesquisa tinha como propósito inicial desvendar a função do ensino confessional, utilizando o credo cristão como base e adotando a perspectiva antropológica sobre a liberdade humana e a perspectiva legal em relação ao Estado laico. Essa abordagem visava ampliar a compreensão e discutir o significado e a função do ensino confessional na contemporaneidade, dada a relevância no contexto cultural e sociopolítico brasileiro, onde questões religiosas são utilizadas como instrumento político. Nesse sentido, discutir a atuação da religião, especialmente a cristã, no campo educacional torna-se indispensável.

Para uma análise mais efetiva da função do ensino confessional, partimos da compreensão de que o fio condutor de qualquer filosofia da educação ou pedagogia é a visão antropológica que essa perspectiva tem sobre o ser humano. Diante disso, o credo cristão, dada sua heterogeneidade, proporcionou uma diversidade de interpretações. Optamos por aprofundar o debate em duas perspectivas principais: a confissão cristã católica e a confissão cristã protestante reformada. Observamos que essas perspectivas divergem, especialmente no que diz respeito à questão antropológica da liberdade humana. Enquanto os católicos enfatizam o pleno livre-arbítrio, os reformados, embasados na doutrina da depravação total, entendem que o livre-arbítrio humano foi corrompido após o pecado original, tornando a humanidade incapaz de realizar atos bons por si só. As fundamentações históricas desse debate, desde as defesas patrísticas do livre-arbítrio até as visões reformadas modernas, foram cruciais para fundamentar as teorias que orientaram nossa pesquisa.

Essa fundamentação sobre o debate do livre-arbítrio serviu como base para compreender e dar continuidade à pesquisa, que posteriormente voltou-se para o debate sobre a função do ensino confessional. Nesse ponto, foi necessário ir além da compreensão genérica da função do ensino confessional e focar na atuação formal desse ensino, especialmente no nível universitário. Dessa forma, ao tratar da atuação educacional formal de uma confissão dentro de um Estado, incluímos sua relação com o ensino laico, bem como as funções desse ensino. Isso fortaleceu a elaboração de apontamentos, resultados e conclusões, especialmente após o debate no terceiro capítulo, onde ampliamos a discussão sobre a função e alcance do ensino confessional no Estado laico, na sociedade contemporânea e na família.

Destacamos que, a partir da análise, concluímos que a educação confessional católica possui uma fundamentação teórica mais sólida e consolidada em comparação com a educação confessional reformada. Essa disparidade não é surpreendente, considerando a maior unidade doutrinária e submissão a uma liderança central na confissão católica. Além disso, a pesquisa evidenciou que a confissão católica apresenta uma maior coerência entre a visão antropológica, teológica e educacional em seus documentos oficiais, proporcionando maior prestígio, segurança institucional e assertividade. No entanto, isso não implica que a confissão reformada não possua fundamentação, apenas que sua base teórica é menos sólida, o que pode ser explicado pela heterogeneidade da perspectiva evangélica e pela tardia atenção dada aos assuntos educacionais.

A perspectiva evangélica, representada pelos meios reformados, abrange luteranos, batistas e presbiterianos, evidenciando uma heterogeneidade que também se reflete na fragilidade da fundamentação teórica educacional. A escolha da PUC-Rio e do Mackenzie para análise no terceiro capítulo, como representantes do ensino confessional formal universitário, permitiu examinar a trajetória dessas instituições, sendo uma representante da confissão católica e a outra da confissão reformada. Entretanto, a pesquisa revelou que a fundamentação teórica da atuação da confissão reformada, tanto no nível básico quanto no universitário, carece da solidez necessária nos argumentos que embasam suas funções. Diversos autores, como Rousas Rushdoony, Robert Pazmiño, Filipe Fontes e Solano Portela, apresentam dificuldades em desenvolver teorias claras e específicas sobre a educação cristã confessional, misturando questões não formais com questões formais, e não conseguindo estabelecer as diferenças entre o ensino básico e superior.

Apesar das dificuldades enfrentadas pela educação confessional reformada, a pesquisa aponta que a fundamentação teórica no ensino básico está mais próxima de uma harmonia e solidez em comparação com o ensino superior. Isso sugere que a literatura direcionada ao ensino básico é mais ampla e melhor trabalhada, indicando uma maior clareza na abordagem desses temas. No entanto, a pesquisa evidencia que a fundamentação teórica da atuação da confissão reformada, tanto em nível básico quanto universitário, é um processo em construção, exigindo uma maior unidade doutrinária e habilidade argumentativa para relacionar a teologia de forma menos genérica.

Ao analisar a atuação da educação confessional católica, a pesquisa identificou uma fundamentação teórica melhor estabelecida em comparação com a confissão reformada, com uma maior harmonia entre visão antropológica, teológica e educacional nos documentos oficiais. No entanto, a pesquisa detectou discrepâncias entre a teoria e a prática, especialmente

no que diz respeito às questões sociais relacionadas à pobreza. Embora os documentos teóricos afirmem um compromisso especial com os pobres e marginalizados, democratização do ensino e atuação da universidade na sociedade, essas perspectivas muitas vezes não se refletem de maneira efetiva nas instituições educacionais católicas. Isso sugere que, apesar da fundamentação teórica robusta, a atuação prática da educação confessional católica não corresponde às suas declarações oficiais.

Outra consideração importante é a estreita relação da educação confessional católica com o Estado, revelando um alcance significativo no Estado laico brasileiro. A pesquisa expõe que a laicidade estatal brasileira é questionável, destacando a influência da tradição do padroado e a atuação da Igreja Católica que utiliza sua estrutura institucional para necessitar de uma revisão radical do caráter laico do Estado. Essa observação pode ser expandida para a confissão reformada, que, da mesma forma que a confissão católica, atua de maneira a se beneficiar da fragilidade do Estado laico.

Além disso, ao abordar a relação entre ensino confessional e ensino laico, a pesquisa constata que, além da justificativa constitucional, a existência de instituições de ensino confessionais se sustenta pela força institucional e tradicional. A pesquisa destaca que, apesar de os estatutos e fundamentos dessas instituições enfatizarem o trabalho social e filantrópico, na prática, a atuação social em termos de democratização de oportunidades e serviços oferecidos à sociedade é limitada. Nesse sentido, a pesquisa argumenta que a função da educação confessional cristã é, essencialmente, eclesiástica e religiosa, com fundamentos e subsídios constitucionais que a legitimam. Ou seja, o Estado laico aceita, em resumo, atividades educacionais eclesiásticas, incluindo aquelas de cunho catequético e proselitista.

A pesquisa, ao ser concluída, deixa questões em aberto que merecem consideração adicional. A interpretação do livre-arbítrio como chave para compreender a função do ensino confessional não proporcionou uma noção precisa do verdadeiro peso dessa questão nas reflexões teológicas-educacionais das confissões. Parece haver lacunas a serem preenchidas no debate sobre o livre-arbítrio e sua dimensão na educação nas fundamentações do ensino confessional. Da mesma forma, a pesquisa não explorou completamente a verdadeira extensão do alcance do ensino confessional no Estado laico e democrático. Ao se basear em duas universidades confessionais, a pesquisa limitou-se a examinar uma pequena parcela da atuação do ensino confessional cristão no Brasil. A educação confessional formal, suas propostas, finalidades, estratégias e meios de atuação ainda constituem um amplo campo de pesquisa, assim como a relação dessas instituições com o Estado laico. Temas estes que contemplam a proposição de várias novas pesquisas.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Felipe Rinaldo Queiroz de. **Uma história que não é contada**. 3. ed. Lorena: Cléofas, 2008.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução: Luciano Ferreira de Souza. 1. ed. São Paulo: Martin Claret, 2022.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CATÓLICA DO BRASIL (ANEC). Estatuto. Disponível em: https://anec.org.br/wp-content/uploads/2023/09/Estatuto_ANEC_v3-2.pdf. Acesso em: 9 nov. 2023.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DOMICILIAR (ANED). **Educação Domiciliar no Brasil**. Disponível em: <https://aned.org.br/ed-no-brasil/>. Acesso em: 20 nov. 2023.

BÍBLIA, A.T. Gênesis. *In: A Bíblia Sagrada*. Tradução: João Ferreira de Almeida. 2. ed. Barueri, SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993.

BARRET, Matthew. **Teologia da Reforma**. Tradução: Francisco Nunes. 1. ed. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2017.

BENTO XV. **Carta Apostólica "Communes Litteras" de 10 de abril de 1919**. Cidade do Vaticano, 1919. Disponível em: https://www.vatican.va/content/benedict-xv/it/letters/1919/documents/hf_ben-xv_let_19190410_communes-litteras.html. Acesso em: 11 jun. 2023.

BERGER, Peter Ludwig. **O dossel sagrado: elementos para uma teoria sociológica da religião**. Tradução: José Carlos Barcellos. 1. ed. São Paulo: Paulus, 1985.

BIÉLER, André. **A força oculta dos protestantes**. Tradução: Paulo Manoel Protásio. 2. ed. São Paulo: Cultura Cristã, 2017.

BORGES, Inez Augusto. **Confessionalidade e construção ética na universidade**. 1. ed. São Paulo: Editora Mackenzie, 2008.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 nov. 2023.

_____. **Decreto nº 7.107, de 11 de fevereiro de 2010**. Promulga o Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, firmado na Cidade do Vaticano, em 13 de novembro de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7107.htm. Acesso em: 05 nov. 2023.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 05 nov. 2023.

BURCKHARDT, Jacob. **A cultura do Renascimento na Itália: um ensaio**. Tradução: Sérgio Tellaroli. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução: Álvaro Lorencini. 1. ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CARSON, Donald Arthur. **Soberania divina e responsabilidade humana: perspectivas bíblicas em tensão**. Tradução: Lucíla Marques. 1. ed. São Paulo: Vida Nova, 2019.

CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos; SILVEIRA, Camila Nunes Duarte; ALMEIDA, Maria Cleidiana Oliveira de; MEDEIROS, Ruy Hermann de Araújo (orgs.). **Educação e religião: história e memória da pedagogia cristã no Brasil**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2020.

CENTRO DE ESTUDOS DA METRÓPOLE – CEM. **Surgimento, trajetória e expansão das Igrejas Evangélicas no território brasileiro ao longo do último século (1920-2019)**. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2023/06/Estudo-igrejas-evangelicas-USP.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2023.

CHARLE, Christophe; VERGER, Jacques. **História das universidades**. Tradução: Elcio Fernandes. 1. ed. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

CHARTIER, Roger (Org.). **História da vida privada: da renascença ao século das luzes**. Tradução: Hildegard Feist. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CONCÍLIO ECUMÊNICO VATICANO II. **Declaração sobre a Educação Cristã "Gravissimum Educationis"**. Cidade do Vaticano, 28 de outubro de 1965. Disponível em: https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_po.html. Acesso em: 14 jun. 2023.

CONFISSÃO DE FÉ DE WESTMINSTER. 17. ed. São Paulo: Editora Cultura Cristã, 2001.

CONGREGAÇÃO PARA A DOCTRINA DA FÉ. **Compendium da Doutrina Social da Igreja**. Cidade do Vaticano, 2005. Disponível em: https://www.vatican.va/archive/compendium_ccc/documents/archive_2005_compendium-ccc_po.html. Acesso em: 05 jun. 2023.

CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA. **A escola católica**. Cidade do Vaticano, 19 de março de 1977. Disponível em: https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19770319_catholic-school_po.html. Acesso em: 14 jun. 2023.

_____. **A escola católica no limiar do terceiro milênio**, 1997. Disponível em: https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_27041998_school2000_po.html. Acesso em: 14 jun. 2023.

_____. **Constituição Apostólica Ex Corde Ecclesiae sobre as universidades católicas**, 1990. Disponível em: https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_15081990_ex-corde-ecclesiae.html. Acesso em: 14 jun. 2023.

_____. **Instrução A identidade da escola católica para uma cultura do diálogo**, 2022.

Disponível em:

https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20220125_istruzione-identita-scuola-cattolica_po.html. Acesso em: 14 jun. 2023.

_____. ***Instrumentum laboris* Educar hoje e amanhã: Uma paixão que se renova**, 2014.

Disponível em:

https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20140407_educare-oggi-e-domani_po.html. Acesso em: 14 jun. 2023.

DE LIBERA, Alain. **A filosofia medieval**. Tradução: Nicolás Nyimi Campanário e Yvone Maria de Campos Teixeira da Silva. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

DIEESE. **Análise da cesta básica**: outubro de 2023. Disponível em:

<https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/2023/202310cestabasica.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2023.

DOCUMENTO DE APARECIDA. Texto conclusivo da V Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano e do Caribe. Edições CNBB; Paulinas; Paulus, 2008.

ERASMO DE ROTERDÃ. **A filosofia de Erasmo de Roterdã**. Tradução: Fernanda Monteiro dos Santos. 1. ed. São Paulo: Madras, 2004.

ERASMO DE ROTERDÃ. **Livre arbítrio e salvação**. Tradução: Hélio Schneider. 1. ed. São Paulo: Editora Reflexão: 2014.

FERREIRA, Júlio Andrade. **Religião no Brasil**. 1. ed. Campinas: Luz Para o caminho. 1992.

FONTES, Filipe. **Educação em casa, na igreja, na escola**. São Paulo: Cultura Cristã, 2018.

GARCEZ, Benedicto Novaes. **O Mackenzie**. 2. ed. São Paulo: Editora Mackenzie, 2004.

GEORGE, Timothy. **Teologia dos reformadores**. Tradução: Gérson Dudus e Valéria Fontana. 1. ed. São Paulo: Vida Nova, 1993.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOMES, Antônio Maspoli de Araújo. **Religião, educação e progresso: a contribuição do Mackenzie College para a formação do empresariado em São Paulo entre 1870 e 1914**. São Paulo: Mackenzie, 2000.

GOMES, Davi Charles; PORTELA, Francisco Solano (Orgs.). **Educação escolar cristã: história, conceitos e práticas pedagógicas**. São Paulo: Mackenzie, 2017.

GREGGERSEN, Gabriele. Perspectivas para a educação cristã em João Calvino. **Fides Reformata**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 61-83, 2003.

HACK, Osvaldo Henrique. **Protestantismo e educação brasileira**. 2. ed. São Paulo: Cultura Cristã, 2000.

_____. **Mackenzie College e o ensino superior brasileiro**: uma proposta de universidade. 1. ed. São Paulo: Editora Mackenzie, 2002.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. Carta de Conjuntura Número 60 - Nota de Conjuntura 22 - 3º trimestre de 2023. **Retrato dos rendimentos do trabalho – resultados da PNAD Contínua do segundo trimestre de 2023**. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/cartadeconjuntura/wp-content/uploads/2023/09/230905_cc_60_nota_22.pdf. Acesso em: 11 nov. 2023.

JARDILINO, José Rubens Lima. **Lutero e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

JOÃO PAULO II. **Exortação Apostólica Familiaris Consortio**. Cidade do Vaticano, 22 de novembro de 1981. Disponível em: https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/apost_exhortations/documents/hf_jp-ii_exh_19811122_familiaris-consortio.html. Acesso em: 20 nov. 2023.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; LEAL, Valéria Andrade; RIAL, Gregory (Orgs.). **Compêndio de pastoral escolar para a educação básica na escola católica**. Brasília: Edições CBNN, Petrópolis: Editora Vozes, 2021.

KAEMINGK, Matthew (Org.). **Teologia pública reformada**: uma visão abrangente para a vida. Rio de Janeiro: Tradução: Marisa Lopes e Leandro Bachega. 1. ed. Thomas Nelson Brasil, 2023.

KANT, Immanuel. **O conflito das faculdades**. Tradução: André Rodrigues Ferreira Perez e Luiz Gonzaga Camargo Nascimento. 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2021.

_____. **Sobre a pedagogia**. Tradução: Francisco Cock Fontanella. 2. ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

KELLER, Timothy; ALSDORF, Katherine Leary. **Como integrar fé e trabalho**: nossa profissão a serviço do reino de Deus. Tradução: Eulália Pacheco Kregness. 1. ed. São Paulo: Vida Nova, 2014.

KELLY, John Norman Davidson . **Patrística**: origem e desenvolvimento das doutrinas centrais da fé. Tradução: Márcio Loureiro Redondo. 1. ed. São Paulo: Vida Nova, 1994.

LAGO, Davi. **Brasil polifônico**: os evangélicos e as estruturas de poder. 1. ed. São Paulo: Mundo Cristão, 2018.

LÉONARD, Émile-Guillaume. **O protestantismo brasileiro**: estudo de eclesiologia e de história social. Tradução: Linneu de Camargo Schutzer. 2. ed. Rio de Janeiro: JUERP; São Paulo: ASTE, 1981.

LINDBERG, Carter. **História da Reforma**. Tradução: Elissamai Bauleo. 1. ed. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2017.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LUTERO, Martinho. **Obras selecionadas**: debates e controvérsias, II, v. 4. Luís Marcos Sander, Luís Henrique Dreher e Ilson Kayser. 2. ed. atual. São Leopoldo: Sinodal; Porto Alegre: Concórdia, 2020.

_____. **Obras selecionadas**: ética: fundamentos – oração – sexualidade – educação – economia, v. 5. Tradução: Martin N. Dreher. 3. ed. atual. São Leopoldo: Sinodal; Porto Alegre: Concórdia, 2018.

_____. **Obras selecionadas**: o programa da Reforma, v. 2: escritos de 1520. Tradução: Martin N. Dreher [et al.]. 3. ed. atual. São Leopoldo: Sinodal; Porto Alegre: Concórdia; Canoas: ULBRA, 2015.

_____. **Obras selecionadas**: vida em comunidade: comunidade – ministério – culta – sacramento – visitação – catecismos- hinos, v. 7. Tradução: Martin N. Dreher [et al.]. 1. ed. São Leopoldo: Sinodal; Porto Alegre: Concórdia, 2000.

_____. **Martinho Lutero**: uma coletânea de escritos. Tradução: Johannes Bergmann [et al.]. 1. ed. São Paulo: Vida Nova, 2017.

MACKENZIE, UNIVERSIDADE PRESBITERIANA. **Estatuto**. São Paulo, 2020. Disponível em: https://www.mackenzie.br/fileadmin/ARQUIVOS/Public/1-mackenzie/universidade/control-academico/2021/Estatuto/RE_CONSU_02_2020_Estatuto_UPM_Assinada.pdf. Acesso em: 11 nov. 2023.

MATOS, Alderi Souza de. **“As ciências divinas e humanas”**: a Escola Americana, o Mackenzie College e o Instituto Mackenzie: dos primórdios aos dias atuais. São Paulo: Editora Mackenzie, 2021.

McGRATH, Alister. **Origens intelectuais da Reforma**. Tradução: Susana Klassen. 1. ed. São Paulo: Cultura Cristã, 2007.

MEADER, Jack. **Para que servem os cristãos?** De volta a uma doutrina social protestante. Tradução: João Costa. 1. ed. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil; São Paulo: Pilgrim, 2022.

MENDONÇA, Antonio Gouvêa. **O celeste porvir**: a inserção do protestantismo no Brasil. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

MOLOCHENCO, Maria de Oliveira. **Curso vida nova de teologia básica**: educação cristã. São Paulo: Vida Nova, 2007.

MULLER, Richard A. **Vontade divina e escolha humana**: liberdade, contingência e necessidade no pensamento reformado do início da Idade Moderna. Tradução: Maria Loureiro Redondo. 1. ed. São Paulo: Vida Nova, 2019.

NAUGLE, David Keith. **Cosmovisão: a história de um conceito**. Tradução: Marcelo Herberts. 1. ed. Brasília, DF: Editora Monergismo, 2017.

NUNES, Rui Afonso da Costa. **História da educação da antiguidade cristã**. Campinas. SP: Kírion, 2018.

_____. **História da educação na Idade Média**. São Paulo: EPU, 1979.

_____. **História da educação no Renascimento**. São Paulo: EPU, 1980.

_____. **História da educação no século XVII**. São Paulo: EPU, 1981

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades**. Tradução: Fernando Santos. 1. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

ORÍGENES. **Contra Celso**. Tradução: Orlando dos Reis. 1. ed. São Paulo: Paulus, 2004.

_____. **Tratado sobre os princípios**. Tradução: João Eduardo Pinto Basto Lupi. 1. ed. São Paulo: Paulus, 2012.

PACKER, James Innell. **A evangelização e a soberania de Deus: se Deus controla todas as coisas, por que evangelizar?** Tradução: Gabriele Greggersen. 1. ed. São Paulo: Editora Cultura Cristã, 2002.

PAZMIÑO, Robert William. **Temas fundamentais da educação cristã**. Tradução: Elizabeth Stowell Charles Gomes. 1. ed. São Paulo: Cultura Cristã, 2008.

PELIKAN, Jaroslav. **A tradição cristã: uma história do desenvolvimento da doutrina: o surgimento da tradição católica (100-600)**, v. 1. Tradução: Helena Aranha e Regina Aranha. 1. ed. São Paulo: Shedd Publicações, 2014.

_____. **A tradição cristã: uma história do desenvolvimento da doutrina: a igreja da reforma e o dogma (1300-1700)**, v. 4. Tradução: Helena Aranha e Regina Aranha. 1. ed. São Paulo: Shedd Publicações, 2016.

PIO XI, Papa. **Carta encíclica *Divini Illius Magistri* sobre a educação cristã**. Campinas, SP: Livre, 2018.

PIRENNE, Henri. **História de Europa: desde las invasiones hasta el siglo XVI**. México: Fondo de Cultura Económica, 1992.

PUC-Rio. **Missão e Marco Referencial**. Disponível em: <https://www.puc-rio.br/sobrepuc/historia/index.html>. Acesso em: 5 nov. 2023.

RUSHDOONY, Rousas John. **A filosofia do currículo cristão**. Tradução: Felipe Sabino de Araújo Neto e Márcio Santana. 1. ed. Brasília, DF: Editora Monergismo, 2019.

SANTO AGOSTINHO. **A verdadeira religião; O cuidado devido aos mortos**. Tradução: Nair de Assis Oliveira. 1. ed. São Paulo: Paulus, 2002.

_____. **O livre-arbítrio**. Tradução: Nair de Assis Oliveira. 1. ed. São Paulo: Paulus, 1995.

_____. **Retratações**. Tradução: Augustinho Belmonte. 1. ed. São Paulo: Paulus, 2019.

SANTOS, Lyndon de Araújo. **Os mascates da fé**: história dos evangélicos no Brasil (1855 a 1900). 1. ed. Curitiba: CRV, 2017.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SCHEIBLE, Heinz. **Melanchthon**: uma biografia. Tradução: Walter O. Schlupp. 1. ed. São Leopoldo: Sinodal, 2013.

SILVA, Paulo César. **A universidade católica**: identidade e missão. Lorena: Cléofas, 2018.

VIEIRA, Paulo Henrique. **Calvino e a educação**: a configuração da pedagogia reformada no século XVI. São Paulo: Mackenzie, 2008.

VIEIRA, Thiago Rafael; REGINA, Jean Marques. **A laicidade colaborativa brasileira**: da aurora da civilização à Constituição brasileira de 1988. 1. ed. São Paulo: Vida Nova, 2021.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. Tradução: Pietro Nassetti. 1. ed. São Paulo: Martin Claret, 2001.