



DENIS ALVES DE SOUZA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E RELIGIOSIDADE: OUTRO
FRONT PARA O DEBATE DA LAICIDADE DO ESTADO**

Campinas
2014



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

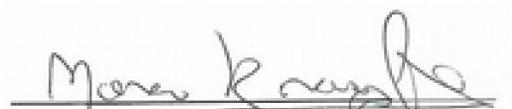
DENIS ALVES DE SOUZA

EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E RELIGIOSIDADE: OUTRO FRONT PARA O DEBATE DA LAICIDADE DO ESTADO

Dissertação de mestrado apresentada à Comissão de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração Ciências Sociais na Educação.

Orientadora: PROF.^a DRA. NORA RUT KRAWCZYK

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado defendida por Denis Alves de Souza e aprovada pela comissão julgadora.



Prof.^a Dra. Nora Rut Krawczyk

Campinas
2014

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

So89e Souza, Denis Alves de, 1979-
Educação não-formal e religiosidade : outro front para o debate da laicidade do Estado. / Denis Alves de Souza. – Campinas, SP : [s.n.], 2014.

Orientador: Nora Rut Krawczyk.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação e Religião. 2. Educação e Estado. 3. Educação não-formal. 4. Laicidade. I. Krawczyk, Nora Rut, 1958-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Non-Formal Education and Religiousness : another front for the discussion of secular State

Palavras-chave em inglês:

Education and religion

Education and State

Non-formal education

Secularism

Área de concentração: Ciências Sociais na Educação

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora:

Nora Rut Krawczyk [Orientador]

Salvador Antonio Mireles Sandoval

Sérgio Haddad

Data de defesa: 15-08-2014

Programa de Pós-Graduação: Educação



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

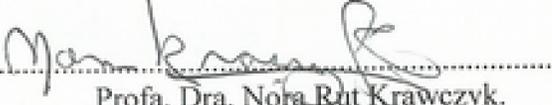
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E RELIGIOSIDADE: OUTRO FRONT
PARA O DEBATE DA LAICIDADE DO ESTADO**

AUTOR: DENIS ALVES DE SOUZA

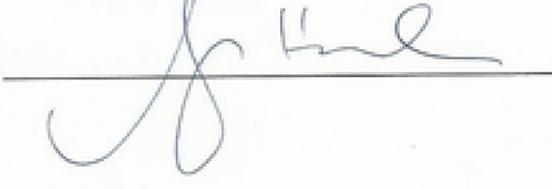
ORIENTADORA : PROF.ª DRA. NORA RUT KRAWCZYK

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Denis Alves de Souza e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 15/08/2014
Orientadora: 
Prof.ª Dra. Nora Rut Krawczyk.

Comissão Julgadora:





Campinas

2014

RESUMO

SOUZA, Denis Alves de. **Educação Não Formal e Religiosidade: Outro front para o debate da laicidade do Estado**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2014.

O objetivo da pesquisa é analisar a participação das instituições religiosas nos serviços sociais (educação não formal) conveniados com a Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento de São Paulo (SMADS), com vistas a identificar a presença ou não da prática de proselitismo religioso e mecanismos de controle por parte do poder público. Assim, a pesquisa pretende contribuir para a ampliação do debate em torno da laicidade da educação através da modalidade de educação não formal.

Para isto, tivemos, como objeto de análise, dois projetos educativos destinados ao atendimento de crianças e adolescentes. Estes projetos são oferecidos à sociedade paulistana por instituições religiosas (católica e evangélica) e são financiadas pelo poder público, através da rede de serviços sociais da Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social de São Paulo (SMADS).

A constatação de proselitismo religioso nos projetos analisados mostrou que as instituições religiosas de maior representatividade no país possuem, além da escola pública, outra via estratégica para a disseminação de suas crenças: o serviço social público. Deste modo, procuramos estabelecer o nexos causal da predominância religiosa na composição do terceiro setor, no programa da SMADS, e na própria história do serviço social brasileiro, evidenciando uma antiga e atual dependência estatal em relação à Igreja Católica para o atendimento de demandas sociais. Finalmente, nos ocupamos em identificar os modos de intervenção religiosa na esfera pública, como impasses colocados ao estabelecimento de uma educação laica, tais como: a naturalização da receptividade dos valores morais cristãos pela sociedade, e a representatividade e o modo de fazer política no parlamento pelos evangélicos.

Palavras-chave: educação não formal, laicidade da educação; laicidade do Estado.

ABSTRACT

SOUZA, Denis Alves de. **Non-Formal Education and Religiousness: Another front for the discussion of secular State.** State University of Campinas. College of Education (Dissertation), Campinas, SP, 2014.

The objective of this research is to analyze the participation of religious institutions in social services (non-formal education) in agreement with SMADS. In addition, it aims to identify the presence of practicing religious proselytism and control mechanisms by the government.

These projects are offered to the city of Sao Paulo by religious institutions (Catholic and Evangelical), and are financed by the government through the network of social services of the Municipal Social Welfare and Development of São Paulo (SMADS).

This study shows that the proselytism of the greater religious institutions is not only present in the public schools; it has another strategic route for spreading religious beliefs: the public social service. Thus, we sought to establish the causal relation of religious dominance in the composition of the third sector, in the SMADS program, and in the history of Brazilian social service. We evidence an old and current state dependence on the Catholic Church for attending social demands. Finally, we are concerned with identifying the modalities of religious intervention in the public sphere. In this frame, we confront other dilemmas posed to the establishment of a secular school, such as the naturalization of receptivity of Christian moral values by society, as well as the manner of representing and carrying out politics in parliament by evangelicals.

Keywords: non-formal education, secularism, secularism of the State.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO PÚBLICA, RELIGIÃO E ESTADO	33
1.1. A GÊNESE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NA REFORMA PROTESTANTE DE LUTERO	33
1.2. A EDUCAÇÃO JESUÍTA E O BRASIL COLONIAL : TERRA QUE EMANA LEITE E MEL	36
1.3. IMPÉRIO DO BRASIL CATÓLICO : EDUCAÇÃO PÚBLICA , PRIVADA E RELIGIÃO OFICIAL	40
1.4. EDUCAÇÃO , RELIGIÃO E ENSINO RELIGIOSO NAS REPÚBLICAS DO BRASIL	43
1.5. O ENSINO RELIGIOSO NA DITADURA MILITAR E NA DEMOCRATIZAÇÃO (1964-1985)	51
1.6. ENSINO RELIGIOSO NA CONCORDATA VATICANO /BRASIL DE 2010	54
1.7. ENSINO RELIGIOSO E ESCOLA PÚBLICA : REGULAMENTAÇÕES NACIONAIS	56
1.8. ENSINO RELIGIOSO NO ESTADO E NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO	58
CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E LAICIDADE: O PROGRAMA DE CONVÊNIOS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE ASSISTÊNCIA E DESENVOLVIMENTO SOCIAL	61
2.1. EDUCAÇÃO NÃO FORMAL : CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS	61
2.2. A REDE DE SERVIÇOS SOCIOASSISTENCIAIS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE ASSISTÊNCIA E DESENVOLVIMENTO SOCIAL – SP (SMADS)	66
2.2.1. ASSOCIAÇÃO METODISTA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL (AMAS)	75
2.2.2. CENTRO SOCIAL CRUZ DE MALTA	74
2.2.3. UM PONTO COMUM : A NATURALIZAÇÃO DA ÉTICA CRISTÃ NOS PROJETOS	86
2.3. EDUCAÇÃO NÃO FORMAL PÚBLICA E RELIGIÃO : QUAIS DIRETRIZES ?	92
CAPÍTULO 3 – A DEPENDÊNCIA ESTATAL DAS INSTITUIÇÕES RELIGIOSAS NO ATENDIMENTO DE SERVIÇOS SOCIAIS	97
3.1. NEOLIBERALISMO , REFORMA DO ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS	97
3.1.1. ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS E TERCEIRO SETOR : A REPRESENTATIVIDADE RELIGIOSA	101
3.2. PANORAMA DO ENGAJAMENTO DA IGREJA CATÓLICA NOS SERVIÇOS SOCIAIS	109
3.3. A FORÇA POLÍTICA DOS EVANGÉLICOS E SEU MODO DE INTERVENÇÃO ESTATAL	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	135
ANEXOS	146

AGRADECIMENTOS

Comumente se diz que a pesquisa acadêmica é um processo marcado pelo isolamento! De fato, no que diz respeito às questões práticas, ela é mesmo. Mas dificilmente se chega a um final de trabalho como este sem o envolvimento e influência de tantas pessoas. É louvável expressar gratidão aos que estiveram junto ao longo desta jornada e compartilhar desta realização.

À minha esposa, Ana Luiza, companheira e apoiadora, desde o início deste projeto, que nos custou decisões difíceis com consequências árduas, mas que, bravamente, tem lutado e sofrido comigo estes quase três anos, perseverando para que chegasse até o fim.

Aos meus filhos: Sofia e Theo. Desejo que este trabalho, além de uma finalidade acadêmica, tenha o objetivo de lhes incentivar a sempre lutar pelos seus objetivos de vida. Vocês foram e sempre serão a motivação para seguir adiante.

Aos meus pais, Maria e Edmar, e irmãos Carla e Djanio.

À professora Nora Rut Krawczyk – minha orientadora. Pela seriedade, profissionalismo e cumplicidade na condução da pesquisa, em todas as fases. Agradeço pela paciência e vontade em cooperar para o desenvolvimento intelectual de seus orientandos.

Ao professor Salvador Sandoval, pelas contribuições teóricas precisas tanto na banca de qualificação quanto nas conversas cafeinadas. Cada trajeto Campinas-São Paulo foram aulas particulares, das quais extraí muito aprendizado.

Aos professores: José R. Ruz Perez; Eloisa M. Hofling; Helena Sampaio; Olga V. Simon; Debora Mazza; Pedro Ganzelli; Theresa Adrião (FE-Unicamp) e Roberto da Silva (FE-USP).

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Educação – GPPE. Pelo tempo bom de partilha e amizade construída nestes cinco semestres.

Aos colegas bibliotecários(as), às secretárias Nadir, Claudinha e Luciana.

A todos(as) os entrevistados(as), coordenadoras das ONGs, educadores, famílias, etc., cuja colaboração foi fundamental para a efetivação da pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo financiamento deste trabalho através de bolsa de Mestrado.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Unidades de CRAS.

Figura 2 – O lugar do objeto.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Ensino Religioso: Estados e Tipos de Regulamentação.

Quadro 2 – Mapeamento das ONGs religiosas no programa da SMADS.

Quadro 3 – O lugar da Concordata na hierarquia jurídica.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados gerais do programa de convênios da SMADS.

Tabela 2 – Recursos Humanos do CRAS/SMADS.

Tabela 3 – Recursos Humanos do CCA.

Tabela 4 – ONGs Religiosas no Brasil.

Tabela 5 – Composição da Primeira Bancada Evangélica em 1987.

LISTA DE SIGLAS

ABONG – Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais.
ANL – Aliança Nacional Libertadora.
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento.
CCA – Centro para Crianças e Adolescentes.
CEB – Comunidade Eclesial de Base.
CEPAL – Comissão Econômica para América Latina e Caribe.
CNAS – Conselho Nacional de Assistência Social.
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.
CPI – Comissão Parlamentar de Inquérito.
CRAS – Centro de Referência de Assistência Social.
FPE – Frente Parlamentar Evangélica.
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas.
JUC – Juventude Universitária Católica.
FMI – Fundo Monetário Internacional.
GIFE – Grupo de Institutos, Fundações e Empresas.
FONAPER – Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso.
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
LEC – Liga Eleitoral Católica.
LOAS – Lei Orgânica de Assistência Social.
OEA – Organização dos Estados Americanos.
ONU – Organização das Nações Unidas.
OS – Organização Social.
OSCIP – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público.
MEB – Movimento de Educação de Base.
MEC – Ministério da Educação e Cultura.
MST – Movimento dos Sem Terra.
PCNER – Plano Curricular Nacional de Ensino Religioso.
PDRAE – Plano Diretor para Reforma do Aparelho do Estado.
PNAS – Plano Nacional de Assistência Social.
PNE – Plano Nacional da Educação.
SEAD – Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados.
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.
SMADS – Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social.
SUAS – Sistema Único de Assistência Social.
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
USAID – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional.

Dai, pois, a César o que é de César, e a Deus o que é de Deus.
Jesus Cristo (Mateus, 22.21).

INTRODUÇÃO

A partir do recente processo de redemocratização do Estado ¹ brasileiro, observa-se uma vasta lista de demandas sociais gestadas *na* e *pela* sociedade civil.² As sociedades contemporâneas, em geral, lidam com o problema de equalizar a tensão posta na conexão entre democracia moderna, pluralismo, identidade e equidade. Tratando-se de convivência social, numa sociedade multicultural e plurirreligiosa, o grande desafio posto às esferas legal e governamental é garantir isonomia no tratamento das diferenças e no reconhecimento de suas especificidades, para promover equilíbrio e tolerância. Uma das pautas que fazem parte da agenda hodierna é sobre a possibilidade de um Estado laico. E, ainda, de uma escola pública laica. A laicidade do Estado é um pilar crucial das sociedades republicanas (cujo projeto é o bem-estar de todos os cidadãos, mormente nos regimes políticos ocidentais pós-1945), e a presença religiosa na esfera pública “[...] reascende a desconfiança pela introdução de uma lógica particularista no lugar onde só deveria prevalecer o interesse de toda a sociedade” (BURITY, 2008, p. 89).

É na Europa, especificamente na França, que o princípio de laicidade do Estado tem seu nascedouro (CUNHA, 2006; DOMINGOS, 2009; LACERDA, 2009), tendo como ponto de partida a revolução política (século XVIII) e seus ideais de liberdade, igualdade e fraternidade. Campesinos, a esquerda radical e a massa popular extirparam, não sem

¹ Para os fins desta pesquisa, utilizamos a noção de Estado como: sociedade política organizada num complexo de instituições, de autoridade soberana e que fixa as regras de convivência de seus membros em determinado território (DALLARI, 2001, p. 59).

² Uma interessante análise histórica do conceito de sociedade civil consta na obra de Ellen M. Wood: *Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. Em linhas gerais, o conceito de sociedade civil na contemporaneidade segue, segundo a autora, basicamente a ideia de oposição ao Estado (e seus órgãos militares, policiais, legais, administrativos, produtivos e culturais) e o espaço não estatal (regulado pelo mercado, controlado pelo poder privado ou organizado voluntariamente). Assim, sociedade civil abrange uma ampla série de instituições e relações, de lares, sindicatos, associações voluntárias, hospitais, **igrejas**, até o mercado. As antíteses são: o Estado e o não Estado, ou o político e o social (2011, p. 208-209).

Norberto Bobbio salienta que o conceito foi comumente utilizado, também, para distinguir o âmbito de competência do Estado ou do poder civil, do âmbito de competência da **Igreja** ou do poder religioso, na contraposição sociedade civil/sociedade religiosa (1987, p. 46).

³ O vocábulo “laico”, do grego *laós* (o povo ou do povo), e do latim *laicus* (que não pertence ao clero); não sofre controle ou influência por parte da igreja; não tem voto ou aliança religiosa. Segundo Baubérot (2012), *laicidade* é termo corrente dos Estados modernos e configura-se como processo político, sendo cunhado pela primeira vez pelo filósofo Ferdinand Buisson (1881-1883) para designar a secularização da escola pública francesa.

conflitos, o regime absolutista monárquico, rompendo com os privilégios feudais, aristocratas e, sobretudo, clericais.

A natureza do período moderno dar-se-á pela ruptura epistemológica balizada pela religião e seus dogmas, e em seu lugar assume-se a confiança na racionalidade, na ciência e na tecnologia (imbuídas no contexto da expansão do capitalismo industrial), figurando como base filosófica o movimento iluminista dos séculos XVII-XVIII.⁴ Assim, o projeto perpassa pelo abandono do modelo teocrático de governo, desmonopolizando a religião (em geral do catolicismo) deste direito, passando para um Estado autônomo jurídica e politicamente. Esta transição se dá através da separação jurídica entre Igreja e Estado, cujo primeiro país a fazer foi os EUA, com o 1º aditamento à Constituição de 1791. Este processo de apartamento legal entre céus e terra, sagrado e profano, se deu no Ocidente afora, seguindo as particularidades de cada país. A exemplo da América Latina, que, conforme análise das cartas constitucionais por Oro e Ureta (2007), tem, em seus 20 países, três modelos de separação: 1) *Regime de Igrejas de Estado* (Bolívia, Costa Rica e Argentina)⁵; 2) *Regime de Separação Igreja e Estado com dispositivos particulares à Igreja Católica* (Guatemala, El Salvador, Panamá, República Dominicana, Peru e Paraguai); 3) *Separação total entre Igreja e Estado* (México, Haiti, Nicarágua, Cuba, Colômbia, Venezuela, Equador, Brasil, Chile e Uruguai). Nota-se que a separação jurídica entre Igreja e Estado na América Latina, que é essencialmente cristã, não se dá de igual modo em todos os países, e assim também ocorre nos países centrais. Portanto, é possível versar sobre *laicidades* e não laicidade.

Para entendimento dos contornos específicos da laicidade da educação, vejamos alguns exemplos de laicidade da escola pública em países centrais, cujo republicanismo e democracia são anteriores em relação aos países latino-americanos.

França – a laicidade da escola pública data de 1882, o ensino religioso não faz parte dos conteúdos curriculares. Entretanto, segundo sua Carta de Laicidade da Escola Pública –

⁴ Confiança decidida, mas não ingênua na razão, uso crítico e despreconceituoso da razão voltado para a libertação em relação aos dogmas metafísicos, aos preconceitos morais, às superstições religiosas, às relações desumanas entre os homens, às tiranias políticas: eis a característica fundamental do iluminismo (REALE, 2007, p. 666).

⁵ Na Europa, alguns países também mantêm uma religião oficial, tais como Grécia (Igreja Ortodoxa); Finlândia (Igreja Ortodoxa e Luterana); Inglaterra (Igreja Anglicana) e Dinamarca (Luterana) (ORO, 2007, p. 289).

art. 14 –, os alunos são proibidos de usar símbolos, ornamentos ou algo semelhante que faça referência ostensiva a suas crenças, como o crucifixo cristão, o quipá dos judeus, e o véu islâmico.

O caso da laicidade francesa circunda-se ao conflito entre muçulmanos e cristãos, resultando em intensa disputa por representação religiosa nas escolas públicas. Os muçulmanos, apropriando-se do direito de neutralidade estatal em matéria de religião, imputam vários atos de resistência religiosa para a frequência de seus filhos à escola pública, tais como: fornecimento de alimentos de acordo com sua lei dietética; não adesão ao uso de roupas de banho ou de ginástica para práticas esportivas; o não reconhecimento visual das mães (na entrada e saída dos alunos) por conta do uso do véu, e até mesmo a reivindicação de docentes femininas para lecionar às crianças mulheres (CUNHA, 2006).

Itália – Há pouco tempo o regime de separação entre Estado e Igreja se consolidou na Itália, em 1984. É uma arena de conflitos acirrados entre seculares e católicos, havendo até leis que tratam da inexistência de Deus. Mas, apesar da separação, o ensino religioso é mantido na escola pública desde a metade do séc. XIV, tanto no ensino primário quanto no secundário. Os professores devem ter a aprovação da Santa Sé para lecionarem. O uso de crucifixos em sala de aula e de presépios natalinos são fontes de alguns processos judiciais nos quais a Igreja Católica se manifesta na defesa destes símbolos como patrimônio histórico italiano. A favor do governo, a Grande Câmara da Corte Europeia de Direitos Humanos decretou em março de 2011 que: “[...] Os crucifixos não ameaçam a liberdade religiosa ou de consciência e podem continuar presentes em espaços públicos” (INTROVIGNE, 2011, p. 17).

Estados Unidos – Como já assinalado, foram os americanos que já em sua primeira carta constitucional estabeleceram o regime de separação entre Estado e Igreja. Não há ensino religioso, orações e leitura da Bíblia em sala de aula são práticas proibidas. Os alunos podem trajar vestimentas típicas de suas religiões e levar a alimentação de sua prescrição. Podem até se reunir em grupos para alguma atividade, desde que não haja participação externa: padre, rabino ou qualquer outro líder religioso. O único meio pelo qual a religião pode ser abordada em sala de aula é pela disciplina de história. Para os que não abrem mão do ensino religioso, o governo fortaleceu o financiamento, seja com

subsídios diretos ou através de *vouchers*, para que, cada vez mais, esta categoria de pais coloque seus filhos em colégios confessionais (CUNHA, 2006).

Grã-Bretanha – Na Inglaterra não há uma constituição escrita, portanto uma proteção ao direito de liberdade religiosa, constitucionalmente estabelecida, inexistente. Igreja e Estado são parte um do outro, e é a Igreja Anglicana a religião oficial do Estado. O rei ou a rainha, além de ser o chefe máximo do Estado, também assume a representação de signatário máximo da Igreja (WENINGER, 2007). O ensino religioso é obrigatório nas escolas públicas. É mantido culto cristão, não necessariamente anglicano. Apesar do discurso à abertura do diálogo multicultural e plurirreligioso, como a permissão de vestimentas e símbolos religiosos, e adequação de cardápio específico, muitos conflitos entre cristãos e muçulmanos em bairros de migração asiática são observados. E, exatamente à época da escrita deste trabalho, banuiu-se o ensino do criacionismo das escolas, e em seu lugar deve ser estudado o evolucionismo darwinista.

Alemanha – As igrejas da reforma protestante já declinaram da união jurídica entre Estado e Igreja, e, ao lado da Igreja Católica, são concordes do regime de colaboração em defesa da liberdade religiosa e liberdade pessoal de escolha acerca da fé a ser vivida pelo cidadão, pública e privadamente (WENINGER, 2007). Contudo, o ensino religioso germânico data da Constituição de 1949. De oferta compulsória e dispensa concedida quando solicitada previamente, neste caso é oferecida atividade alternativa. No início e término do ano letivo, há cerimônias religiosas das quais participam alunos e professores. Quanto ao currículo, este é elaborado por católicos, protestantes e, raramente, a Igreja Ortodoxa em áreas de migração grega. Na Baviera, há lei que ordena a colocação de crucifixo na sala de aula, podendo, a pedido dos pais, ser retirado, do contrário, é intocável. Símbolos e vestimentas religiosas são permitidos aos alunos, mas os professores são vetados deste direito (CUNHA, 2006).

Turquia – Por fim, o caso emblemático de um país republicano, democrático e secular, inclusive consta em sua constituição a citação explícita de laicidade estatal, mas que se resume na concessão da liberdade religiosa. Há oferta compulsória de ensino religioso na escola pública, mas a frequência de não muçulmanos é opcional. O currículo é islâmico sunita, e não há abertura para o debate inter-religioso. A laicidade na república da

Turquia equivale-se à liberdade de culto e favorece a religião da maioria, o islamismo, com 97% da população (CARRIÃO, 2010).

No caso brasileiro, desde a primeira constituição republicana em 1891, foi decretado o regime de separação total entre Igreja e Estado. É sob esta insígnia que alguns grupos militantes pró-Estado laico se apoiam. Os defensores de uma educação pública laica estão convencidos de que o ensino religioso é um conteúdo completamente antagônico aos princípios democráticos, sendo elemento de discriminação e intolerância aos cidadãos não religiosos ou de outras religiões, uma vez que se considera ser o ensino religioso no Brasil fundamentalmente cristão, sobretudo católico, o que favorece uma religião em detrimento de outra. A queixa não é só deste favorecimento, mas da oferta do ensino religioso em si, que fere o princípio de laicidade estatal.

O discurso dos militantes do Estado e da educação laica é fundamentado na ideia de neutralidade estatal em matéria de religião. As políticas e instituições públicas deveriam abster-se de qualquer intervenção normativa dada pela religião à sociedade.

O parágrafo a seguir apresenta uma elaboração conceitual de “Estado laico”, extraída do trabalho de autores das áreas: educacional, clerical e jurídica. É esta elaboração conceitual que assumimos para efeito desta pesquisa. Observa-se que os princípios de **neutralidade** do Estado, liberdade religiosa e igualdade formam o fio condutor por onde perpassa a ideia de laicidade.

A vivência de uma espiritualidade, ou até mesmo a de nenhuma, é uma decisão particular, de foro íntimo, ao que se reserva no direito de manifestá-la privadamente, onde cada indivíduo pode livremente fazer suas escolhas e ser respeitado por elas. Mas, ao espaço público, o Estado deve privar pela presente diversidade, e os múltiplos modos de viver a vida, garantindo e preservando, democraticamente, que os espaços públicos sejam neutros quanto à crença, para uma convivência pacífica numa sociedade plural. O Estado laico é aquele que reconhece o papel da religião e de seus respectivos cultos, mas que exclui da esfera pública e jurídica toda normatividade religiosa enquanto única e suficiente detentora da verdade, tornando-se, assim, imparcial e aplicador de critérios de justiça política. Não deve ser tarefa de um Estado laico a pretensão de encaminhar os cidadãos ao encontro do bem verdadeiro, antes tem o dever de possibilitar um espaço de convivência pacífica, conforme as convicções próprias de cada indivíduo, para que orientem sua vida

nos moldes de suas próprias convicções (FISCHMANN, 2008; MIRANDA, 2011; MORAES, 2011; RHONHEIMER, 2011).

A concepção acima corrobora o que se prescreve na regra constitucional de separação entre Igreja e Estado, notadamente no princípio elementar de neutralidade. Entretanto, cabe saber se esta neutralidade é possivelmente efetivada, ou se restringe ao campo normativo, sendo a separação jurídica entre Igreja e Estado um regime, apesar de centenário, incapaz de garantir o apartamento das religiões na esfera pública, influenciando no *modus operandis* do Estado.

O objetivo da pesquisa é analisar a participação das instituições religiosas nos serviços sociais (educação não formal) conveniados com a Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento de São Paulo (SMADS), com vistas a identificar a presença ou não da prática de proselitismo religioso, e mecanismo de controle por parte do poder público.

Para o atingimento deste objetivo, a pesquisa pretende fazer o aprofundamento das seguintes questões:

- 1) Averiguar qual o papel do Estado no atendimento de serviços sociais.
- 2) Identificar a representatividade religiosa no terceiro setor e no programa da SMADS.
- 3) Averiguar a participação das instituições religiosas no serviço social.
- 4) Verificar se há diretrizes na área do serviço social estatal em relação a práticas religiosas ou de ensino religioso nos convênios, e seus mecanismos de fiscalização.
- 5) Analisar se há prática de proselitismo religioso nas instituições religiosas pesquisadas.
- 6) Investigar o modo de intervenção nas instituições e políticas públicas, por meio do exercício político dos grupos religiosos (católicos e evangélicos).

Expostos o objetivo geral e os específicos, segue-se o caminho que tencionamos trilhar para o desenvolvimento da pesquisa. Iniciando por estabelecer um diálogo com a modalidade de Educação Formal, servindo esta de alicerce para a pesquisa, pois nesta modalidade, oficialmente constituída como direito fundamental elementar, já é possível contemplar o fomento de pesquisas e análises da controversa relação de educação pública e

laicidade. Assim, o capítulo primeiro pretende resgatar historicamente a gênese da educação pública estatal na reforma protestante de Martinho Lutero na Alemanha do início do século XVI. Mesmo período em que se deu a colonização do Brasil pela coroa portuguesa, trazendo consigo o catolicismo como religião oficial e a Ordem dos jesuítas encarregada da educação que perduraria por mais de dois séculos como a única agência educacional da colônia. Ainda neste primeiro capítulo, fazemos o exercício de trilhar o percurso do ensino religioso na educação pública, imbricado no desenvolvimento da história do Brasil Império, nas Repúblicas, na Ditadura Militar e na democratização do final dos anos 1980. Como o ensino religioso se regulamenta nacionalmente, por meio das constituições e LDBs, e também em plano estadual e municipal.

Diferentemente da modalidade de educação formal, em que já se estuda sua coexistência com a religião, a educação não formal não tem sido alvo perseguido para pesquisas que a relacionem com a discussão de laicidade da educação. E esta é nossa pretensão, contribuir através deste trabalho com um “lançar de olhos” para esta modalidade educacional como um novo front para o debate da laicidade da educação. Assim, o capítulo segundo irá analisar como as religiões podem ou não encontrar, na modalidade de educação não formal, outra esfera pública de educação, um espaço fértil para a disseminação de proselitismo religioso, ou seja, um novo campo missionário. Para tal empresa, são analisados dois projetos de educação não formal. Ambos oferecidos à sociedade paulistana por ONGs religiosas, uma cristã católica e outra cristã evangélica. O caráter público destes projetos se legitima pelo convênio público-privado firmado entre as instituições e a Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social (SMADS) de São Paulo, responsável pelo financiamento dos projetos.

No capítulo terceiro, interessa-nos empreender o esforço de encontrar os impasses que se colocam aos esperançosos por um Estado laico e, também, por uma educação laica: a naturalização dos valores morais cristãos; o pioneirismo da Igreja Católica na oferta de serviços sociais (educação não formal); a dependência estatal no atendimento dos serviços sociais pelas organizações religiosas; o poder político dos evangélicos e seu modo de intervir no Estado (poder legislativo).

Os três capítulos pretendem formar uma unidade onde se encontra a tríade: Estado, Igreja e Educação, uma relação historicamente entrelaçada desde a origem do Brasil

Colônia. Procurando compreender se a separação do aparato jurídico entre ambas é uma garantia de uma educação pública laica, e que se abstém de favorecer uma determinada religião, como esperam os laicos. Ou, se ocorre o contrário, as instituições religiosas nunca deixaram de exercer forte influência no Estado, apenas remodelando suas estratégias, ou pelo aparecimento de novos atores religiosos que, através da junção de seu poderio político-eleitoral, bem como pela abertura estatal na consolidação de convênios, apropriam-se de novos espaços públicos para disseminação de suas crenças. A opção de análise da relação entre religião e a modalidade de educação não formal se deu exatamente por se tratar de um campo pouco explorado, ainda, pela comunidade acadêmica. A própria modalidade em si é um campo recente de pesquisa educacional e, ainda mais, sua relação com a ideia de Estado laico.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Foi realizada uma pesquisa qualitativa, com o propósito de compreender o modo de atuação de instituições religiosas nos projetos de educação não formal conveniados com a Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social de São Paulo. Os procedimentos que orientaram esta pesquisa foram: levantamento bibliográfico relacionado ao tema de laicidade da educação; análise documental das (a) diretrizes estatais de serviço social e de (b) ONGs; entrevistas semiestruturadas, observação (através de visitas periódicas às ONGs) e iconografia (imagens retratando o imaginário religioso).

PESQUISA QUALITATIVA EM ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS RELIGIOSAS

Para a compreensão da representatividade religiosa e suas práticas na oferta de serviços sociais, sobretudo de projetos educativos financiados pelo Estado, foram escolhidas duas instituições. Os critérios de seleção que determinaram as escolhas foram:

- 1) Estudar instituições que representam as duas maiores representações religiosas da população brasileira em termos censitários: Católicos (66%) e Evangélicos (22%), e com maior influência política. As ONGs escolhidas foram:

- a) Católica: Centro Social Cruz de Malta (Ordem de Malta);
- b) Evangélica: Associação Metodista de Assistência Social (AMAS).
- 2) Selecionamos ONGs que estivessem na mesma região, de preferência no mesmo bairro, por questões logísticas, e por ter o mesmo canal de comunicação com uma única coordenação regional por parte da SMADS. E, também, por serem partícipes do mesmo índice de vulnerabilidade social.
- 3) Por fim, pelo fato de que as duas ONGs oferecem projetos educacionais para a mesma faixa etária: crianças e adolescentes entre 06 e 15 anos.

ENTREVISTAS

Com vistas à obtenção dos dados necessários ao interesse da investigação, foram realizadas entrevistas do tipo semiestruturada, considerando que este tipo é o que se desenvolve a partir de um esquema/roteiro básico (Anexos I, II e III), porém: [...] não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações (LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

AMAS		CRUZ DE MALTA		SMADS	
COORD. PEDAGÓGICA	1	COORD. PEDAGÓGICA	1	TÉCNICA SUPERVISORA	1
EDUCADORES	1	EDUCADORES	1		
PAIS DE USUÁRIOS	1	PAIS DE USUÁRIOS	2		
USUÁRIOS	1	USUÁRIOS	1		

ANÁLISE DOCUMENTAL DAS DIRETRIZES NACIONAIS , ESTADUAIS E MUNICIPAIS DO SERVIÇO SOCIAL

Para a verificação de uma possível regulamentação ou diretrizes permissivas ou proibitivas de práticas religiosas, bem como de ensino religioso, nos convênios firmados entre a SMADS e as ONGs, fez-se necessário o exame dos seguintes documentos: a) Lei 8.742/1993, Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS), que regula nacionalmente a rede

de assistência social; b) as portarias 46/2010 e 47/2010, que regulam e tipificam os serviços sociais oferecidos pela Secretaria; c) Norma Técnica (2012) que caracteriza o serviço de CCA (Centro para Crianças e Adolescentes). Com a intenção de identificar a representatividade das religiões no programa de convênios, o mesmo foi mapeado em sua totalidade (374 instituições), através do conteúdo disponível no sítio eletrônico da SMADS. Usamos como critério o mapeamento por região, no total de cinco (norte, sul, leste, sudeste e centro-oeste). A coleta de dados se deu pela consulta dos sítios eletrônicos de cada instituição; quando na impossibilidade, foi efetuado contato telefônico. Consideraram-se religiosas aquelas que continham não só nomes religiosos, mas que fizessem menção ao caráter religioso quando de sua fundação, pesquisadas através dos ícones do sítio, tais como: história, valores, visão, missão, etc.

ANÁLISE DOCUMENTAL DAS INSTITUIÇÕES RELIGIOSAS

Referente às instituições religiosas, foram analisados conteúdos de seus respectivos sítios eletrônicos, bem como o contrato de convênio e estatutos.

OBSERVAÇÃO E ICONOGRAFIA

Para captação e registro empírico de dados, realizamos visitas às duas instituições, não só para a realização das entrevistas, mas foi permitida a permanência no interior destas para a livre observação. Assim, foi possível coletar imagens, cujo material iconográfico foi utilizado na análise, como forma de linguagem visual. Estas imagens estão alocadas em consonância com a transcrição de entrevistas, com a finalidade de complementar o texto e oferecer ao leitor uma melhor visualização da realidade captada pelo observador em seu trabalho de campo.

CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO PÚBLICA, RELIGIÃO E ESTADO

1.1. A GÊNESE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NA REFORMA PROTESTANTE DE LUTERO

O período do Renascimento foi, em termos de desenvolvimento da educação, fértil para a produção teórica de pedagogos, tanto quanto na construção de colégios e produção de manuais para alunos e professores. A educação, sob a nova concepção do *humanismo*, ganhara caráter de status social e exigência ao novo estereótipo de homem. Os colégios se destinavam à pequena nobreza e burguesia, já que os muito ricos ou partícipes da alta nobreza eram educados em seus próprios castelos. Conforme Aranha (1989), além dos elementos destacados acima, outro é de fundamental relevância: foi no Renascimento que aparece pela primeira vez uma intencionalidade de uma *educação pública, estatal e universal*, mas com reservas. O evento de maior impacto na história da igreja cristã ocorreu no Renascimento. A Reforma Protestante propunha um retorno às origens do cristianismo, advogando o fim de uma hierarquia religiosa que intermediasse a relação do fiel diretamente a Deus, bem como a crítica ao modo como a Igreja Católica lidava com a questão econômica, especialmente na venda de indulgências.

As reclamações foram oficializadas e, historicamente conhecidas como *As 95 teses de Lutero*, pregadas na porta da igreja de Wittermberg em 31 de outubro de 1517. Um marco, dentre todo este contexto efervescente de transformações, é de crucial importância: Martinho Lutero (1483-1546) e Felipe Melanchthon ⁶ (1497-1560) incluíram, na agenda da reforma religiosa, medidas para uma reforma também educacional. É na instrução do povo que se encontra a chave para reformar a Igreja e se libertar das amarras de certos dogmas.

Dois textos constroem o ideário da reforma educacional luterana: *Carta aos prefeitos e conselheiros de todas as cidades da Alemanha em prol de escolas cristãs* (1524) e *Uma prédica para que mandem os filhos à escola* (1530). Lutero e Melanchton

⁶ Felipe Melanchthon é considerado o mentor teórico de Lutero, tanto na escrita teológica da reforma protestante, quanto na organização e implantação do sistema escolar básico e universitário na Alemanha.

encaminharam os textos supracitados às autoridades municipais⁷, entendiam que a educação deveria ser uma responsabilidade do poder público e não da Igreja. Esperava-se dos municípios a criação, organização e financiamento das escolas, além de fiscalizar os pais, para que enviassem seus filhos às escolas. Lutero cria uma ruptura com a função social da educação mantida na idade média, centrada na preparação de clérigos, e configura o ideário de educação como instrumento progressista e desenvolvimentista do Estado: “O melhor e mais rico progresso para uma cidade quando possui muitos homens bem instruídos, muitos cidadãos ajuizados, honestos e bem-educados” (LUTERO, 1995, p. 309).

Três pontos foram reivindicados por Lutero: educação universal, estatal, somados ao caráter laico da educação. Contudo, há pontos em que não há consenso se Lutero inaugura uma reforma educacional, ou apenas lhe dá ressignificação e potencialidade. Há historiadores da educação que colocam Lutero como protagonista na proposta de uma educação estatal, secular e universal. Outros negam ter sido ele o precursor deste modelo, como Hilsedorf (1998) e Nunes (1980); este último afirma não ter sido na Alemanha, mas sim nas comunas italianas do final do século XIV, que se iniciou a escola pública, presente em muitas das cidades e vilarejos rurais. A despeito do caráter leigo da escola, restringiu-se somente ao campo organizacional, retirando a direção da escola das mãos da Igreja e passando ao Estado. Neste sentido, a educação laica na reforma protestante está distante da compreensão contemporânea.

Outra crítica alicerça-se na intencionalidade de instrumentalizar a Educação como canal de divulgação da Reforma e, também, uma maneira de popularizar a leitura da bíblia. Isto anula o caráter laico da educação.

Esta secularização referia-se ao controle das escolas e não o objetivo e caráter de estudo. Mesmo sob o controle do Estado era o espírito religioso a força dominante. Os reitores das escolas, assim como muitos de seus professores eram líderes ou ministros protestantes. (MONROE, 1977, p. 182).

No tocante ao currículo, com a reforma luterana, apesar de se promover o ideal humanista que se balizava na *razão*, esta devia ser cultivada no propósito de o homem conhecer Deus. Destarte, Lutero faz algumas adaptações e inclusões ao modelo antigo

⁷ A Alemanha, à época, era organizada em cidades independentes de um governo central, fator positivo na estratégia reformista, já que alguns municípios eram receptivos a reforma, enquanto outros à manutenção das práticas da Igreja.

escolástico⁸. Em primeiro lugar, rompe-se com a tradição filosófica de estudos aristotélicos; reprimiram-se os atos de disciplina e castigo; incorporou-se o lúdico; enfatizou-se o ensino de música, artes e ciências. Por fim, ao lado do latim, passou-se a ensinar, também, o hebraico e o grego, com o objetivo da leitura da bíblia nos idiomas originais em que foram escritos, antigo e novo testamentos.

Como já adiantado, o papel de Felipe Melanchthon na reforma luterana é central, tendo contribuído, também, na produção de vastos materiais didáticos, tais como: gramática latina, dialética, retórica, ética, física. Este pacote didático, que pretendia fundir as aspirações humanistas e luteranas, era utilizado quase que na totalidade das escolas elementares alemãs (MONROE, 1977, p. 180). Pela consideração de Nunes (1980), Melanchthon cuidou mais de perto da organização da escola secundária e da reorganização das universidades, entre elas: Marburg; Koenigsberg; Halmstadt; Dorpat e Heildelberg.

Na organização da escola primária, Lutero contou com a parceria de Johannes Bugenhagen (1485-1558), que ordena a criação de escolas públicas em várias cidades da Alemanha. Mesmo sendo o ensino ainda de caráter religioso, por disseminar nos municípios o preceito de educação pública, Johannes é lembrado como o pai da educação primária alemã (LUZURIAGA, 1959, p. 8). Qual é o saldo da reforma luterana e protestante no que concerne à educação, mediante as intervenções de Lutero e seus conselheiros?

Evidentemente que Lutero surge como ator importante na história da educação, sua atuação nesta área é registrada nas obras dos historiógrafos da educação, sendo citado como o mais proeminente educador protestante no período renascentista. Como vimos, não atuara de modo solitário, dispunha de outros religiosos intelectuais engajados em sua proposta de reformar a Igreja Católica, bem como a educação. Há quem o coloque como precursor do ensino público, e há quem discorde, como assinalamos anteriormente. Há também quem o julgue ter sido um apoiador da supremacia burguesa:

O ensino pedido por Lutero é antes para a burguesia, para as classes que não de prover os cargos de direção da sociedade: eclesiásticos, funcionários, médicos, advogados. O que exige para a educação do povo é muito elementar. (LUZURIAGA, 1959, p. 7).

⁸ No período medieval escolástico, aplicavam-se como métodos educacionais: o Trivium (gramática, retórica e dialética) e o Quadrivium (aritmética, geometria, astronomia e música).

O legado de Lutero na história da educação reserva-se à sua militância em desvincular a supremacia da Igreja na oferta do ensino, e delegar ao Estado esta responsabilidade, tanto na organização, quanto na supervisão, no financiamento. Apesar de criticar Lutero como um legitimador da ordem burguesa, Luzuriaga (1959) chancela que é na reforma luterana que se conclama a escola organizada, pública e mantida por autoridades oficiais, municípios, províncias e Estados. De igual modo, a questão da laicidade era impensável à época; para Lutero, o fato de o Estado alemão ser cristão era algo alheio a discussões, e, sem reservas, era mesmo. Ademais, a própria concepção de Estado estava em transformação e, se pensarmos na ideia de Estado Forte, onde a instrução do povo se faz necessária para o desenvolvimento, Lutero inova ainda neste sentido, ao labutar por uma escola para todos.

Apesar de ser na Revolução Francesa do séc. XVIII que se consolidam os princípios de universalidade, gratuidade, laicidade e obrigatoriedade da educação, estes princípios, que compõem a ideia de escola pública, já eram encontrados na reforma educacional de Martinho Lutero no séc. XVI. Manacorda (1989) advoga que, mesmo sem o consenso sobre o pioneirismo ou não de Lutero na iniciativa da educação pública, não há dúvidas de que ele é o *grande impulsionador*⁹ da escola: pública; estatal, e para todos, mesmo com a especificidade do caráter religioso. Nenhum outro antecedente o fez com a mesma proporção e alcance, mobilizando as autoridades do poder público e a sociedade.

Diante da ameaça de um insurgente adversário, a Igreja Católica se viu obrigada a reagir e mobilizou-se através de uma expressão reacionária que ficou conhecida como a “Contrarreforma”. E, nesta reação, o campo educacional não deixou de ser palco de disputa.

1.2. A EDUCAÇÃO JESUÍTA E O BRASIL COLONIAL : TERRA QUE EMANA LEITE E MEL

Com vistas a manter o controle religioso e também educacional, a Igreja Católica Romana instaura a Contrarreforma, uma ofensiva à reforma protestante. O Concílio de Trento (1545-1563) definiu as novas diretrizes da Igreja, quais eram: reafirmar os

⁹ Grifo nosso.

princípios da fé; da supremacia papal; reforço aos atos de inquisição; criação de seminários na Espanha e Portugal. Concernente à Educação, a Companhia de Jesus, popularizada como *Os Jesuítas*, foi o aparato mais proeminente. Fundada em 1534 pelo militar espanhol Inácio de Loyola (1491-1556), tivera três objetivos: a) consagrar-se à educação da juventude católica; b) preservar os princípios cristãos católicos; c) insurgir-se contra a pregação protestante (GADOTTI, 1999).

Os jesuítas reportavam-se diretamente ao papa, solapando a hierarquia comum da Igreja, seus adeptos eram chamados de padres seculares, por não se retirarem ao convento, mas à prática missionário-colonizadora. Seus oponentes eram os infiéis e heréticos, e para combatê-los se espalharam pelos continentes, inclusive à recém-descoberta América¹⁰.

A expansão dos colégios jesuítas não tardou; em pouco mais de 200 anos, entre 1540 e 1773, a Ordem chegou a ter mais de 600 colégios pelo mundo. Com o notório crescimento, foi se tornando cada vez mais necessário estabelecer normas e procedimentos (metodológicos, didáticos e administrativos), era preciso adequar um padrão que pudesse ser aplicado em todos os países, que respeitasse a especificidade de cada um deles, e também unificar o discurso dos padres, que provinham de diferentes partes do mundo, e traziam consigo seus ideais e conteúdos próprios (SCHMITZ, 1994). Assim, surgiu o modelo pedagógico *Ratio Studiorum*, que se torna a base referencial para a elaboração de uma cultura humanística e cristã, é nele que se constrói todo o escopo do projeto educacional dos jesuítas.

A pedagogia dos jesuítas, apesar de propor estudos humanísticos, semelhantemente à pedagogia protestante, também tem como elemento central a catequese dos alunos. Incorporava em seu processo educativo a prática de exercícios espirituais, tais como: orações, arrependimentos e penitências. Outro fator que merece menção é o aspecto disciplinador do aluno, ainda que a coerção militar herdada por Inácio tivesse seu lugar, contudo a violência física era aplicada apenas em casos avaliados como extremos (ex.: faltar frequentemente às aulas), diferentemente do modelo anterior: “Não seja o professor demasiado propenso a castigar seus alunos [...] não castigue ninguém fisicamente com as suas próprias mãos, pois essa é a função do executor, e abstenha-se de fazer qualquer tipo

¹⁰ No período da Contrarreforma surgiram muitas Ordens Religiosas, mas justifica-se tratar dos jesuítas pela sua amplitude em termos de Educação, e por estarem intimamente ligados à história e formação do homem brasileiro.

de ofensa, por palavras ou por obras” (Ratio Studiorum art. 40 *apud* MIRANDA, 2009, p. 194). A ação pedagógica jesuítica perdurou, com êxito, por mais de 400 anos pelo mundo afora, investindo no que considerava ser a formação integral do homem, mas é sobre a manutenção da fé católica e sua supremacia que se urgiu seu projeto:

A igreja católica recebia cada vez mais críticas pela falta de instrução de seus membros, sentindo a necessidade de formar com os colégios, homens preparados para os novos desafios, capazes de atuar sobre a vida social a fim de defenderem a manutenção da tradição da fé católica (LIMA, 2012, p. 41).

Enquanto a reforma educacional protestante procurou delegar a responsabilidade de uma educação pública e universal ao Estado, a Contrarreforma Católica, sob o projeto jesuíta, fortaleceu a educação confessional-missionária-colonizadora.

A história dos jesuítas no Brasil está intrinsecamente ligada ao processo de colonização. A Ordem foi responsável pela educação brasileira por mais de dois séculos (1549-1759), e teve papel preponderante na conquista das terras tupiniquins. O primeiro grupo chegou ao Brasil em 1549, na comitiva estavam o primeiro Governador Geral Tomé de Souza, e o padre Manuel da Nóbrega foi o chefe da delegação.

A expressão utilizada no subtítulo, *Terra que emana leite é mel*, é trecho de um texto bíblico referente à conquista de Canaã, a terra prometida dos Hebreus, onde eram abundantes as riquezas a serem possuídas pelos ocupantes. Analogamente, os colonizadores portugueses esperavam encontrar no Brasil este tipo de terra, mas havia por aqui índios e negros. A economia do Brasil colônia teve no engenho de açúcar seu desenvolvimento, e o proprietário de terras usurpava o trabalho escravo de índios e, posteriormente, de negros. Portanto, é na tríade Latifúndio – Escravatura – Monocultura que se configurou o modelo *agrário exportador dependente*. Como entendeu Aranha (1989), dentro deste contexto é possível compreender que, desde o início, a educação nunca foi uma meta a ser atingida pelo colonizador. De que maneira os jesuítas participaram como aliados da coroa portuguesa no processo de colonização?

No Brasil, os jesuítas dedicaram-se a duas tarefas principais: a pregação da fé católica e o trabalho educativo. Com seu trabalho missionário, procurando salvar as almas, abriam caminho à penetração dos colonizadores; com seu trabalho educativo, ao mesmo tempo em que ensinavam as primeiras letras e a gramática latina, ensinavam a doutrina católica e os costumes europeus. (PILETTI, 2006, p. 33).

A tarefa de dominar o índio e conquistar suas terras tornar-se-ia mais fácil se os portugueses se apresentassem em nome de Deus e chancelados pela Igreja. Para tal, a aliança entre realeza e Igreja prescrevia: a realeza facilitava a obra missionária da Igreja, e esta, por seu turno, num processo de aculturação, convertia e doutrinava os índios aos costumes europeus e aos dogmas da Igreja Católica. A chamada “primeiras letras” (que era a escola de ler e escrever) foi elementar para que os índios pudessem ser convertidos à fé católica, também aos costumes europeus e ao idioma português, tornando-os domesticados e submetidos. Os jesuítas estabeleceram, entre 1549 e 1759, 25 residências, 36 missões (aldeamentos controlados pelos jesuítas) e 17 colégios e seminários, afora as escolas de ler e escrever presentes em quase todas as povoações onde existia casa da Companhia (ARANHA, 1989).

O Brasil foi o último de todos os países a eliminar oficialmente a escravidão. Três quartas partes da História do Brasil desenvolveram-se em situações de escravidão (1500-1888). Quando da independência brasileira, em 1822, a população brasileira era 50% formada por escravos. O Brasil é a segunda maior nação negra do planeta, atrás somente da Nigéria. Um total de 9,5 milhões de africanos foram transportados para a América, sendo que no Brasil desembarcaram 45%, o que mostra a inclinação do Brasil para a economia escravocrata, à frente de todos os países da América (DREHER, 2006).

A Igreja não via nenhuma contradição no fato de se obter escravos, e fazer deles moeda. Além dos jesuítas, os franciscanos, carmelitas e beneditinos tiveram escravos. Para construir o colégio da Bahia, o provincial jesuíta Manoel da Nóbrega, entre outras necessidades, solicitou à realeza: “[...] cinco escravos para as plantações, cinco escravos para a pesca” (DREHER, 2006, p. 96). Os escravos eram batizados à força e recebiam uma rasteira catequização, com vistas a apenas saberem se comportar em uma missa (durante tempo acordado entre o clérigo e o proprietário de escravos). O casamento entre escravos era negado, a mulher escrava gerava filhos para o cativo, não se sabia da paternidade, e a Igreja foi incapaz de instituir a família escrava monogâmica. Também foi omissa em relação às torturas e massacres.

Quanto aos índios, também escravizados, estima-se que, dos 5 milhões que havia no Brasil antes da colonização, apenas 200 mil sobrevivem em nossos dias. A ação pedagógica dos jesuítas para com os índios, à semelhança dos escravos negros, também foi a de

imposição dos seus costumes, sua moral, sua língua¹¹, seu Deus. Foram solapadas as cantigas, substituídas por hinos à virgem Maria e outros santos, a figura do pajé foi desacreditada, o casamento nos moldes cristãos é introduzindo, condenando a poligamia típica dos índios, o sistema comunal primitivo é abolido. Em 1759, os jesuítas foram expulsos do Brasil pelo Marquês de Pombal, ministro da coroa portuguesa. A motivação do rompimento de uma relação bicentenária se deu em razão da independência econômica. Os jesuítas não se prenderam ao apoio régio da coroa, que representava apenas um quinto do que rendiam todos os colégios. Tornaram-se ativamente econômicos, como produtores e administradores da própria renda (SANTOS, 2008)¹².

Com a saída dos jesuítas do Brasil, a organização escolar foi praticamente desmontada, nada relevante, por parte da Colônia que se findava e do Império do Brasil prestes a surgir, foi posto em seu lugar: “nenhum sistema escolar passou a existir” (PILETTI, 2006).

1.3. IMPÉRIO DO BRASIL CATÓLICO : EDUCAÇÃO PÚBLICA , PRIVADA E RELIGIÃO OFICIAL

Em 1822, com a proclamação da independência e fundação do Império do Brasil, deu-se início a debates e projetos que visavam estruturar a educação em nível nacional. Através da Assembleia Legislativa e Constituinte, aberta em 3 de maio de 1823, D. Pedro I chamara a atenção para a necessidade de uma legislação específica sobre a instrução. Para tal, uma Comissão de Instrução Pública foi instaurada, e, no curso de seis meses do mesmo ano, dois projetos foram elaborados e discutidos, mas não foram concretizados e nem incorporados à primeira Constituição, de 1824. Destarte, apenas dois parágrafos sobre educação fizeram parte da primeira Carta Magna, como atesta Vieira:

Ao tratar da “inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros”, estabelece que “A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos” (art. 179, § 32). A segunda referência diz respeito aos “Colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas letras e artes”. (2007, p. 294).

¹¹ Ao chegarem, os jesuítas até aprenderam o tupi-guarani, Anchieta organizou uma gramática tupi, mas só para utilizar no início do processo de catequização; depois impuseram o idioma português.

¹² Acumulando terras, fazendas, engenhos e propriedades, a Ordem tornou-se economicamente forte e independente.

Apesar do indicador de que a instrução não era tema de grande interesse naquele período político, haja vista a inserção de apenas dois parágrafos, é prudente notar a intencionalidade da *gratuidade* da escola pública primária, tema que seria silenciado na primeira Constituição Republicana, de 1891. Todavia, os dois dispositivos ficaram à época só no campo prescritivo.

A reforma pombalina foi emblemática por erradicar a hegemonia católica na educação pública e tomar para si (a monarquia) a responsabilidade de lidar com a educação; por outro lado, logrou uma estagnação do processo educacional. Foram 65 anos entre a expulsão dos jesuítas em 1759 e a primeira Constituição, de 1824, e a monarquia foi incapaz de organizar por conta própria um sistema educacional. As escolas régias, aulas avulsas, formação dos mestres leigos, financiamento, e a exigência da modernidade iluminista foram seus grandes entraves.

É somente com a chegada da família real que se projeta uma iniciativa cultural para a nação, certifica Oliveira:

Somente com a chegada da família real e da corte lisboeta, em 1808, a paisagem cultural do Brasil começaria a mudar. O país passa a viver um ambiente de efusão cultural, em que se destacam a criação do Museu Real, do Jardim Botânico, da Biblioteca Pública e a Imprensa Régia. No setor educacional, surgem os primeiros cursos superiores, embora baseados em aulas avulsas e com um sentido profissional prático. Dentre eles, distinguem-se a Academia Real da Marinha e a Academia Real Militar (depois transformada em Escola Militar de Aplicação), que formavam engenheiros civis e preparavam a carreira das armas. (2004, p. 947).

No governo de D. Pedro I, algumas instituições públicas foram criadas (Faculdade de Direito, de São Paulo e Recife, criadas em 1827), com vistas a fortalecer um mesmo grupo, as elites, no intuito de formar aqueles que deveriam ocupar os cargos administrativos e políticos do quadro funcional do Estado. Ao poder central interessava apenas a criação de cursos superiores e técnicos, pelo motivo exposto acima, enquanto que para a educação popular revelou-se omissa.

Uma das primeiras políticas de descentralização no Brasil foi contemplada no Ato Adicional do Imperador em 1834, que atribuía às províncias o direito de legislar, entre outras matérias, sobre a instrução pública e construir estabelecimentos/escolas próprios, exceto os de níveis superiores, criando, assim, a dualidade de sistemas entre os poderes:

central e provincial. Assim, ficou com o poder central a incumbência de promover e regulamentar a educação no Rio de Janeiro e a educação superior em todo o Império. Às províncias ficou ordenada a missão de regulamentar e promover a educação primária e média em suas próprias jurisdições.

Além de passar de largo ao interesse de organizar a educação básica nacionalmente, e priorizar a educação superior para a formação das elites, o Estado Nacional devolve às mãos da iniciativa privada, *sobretudo religiosa*, o filão do ensino secundário:

A carência de recursos e a falta de interesse das elites regionais impediram a organização de uma rede eficiente de escolas. No balanço final, o ensino secundário foi assumido, em geral, pela iniciativa particular, especialmente pela Igreja. O ensino primário, novamente, ficou abandonado. (OLIVEIRA, 2004, p. 948).

Em adição, é preciso salientar que, mesmo diante da independência em 7 de setembro de 1822, é mantido o regime jurídico de União entre Estado e Igreja, como reza o preâmbulo da constituição imperial de 25 de Março de 1824¹³: EM NOME DA SANTÍSSIMA TRINDADE¹⁴.

De maneira explícita, é exposto no Art. 5: A religião Católica Apostólica Romana continuará a ser a religião do Império. Todas as outras religiões serão permitidas com seu culto doméstico, ou particular em casas para isso destinadas, sem forma alguma exterior do Templo.

O imperador, chefe do poder executivo, tinha, como uma de suas atribuições, nomear bispos e prover benefícios eclesiásticos¹⁵. Os conselheiros de Estado, antes de tomarem posse, deveriam prestar juramento pela manutenção da religião católica apostólica romana¹⁶. Diante do exposto acima no Art. 5, apesar da legitimação da religião cristã de matriz Católica Romana, abre-se lentamente um caminho ao diálogo sobre a pluralidade religiosa. Decerto que de maneira embrionária, pois qualquer outra religião só era praticada com restrição de liberdade, a exemplo (antagônico) de como os cristãos dos séculos I e II

¹³ Fonte: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao24.htm>. Acesso em: 22/11/2013 às 16h03.

¹⁴ A carta constitucional, antes mesmo de seu primeiro artigo, já faz alusão à divindade trinitária dos cristãos.

¹⁵ Art. 102.

¹⁶ Art. 141.

faziam, reunindo-se e congregando em suas casas, no anonimato. Fica patente a submissão da Igreja ao imperador, inclusive na escolha dos bispos, por outro, a concessão do Estado às necessidades econômicas da Igreja Católica.

1.4. EDUCAÇÃO, RELIGIÃO E ENSINO RELIGIOSO NAS REPÚBLICAS DO BRASIL

A Constituição de 24 de fevereiro de 1891 estabelece o sistema federativo de governo, por conseguinte, descentraliza-se também o ensino. É promulgada sob o ideal burguês tomado de empréstimo por parte da elite intelectual do país, que via na instrução do povo o instrumento heroico de reconstruir a sociedade. No tocante à organização do ensino, o que se vê é a legitimação do sistema dual oriundo da constituição anterior, distanciando ainda mais a educação da classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) e a educação do povo (escola primária e escola profissional). Esta dualidade social é prevista no Art.35, itens III e IV, onde se reserva o direito à União em criar instituições de ensino superior em todos os estados, e de ensino secundário no Distrito Federal, e aos estados a competência da escola primária e de ensino profissional (REIS FILHO, 1995).

Um movimento novo, porém, é observado na sociedade. Como analisa Romanelli (1978), surge uma nova composição na estratificação social, na substituição da massa homogênea composta de agregados rurais, artesãos e pequenos comerciantes urbanos, por outra massa, agora heterogênea, representada pelos imigrantes (lavoura e profissões liberais), uma camada média de intelectuais, militares, e uma incipiente burguesia industrial. O crescimento desta massa, com seus interesses próprios, não era compatível com o sistema dual da educação vigente, que legitimava a diferença entre classes, e não tardou para as pressões acontecerem.

Filho (2005) expõe que, diante deste panorama, nasceram algumas reformas educacionais, com vistas a organizar o ensino, todas elas ainda na primeira república (1889-1930), sendo: 1) Reforma Benjamin Constant (1890); Código Epiácio Pessoa (1901); Reforma Rivadávia Correa (1911); Reforma Carlos Maximiliano (1915); Reforma João Luiz Alves/Rocha Vaz (1925).

Apesar das reformas citadas, estima-se que elas não foram suficientes para organizar nacionalmente a educação, ficando restritas ao ensino secundário, mormente em campo curricular. Nesta esteira denuncia Oliveira:

Todas essas reformas, além de frustradas, representaram posições isoladas dos comandos políticos; não foram, em nenhuma hipótese, orientadas por uma política nacional de educação e acabaram por perpetuar o modelo educacional herdado do período colonial. Com isto, podemos afirmar que durante os primeiros anos da República a importação da ideologia liberal atuou de forma difusa: ao mesmo tempo em que validou um arranjo político em favor de uma parte da elite, produziu um imediato ressurgimento das propostas para a adequação da estrutura educacional aos desígnios de uma nova ordem democrática em implantação. (2004, p. 950).

A primeira constituição republicana também foi emblemática por encerrar, temporariamente, o Regime Jurídico de União entre Estado e Religião (1500-1891), e, à luz do pensamento iluminista, instituir um período em que se pretende um projeto incipiente de laicização do Estado. Em outros termos, inaugura-se um período de Regime Jurídico de Separação Plena entre Estado e Religiões, que Cunha (2013) denomina de *a primeira onda laica*.

A modernidade, cuja nova mentalidade se alicerçava na razão científica e filosófica, reclamava por uma supressão da influência religiosa na sociedade como um todo, e não foi diferente com a educação. Neste passo, a primeira constituição republicana institui a laicidade do ensino público: “Art.72. § 6º - Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”¹⁷. Deste modo, o ensino confessional (que comprometia a liberdade de pensamento) foi suprimido até 1934. Este foi o duro golpe que sofreu a Igreja Católica e sua hegemonia educacional no país, mantida desde o período colonial.

A educação laica parte de uma iniciativa de romper com o “velho” para dar lugar ao “novo”, o primeiro representado pelo caráter religioso sectário do ensino, mantido séculos a fio pela Igreja, o segundo representado pelo caráter liberal e plural, apregoado pela elite intelectual moderna:

O ensino leigo era consequência do programa de republicanos, liberais e cientificistas sobre a liberdade religiosa, de culto e de consciência, colocada como parte integrante do processo de modernização das instituições, desde o momento em que a III República Francesa, passou a representar para a elite cultural brasileira, o modelo político a ser alcançado. (REIS FILHO, 1995, p. 38).

¹⁷ Fonte: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao91.htm>. Acesso em: 26/11/2013 às 20h00.

Na relação entre Estado e religião, a Constituição de 1891 irá avançar na transição de liberdade de crença, prevista na Constituição de 1824, mas que não permitia a manifestação desta em templos, para a liberdade de culto comum a todos: Art.11. É vedado aos Estados, como à União: [...] estabelecer, subvencionar ou embaraçar o exercício de cultos religiosos. Art.72. § 7º - Nenhum culto ou igreja gozará de subvenção oficial, nem terá relações de dependência ou aliança com o Governo da União ou dos Estados.¹⁸

Entre 1930 e 1964, o cenário brasileiro transforma-se abruptamente, tendo como marco inicial a revolução de 1930, e como desfecho o golpe de 1964. Durante estes 34 anos, tivemos uma guerra civil; governos constitucionais e a experiência do Estado Novo; viu-se o suicídio de Vargas, o desenvolvimentismo de JK; tentativas de reformas: política, econômica, cultural e social; a inauguração de Brasília, etc. Palavras-chaves, tais como: nacionalismo, autoritarismo, industrialização, democracia, urbanização, transição demográfica, são tradutoras deste tempo, ainda tão presente na cultura política do país (GOMES, 2012).

Consequência da revolução constitucionalista de 1932, e com pretensão de se impor um regime político democrático, desarticulando as oligarquias cafeeiras e inserindo a participação de uma nova classe dominante (dos industriais, militares e a classe média), promulgou-se em 1934 a segunda Constituição Republicana. Outorgada à época do governo de Getúlio Vargas, a Carta Constitucional estabelece o voto secreto e, também, o feminino. Esta fase constitucionalista é considerada a de Regime Jurídico de colaboração entre Estado e Religiões.

Novamente o preâmbulo da Constituição de 16 de Julho de 1934¹⁹ registra: “Nós, os representantes do povo brasileiro, pondo a nossa confiança em Deus...”. Mesmo já o Estado brasileiro tendo desoficializado a religião católica, ainda faz menção a sua divindade. Em contrapartida, esclarece a liberdade de crença²⁰; que todos são iguais perante a lei, independentemente de crenças²¹; e que à União e aos Estados é vedado subvencionar ou

¹⁸ Fonte: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao91.htm>. Acesso em: 26/11/2013 às 20h48.

¹⁹ Fonte: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm>. Acesso em: 29/11/2013 às 15h02.

²⁰ Art.113 – V.

²¹ Art.113 – I.

embaraçar o exercício de cultos religiosos²². O que é de fundamental relevância para nossa pesquisa é observar o retorno do ensino religioso nas escolas públicas, agora em caráter facultativo:

Art. 153. O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais.

E quais razões para este ressurgimento? O que fez a Igreja Católica para retomar seu papel hegemônico na educação brasileira durante os 43 anos em que perdeu seu poder político?

O período 1930-1964 é marcado por três golpes de Estado. O primeiro, em 1930, põe fim à Primeira República, e há o início de uma fase de 15 anos de proeminência política de Getúlio Vargas, inicialmente como chefe do Governo Provisório, depois como presidente eleito (indiretamente), de acordo com as regras da Constituição de 1934, e, finalmente, a partir de 1937, como ditador, à frente do Estado Novo. Em 1945, com outro golpe, Vargas foi deposto da chefia do Estado, tendo início a Terceira República. Esta, por sua vez, sucumbiria com novo golpe em 1964, que inicia a ditadura militar que perduraria até meados da década de 1980 (ABREU, 2012).

Até 1930, o Brasil era um país essencialmente agrícola, cerca de 70% da população laboral estavam na agricultura (FAUSTO, 2002). As crises econômicas de 1921 e 1929 chegaram ao Brasil em 1930. O preço do café, produto que correspondia a 70% da exportação brasileira, despencou em um terço, entre 1929 e 1932. Muitos fazendeiros faliram, aumentava-se o desemprego. Em adição, o Brasil, tardiamente em relação aos países desenvolvidos, começava seu processo de transição do modelo agroexportador à industrialização, e esta requeria maior intervenção estatal, em oposição ao livre-cambismo. Outra questão a ser enfrentada por Vargas era a rápida urbanização.

Os primeiros anos de governo varguista foram de instabilidade, cresciam o descontentamento e a oposição das classes emergentes, entre elas os militares. Neste contexto, também foi criado o Partido Comunista (1920), os sindicatos de trabalhadores, o tenentismo. Este último, em meio à instabilidade do governo provisório de Vargas, apoiou

²² Art.117 – II.

o estadista até que mudanças mais radicais ocorressem, já os constitucionalistas conservadores desejavam uma nova constituição.

Diante de um cenário deveras conturbado, Vargas encontra um aliado: a Igreja Católica, no dizer de Cury (1988), a única instituição organizada no país à época. Sobre esta nova aliança, considera Cairns: “O Brasil viu-se incapaz de controlar distúrbios civis e movimentos revolucionários dos anos 20. Como resultado, Getúlio Vargas reintegrou a Igreja no cenário político em 1930, como meio de legitimar seu controle do Estado” (1995, p. 450).

Durante o tempo em que lhe foi suprimido seu poder político, o que poderia parecer um duro golpe às pretensões da Igreja Católica, no fundo, foi uma retirada benéfica, pois, em posse de autonomia, usou este tempo para se organizar e voltar à cena política, mais forte.

Sobre este tempo de organização, considera Cairns:

Na constituição de 1891, a Igreja e o Estado foram separados no Brasil. Embora a Igreja tenha resistido a isso com todas as forças, provavelmente foi a melhor coisa que lhe poderia ter acontecido. Livre da tutela do Estado incapaz de exercer influência política, a Igreja teve a oportunidade de voltar-se para a liderança romana e desenvolver-se como uma religião. No fim do império, havia somente 12 dioceses no Brasil. Dez anos depois o número subiria para 52. Em 1966 havia 243 prelados e 230 dioceses. (1995, p. 449).

Dom Sebastião Leme, arcebispo de Olinda, em sua carta pastoral de 16/07/1916, já iniciava um processo de conscientização dos fiéis, em oposição aos intentos liberais republicanos: “[...] através da qual expressa os meios para enfrentar os problemas que atingem a Igreja Católica no Brasil, ao preconizar a importância da pregação, da evangelização do trabalhador, da leitura, da instrução religiosa no lar e, acima de tudo, nas escolas.” (CARVALHO; NETO, 2006, p. 60).

Um ato marcante para celebrar esta nova aliança se deu em 1931, com a inauguração do Cristo Redentor no Corcovado, presentes Getúlio Vargas e todos seus ministros e Dom Sebastião Leme, que consagrou a nação a Deus. Com isto, a Igreja conduziu a massa católica em apoio ao governo, o que não seria feito sem contrapartida,

obviamente. Uma das medidas pró-Igreja foi o decreto 19.941, de 30 de maio de 1931²³, que reinsereu o ensino de religião nas escolas públicas.

Ainda sob o governo provisório, registra-se que foi criado o Conselho Nacional da Educação e o Ministério da Educação e Saúde Pública, cujo ministro foi Francisco Campos, que empreendeu uma reforma educacional, a primeira a regulamentar a educação em todo o país. Mas não logrou êxito em diminuir a distância de acesso entre as classes.

Em disputa pela política educacional labutavam quatro projetos: 1) *Os liberais* – que almejavam a construção do país com bases urbanas, democráticas e industriais, defensores da Pedagogia Nova, inspirada em John Dewey. Criaram o *movimento dos pioneiros* em 1932²⁴, que foi reafirmado no *movimento dos educadores* em 1959, tendo como elaborador e signatário Fernando de Azevedo (1894-1974). 2) *Os católicos* – Defensores da pedagogia tradicional, foram até as últimas consequências contra os liberais, com difamações públicas, etc. Fundaram a LEC (Liga Eleitoral Católica) às vésperas da Constituinte de 1934, como instrumento de pressão. (GUIRALDELLI JR., 1994). 3) *Aliança Nacional Libertadora* – Baseada na educação para o operariado, que remontava à década de 1920, sobretudo pelo partido comunista. Enquanto os dois primeiros atores queriam uma reforma dentro da ordem estabelecida, este último queria uma nova ordem. Como Vargas era avesso ao comunismo, a ANL foi extinta, em 1935; com o apoio do partido comunista russo, tentou uma campanha contra o governo, mas foi facilmente vencida pelo governo. 4) *O Governo* – Manteve-se neutro entre católicos e liberais, a manobra política de Vargas era encontrar apoio em ambos, um bom exemplo é o próprio ensino religioso, que voltou a ser incorporado, mas em caráter facultativo, agradando os dois grupos.

Conforme a Constituição de 10 de novembro de 1937²⁵: “Art. 133. O ensino religioso poderá ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou

²³ Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19941-30-abril-1931-518529-norma-pe.html>>. Acesso em: 27/12/2012.

²⁴ O manifesto foi o principal documento que apregoeou o ideário da *Escola Nova*, sendo nacional e centralizador. Desdobramento das reformas educacionais regionais de São Paulo (1920); Ceará (1922) e Rio de Janeiro (1927), o movimento de intelectuais liberais militara pela instrução pública-laica-obrigatória-gratuita, da educação infantil à universidade.

²⁵ Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Constitui%C3%A7%C3%A3o_brasileira_de_1937>. Acesso em: 29/11/2013 às 17h00.

professores, nem de frequência compulsória pelos alunos.” Católicos e liberais acirravam debates nas conferências promovidas pela Associação Brasileira de Educação; em jogo, não só ideologia, mas um filão de mercado.²⁶

No calor da segunda guerra mundial, a instabilidade da ditadura varguista, que caiu em 1945, sob pressão de vários segmentos da sociedade, sobretudo de categorias profissionais, propiciou uma condição favorável para a redemocratização do país. Eurico Gaspar Dutra²⁷ é eleito (indiretamente) e demonstra moderação, de início. Assume em janeiro de 1946 e, em setembro do mesmo ano, promulga nova constituição, baseada em princípios democráticos e liberais. Mas, no ano seguinte, persegue mais de uma centena de sindicatos e decreta a ilegalidade do partido comunista. No campo econômico, o país acelera o crescimento da indústria nacional, ao contrário das exportações, que caem em virtude das taxas cambiais desfavoráveis (VIEIRA, 2007).

Após a queda de Vargas em 1945, são criadas as leis orgânicas dos ensinos: fundamental; normal; comercial e agrícola. Também neste período foram criados o SENAI (1943) e o SENAC (1946), colégios técnicos profissionalizantes vinculados à indústria e ao comércio. A Constituição de 1946 traz uma novidade para o tema da educação, em relação às outras duas últimas (1934 e 1937). Segundo Vieira (2007), a carta magna de 1946 estabelece competência à União para *legislar* sobre as diretrizes e bases da educação nacional²⁸; na Constituição de 1934 referia-se a *traçar as diretrizes*, já na carta constitucional 1937, *fixar as bases*.

Ainda para a autora (*op. cit.*, p. 300), é relevante observar que, apesar de a Constituição de 1946 proclamar que a educação é um direito de todos, o Estado não absorve este direito como seu dever exclusivo. O Art. 167 reza que “o ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos poderes públicos e é livre à iniciativa privada particular, respeitadas as leis que o regulem”. E sobre a gratuidade do ensino, o Art. 168 afirma que se restringe ao nível primário, e o secundário só àqueles que comprovarem escassez ou insuficiência de recursos.

²⁶ Sobre estas disputas ver CURY, Carlos J. *Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais*. São Paulo: Cortez, 1988.

²⁷ Apesar do afastamento de Vargas, o governo de Dutra ainda permanece de ordem getulista.

²⁸ Art. 5, inciso XV.

No tocante à relação com a religião, preserva-se o regime de colaboração entre Estado e Igreja, e o ensino religioso é mantido. Porém, uma alteração importante, sugere-se que o ensino seja dado segundo a crença de cada aluno (o que permaneceu no campo prescritivo apenas). Segundo a Constituição de 18 de setembro de 1946²⁹:

V. O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.

O artigo constitucional foi incorporado *ipsis literis* do texto proposto pela Liga Eleitoral Católica, mesmo a contragosto das oposições socialista e liberal, que empreenderam emendas no sentido de retomar o caráter laico da educação ou limitar o ensino religioso, para que fosse: a) oferecido fora do horário normal de aula; b) sem ônus para o cofre público; c) e ministrado não pelos docentes oficiais. Entraram nesta luta e perderam: Luiz Carlos Prestes, Hermes Lima, Eliomar Baleeiro, entre outros. Este artigo da constituição foi o ponto de partida do projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (CUNHA, 2012).

Passados treze anos de intensas discussões iniciadas em 1948, somente no dia 20 de dezembro de 1961 foi promulgada a Lei 4.024, que afixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, já no governo (parlamentarista) de João Goulart. Para Cunha (2012), a participação da Igreja Católica foi fundamental para a legitimação dos interesses particularista, não só dela, mas de todo o setor privado. A discussão sobre a laicidade do ensino na gestação da LDB ficou estagnada, e os primeiros movimentos pró-laicidade – IV Congresso de Ex-Estudantes da Faculdade de Letras, Ciências e Filosofia da USP (1957); Anísio Teixeira (1958); convenção espírita (1960) –, tardios e ineficazes, foram incapazes de frear a continuidade hegemônica da Igreja Católica (*op. cit.*, p. 10). O ensino religioso em si não foi matéria central dos embates calorosos durante os treze anos em que tramitou o projeto, antes: “as disputas concentraram-se em outras questões, principalmente na centralização dos sistemas de ensino, na transferência de recursos financeiros públicos para o setor privado e na composição dos conselhos de educação” (*op. cit.*, p. 14).

²⁹ Fonte: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao46.htm>. Acesso em: 02/12/2013 às 09h58.

Um ponto mais intrigante na tramitação do projeto foi a aceitação pela Igreja, maior e única interessada no ensino religioso na escola pública, da emenda proposta pelo deputado Aurélio Vianna (PSB-AL), que inseria no caput do Art. 33 a frase “*sem ônus para os cofres públicos*”, aprovado sem contestação na Câmara dos Deputados e no Senado, ambas as casas com representação católica. Por outro lado, o Parágrafo 1º – A formação de classe para o ensino religioso independe de número mínimo de alunos (antes era exigido um mínimo de 20 alunos por turma) e o Parágrafo 2º – O registro de professores de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva, reafirmam a hegemonia católica, visto que nenhuma religião lhe fazia frente à época. Ademais, Cunha (*op. cit.*, p. 14) questiona a possibilidade de que a contrapartida recebida pela ala católica seria a representação obrigatória de representantes da iniciativa privada nos órgãos colegiados de deliberação dos sistemas de ensino, e da garantia de subsídios governamentais. O autor advoga que a LDB foi uma vitória do setor privado, com atuação contumaz da Igreja Católica, e que estes grupos foram os mesmos que apoiaram, três anos após a promulgação, o golpe de Estado de 1964. E, como vencedores, ocuparam por mais de 20 anos os postos de direção política e ideológica do campo educacional (*op. cit.*, p. 15). Como compensação ao apoio prestado pelo clero e pelas massas católicas, a ditadura, através da Lei 5.692/71, suprimiu a cláusula restritiva sobre o uso de recursos públicos ao ensino religioso, o que aconteceria ainda outra vez no Brasil.

1.5. O ENSINO RELIGIOSO NA DITADURA MILITAR E NA DEMOCRATIZAÇÃO (1964-1985)

Após experimentação breve de democratização, o Brasil volta ao autoritarismo, que teria vigência superior a 20 anos. Três anos após o golpe de 1964, a Constituição de 1967/69 veio a oficializar o governo autoritário da ditadura militar, já liderado em caráter provisório pelo Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco, eliminando os partidos políticos e as eleições presidenciais de 1965. Em termos econômicos, o país vislumbrou o que seria conhecido como o “milagre econômico” (1968/1973).

A Constituição de 1964 reafirma, em muito, o que reza sua anterior (1946) referente à educação, como gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário. Sobre o ensino religioso, diz o mesmo. Mas, ao tratar do *direito* de todos, ela avança e inclui em seu Art.

176 que educação é *dever* do Estado (VIEIRA, 2007). Outra novidade se dá na explicitação de apoio técnico e financeiro do poder público, incluindo bolsas de estudo.³⁰

Em relação às religiões, a novidade no texto constitucional foi especificar em que medida se poderia dar a cooperação entre Estado e religiões. Conforme a Constituição da República Federativa do Brasil de 1967³¹:

Art. 9. À União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos municípios é vedado:

II – estabelecer cultos religiosos ou igrejas; subvencioná-los; embaraçar-lhes o exercício; ou manter com eles ou seus representantes, relações de dependência ou aliança, ressalvada a **colaboração de interesse público, notadamente nos setores educacional, assistencial e hospitalar.**³²

O Estado reconhece nas instituições religiosas uma aliada indispensável e corresponsável pela oferta de serviços à sociedade, a qual ele, Estado, não pretendia realizar solitariamente.

Sobre o ensino religioso, a Constituição de 1967 o mantém, com matrícula facultativa, o coloca nos horários normais e o destina aos graus: primário e médio.³³ O inimigo do Estado eram os cursos de sociologia e filosofia, os quais muitos foram fechados à época, e não o ensino religioso, moralmente domesticador.

Com o fim da ditadura militar em 1985, o Brasil iniciou seu processo de redemocratização, cenário de efervescente participação política de movimentos sociais, e pressões pelas eleições diretas (1984), ainda que estas não impediram as eleições indiretas de Tancredo Neves como presidente e José Sarney como vice-presidente. Este, de fato, assumiu a presidência por conta do falecimento de Neves, o país necessitava de uma nova Constituição, que foi promulgada em 1988.³⁴ Nela se outorgaram as eleições diretas para presidente da república, governador, deputados federais e estaduais, senadores e vereadores. É a partir desta Constituição que se tem apregoadado e discutido a questão da democracia (representativa) e dos direitos sociais e humanos no Brasil.

³⁰ Art. 176, Inciso II.

³¹ Fonte: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao67.htm>. Acesso em: 02/12/2013 às 11h00.

³² Grifo nosso.

³³ Art. 176, Inciso V.

³⁴ Fonte: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 03/12/2013 às 08h53.

Os principais avanços da carta constitucional de 1988 no campo educacional foram: a) previsão de lei para criação do PNE (Plano Nacional de Educação); b) a vinculação de recursos à educação oriunda de do recolhimento de impostos – União, 18%; Estados, Municípios e Distrito Federal, 25%; c) aos municípios a competência de gerir as demandas de pré-escola, ensino fundamental, com cooperação técnica e financeira dos Estados e União; d) progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio; e) valorização do magistério e plano de carreira; f) atendimento do educando do ensino fundamental com alimentação, transporte e saúde.

Segundo analisa Vieira (2007), a “*constituição cidadã*” de 1988 foi a que mais avançou no campo educacional entre todas as cartas magnas, contando com dez artigos específicos e mais quatro indiretos. O Art. 5 declara ser a educação “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Referente ao ensino religioso, que permaneceu na carta magna, destaque-se o *lobby* religioso, cujos grupos mais ativos foram: a Associação Interconfessional de Educação de Curitiba/PR (Assintec); o Conselho de Igrejas para a Educação Religiosa de Santa Catarina (Cier) e o Instituto Regional de Pastoral do Mato Grosso/MS (Irpamat); mas foi o esforço conjunto da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e a Associação de Educação Católica do Brasil (AEC) – e Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas (Abesc) – que conseguiu juntar em uma só emenda a proposta governamental para os estabelecimentos privados, visando manter o ensino religioso nas escolas públicas (LUI, 2007 *apud* CUNHA, 2005).

Pela Constituição de 1988, o ensino religioso permaneceu sendo oferecido com matrícula facultativa, em horários normais, nas escolas de ensino fundamental.³⁵ Outro elemento importante que aparece no sistema educacional é a declaração ao financiamento de instituições confessionais.³⁶

A década de 1990 foi profícua no que concerne a reformas políticas, econômicas e, mormente, educacionais, tanto em nível regional (América Latina), quanto local. Destarte,

³⁵ Art. 210, Inciso I.

³⁶ Art. 213.

três décadas após a primeira LDB foi promulgada a segunda, Lei 9.394, em 20 de dezembro de 1996, à época no governo de Fernando Henrique Cardoso.

A nova LDB preconiza novamente o ensino religioso e traz elementos novos: a) são pretendidos dois modelos – confessional e interconfessional, a serem ministrados de acordo com a preferência do aluno/família; b) a habilitação docente perpassa pela chancela das igrejas ou entidades religiosas, e retorna, em seu Art. 33, a prerrogativa de não onerar os cofres públicos com o ensino religioso³⁷. Alvo de contestações, especialmente no tocante à regulamentação do ensino religioso (confessional e interconfessional), a LDB 9.394/96 sofreu alteração já no ano seguinte. A Lei de nº 9.475/97 suprimiu estes termos e estabeleceu em seu Art. 33: proibição da prática de qualquer proselitismo religioso, assegurando a diversidade cultural religiosa no Brasil; delegação aos sistemas de ensino da regulamentação dos conteúdos e, também, da habilitação e admissão dos professores para a disciplina de ensino religioso.³⁸ A LDB previu a consulta às entidades civis e às diferentes entidades religiosas para a elaboração dos conteúdos. Todavia, a hegemonia cristã católica não foi alterada, visto que foi uma entidade cristã (FONAPER)³⁹ que assumiu este papel de representante das entidades civis.

1.6. ENSINO RELIGIOSO NA CONCORDATA VATICANO/BRASIL DE 2010

Em 13 de novembro de 2008, sob o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, o Brasil assinou uma concordata⁴⁰ com a Santa Sé Católica, no Vaticano. O tratado possui 20 artigos, e foi oficialmente publicado em 27 de agosto de 2009 pela Câmara dos Deputados, sob o Decreto 1.736/09. Apesar de assinado em 2008, a elaboração do documentou se iniciou em 2006, e dez ministérios participaram do processo, entre eles: MEC, Ministério

³⁷ Fonte: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 04/12/2013 às 11h38.

³⁸ Fonte: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19475.htm>. Acesso em: 04/12/2013 às 11h57.

³⁹ Ver Item 1.6 – Ensino Religioso e escola pública: Regulamentações Nacionais.

⁴⁰ Concordata é o nome que se dá aos acordos assinados pela Santa Sé, órgão máximo da Igreja Católica Apostólica Romana, com o governo de qualquer país. Devido ao caráter jurídico peculiar da Santa Sé, esses acordos têm status de tratado internacional do tipo acordo bilateral. No Brasil, acordos internacionais são assinados pelo Presidente da República e dependem de posterior aprovação do Congresso Nacional (Constituição, art. 84, VIII). Uma vez aprovados, esses acordos têm força de lei e são incorporados à vida nacional. E, especialmente importante: pelas normas internacionais, não podem ser desfeitos nem alterados por apenas um dos lados.

da Saúde, Ministério de Relações Exteriores, este último como coordenador (FISCHMANN, 2009).

Segundo Fernanda Pimenta (2012), a concordata goza de grande importância dentro da hierarquia jurídica, por configurar como Tratado Internacional de Direitos Humanos e outros Tratados Internacionais. É o terceiro mecanismo, ficando atrás apenas das Constituições Federais e das Emendas Constitucionais.⁴¹

Com acelerada tramitação, em 11 de fevereiro de 2010, o presidente de Luiz Inácio Lula da Silva assinou o decreto 7.107/00, que promulgou, definitivamente, a concordata. O governo não externou o debate à sociedade. Houve apenas uma audiência pública, solicitada por Damião Feliciano (PDT/PB), com representantes da academia, um pastor presbiteriano e o presidente da CNBB, sem lograr avanços que pudessem frear a decisão.

Conforme Fischmann:

[...] durante dois anos, em diferentes versões de textos, o acordo foi encaminhado ao Congresso Nacional para que ali sua tramitação fosse a mais sumária possível: originalmente, foi determinado que seguisse para a Comissão de Relações Exteriores e Defesa Nacional (CREDN) e, então, para a última comissão por onde devem passar todas as proposições. Mas apenas essas duas comissões, nenhuma outra mais (2009, p. 572).

Ao ser encaminhado ao Congresso Nacional para votação emergencial, houve pressões, como a exercida pela CNBB. O presidente da instituição compareceu duas vezes ao Congresso Nacional; na segunda, dirigiu-se diretamente ao presidente da Câmara, o deputado Michel Temer, do PMDB/SP (partido aliado ao PT, no governo em exercício), pedindo urgência na votação.

Entre as concessões dadas à Igreja Católica, como imunidades, isenções e benefícios fiscais, preservação e reforma de patrimônios, o que é de nosso maior interesse é a garantia dada pelo documento sobre a primazia do ensino religioso de matriz católica na escola pública brasileira⁴²:

⁴¹ Fernanda de Cássia R. Pimenta é advogada, mestrandia em educação, e especialista em direito educacional, coordenadora de direito educacional da comissão de jovens advogados da OAB/SP. A citação do quadro é a transcrição de áudio gravado na conferência: Controvérsias da legislação: entre o sim e não. Proferida no evento: Ensino Religioso: Sim ou Não?, realizado no auditório da Faculdade de Educação da USP em 13/09/2012 às 14h00.

⁴² Fonte: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7107.htm>. Acesso em: 05/12/2013 às 16h40.

Art. 11. §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.

A confessionalidade do ensino religioso nas escolas públicas é um dos pontos mais controversos da concordata Brasil-Vaticano. Sobre a inconstitucionalidade deste problema, foi instituída a Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4439, onde a procuradora geral da República, Débora Duprat, encaminhou ao Supremo Tribunal Federal a solicitação de interpretação de que o ensino religioso não pode ser confessional, embasada na Lei 9.475/97 art.33; e, se fosse incabível, que se declarasse inconstitucional a frase “*católico e de outras confissões*” da concordata⁴³.

Endossam, também, Cunha (2009) e Fischmann (2009) a total reprovação do acordo, e que, pelas razões acima, a concordata, em seu artigo 11, legitima a violação constitucional do princípio de laicidade estatal.

1.7. ENSINO RELIGIOSO E ESCOLA PÚBLICA : REGULAMENTAÇÕES NACIONAIS

Não é possível tratar de *uma* regulamentação do ensino religioso, mas, de muitas regulamentações, haja vista que o Estado descentralizou esta competência às Secretarias de Educação, portanto, cabe aos 27 estados da federação, bem como aos municípios, a autonomia sobre o que e como ensinar, na disciplina de ensino religioso. É a única disciplina de conteúdo curricular obrigatório cujas diretrizes não são estabelecidas pela União, contrariando a competência legislativa do Art. 22, inciso XXIX, da Constituição Federal (XIMENES, 2009).

a) *Ensino confessional*: Neste modelo, o ensino religioso promove uma ou mais confissões religiosas. O docente é preferencialmente um representante de uma entidade religiosa. Os estados que seguem este modelo são: Acre, Bahia, Ceará e Rio de Janeiro.

43

Fonte: <<http://www.stf.jus.br/portal/geral/verPdfPaginado.asp?id=635016&tipo=TP&descricao=ADI%2F4439>>. Acesso em: 17/12/2013 às 15h27.

- b) *Ensino interconfessional*: Objetiva o diálogo inter-religioso e a busca de elementos convergentes entre as religiões majoritárias. O docente pode ser um representante de uma instituição religiosa ou sem filiação religiosa. Modelo aplicado pelos estados: Alagoas, Amapá, Amazonas, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rondônia, Roraima, Santa Catarina, Sergipe e Tocantins.
- c) *Ensino de história das religiões*: As religiões são estudadas do ponto de vista sociológico e cultural. O ensino deve ser ministrado por professores de história, sociologia ou filosofia. Apenas o estado de São Paulo segue esta diretriz (CARRIÃO, 2010).

Na tentativa de estabelecer um modelo nacional, o FONAPER⁴⁴ criou o PCNER (Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso). O PCNER, publicado em 1997, não foi reconhecido pelo MEC, apesar de atuar como agente organizador do ensino religioso em vários estados. Os dois grupos de oposição ao PCNER foram a CNBB (Conselho Nacional dos Bispos do Brasil) e o Grupo do Não (aqueles que não concordam com a oferta da disciplina na escola pública), composto por alguns acadêmicos e grupos minoritários, tais como ateus, agnósticos, homoafetivos, religiosos de menores representações, etc. (CÂNDIDO, 2004).

⁴⁴ Fundado em 26 de setembro de 1995, em Florianópolis/SC, vem atuando na perspectiva de acompanhar, organizar e subsidiar o esforço de professores, pesquisadores, sistemas de ensino e associações na efetivação do Ensino Religioso como componente curricular, e teve atuação na construção da LDB/96 (Site Fonaper).

Quadro 1 – Ensino Religioso: Estados e Tipo de Regulamentação.⁴⁵

Unidade federativa	Tipo de regulamentação	Modalidade de ensino
Acre	Parecer CEE 09/99	Confessional
Alagoas	Resolução CEE 03/02	Interconfessional
Amapá	Resolução CEE 14/06	Interconfessional
Amazonas	Resolução CEE 108/01	Interconfessional
Bahia	Lei 7495/01	Confessional
Ceará	Resolução CEE 404/05	Confessional
Distrito Federal	Decreto 26129/05	Interconfessional
Espírito Santo	Resolução CEE 1900/09	Interconfessional
Goiás	Resolução CEE 285/05	Interconfessional
Maranhão	Lei 8197/04	Interconfessional
Mato Grosso	Resolução CEE 06/00	Interconfessional
Mato Grosso do Sul	Deliberação CEE 7760/04	Interconfessional
Minas Gerais	Decreto 44138/05	Interconfessional
Pará	Resolução CEE 01/10	Interconfessional
Paraíba	Resolução CEE 147/08	Interconfessional
Paraná	Deliberação CEE 03/02	Interconfessional
Pernambuco	Resolução CEE 05/06	Interconfessional
Piauí	Resolução CEE 348/05	Interconfessional
Rio de Janeiro	Lei 3459/00	Confessional
Rio Grande do Norte	Parecer CEE 50/00	Interconfessional
Rio Grande do Sul	Resolução 256/00	Interconfessional
Rondônia	Resolução CEE 108/03	Interconfessional
Roraima	Resolução CEE 09/06	Interconfessional
Santa Catarina	Decreto 3882/05	Interconfessional
São Paulo	Decreto 46802/02	História das religiões
Sergipe	Resolução CEE 19/03	Interconfessional
Tocantins	Instrução Normativa 004/10	Interconfessional

1.8. ENSINO RELIGIOSO NO ESTADO E NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

Dado que nosso objeto de estudo está locado em São Paulo, far-se-á necessário pôr em relevo os aspectos normativos do ensino religioso no Estado e, também, na cidade de São Paulo, mesmo sendo aplicados apenas à modalidade de educação formal. A Constituição do Estado de São Paulo, de 05 de outubro de 1989⁴⁶, em consonância com a

⁴⁵ Fonte: Projeto “O ensino religioso nas escolas públicas brasileiras: qual pluralismo?”, da Comissão de Cidadania e Reprodução (CCR). Instituto de Bioética, Direitos Humanos e Gênero. Brasília, 2009. Adaptado por Denis Souza.

⁴⁶ Fonte: <http://www.paulofreire.org/wp-content/uploads/2012/PME_Estadual/const_sp_1989.pdf>. Acesso em: 04/12/2013 às 15h22.

Federal de 1988, mantém o ensino religioso com matrícula facultativa, para o ensino fundamental em horários normais⁴⁷. A lei nº 10.783/01⁴⁸, promulgada pelo governador Geraldo Alckmin, estabelece o mesmo, e acrescenta que fica assegurado: “o respeito à diversidade cultural e religiosa, vedado o proselitismo ou o estabelecimento de qualquer primazia entre as diferentes doutrinas”.

A Secretaria Estadual de Educação outorgou a Resolução 21⁴⁹ em 29 de janeiro de 2002, em que estabelece a modalidade de história das religiões⁵⁰, modelo singular em toda a federação, e a habilitação docente para a disciplina: licenciados em História, Ciências Sociais e Filosofia⁵¹. Este é um ponto de tensão entre a Secretaria e as instituições religiosas, porque se exclui a formação do cientista da religião, que, na análise do Conselho Estadual de Educação, poderia garantir um maior grau de neutralidade nas salas de aula.

O Estado de São Paulo parece ser o Estado, ao menos do ponto de vista normativo, que está à frente dos demais na tentativa de conciliar a oferta do ensino religioso com princípios democráticos. Ao propor o estudo das religiões em perspectiva histórica, por meio do decreto 46.802/02⁵², sugere o caráter supraconfessional⁵³, e que propõe, textualmente, o respeito àqueles que não professam fé alguma, o que, aliás, é um direito constitucional.⁵⁴ Todavia, como observa Lui (2007), o decreto assinado pelo Governador, em seu artigo 2, faz direta menção à divindade cristã, pois o ensino religioso deverá [...] *assegurar*⁵⁵ o respeito a Deus.

Ao fazer esta citação, que prioriza uma determinada divindade, fundamentalmente cristã, contraria a ideia de relativismo e respeito à pluralidade religiosa, a qual se pretende no restante do artigo. Outra contradição, ainda na esfera estadual, foi a deliberação de nº 16/2001 do Conselho Estadual de Educação, em que afirma ser o ensino religioso

⁴⁷ Art. 244.

⁴⁸ Fonte: <<http://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/132260/lei-10783-01>>. Acesso em: 04/12/2013 às 15h40.

⁴⁹ Fonte: <<http://www.edulaica.net.br/artigo/178/legislacao/legislacao-estadual/sao-paulo/resolucao-see-2102/>>. Acesso em: 04/12/2012 às 15h58.

⁵⁰ Art. 1.

⁵¹ Art. 2.

⁵² Fonte: <<http://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/164559/decreto-46802-02>>. Acesso em: 04/12/2013 às 16h10.

⁵³ Apesar de não encontrarmos uma discussão sobre o conceito, por inferência interpretamos ser um modelo que está além das marcas de confessionalidade.

⁵⁴ Art. 2. Parágrafo único.

⁵⁵ Grifo nosso.

transmissor de valores morais, como: justiça; respeito ao próximo; solidariedade; fraternidade, bondade. Parece sugerir que somente os religiosos são capazes de fazer uso destes valores em prol da cidadania, que, em verdade, são universais e não patrimônio exclusivo dos religiosos.

O município de São Paulo, à época da gestão de Paulo Salim Maluf, sob o Decreto 8.349/69⁵⁶, legitimou a oferta de ensino religioso nas escolas públicas municipais, mantendo forte vínculo, intervenção e dependência das entidades religiosas. O decreto delega às instituições religiosas o dever de credenciar o professor⁵⁷ de ensino religioso junto às escolas⁵⁸, substituir o professor a seu prudente arbítrio⁵⁹, e ainda criar mecanismos de fiscalização⁶⁰.

No ano de 2006, o então prefeito Gilberto Kassab sancionou a Lei 14.181/06⁶¹, que reafirma as orientações mais recentes do ensino religioso na escola pública, com apenas uma questão nova, tratava-se do ajuste de horário em que se deveria lecionar a disciplina de ensino religioso: “as aulas de ensino religioso serão ministradas, preferencialmente, no último horário do período de aulas”⁶². Cumpre dizer que São Paulo avança pouco, mas avança, no sentido de acompanhar os anseios democráticos da sociedade. Contudo, não está imune a contradições que insistem em perpetuar a hegemonia da religião cristã/católica na seara educacional brasileira.

Todo este capítulo pretendeu deixar em evidência as intervenções históricas e presentes da religião na esfera da educação pública e a polêmica em torno da laicidade estatal.

⁵⁶ Fonte: <<http://www.edulaica.net.br/artigo/197/legislacao/legislacao-municipal/sao-paulo-sp-decreto/>>. Acesso em: 04/12/2013 às 16h38.

⁵⁷ Esta permissividade acarretou no Estado do Rio de Janeiro, em 2004, o primeiro concurso público para professores de ensino religioso, é época do governo do evangélico Anthony Garotinho. Foram abertas 500 vagas, assim distribuídas pela Secretaria da Educação: 342 vagas para docentes católicos, 142 para evangélicos e 26 vagas para outros credos. E um dos critérios do edital era a aprovação da autoridade religiosa do referido credo (CAVALIERE, 2007, p. 3).

⁵⁸ Art. 2.

⁵⁹ Art. 3.

⁶⁰ Art. 3, Inciso III.

⁶¹ Fonte: <<http://cm-sao-paulo.jusbrasil.com.br/legislacao/804888/lei-14181-06?ref=home>>. Acesso em: 04/12/2013 às 16h59.

⁶² Art. 1, Parágrafo Único.

CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E LAICIDADE: O PROGRAMA DE CONVÊNIOS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE ASSISTÊNCIA E DESENVOLVIMENTO SOCIAL

2.1. EDUCAÇÃO NÃO FORMAL : CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS

Para realizar a tarefa de apresentar uma trajetória da construção conceitual de “educação não formal”, bem como o desenvolvimento de pesquisas sobre esta modalidade nos âmbitos internacional e nacional, registramos nossa dívida para com o trabalho da pesquisadora Valéria Aroeira Garcia: “A educação não formal como acontecimento” (Tese de doutorado, Universidade de Campinas, 2009).

A pesquisadora compartilhou, em sua tese, a dificuldade de encontrar bibliografia nacional quando do início de suas pesquisas, no ano 2000, sendo necessário recorrer à produção acadêmica estrangeira, em países que já consideravam ser a educação não formal um campo educacional específico e distinto do convencional. Algumas das referências internacionais que Garcia analisou e destacaremos foram: Jaume Trilla; Phillip Coombs; Almerindo Janela Afonso e Cole S. Brembeck.

No país, poucas publicações emergiram na primeira década do século XXI, como a obra de Park, Fernandes e Carnicel (2007) e Gohn (2006). Citaremos esta última, pela concordância na demarcação dos movimentos sociais como berço da educação não formal no Brasil.

Garcia (2009) enfatiza que cada um destes autores contribuiu com enfoques diferentes sobre a educação não formal, e a apropriação deste conjunto de compreensões é indispensável para enxergar como este campo educacional vem sendo concebido, mediante suas amplitudes e especificidades de épocas, lugares e características. Antes de trabalhar as contribuições dos autores, seguem-se as características básicas da educação não formal, conforme a pesquisadora:

Restritamente, o termo diz respeito às instituições, associações, organizações, fundações (quando consideramos os espaços nos quais ocorrem a prática da educação não formal) que trabalham tendo a educação como mediadora nos processos de construção do conhecimento, independente do público, objetivo,

conteúdo, durabilidade, espaço e lugar onde se desenvolve a proposta. Em outro aspecto, engloba todas as ações que são elaboradas intencionalmente e interferem educacionalmente na formação de indivíduos. Em ambos os casos possuem certa formalidade, mas diferem da educação formal. (2009, p. 44).

Passemos a considerar este panorama teórico que abraça uma diversidade de vieses para a construção deste campo educacional, e como esses olhares distintos sobre este campo contribuem para uma compreensão mais ampla do que ele pretende ser, e de que maneira nosso objeto de pesquisa se torna clarificado e situado como projetos de educação não formal.

O pioneirismo das pesquisas acadêmicas foi do Program of Studies in Non-formal Education, da Michigan State University, fundado em 1974. O conceito de educação não formal estava convencendo-se pela oposição ao conceito de educação formal. E este “formal” significa dizer: educação escolar institucionalizada, legalmente estabelecida e regulamentada, fiscalizada por órgãos oficiais, com currículos e saberes sistematizados. Defendiam os pesquisadores que há outras “formas” que estão além da educação formal (escolar):

Seja ou não o termo “educação não formal” viável em longo prazo, ele é útil agora para assinalar alternativas ao formal, aos empreendimentos educacionais institucionalizados. Usar tal termo é uma atitude honesta, ainda que insuficiente, de distinção dentro das principais forças educativas de uma sociedade. “educação não formal” é uma descrição pela negação, e desse modo diz menos que a “educação formal”. (É como definir um carro dizendo que ele não é um cavalo, não é um avião, não é um barco, etc.) Frequentemente, “não formal” tem sido compreendido pelos leigos como sendo sem forma ou sem estrutura discernível, sem organização ou sem propósitos. “Formal”, por outro lado, implica procedimento, propósito, forma e ordem. Contudo, muitos tipos de educação – além da escola formal – em comunidade, em casa, na igreja, na indústria e outras instituições sociais similares e organizações comerciais têm forma. (1974, p. 9, *apud* GARCIA, 2009, p. 50).⁶³

Garcia (2009) indica que o programa seguiu esta via de paralelismo, levando em conta o que era específico de cada campo educacional. A educação não formal aparece como os meios para atingimento de determinados fins, comprometida com mobilização social e a vida profissional, em outros termos, um instrumento de intervenção e transformação da vida social:

⁶³ Non Formal Education: the definition problem. Discussion Paper 2. Michigan State University: Michigan, 1974.

Educação não formal frequentemente indica educação que é “não escolar”. De fato, a questão é que não escolar é preferível à educação sem forma. Quanto à distinção, não se trata da “forma” versus “sem forma”; em vez disso, se tratam de agências não formais se distinguindo de agências e instituições formais. As agências formais estão voltadas à educação como seu propósito principal; **a educação não formal se concentra na melhora da vida social e pessoal, na capacitação ocupacional e competência profissional**⁶⁴. Em algumas sociedades a educação formal chega a ser vista como tendo valores intrínsecos, ao passo que a educação não formal é quase sempre vista como tendo um valor funcional ou prático em termos da utilidade do aprendizado que ela produz. (*op. cit.*, p. 10).

A representação da educação não formal como mecanismo de intervenção social, para o programa de estudos em educação não formal da Universidade de Michigan, é fortemente defendida. O coordenador Cole S. Brembeck considerou que a educação não formal visa o crescimento e desenvolvimento econômico, sobretudo em países chamados subdesenvolvidos, e não por acaso conduziu pesquisas de educação não formal em países da América do Sul. Em um dos papers iniciais do programa, afirma:

Uma palavra sobre o programa de estudos em educação não formal da Universidade Estadual de Michigan deve-se colocar em ordem. O programa patrocinado pela Agência para o Desenvolvimento Internacional tem o propósito básico de construir uma base de conhecimento sistemático sobre educação não-formal para responder a necessidade de crescimento para informar a legitimidade deste modo de educação para **países em desenvolvimento**.⁶⁵ (1974b, p. 4)⁶⁶.

Apesar da necessidade de outra pesquisa para discutir detidamente esta relação de educação não formal e o desenvolvimentismo dos países periféricos⁶⁷, pode-se inferir algum tipo de interesse político dos Estados Unidos, já que este instituto e suas pesquisas foram financiados pela Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), e eram tidos como o principal programa do seu escritório de assistência técnica em 1970 (GARCIA, 2009). E, ainda, ressalte-se que a época da pesquisa coincide com o contexto da guerra fria, ditaduras militares e desenvolvimentismos na América Latina, além

⁶⁴ Grifo nosso.

⁶⁵ Grifo meu.

⁶⁶ No original: A word about the Program of Studies in Non-Formal Education at Michigan State University may be in order. The Program, under the sponsorship of the Agency for International Development has the basic purpose of building a systematic knowledge base about non-formal education in response to the growing need for authoritative information about this mode of education in the developing countries.

⁶⁷ Esta relação de certo modo está inserida no contexto da explosão das ONGs e o estabelecimento do Terceiro Setor, como espaço de consolidação da oferta de serviços sociais, entre eles o de educação não formal, por instituições da sociedade civil, no contexto do neoliberalismo e reforma do Estado brasileiro, que analisaremos a posteriori.

do interesse dos EUA no enfrentamento do socialismo também nos países dependentes do terceiro mundo.

Além da relação entre educação não formal e os interesses políticos e econômicos, outro fator social que influenciou a construção do conceito de educação não formal foi a crise da escola formal. Neste particular, Garcia (2009) considera importante a contribuição de Coombs, que se balizou em documentos da UNESCO (década de 1960) que trataram sobre uma crise mundial da educação, bem como de suas próprias pesquisas de campo realizadas pelo International Institute for Educational Planning. Registra-se que Coombs é academicamente reconhecido como o primeiro a elaborar um conceito de educação não formal. Com vistas ao enfrentamento da crise dos processos educacionais no mundo, esta nova modalidade era necessária, e por educação não formal se entendeu ser:

[...] espantoso conjunto de atividades de ensino e treinamento que constitui, ou deveria constituir, um importante complemento para o ensino formal de qualquer país. Estas atividades recebem os mais variados nomes: “educação de adultos”, “educação permanente”, “treinamento em serviço”, “treinamento acelerado”, “serviços de extensão”. Atingem elas as vidas de muitas pessoas e, quando bem orientadas, podem contribuir de maneira substancial para o desenvolvimento individual e nacional e têm, também, possibilidade de dar uma alta contribuição para o enriquecimento cultural e autorealização individual (GARCIA, 2009, p. 45 *apud* COOMBS 1986, p. 197-198).

Frente à crise da educação formal, Coombs conferiu à educação não formal a noção de *complementariedade*. Assim, as práticas e outros saberes da educação não formal perpassariam pela tarefa de complementar o que se recebe como conteúdo educacional da escola formal, formando um único sistema, capaz de analisar e refletir as necessidades educacionais, específicos de cada país, região. A crise do sistema escolar resulta na necessidade de novos espaços, novos tempos e novas necessidades, não mais restringindo o ambiente escolar como *locus* privilegiado da educação (GARCIA, 2009).

Quem em certa medida faz coro a esta noção de complementariedade é Jaime Trilla, ao afirmar que a escola não é capaz de abraçar uma totalidade de demandas educacionais. A estrutura escolar impõe limites que devem ser reconhecidos. E mais: além de não ser apta para todo tipo de objetivo educacional, a escola mostra-se particularmente imprópria para alguns deles. Trilla dá uma importância significativa ao fato positivo de a educação não formal não seguir uma normatividade comum à educação formal, tais como: calendário escolar; currículo padronizado; titulação de docentes, etc. Isto lhe permite ser

mais flexível, participativa e adaptável aos usuários concretos e suas necessidades específicas, diferentemente de como acontece no âmbito escolar. Assim, Trilla define educação não formal como:

Um conjunto de processos, meios e instituições específica e diferenciadamente concebidos em função de objetivos explícitos de formação ou instrução não diretamente voltados à outorga dos graus próprios do sistema educacional regado. (2008, p. 42)

O que Trilla adverte, entretanto, é sobre o cuidado em não fazer a cisão entre o modelo formal e o não formal de educação, como sendo o primeiro detentor de toda a culpa do fracasso educacional, nem o segundo como uma opção mágica e imaculada: “Talvez a tácita subestimação da educação não formal em certos círculos possa levar a superestimá-la, a destacar apenas suas possíveis virtudes, evitando seus também possíveis (e reais) riscos e defeitos” (2008, p. 10).

Outra contribuição de Trilla (2008) foi a de mapear as áreas de atuação da educação não formal, sendo: *a) Âmbito da formação ligada ao trabalho; b) Âmbito do lazer e da cultura; c) Âmbito da própria escola; d) Âmbito da educação social*. Este último desenvolve-se no seio das instituições e programas destinados a pessoas e coletivos em alguma situação de conflito social. É fundamentalmente sobre este âmbito da educação não formal que se ocupa nossa pesquisa, e também, como veremos posteriormente, é neste âmbito que reside a gênese da educação não formal no Brasil. Nesta esteira, Almerindo Afonso (1989) apresenta as características da educação não formal (finalizando nossa análise de autores estrangeiros):

- 1 – apresentar caráter voluntário;
- 2 – promover, sobretudo, a socialização;
- 3 – promover a solidariedade;
- 4 – visar o desenvolvimento;
- 5 – preocupar-se essencialmente com a mudança social;
- 6 – serem pouco formalizados e hierarquizados;
- 7 – favorecer a participação;
- 8 – proporcionar a investigação de projetos de desenvolvimento;
- 9 – ter formas de participação descentralizada (p. 90 *apud* GARCIA, 2009, p. 55).

Por fim, de acordo com as contribuições nacionais, quem irá concordar com a visão de educação não formal, a partir da dimensão social, tendo seu nascedouro nos movimentos sociais, com a educação popular, alfabetização de jovens e adultos, e a filantropia, é Maria da Glória Gohn⁶⁸. Para a educadora e pesquisadora, é missão da educação não formal a formação política dos usuários: “A transmissão de informação e formação política e sociocultural é uma meta da educação não formal” (2006, p. 30).

Diante das variadas contribuições conceituais aqui apresentadas, para fins desta pesquisa, compreendemos a educação não formal como um mosaico composto de uma multiplicidade de interesses e objetivos que fomentam uma arena de disputas políticas e ideológicas, de acordo com a instituição, seja ela de uma empresa transnacional, de um movimento social, ou, como em nosso caso, de ONGs religiosas. Assumimos esta concepção, mas admitimos a fragilidade do termo “formal”, já que, por este “formal”, entende-se o sistema escolar convencional, e sua oposição, “não formal”, parece imprecisa, dado que existe uma forma, sim, em cada projeto. Com suas particularidades: projetos pedagógicos; indicadores de avaliação; currículos etc., que diferem do sistema escolar, mas isso não significa ausência de “forma”, e sim, outro tipo de forma.

2.2. A REDE DE SERVIÇOS SOCIOASSISTENCIAIS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE ASSISTÊNCIA E DESENVOLVIMENTO SOCIAL – SP (SMADS)

Os projetos de educação não formal que são objeto desta pesquisa são financiados pela Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social (SMADS)⁶⁹. Para situar o lugar dos projetos das ONGs na rede de serviços sociais da SMADS, tomaremos a análise documental da portaria 47/2010/SMADS, que dispõe sobre a tipificação da rede socioassistencial do município e sobre a regulação de parcerias operadas por modelo de convênios⁷⁰.

⁶⁸ Retomaremos esta discussão *a posteriori*, na análise do papel da igreja católica nos movimentos sociais.

⁶⁹ Esta pasta está sendo dirigida atualmente pelo partido PMDB e tem como Secretária Luciana Temer.

⁷⁰ O sistema de convênios está alicerçado na Lei Municipal nº 13.153, e estabelece em seu art. 1º que as atenções da assistência social no âmbito do Município de São Paulo compreendem a inter-relação de recursos e esforços entre o poder público e a sociedade civil, através de uma relação solidária capaz de

A rede de serviços sociais da SMADS é orientada pelo Plano Nacional de Assistência Social (PNAS) e o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), aprovada pelo Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS). Os serviços sociais são tipificados nacionalmente em três núcleos, tendo como parâmetro o nível de complexidade, conforme divulga a resolução 109 de 11/11/2009:

Proteção social básica	Proteção especial de média complexidade	Proteção especial de alta complexidade
------------------------	---	--

Abaixo, os serviços de proteção social básica, em que se enquadra nosso objeto, segundo a tipificação oficial:

1. Serviço de Assistência Social à Família e Proteção Social Básica no Domicílio

2. Centro para Crianças e Adolescentes - CCA

2.1. Centro para Crianças de 6 a 11 anos

2.2. Centro para Adolescentes de 12 a 14 anos

3. Centro para Juventude – CJ

4. Núcleo de Convivência de Idoso – NCI

Nosso objeto de pesquisa está inserido na categoria 2, denominado CCA (Centro para Crianças e Adolescentes). É preciso fazer uma distinção para que não haja confusão terminológica, visto que, ao que chamamos de **projeto** de educação não formal, para a SMADS denomina-se **serviço**.

A tipificação do nosso objeto de pesquisa como “serviço”, segundo o Inciso II do §4º da portaria 46/2010, caracteriza-se pela realização através de “convênios”, isto é, de oferecimento indireto e não exclusivo pelo poder público, mas por instituições sem fins lucrativos da sociedade civil. A rede de serviços socioassistenciais é operacionalizada em quatro modelos:

- **Serviço:** a produção de atenções continuadas para garantir a proteção social básica e especial do cidadão e de sua família, de modo a assegurar seus direitos de atenção com qualidade.

garantir o atendimento às necessidades básicas da população (Norma Técnica dos Serviços Socioassistenciais, 2012, p. 13).

- **Programa:** atividade estratégica que produz mudanças esperadas em determinada situação social, por um período temporal determinado, que articula e potencializa os serviços socioassistenciais.
- **Projeto:** ação de efeito local que produz um resultado por tempo determinado, quer como preparação para a instalação de um serviço continuado, quer para sua qualificação ou mesmo para resolutividade por tempo determinado de uma situação de risco ou vulnerabilidade específica ou de incidência localizada.
- **Benefício:** transferência de meios financeiros e, eventualmente, em espécie, para pessoas e famílias a partir de situações de risco e/ou vulnerabilidade determinadas em lei, na forma de renda mensal, benefícios de prestação continuada, benefícios eventuais e auxílios em espécie em situações emergenciais ou especiais.

Para fazer o atendimento aos usuários/assistidos, a SMADS possui duas agências intermediadoras, definidas como: unidade pública estatal de base territorial, sendo a primeira –Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) – para o nível de complexidade de proteção social básica, e o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) para os níveis de média e alta complexidade. Assim, o CRAS é interlocutor imediato do poder público ao qual as ONGs (nosso objeto) solicitam, mantêm e prestam contas dos convênios. O objetivo geral do CRAS é: “Prevenir a ocorrência de situações de vulnerabilidade e risco social nos territórios, por meio do desenvolvimento de potencialidades e de aquisições, do fortalecimento de vínculos familiares e comunitários e da ampliação do acesso aos direitos de cidadania”.⁷¹

A implantação das unidades do CRAS pelo município tem o critério de instalar-se em áreas de vulnerabilidade social. Entende-se como vulnerabilidade social de pessoas, famílias ou comunidades a combinação de fatores que possam produzir uma deterioração de seu nível de bem-estar, em consequência de sua exposição a determinados tipos de risco. O indicador resultante consiste em uma convergência entre duas dimensões – socioeconômica e demográfica –, em níveis de 1 a 7. A dimensão socioeconômica compõe-se da renda apropriada pelas famílias e do poder de geração da mesma por seus membros. Já a demográfica está relacionada ao ciclo de vida familiar. A mensuração é feita pelo

⁷¹ Fonte: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/assistencia_social/cras/index.php?p=1906>. Acesso em: 13/03/2014 às 15h43.

Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS)⁷², realizada pela SEAD (Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados), da Secretaria Estadual de Planejamento e Desenvolvimento Regional, última versão de 2010. Conforme exposto no sítio eletrônico da SMADS, este censo permite ao gestor do setor público e à sociedade uma visão detalhada das condições de vida do município, com a identificação e localização espacial das áreas que abrigam os segmentos populacionais mais vulneráveis à pobreza.⁷³

Atualmente a SMADS conta com 49 unidades de CRAS, contempladas em 5 regiões e distribuídas conforme a figura abaixo:

Figura 1. Unidades CRAS.⁷⁴



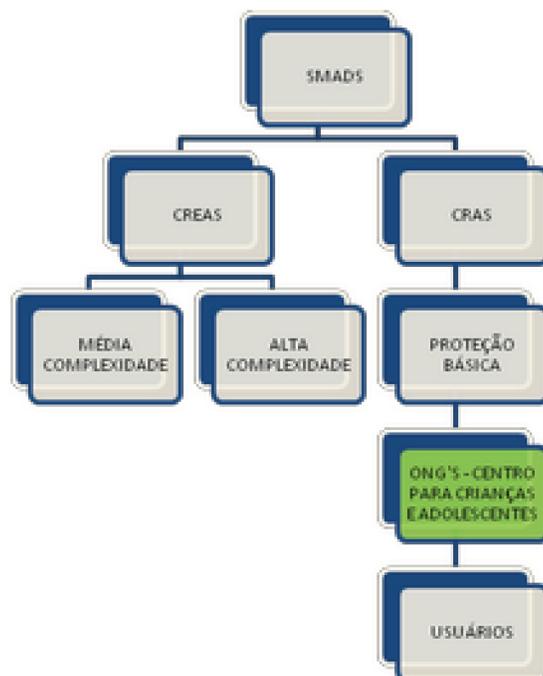
Para clarificar a compreensão sobre o lugar de nosso objeto de pesquisa, segue o organograma abaixo:

⁷² Grupo 1 (baixíssima vulnerabilidade: 2.497.372 pessoas – 6,1% do total); Grupo 2 (muito baixa vulnerabilidade: 16.321.742 pessoas – 40,1 % do total); Grupo 3 (vulnerabilidade baixa: 7.313.550 – 18% do total); Grupo 4 (vulnerabilidade média: 7.796.634 – 19,2% do total); Grupo 5 (vulnerabilidade alta: 4.525.509 – 11% do total); Grupo 6 (vulnerabilidade muito alta: 1.801.621 – 4,4% do total); Grupo 7 (vulnerabilidade alta em setores rurais: 409.175 – 1,0% do total). Dados do censo de 2010, disponível em: <www.seade.gov.br>.

⁷³ Fonte: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/assistencia_social/>. Acesso em: 20/03/2014 às 09h34.

⁷⁴ Elaboração autoral a partir de dados do sítio eletrônico da SMADS.

Figura 2. O lugar do Objeto.



Colocamos em relevo o quadro geral de oferecimento de serviços socioassistenciais prestados pela SMADS, e, posteriormente, faremos o recorte da participação geral das instituições de cunho religioso, por região e, também, pela representatividade das confessionalidades religiosas, sendo os grupos identificados no programa: Cristãos católicos, Cristãos evangélicos, Espíritas e Judaicos.

Tabela 1 - Dados gerais do programa de convênios da SMADS.⁷⁵

Organizações sem fins lucrativos	374
Convênios	1.171
Capacidade de atendimento	223.998
Valor repasse mensal	R\$ 53.533.398,39

O centro para crianças e adolescentes caracteriza-se como um espaço de referência para o desenvolvimento de ações socioeducativas. Em termos quantitativos, o CCA é o

⁷⁵Fonte:

<http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/assistencia_social/entidades_sociais/index.php?p=3245>. Acesso em: 21/09/2013 às 19h22.

serviço mais representativo, com 461 centros no município. O serviço destina-se a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade e risco social; com deficiências; oriundos de famílias beneficiárias de programas de transferência de renda; em situação de trabalho infantil; reconduzidas ao convívio familiar após medida protetiva de acolhimento (Norma Técnica, 2012). O objetivo do CCA é: através de suas atividades, promover o fortalecimento de vínculos da criança com a família e na comunidade, atuando assim na prevenção social:

A gente trabalha com prevenção! Entendemos que os vínculos familiares e comunitários ainda estão preservados, apesar de estas famílias estarem em situação de risco e vulnerabilidade social, mas você ainda tem os vínculos. Então, o que acontece? O menino tem família, tem casa, mas tá meio confuso ali, ele está exposto, às vezes num lugar com drogas e tal. Então, qual é a proposta deste serviço de proteção básica? É você preservar essa família! A política de assistência social diz que a gente trabalha com família, não mais com a pessoa, é a família! Então o CCA (Centro para Crianças e Adolescentes), por exemplo, atende o menino, mas você tem que ter horário pra família! Porque é aquela história: não adianta você tratar, cuidar de uma criança, se você não cuidar da família. Então, a ideia da política é que a gente trabalhe mais na proteção básica e que a gente não precise da proteção especial. Que você fique só na prevenção! Hoje em dia, a gente tem muito trabalho de proteção especial! Parece que a gente tá numa coisa inversa, não estamos conseguindo sair da proteção especial e ficar só na prevenção. (Entrevista 1 – Técnica Supervisora CRAS Jabaquara).

O edital de convocação para seleção de convênio nº 043/SMADS/2014⁷⁶ traz o detalhamento dos objetivos específicos: a) prevenir a segregação de crianças, especialmente aquelas com deficiência, assegurando convivência comunitária; b) promover acesso a outras políticas públicas, em especial serviço de educação, saúde, cultura, esporte e lazer; c) oportunizar o exercício da cidadania; d) possibilitar experiências e manifestações artísticas, culturais, esportivas e de lazer, para desenvolvimento de novas habilidades; e) estimular a reinserção e permanência da criança e adolescente no sistema educacional ⁷⁷; f) assegurar espaço para convívio grupal e comunitário, para desenvolvimento de relações de solidariedade e respeito mútuo; g) desenvolver ações com as famílias para o fortalecimento de vínculos familiares e sociais; h) incentivar o desenvolvimento de competências para compreensão crítica da realidade social.

⁷⁶ Fonte:

<www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/assistencia_social/arquivos/edital/smads/2014/2014-043_edital.pdf. Acesso em: 07/04/2014.

⁷⁷ As ONGs devem zelar pela inserção ou reinserção do usuário na rede de ensino, não é pré-requisito estar matriculado na escola normal, mas a ONG deve incentivar o mesmo, já que é um direito da criança ou adolescente.

Sendo um serviço socioeducativo, sua prioridade é a manutenção de um espaço de convivência em que as crianças e adolescentes reconheçam seu *status* de cidadãos de direitos, participem de atividades de socialização e de desenvolvimento. As atividades educacionais oferecidas pelas ONGs devem promover a autonomia e o protagonismo social, de acordo com as demandas peculiares dos territórios.

A propósito de conteúdo, a SMADS orienta que as ações socioeducativas possuam currículo flexível, e que este deve ser elaborado a partir das especificidades dos sujeitos envolvidos e de sua realidade social. Assim, levam-se em conta os desejos, curiosidades e necessidades das crianças e adolescentes, dos educadores e da família. Cada ONG é responsável pelo seu Projeto Pedagógico Integrado, desde que suas atividades proporcionem experiências lúdicas, esportivas e culturais. Pela justificativa de que este serviço de educação não formal esteja enraizado no viés social, a SMADS não espera que o CCA seja uma extensão da escola formal:

O CCA (Centro para Crianças e Adolescentes) antes funcionava como uma escolinha, com reforço escolar etc., hoje com uma nova portaria, ele passou a ser um serviço de convivência, e de fortalecimento de vínculos. A gente está mudando isso, ele (CCA) é um projeto socioeducativo, mas estamos tornando mais sócio do que educativo, para que ele seja um serviço de convivência. Aí você tem as atividades de convivências, que podem ser culturais, esportivas. Eu, particularmente, forço muito para que os serviços (ONGs) trabalhem com atividades mais culturais. Porque falta muito para o público que é atendido, a questão cultural. Tem gente e famílias que nunca foram ao teatro, que nunca foram ao cinema. (Entrevista 1 – Técnica Supervisora CRAS Jabaquara).

As formas de ingresso são, ou por *demanda espontânea*, quando a família dirige-se diretamente à ONG (40% das vagas pactuadas no convênio) ou por *demanda encaminhada*, quando o CRAS faz o encaminhamento (60% das vagas). A prioridade absoluta deve ser dada a crianças e adolescentes retirados da situação de trabalho infantil. Todo usuário/família inscrita deve ser direcionada ao CRAS, para que seja cadastrada no CadÚnico⁷⁸.

⁷⁸ O Cadastro Único para programas sociais é um instrumento de identificação e caracterização socioeconômica das famílias brasileiras de baixa renda (meio salário mínimo por pessoa ou até três salários mínimos de renda familiar). Suas informações podem ser utilizadas pelos governos federal, estaduais e municipais para obter diagnóstico socioeconômico das famílias cadastradas, para, desta forma, possibilitar a análise de suas principais necessidades. Assim, permite delinear políticas de proteção social voltadas para essa população. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/falemds/perguntas-frequentes/bolsa-familia/cadastro-unico/beneficiario/cadunico-inclusao>>. Acesso em: 08/04/2014 às 10h31.

O projeto funciona de segunda a sexta-feira, com quatro horas diárias, no contraturno da escola formal, durante o ano todo, com exceção do mês de janeiro (Norma Técnica, 2012, p. 90).

Por ser um convênio público-privado, este se oficializa por meio de contratos, em que são postas as atribuições e responsabilidades de cada uma das partes⁷⁹:

- 1) *Recurso Financeiro* – Para o custeio do convênio, a SMADS repassa valores referentes à verba de implantação (aos novos convênios, uma única parcela) e repasse mensal para arcar com as seguintes despesas: a) Recursos Humanos (salários, encargos, trabalhistas, oficinairos, horas técnicas); b) Alimentação; c) Materiais para o trabalho socioeducativo e pedagógico; d) Concessionárias (água, luz, gás e telefone); e) Aluguel (para o caso das ONGs sem prédio próprio). A prestação de contas mensais se dá através do envio pela ONG do Demonstrativo Mensal de Despesas e da Declaração Trimestral de Gerenciamento de Recursos Financeiros.
- 2) *Recursos Humanos* – Para o atendimento e suporte às ONGs conveniadas e seus usuários, a SMADS disponibiliza, através do CRAS, um corpo de profissionais composto de:

Tabela 2 – Recursos Humanos do CRAS/SMADS.

CARGO	CARGA HORÁRIA	QUANTIDADE
Coordenador	40	1
Assistente Social	30	2
Psicólogo	40	1
Profissional representante do SUAS ⁸⁰	40	1
Profissional de nível médio	40	4

A demanda de serviços da sociedade local excede a capacidade de atendimento do CRAS (5.000 famílias), que, por sua vez, acaba terceirizando às ONGs atividades de sua responsabilidade, por exemplo: o cadastramento de famílias beneficiárias de programas de transferência de renda, como o “bolsa família”. As ONGs acabam cedendo seus espaços físicos e, também, disponibilizando mão de obra própria para auxiliar no cadastramento.

⁷⁹ Para esta análise documental, utilizamos os instrumentos: portarias 46/2010/SMADS (regulação de parceria operada por meio de convênios); 47/2010/SMADS (custos dos serviços da rede socioassistencial operada por convênios); edital de convocação 043/SMADS/2014; e Lei 13.153/2001 (política pública de atenções de assistência social operada por convênios).

⁸⁰ O representante do SUAS (Sistema Único de Assistência Social) pode ser: sociólogo, antropólogo ou pedagogo.

A outra forma de participação da SMADS no quesito de recursos humanos é o repasse financeiro para custear salários e encargos trabalhistas dos funcionários das ONGs arrolados no convênio. E, também, a SMADS regulamenta os cargos, e as respectivas formações⁸¹, sendo:

Tabela 3 – Recursos Humanos do CCA.

CARGO	FUNÇÃO	FORMAÇÃO EXIGIDA
Gerente de Serviço	Gerenciamento geral do convênio	Superior – Preferencialmente em Serviço Social
Técnico	Auxiliar o gerente de serviço na coordenação do convênio	Superior – Psicologia, Pedagogia ou Serviço Social
Orientador Socioeducativo	Aplicar as atividades socioeducativas	Ensino Médio
Auxiliar Administrativo	Executar rotinas administrativas	Ensino Médio
Agente Operacional	Serviços de limpeza e zeladoria	Ensino Fundamental
Oficineiro	Conhecimento e habilidades específicas (serviço esporádico)	Ensino Médio/Superior

As ONGs possuem autonomia para a contratação de seu quadro de funcionários, a SMADS interfere somente em casos em que a ONG encontra dificuldade para a contratação dos profissionais. A contratação é feita em regime CLT (Consolidações das Leis Trabalhistas).

3) *Recursos Pedagógicos* – Está contemplada no convênio uma verba da compra de materiais pedagógicos para o desenvolvimento das atividades. A atuação da SMADS no campo pedagógico restringe-se ao campo financeiro. Em contrapartida, requer das ONGs a promoção de atividades sistemáticas de capacitação continuada, realizadas semestralmente e elaboradas em conjunto com o Técnico do CRAS – supervisor do serviço (Norma Técnica, 2012, p. 82).

Apesar de haver um acordo prescritivo de corresponsabilidade, nota-se, a partir da ONG, certa carência de atuação da SMADS neste quesito, sob a queixa de que a Secretaria não exerce objetivamente seu papel:

⁸¹ A quantidade de profissionais varia de acordo com a quantidade de vagas atendidas pelo convênio. Exemplo: o cargo de orientador socioeducativo atende à fração de 1 para cada 30 crianças e adolescentes.

Gostaria que houvesse mais parceria para a qualificação dos educadores, é importante o profissional perceber que tem alguém investindo nele. Exemplo: anos atrás contratamos uma formadora, para capacitar as educadoras, na área de linguagem. No primeiro ano a SMADS pagou o salário, tinha uma verba pra isso, mas no ano seguinte proibiram e deixaram de pagar. Então, não existe uma preocupação com a formação dos profissionais. (Entrevista 4 – Gerente de Serviço da ONG Cruz de Malta).

2.2.1. ASSOCIAÇÃO METODISTA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL (AMAS)

A Associação Metodista de Assistência Social é vinculada à Igreja Metodista do Brasil, uma instituição cristã que se enquadra nas chamadas igrejas tradicionais e/ou históricas. O metodismo nasceu na Inglaterra no século XVIII, foi um movimento gerado no interior da igreja anglicana, da qual João Wesley (1703-1791), o fundador do metodismo, era clérigo.⁸² A AMAS⁸³ foi fundada de 02 de junho de 1985, por um grupo de membros da igreja local (Igreja Metodista no bairro do Jabaquara). Foi constituída com a finalidade de desenvolver ações educativas que efetivamente contribuíssem para o desenvolvimento individual e social da criança e do adolescente. A história da Igreja Metodista deixa evidenciado que sua religiosidade perpassa pela intervenção social, uma de suas preocupações sociais:

O envolvimento do metodismo com as questões da sociedade é uma marca que está na história do surgimento do movimento desde o século XIII. Um dos contextos históricos da Inglaterra foi a revolução industrial. E isso fez com que os metodistas se destacassem com o trabalho do combate à escravidão e luta por melhores salários, principalmente o apoio às crianças pobres oferecendo o ensino básico.⁸⁴

A AMAS mantém convênio com a SMADS desde 1986. Atende atualmente 120 crianças/adolescentes. Os matriculados na escola básica normal frequentam a AMAS em contraturno. São oferecidas duas refeições durante a permanência na associação. O atendimento é oferecido de segunda a sexta-feira, em dois períodos: das 8h às 12h e das 13h às 17h.

⁸² O termo “metodista” originariamente foi empregado pejorativamente por colegas universitários, pelo fato de que o trio João Wesley, Charles Wesley e George Withefield reunia-se regular e rigidamente em um quarto de república estudantil, para estudar a bíblia, testemunhar a fé e cultuar; também eram chamados de “O clube dos santos”.

⁸³ CNPJ 56.825.334/0001-59, Rua Oásis, 275 – Jabaquara – São Paulo/SP.

⁸⁴ Fonte: <<http://www.metodista.org.br/john-wesley>>. Acesso em: 05/05/2014.

- **Mantenedor.**

Apesar da captação de recursos por meio de donativos, feira de artesanato, bazar de roupas usadas e cantinas, a parcela majoritária e determinante de recursos provém do poder público, através do convênio firmado com a Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social, praticamente desde o ano de sua fundação.

- **Projeto Pedagógico Integrado (PPI).**

As atividades propostas são: reforço escolar; leitura; desenho; artesanato; inglês; informática; cidadania; educação ambiental; ensino religioso; handebol; futebol; vôlei; jogos; música; dança; teatro; capoeira; dia do brinquedo, dia do cinema.⁸⁵

Orações – Foi constatado que a ONG estabelece uma rotina de orar ⁸⁶ antes de cada refeição, ao que respondem as representantes da ONG ao serem questionadas se esta é uma prática desenvolvida com as crianças e adolescentes do projeto:

Tem! Porque é normal, né? Dentro de uma creche com os pequenininhos a gente ensina a agradecer a refeição: “Senhor, obrigado por este alimento...” ou uma música, e as crianças acabam gostando. (Entrevista 2, Gerente de Serviço – AMAS).

Sim! Sempre fazemos antes de cada refeição, oramos o “Pai Nosso” também. (Entrevista 3, educadora – AMAS).

⁸⁵ Fonte: <<http://blogdaamas.blogspot.com.br/p/quem-somos.html>>. Acesso em: 21/03/2014 às 10h42.

⁸⁶ A prática de orações é recorrente em escolas públicas, não obstante pode ser instrumento de discriminação para com os alunos. Em 2012, na escola estadual Santo Antônio, em Mirai-MG, o aluno Maciel Vieira (15) foi vítima de *bullying religioso*. Ateu confesso, Maciel permaneceu em silêncio, recusando-se a rezar o “pai nosso” na aula de geografia, cuja professora exclamou ao término: “Jovem que não tem Deus no coração nunca vai ser nada na vida”, um recado direto ao jovem. Na aula seguinte, o aluno levou a Constituição Federal de 1988 e citou o artigo 19, que outorga o direito a liberdade de crença e de não crença, inclusive. Diante disso, a professora afirmou que fazia a reza há mais de 25 anos, e que mesmo a presença de um juiz na sala não a impediria de continuar fazendo. O ápice da discriminação ocorreu quando Maciel chegou atrasado a uma aula, e, ao adentrar a sala, os colegas, finalizando a oração, mudam a parte final do “pai nosso”, rezando: “E não nos deixe cair em tentação, mas livra-nos do Ciel (apelido de Maciel), amém”. O jovem gravou o áudio da oração, publicizou no youtube, e só depois da repercussão deste houve uma intervenção da Secretaria da Educação (MG) que recomendou à professora (católica) erradicar a prática. No âmbito da escola, a direção tentou amenizar o conflito, responsabilizando o aluno por falta de ética por gravar o vídeo, e alegando desconhecer o texto constitucional citado por Maciel. E a solução paliativa foi remanejar a professora para dar sua primeira aula para outra turma, pois era em sua primeira aula do dia que ministrava a oração, assim, não ocorreria mais com a turma de Maciel. Disponível em: <<http://www.revistaforum.com.br/blog/2013/04/reacao-de-aluno-ateu-a-bullying-acaba-com-pai-nosso-na-escola/>>. Acesso em: 05/05/2014 às 15h30.

Fotos 1 e 2 – Crianças do CCA orando pela ceia de Natal.



Ensino Religioso – A prática do ensino e conteúdo religioso é aplicada explicitamente, inclusive é mencionada como uma das atividades do projeto pedagógico, disponível no sítio eletrônico da instituição, em sua página inicial⁸⁷. A ONG utiliza um material pedagógico desenvolvido pela editora oficial da Igreja Metodista, destinada ao uso em sua escola dominical, que é adotada nacionalmente pelas igrejas locais. O conteúdo é evangelístico e doutrinário, as crianças do projeto acabam fazendo uso deste material também. A gerente de serviço responde sobre a orientação da ONG se as crianças devem ou não ser evangelizadas (proselitismo):

Olha: se estou trabalhando numa ONG religiosa, e ela é evangélica, acho que sim! A criança tem que saber, nós falamos sim de Jesus pra criança! A Igreja Metodista tem uns livros para crianças e adolescentes, que, por exemplo: tem a revista do adolescente⁸⁸, esta revista ensina sobre relacionamento entre pais e filhos, o respeito aos pais, o relacionamento entre colegas, como você deve agir se um colega aparecer e “te oferecer um baseado”. Então, todo ensinamento vem para alertar a criança quanto a isso, ou na área de sexo, crianças que são violentadas e abusadas, dentro deste estudo que a Igreja Metodista desenvolve, ela trabalha isso. E por que eu não vou ensinar isso? Não vou dizer pra criança: “Olha, se você não for evangélico, você vai para o inferno”. Nós não estamos trabalhando isso, por que aí vai ficar a critério de cada família que religião que ela vai seguir. (Entrevista 2, Gerente de Serviço – AMAS).

⁸⁷ Fonte: <<http://blogdaamas.blogspot.com.br/p/quem-somos.html>>. Acesso em: 06/05/2014 às 09h45.

⁸⁸ Este material mencionado trata-se das revistas oficiais da igreja para a escola dominical.

Sobre a posição do clérigo responsável pela igreja local, quanto ao evangelismo, a gerente acrescenta que a intensificação de evangelismo ou o esfriamento da chama evangelística dependerá da vontade ou visão do clérigo que está na gestão vigente:

Depende de quem está na direção no momento ⁸⁹; dependendo do pastor, se ele tiver uma visão de evangelismo, ele vai querer evangelizar sim! Mas fica a cargo da família querer o evangelismo ou não, mas têm muitos que deixam de lado.

Durante o período de férias há uma programação extra, denominada escola bíblica de férias (EBF). Esta é uma atividade bastante comum em igrejas protestantes e evangélicas, que consiste na transmissão de conhecimento doutrinário da religião cristã. Ocorre que esta atividade destinada aos filhos de fiéis da igreja passa a ser estendida para as crianças do CCA. Ao final da EBF, as crianças recebem um certificado de participação, e fazem uma celebração de encerramento das atividades.

Fotos 3 e 4 – Crianças do CCA em formatura de EBF.



Festas Religiosas – Foi identificado que as crianças do CCA participam das festas religiosas, não só no espaço da ONG, mas também no templo da Igreja Metodista. Esta participação é ativa, através de apresentações em cultos oficiais. Interpelada sobre a posição da SMADS em relação à participação das crianças nestas atividades, a gerente responde:

As atividades religiosas que são a páscoa e natal, que é normal e todo mundo faz, até as escolas públicas fazem, cantar uma música religiosa na festa dos dias das mães e pais, uma cantata de natal, a SMADS não proíbe. (Entrevista 2, Gerente de Serviço – AMAS).

⁸⁹ Os pastores(as) metodistas são itinerantes, cada ano há uma nomeação, o clérigo pode permanecer no mínimo um ano e no máximo quatro anos na mesma comunidade. Normalmente ficam de um a dois anos.

Foto 5 – Natal de 2012



Foto 6 – Natal de 2013



Foto 7 – Páscoa de 2014



Foto 8 – Kit de Páscoa de 2014



2.2.2. CENTRO SOCIAL CRUZ DE MALTA

Entidade civil sem fins lucrativos, o Centro Social Cruz de Malta está vinculado a uma ordem católica denominada “Ordem de Malta”. Trata-se de uma das mais antigas organizações de auxílio aos necessitados do mundo. Foi fundada em Jerusalém, no século XI, com o intuito de prestar atendimento aos peregrinos e doentes que visitavam a cidade para fins religiosos. Na “Cidade Santa”, a Ordem construiu um hospital dedicado a São João Batista, o patrono da Ordem. Por muito tempo a sede se estabeleceu em Malta, e por isso o batismo da entidade como a Ordem de Malta. Após o século XIII, com sua expulsão

por ocasião da invasão de Napoleão Bonaparte, a Ordem se mudou para Roma, onde está até hoje.

A Ordem de Malta mantém status de Estado Soberano, de Direito Internacional, assim como o Vaticano, e mantém relações diplomáticas com mais de 100 nações. Está presente em mais de 130 países, através de suas associações nacionais. No Brasil divide-se em três associações, sediadas em: Rio de Janeiro; Brasília e São Paulo. A Associação de São Paulo foi fundada em 1956, e desde 1983 sua sede está no bairro do Jabaquara.

Tem como missão: “Dar oportunidade aos membros de famílias de baixa renda, para desenvolver-se de forma digna, prestando-lhes atendimento em saúde e educação, além de atividades socioculturais, desportivas e profissionalizantes”.

Presta serviço nas áreas da saúde (conveniada com o SUS), através de consultas ambulatoriais, vacinação e distribuição de medicamentos. Na área socioeducacional, tem convênio com a Secretaria Municipal de Educação, no atendimento da creche, e também com a Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social. Pelo convênio com a SMADS, o CCA atende 150 crianças e adolescentes em dois períodos. Além destes convênios, o Centro Assistencial Cruz de Malta conta com parceiros para ofertar cursos profissionalizantes, destinados a jovens da comunidade.

▪ **Mantenedor.**

Segundo informe da entidade, os recursos captados pelos associados são suficientes apenas para a manutenção predial, e a maior parte vem dos convênios com o poder público.

▪ **Projeto Pedagógico Integrado (PPI).**

As atividades propostas são: reforço escolar, futebol, capoeira, danças, atividades de linguagem e artes.

Orações – Ao contrário da ONG evangélica, o Centro Social Cruz de Malta não tem, atualmente, a prática de orar antes das refeições ou em qualquer outro momento, pois afirma ter recebido orientação restritiva por parte da SMADS:

Não fazemos mais, antes até fazíamos, mas há uma recomendação da prefeitura de que não pode fazer. O que eu acho até uma bobagem! Porque dizem que isso é impor a religião. (Entrevista 4 – Gerente de Serviço da ONG Cruz de Malta).

De fato, em nenhuma das visitas à ONG para observação, foi observada a prática de orações antes das refeições. Entretanto, há uma capela dentro do Centro Social, onde

ocorre, uma vez por semana, a celebração de uma missa, em que as crianças participam, não compulsoriamente, conforme relata um adolescente participante:

Sim, a gente vai lá, tem um monte de cadeiras, a gente senta, escuta a missa todinha do padre, que vem com as freiras! (Entrevista 5, W.C.B. – 15 anos).

Fotos 9 e 10 – Capela de Santa Tereza



Símbolos Religiosos – A presença de imagens religiosas pode ser constatada por toda a ONG, raro um lugar em que não haja uma escultura, um quadro ou algo que remeta à religiosidade da instituição. A gerente de serviço, que é católica, entende que a presença de imagens, mesmo a contragosto da SMADS, será preservada, e a retirada dos ícones é inegociável.

Hoje você não pode nem ter imagens, mas nós temos, tanto na creche quanto no CCA, porque isto é muito forte pra nós. (Entrevista 4 – Gerente de Serviço da ONG Cruz de Malta).

A presença de símbolos religiosos em instituições públicas tem sido tema de profundos debates entre aqueles que defendem a laicidade do Estado e aqueles que não veem a violação deste princípio no uso de tais ícones, tais como os crucifixos presentes em escola pública e até mesmo no congresso nacional. Mas, às instituições religiosas, o uso das imagens, bem como sua liturgia e exercício de culto, são garantidos pela carta constitucional. O problema reside na separação física entre o templo religioso e a ONG; não é incomum que as ONGs religiosas exerçam suas atividades com as crianças no interior do próprio templo, não são todas que possuem um prédio em separado para realizar o convênio. Neste sentido, nenhuma ONG religiosa, sobretudo as católicas, cujo simbolismo

das imagens é tão caro à sua religiosidade, permitirá uma imposição iconoclasta ⁹⁰ por parte da SMADS.

**Foto 11 – Imagem de Maria e Sta. Teresa
(Sala da Diretoria)**



**Foto 12 – Imagem de N. S. Aparecida
(Sala da Coordenação)**



**Foto 13 – Imagem de Maria
(Secretaria da Creche)**



**Foto 14 – Quadro de Maria
(Hall da Creche)**



Excursão Religiosa – Anualmente é organizada uma excursão para a catedral de Nossa Senhora da Aparecida, por ocasião da celebração da padroeira do Brasil, no dia 12 de outubro. É um evento aberto para os usuários de todos os serviços oferecidos pela ONG.

⁹⁰ No cristianismo, o uso de imagens sempre foi um forte instrumento de conversão religiosa, sobretudo aos não letrados. Assim, as esculturas eram muito mais que expressão artística ou peça decorativa. Mas, no século XVIII, à época do período bizantino, duas campanhas iconoclastas aconteceram: a) O primeiro levante iconoclasta aconteceu no ano de 730, quando o imperador Leão III publicou um édito ordenando a destruição de imagens. O interesse primordial dessa ordem era realizar a purificação do cristianismo e diminuir a influência dos monges que realizavam a fabricação dessas imagens. b) Logo em seguida, Constantino V ofereceu a sustentação ideológica necessária para que outra onda de destruição acontecesse pelas cidades cristãs. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/historiag/movimento-iconoclasta.htm>>. Acesso em: 06/05/2014 às 14h46.

Neste dia, as crianças devem estar acompanhadas e sob a responsabilidade dos pais. O transporte é alugado pela instituição, e todos os participantes recebem um kit, contendo artigos religiosos:

Fazemos uma excursão para o templo de Nossa Senhora Aparecida, uma vez por ano. Alugamos 20 ônibus, levamos nossos assistidos: creche, CCA e convidamos quatro entidades que vão conosco. Tudo é custeado por nós: transporte, alimentação, etc. Damos uma medalhinha, um tercinho... um santinho...na verdade chamamos de “Kit Cidinha”. (Entrevista 4 – Gerente de Serviço da ONG Cruz de Malta).

Ensino Religioso – A ONG entende que a formação religiosa da criança participante do CCA é algo que deve ser promovido pela instituição.

Nós temos um programa, que não tem dado muito certo! Tínhamos um grupo de irmãs (freiras) que faziam um trabalho, mas tinha mais aceitação das crianças, e com os adolescentes, por conta da linguagem própria, não tinham muito êxito. Tinha que se comunicar de forma adequada, como o papa Francisco tem feito. (Entrevista 4 – Gerente de Serviço da ONG Cruz de Malta).

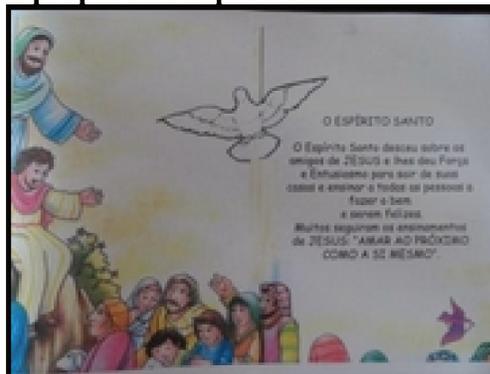
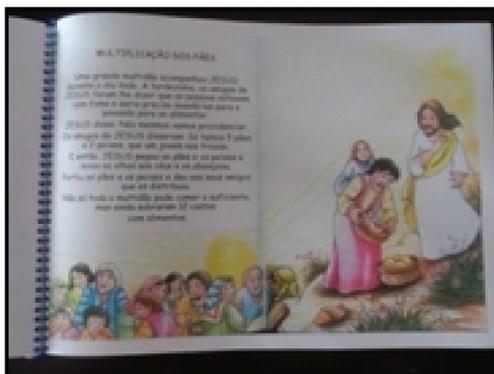
A entrevista com o adolescente aconteceu na mesma sala, onde ocorria a catequese com as freiras, e ele recordou o que aprendia com elas:

Eu já fiz aula com as freiras aqui nesta sala! Eu assisti ao filme “A paixão de Cristo”, elas ensinaram o “Pai Nosso” e “Ave Maria”, ensinam tudo! (Entrevista 5, W.C.B. – 15 anos)

Para além do ensino religioso, a ONG promove a inserção oficial da criança na religião, através do curso preparatório para o batismo:

A gente faz um batismo aqui todo ano, cada vez mais crianças vêm para ser batizadas, fazemos uma palestra preparatória antes, com esta apostila. (Entrevista 7 – educadora).

Fotos 15 e 16 – Material preparatório para batismo.



Atualmente a ONG está desenvolvendo um trabalho em parceria com o mosteiro de São Bento, em que um monge realiza atividades com as crianças e adolescentes todas as quintas-feiras. Este trabalho consiste em promover a consciência da situação social e econômica em que as crianças e adolescentes vivem, através de dinâmicas, filmes, músicas, etc., com o intuito de promover transformação social na vida dos participantes. Com esta definição de objetivo concedida pelo monge, questionamos em que medida a transmissão de valores religiosos poderia contribuir para esta mudança:

Os valores religiosos sempre têm a sua força, mas não tento passar como doutrina! Dizendo: isso ou aquilo está errado. Trabalho com teologia e cinema. Fiz um curso em Roma sobre isso, tiro lições morais dos discursos de um personagem normal, mas sem ser moralizante, que causa fanatismo. Preciso ensinar estes valores do cristianismo sim, que são perenes, mas colocando de uma maneira que seja sem imposição, do tipo: eu sou padre e vou ensinar vocês o que é certo e o que é errado. (Entrevista 6 – Monge H.M.)

Discutindo sobre a proliferação de ONGs no Brasil, e o quanto estas têm cada vez mais assumido o papel de protagonista na oferta de serviços sociais, onde se destacam as de caráter religioso, indagamos o monge sobre seu posicionamento, ao que exerceu a crítica de estas estarem perdendo seu foco, restringindo-se apenas ao assistencialismo, não se diferenciando das ONGs laicas, portanto, não cumprindo sua missão:

Acho que não deveria ter mais (ONGs religiosas), a Igreja se compromete tanto, ao ponto de o papa Francisco dizer que a Igreja não pode ser uma ONG, não pode se voltar completamente para uma visão assistencial! Há um problema sobre o que é mais importante: a contemplação ou a ação! O problema é que não deveriam estar separadas, deveria haver equilíbrio entre estas duas dimensões da vida religiosa. Só que o que vai cada vez mais se exigindo de uma instituição de benemerência é que seja natural o assistencialismo. No fundo, acaba sendo um grupo, baseado em pessoas que vivem uma fé, mas concretamente acabando se atendo só à ação assistencial. Aí que está minha crítica, se não consegue viver o mínimo da vida contemplativa religiosa, então é uma associação que perdeu o sentido de existir. Esta é a falha de muitas instituições assistencialistas. Acredito realmente que a possibilidade de uma formação integral de uma pessoa passa pela dimensão religiosa. (Entrevista 6 – Monge H.M.)

Diante de duas questões ainda colocadas ao monge, uma sobre o princípio de laicidade do Estado e outra sobre o ensino religioso na escola pública, observou-se certa ambiguidade, dada uma inclinação à defesa de uma total separação entre Estado e igreja,

por um lado, e a naturalização do país como sendo majoritariamente católico, por outro. E, por isto, a representação através de símbolos religiosos em instituições públicas como aceitável. Em outros termos, compreende uma garantia de liberdade religiosa a todos os cidadãos, em que o Estado tem o dever de assegurar, além de manter-se neutro e isento, mas, por outro, permanece uma representação simbólica e censitária de uma religião majoritária em evidência no imaginário público. Diante das questões mencionadas, o monge pondera:

Eu sou completamente a favor da plena separação entre Igreja e Estado, a fé é uma descoberta pessoal. O Estado deve proteger o cidadão de que sua vida de fé esteja garantida, mas ter uma fé ou religião oficial, não. Acho que devíamos fazer este divórcio de uma vez. Este casamento Igreja e Estado é falido, tem que divorciar. O Estado é laico, mas deve aceitar e abraçar todas as religiões, inclusive garantindo a participação de todas as expressões religiosas no Congresso. (Entrevista 6 – Monge H.M.)

Eu acho que é complicado, quando se proíbe o uso de qualquer imagem ou crucifixo em sala de aula, eu acho um exagero. Porque o Brasil é um país cristão, não estou dizendo que é só católico, mas é cristão. O fato de ter um crucifixo não pode ser motivo de ofensa a ninguém.

Fotos 17 – Monge Beneditino



Foto 18 – Atividade “teologia e cinema”



Festas Religiosas – À semelhança da ONG evangélica, as datas comemorativas da tradição cristã são praticadas e envolvem a participação das crianças do projeto. Com destaque para uma celebração a mais: “a missa do lava-pés”:

Gostaria de fazer casamentos também para pais que querem oficializar a união, mas hoje não tenho quem coordene isso, e eu estou sempre procurando esta pessoa, não pense que é fácil! Agora, a procura espiritual existe. E, também, na época das festas cristãs, nós trabalhamos com os símbolos, independente da

religião, trabalhamos estes símbolos de páscoa e natal. Também fazemos dramatização e missa do lava-pés. (Entrevista 4 – Gerente de Serviço da ONG Cruz de Malta).

As festas de natal e páscoa contam sempre com peça teatral ou uma apresentação de coral, formado pelas crianças e adolescentes do projeto. Ocorre também, por ocasião da festa católica de São Cosme e Damião, a entrega de doces para as crianças. Nesta atividade, as crianças e adolescentes que são evangélicos costumam não receber os doces consagrados aos santos católicos, por orientação dos pais.

2.2.3 UM PONTO COMUM : A NATURALIZAÇÃO DA ÉTICA CRISTÃ NOS PROJETOS

As análises que fizemos das duas instituições demonstram que ambas realizam práticas religiosas e também ensino religioso em seus projetos financiados pelo poder público. Cada uma das instituições com suas estratégias e especificidades, podendo enfatizar uma ou outra doutrina, mas igualmente difundindo os valores do cristianismo. E foi de particular interesse compreender qual seria a receptividade destes valores pelas famílias participantes do projeto.

Identificamos que há uma naturalização do *ethos* cristão. Não houve sequer uma família, ou jovem entrevistado, que tenham se mostrado contrários ao ensino dos valores morais do cristianismo transmitidos nos convênios. A mãe de um participante da ONG evangélica reage positivamente diante da questão sobre as crianças fazerem parte de uma ONG religiosa:

Muito bom! Você sabe que vivemos rodeados de tudo que não é bom. Na época eu ainda morava num quintal com muitas casas e crianças, e você percebia a diferença dos meus filhos, não que eles fossem melhor. Aprenderam a ter respeito; regras, que não é todo lugar que tem né? [...] tinha uma diferença de educação dos meus filhos para os outros que não frequentava. Então pra mim foi essencial. (Entrevista 7, J. D.C.)

Com este mesmo sentimento, outra mãe da ONG católica também defende ser benéfico para as crianças receberem uma formação religiosa, e que esta formação torna-se um grande instrumento que incide sobre o comportamento das crianças, e que as diferencia pelo melhor comportamento em relação às crianças que não têm formação religiosa.

Assim, a mãe registra sua satisfação:

Acho muito bom, porque incentiva uma religião, as crianças precisam de uma religião! Tem que se apegar com alguma coisa boa, porque na rua só tem coisa que não presta. As crianças que não frequentam a Igreja, nenhuma religião, é totalmente diferente. As crianças que têm religião são mais calmas, eu percebo isto! Já as que não têm religião são muito violentas. (Entrevista 8, M.L.)

Houve consenso entre as famílias entrevistadas de que os valores morais transmitidos pelas ONGs são muito bem-vindos, e que fazem uma significativa diferença na forma como as crianças e adolescentes se comportam, e se relacionam com a família, amigos e comunidade. Pelas amostragens, ficou evidenciado que o fato de a ONG ser religiosa não implica em nenhuma forma de descontentamento ou mesmo de contraposição dos usuários. O que as famílias esperam do projeto é a possibilidade de colocarem seus filhos em um lugar seguro, que cuide de suas necessidades lúdicas (brincar) e fisiológicas (alimentar) enquanto estão no trabalho. E, se a ONG ainda pode contribuir com a transmissão dos valores cristãos no comportamento dos filhos, ótimo!

Não há espaço para o aprofundamento da análise dos valores morais cristãos nesta pesquisa, mas precisamos registrar uma tensão que há entre o projeto ético pós-moderno e o reencantamento⁹¹ religioso e como isto interfere na discussão de laicidade.

Autores como Lipovetsky (1994 *apud* GOERGEN, 2001) decretam o fim do catálogo moral do cristianismo como instrumento que viabiliza o bem-estar e a justiça social. Profissões de fé éticas, baseadas em sentimentos altruístas e de apelo humanista, centradas no *dever* e na *virtude*, são recursos esgotados e ultrapassados, incapazes de resolver problemas contemporâneos, tais como: violência, drogas, degradação do meio ambiente, xenofobia, miséria, etc. A ruptura com os valores cristãos faz parte da agenda moderna (avanços nas áreas das ciências; tecnologias; direitos humanos, etc.), que tem sua centralidade no hedonismo. Assim, na concepção de Lipovetsky, deveria haver a ruptura com os valores utópicos da ética cristã pautados no *dever* e na *virtude*, que resultam na inteira abnegação de si mesmo:

O advento da modernidade não coincide apenas com a edificação de uma ciência livre dos ensinamentos bíblicos e de um espaço político e jurídico autossuficiente, baseados apenas nas vontades humanas, mas também com a afirmação de uma moral livre da autoridade da Igreja e das verdades reveladas, estabelecidas, portanto numa base humana-racional, sem recursos às fontes reveladas. Trata-se de uma ética laica e universalista que afirma os direitos do indivíduo que passa a

⁹¹ Parafrazeando o conceito weberiano de “desencantamento da religião”.

ser o padrão moral dos tempos modernos. A proclamação dos direitos universais do homem tem como função servir de base reguladora universal das relações sociais. [...] em contraposição ao princípio da submissão da vontade divina, afirmam-se os direitos inalienáveis dos sujeitos. Não desaparecem os deveres, mas eles se tornam correlativos aos direitos do indivíduo. A obrigação com relação a Deus passa a ser substituída pela obrigação com relação aos direitos do indivíduo. Institui-se uma moral profana que abandona a ideia de uma natureza humana combatida pelo pecado original reafirmando em sua plenitude profana e secular. (LIPOVETSKI, 1994 *apud* GOERGEN, 2001, p. 54-55).

Este é um polo da tensão a respeito dos valores morais, possivelmente a via que seguem os militantes da laicidade do Estado. Contudo, de outro lado há os que lutam para a permanência dos valores cristãos como regentes das relações sociais. São os que procuram frear a pretensão humana sobre o controle sobre a vida e morte (intervenções genéticas); que defendem uma concepção de família tradicional; com união matrimonial de pessoas de sexo oposto, etc.

Muitos dos valores cristãos são *universais* e presentes em muitas religiões, como a *regra de ouro* (Não faça aos outros o que não gostaria que fizessem a você), por exemplo. Também o respeito ao próximo; honrar os pais; não roubar; não matar, etc. Mas, a própria ideia de universalidade é conflituosa: o modelo tradicional de família cristã serve para toda a sociedade?

Goergen analisa a ideia de uma cultura pós-moralista, em que se preza pelo culto ao corpo; do prazer; da ilimitada promoção da subjetividade; enfim, dos desejos individuais, que são massivamente veiculados pela mídia, com ares de amoralidade. Porém, o debate em torno da moral, ao contrário, vem sendo exigido pela sociedade que está desejosa de ordem e moderação⁹²:

A exacerbação do direito individual encontra seu limite na preocupação com os efeitos coletivos do exercício consequente desse princípio. É preciso encontrar novas formas de limites, de normatizações dos comportamentos de modo a viabilizar a convivência humana e a sobrevivência da espécie. Mas, se não é possível recorrer aos princípios metafísico-teológicos, nem aos imperativos categóricos do dever, quais podem ser os princípios orientadores do comportamento humano? Por toda a parte floresce a ideia da necessidade da restauração moral? Mas qual será a natureza desta moral? Como visto, não se pode tratar de um regresso às legitimações do passado; mas que novas legitimações podem sustentar, com garantias mínimas de generalidade e

⁹² Parece paradoxal a ideia de uma cultura pós-moralista, e o ressurgimento do debate sobre ética e moral na sociedade, inclusive com forte apelo na academia. Um sem-número de cursos de graduação inclui a disciplina de ética em seus currículos.

universalidade uma nova ordem moral? Que garantias mínimas oferecem uma nova regulamentação moral capaz de reger **os comportamentos humanos no contexto de uma sociedade em constante transformação e que abriu mão dos princípios fundantes transcendentais a priori?** (GOERGEN, 2001, p. 55).

Este grifo acima é intrigante pelo fato de que não nos parece possível afirmar que a totalidade da sociedade abriu mão dos princípios transcendentais e teológicos como balizas do comportamento humano, sobretudo em países de maioria cristã, como é o caso brasileiro. E, concretamente, na análise qualitativa das instituições religiosas desta pesquisa, foi possível observar que os participantes não só reconhecem o catálogo moral cristão, como o assimilam naturalmente como bússola comportamental a ser seguida para uma boa convivência social.

Se há uma busca da sociedade por uma nova ordem moral que dê conta das constantes transformações sociais, há que se aceitar que ainda os valores cristãos continuam a ter seu espaço e receptividade por grande parte da sociedade. Isto, certamente, pode ser atribuído ao fracasso das teorias da dessacralização fecundadas nas décadas de 1950 e 1960. O desaparecimento da religião como resultado da modernidade, do avanço na ciência, não se efetivou como esperavam alguns sociólogos da religião, como Peter Berger (1985). Inversamente, após a segunda guerra mundial, houve um ressurgimento da religião, que cada vez mais se intensifica, ganhando espaços não só no âmbito da vida privada, mas da pública também. E a imposição de seus valores morais ganha dinamização através de intervenção política pelo legislativo, e este é um impasse para os laicos.

O imbróglio não reside na transmissão de valores universais, os quais a sociedade, como um todo, aprecia e nenhum cidadão se opõe. No que esbarram os laicos são outras posturas que fazem parte do catálogo de condutas morais do cristão. Há outros elementos que moldam um tipo desejado de sociedade, os quais não são contemplados pelos anseios de alguns grupos. Os parlamentares católicos e evangélicos militam em prol deste modelo de sociedade, e paradoxalmente, alguns princípios democráticos serão forçosamente combatidos, ainda que não soe assim no discurso.

No caso do aborto, por exemplo, sob a alegação de que não é dado ao homem o direito de tirar a vida, o deputado e pastor da Assembleia de Deus, Sotero Cunha (PDC), à época da formação da primeira bancada evangélica, previa abolir até as exceções previstas

por lei, em caso de estupro e gravidez de risco, alegando que todo e qualquer estupro, em última análise, sempre dependeria do consentimento da vítima:

Se uma mulher quiser, ela pode resistir o estupro. [...] se uma mulher não quiser o homem não consegue estuprá-la. [...] se a mulher não ceder, nada acontece. (PIERUCCI; PRANDI, 1996, p. 187)

Outro tema protagonista de calorosos debates é a união civil de homossexuais. A bíblia condena esta prática. Uma narrativa do antigo testamento versa sobre duas cidades (Sodoma e Gomorra) que foram destruídas por Deus, por conta da prática homossexual. Aliás, uma passagem explícita que no plano da salvação este grupo está excluído.

Não erreis: nem os devassos, nem os idólatras, nem os adúlteros, nem os efeminados, nem os sodomitas (que praticavam sexo entre homens), nem os ladrões, nem os avarentos, nem os bêbados, nem os maldizentes, nem os roubadores herdarão o reino de Deus. (I Carta aos Coríntios cap. 6, versículos 9 e 10).

Os evangélicos e católicos podem divergir em muitos pontos doutrinários, mas, em relação a este assunto, não há qualquer sombra de discórdia, e são radicalmente contra a prática homossexual, bem como o casamento entre pessoas do mesmo sexo. Não só vetando projetos de lei, mas, no próprio imaginário religioso, também se atribui a possessão demoníaca qualquer que se considere homossexual. Recentemente, ganhou forte repercussão o polêmico projeto de lei veiculado na imprensa como “Cura Gay”, proposto pelo deputado João Campos (PSDB/GO).⁹³

O projeto consistia na autorização de psicológicos para atender pacientes homossexuais que quisessem recorrer à reorientação sexual a partir do atendimento psicológico, sugerindo ser o homossexualismo uma doença psíquica. O Conselho Federal de Psicologia rejeitou o projeto e publicou resolução proibindo os psicólogos de prestar tal atendimento. Convidado a ir a plenário debater a resolução do Conselho, o psicólogo e pastor Silas Malafaia acusou a instituição de *ativismo gay*, e de que o Conselho não pode cercear o trabalho do psicólogo.

⁹³ O projeto foi votado e aprovado em junho de 2013, na pasta de Direitos Humanos e Minorias, comandada pelo pregador evangélico Marcos Feliciano (PSC/SP). Em julho de 2013, no calor das manifestações de rua, o próprio autor do projeto pediu seu arquivamento, pois poderia ser votado e vetado. Assim, se derrotado, um projeto semelhante só poderia ser votado em 2015, mas, como foi retirado de pauta, pode-se apresentar um em 2014.

O líder evangélico defendeu, ainda, que a psicologia não possui autoridade científica para reorientar sexualmente alguém. Somente a genética possui autoridade para elucidar a origem homossexual. E, pela genética, não existem cromossomos, genes ou hormônios gays. Assim, ninguém nasce gay.⁹⁴ Os homossexuais acusam os evangélicos de homofobia⁹⁵, e em 2011 estava sendo produzido pelo MEC um material que ficou conhecido como “Kit Gay”, que se tratava de um material didático, composto de livros e vídeos, com a pretensão de trabalhar as questões de diversidade e a homofobia. No entanto, a presidente Dilma Houssef vetou a produção e a distribuição do Kit para as escolas públicas, porque não deveria o Estado intervir na vida privada dos cidadãos. A imprensa noticiou que o veto ocorreu por conta da pressão exercida pela bancada evangélica e católicos que ameaçavam convocar o então ministro da Casa Civil, Antônio Palocci, para depor numa Comissão Parlamentar de Inquérito sobre a multiplicação meteórica de seu patrimônio. Assim, o deputado Anthony Garotinho afirmou à época, em tom de ameaça:

Hoje em dia, o governo tem medo de convocar Palocci. Temos de sair daqui e dizer que, caso o ministro da Educação não retire esse material de circulação, todos os deputados católicos e evangélicos vão assinar um documento para trazer o Palocci à Câmara.⁹⁶

A mais recente intervenção da bancada evangélica foi concernente ao campo dos direitos humanos, mais especificamente sobre a “lei das palmadas”⁹⁷. Votada e aprovada pelo Senado no último dia 04 de junho de 2014, a lei preconiza o direito das crianças a serem educadas sem o uso de castigos físicos e psíquicos.

A bancada se mostrou contrária⁹⁸, sob a acusação de o Estado querer intervir novamente na vida privada. Depois de negociar a alteração do texto, onde se trocou a palavra “castigo” para “agressão física”, a bancada votou a favor. Notadamente, a contraposição ao poder legislativo se dá apenas quando das intervenções que destoam da ética cristã, não se aplica em caso contrário.

⁹⁴ Fonte: <<http://www.youtube.com/watch?v=F--Ty5EAKT0>>. Acesso em: 08/06/2014 às 15h12.

⁹⁵ Em nossa pesquisa, pelas amostragens, não foram detectados em nenhuma das instituições casos de discriminação por orientação sexual ou de outra natureza.

⁹⁶ Fonte: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2011/05/25/governo-recua-com-kit-anithomofobia-por-pressao-da-frente-parlamentar-evangelica-e-catolica.htm>>. Acesso em: 08/06/2014 às 19h55.

⁹⁷ Batizada como “Lei Menino Bernardo”, homenagem a Bernardo Boldrini, assassinado recentemente no RS.

⁹⁸ No livro de “Provérbios”, há várias passagens que legitimam o uso de castigos físicos na educação dos filhos.

2.3. EDUCAÇÃO NÃO FORMAL PÚBLICA E RELIGIÃO : QUAIS DIRETRIZES ?

Far-se-á necessário resgatar duas informações importantes a esta altura. A primeira é a de que já dissertamos no primeiro capítulo, sobre como o ensino religioso, assim como a observância proibitiva da prática de proselitismo nas escolas públicas, estão regulamentados. Independentemente das controvérsias, existe respaldo constitucional e, também, estão presentes na Lei de Diretrizes e Bases. E, ainda, cada município regulamenta autonomamente a oferta dessa disciplina.

A segunda é que a educação não formal não está sob a tutela de nenhum órgão oficial da educação formal, ou seja, nem por uma Secretaria, nem mesmo pelo Ministério da Educação. Como nosso objeto de pesquisa está locado na educação não formal de cunho assistencialista, é preciso fazer a análise documental na esfera do serviço social, para verificar se há ou não diretrizes quanto à prática de proselitismo, ensino religioso e/ou práticas religiosas nos convênios de caráter público e financiados pelo Estado, representado pela SMADS.

Nossa análise documental tem como ponto de partida a Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS), Lei nº 8.742, de 1993. Por muitos anos, a questão social não teve centralidade na formação de políticas no país. É a partir da Constituição Federal de 1988 (a constituição cidadã) que a assistência social recebe a condição de política pública. E, passados cinco anos, foi promulgada a LOAS, que tem como objetivo regulamentar as normas e critérios para a organização da assistência social, e sua efetivação como direito. Como desdobramento da LOAS, foi implantado pelo governo federal, em 2005, o Sistema Único de Assistência Social (SUAS).⁹⁹

Quanto às suas diretrizes dispostas no artigo 5, apenas três incisos que dispõem sobre: I –Descentralização político-administrativa para os Estados, Distrito Federal e Municípios; II – Participação da população, por meio de organizações representativas, na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis; III – Primazia da responsabilidade do Estado na condução da política de assistência social em cada esfera de governo (LOAS, 1993, p. 9).

⁹⁹ Lei Orgânica de Assistência Social (Anotada). Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Brasil, 2009.

Em relação à gestão pública, o artigo 10 autoriza à União, aos Estados e aos Municípios celebrarem convênios com entidades e organizações de assistência social.

No que concerne à prática religiosa ou ensino religioso nos convênios, não encontramos qualquer menção, nem mesmo alguma diretriz sobre o caráter laico ou não dos convênios públicos.

Em âmbito nacional, apesar de não encontrarmos na legislação específica dos serviços sociais alguma referência ao caráter laico do Estado e/ou dos serviços prestados em convênio com entidades da sociedade civil, sobretudo religiosas, um fato deve ser posto em relevo: trata-se de um posicionamento tomado pelo Conselho Federal de Serviço Social, que em 2012 vedou a utilização de símbolos, imagens e escritos religiosos nas dependências do Conselho Federal, Conselhos Regionais e Seccionais de Serviço Social – Resolução nº 627, de 2012.¹⁰⁰

Considerando que o Brasil é um Estado Laico, que significa: Estado não confessional, sem religião oficial ou obrigatória. A palavra “laico” significa, assim, uma atitude crítica e separadora da interferência da religião organizada na vida pública das sociedades contemporâneas; **Considerando** que as entidades de fiscalização profissional são entidades públicas defendendo, portanto, os interesses da sociedade; ou seja, pertencente, em última análise, a todos os cidadãos; **Considerando** que o Estado não tem sentimento religioso e, laico como é, não deve estabelecer preferências ou se manifestar por meio de seus órgãos ou entidades; **Considerando** que a liberdade de crença ou da ausência de crença de quem não se vê representada por qualquer símbolo religioso, deve ser igualmente respeitada;

RESOLVE:

Art. 1º. Fica vedado ao Conselho Federal de Serviço Social – CFESS, aos Conselhos Regionais de Serviço Social – CRESS e às Seccionais o uso de qualquer símbolo, imagem e escritos religiosos em suas dependências.

Art. 2º. A remoção dos símbolos, imagens e escritos religiosos que, eventualmente, se encontrarem nas sedes das entidades especificadas, deverá ser feita, no prazo de 30 (trinta) dias a contar da vigência da presente Resolução.

Esta ação denota uma consciência no setor da assistência social, sobre o princípio de neutralidade do Estado em matéria religiosa, e a necessidade da observância da liberdade de crença, pluralidade religiosa e de democracia. Não obstante, consideramos ser apenas uma centelha que deverá acender a chama da discussão da laicidade da educação, também na modalidade não formal, subjacente aos serviços sociais realizados em termos de convênio entre Estado e instituições religiosas. Para a análise de documentos em âmbito local,

¹⁰⁰ Fonte: <<http://www.cfess.org.br/arquivos/Res.Cfess.627-2012.pdf>>. Acesso em: 21/05/2014 às 10h05.

entramos na competência do município de São Paulo, tomando como objeto a Lei nº 13.153, de junho de 2001.¹⁰¹ Esta lei, promulgada à época do mandato da prefeita Marta Suplicy, dispõe sobre a política pública de atenções de assistência social, sem fins lucrativos, operada por meio de convênios no âmbito do município de São Paulo. A lei outorgada supracitada não observa, em nenhum dos 14 artigos analisados, qualquer diretriz sobre proselitismo, ensino religioso ou práticas religiosas nos convênios.

Após analisar legislações em nível nacional e municipal, nos apropriaremos de documentos oficiais produzidos especificamente pela Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social de São Paulo. O primeiro documento que destacamos é a Norma Técnica dos Serviços Socioassistenciais, publicada em 2012, que se dedica, entre as páginas 89 e 103, a discorrer sobre a caracterização do serviço CCA (Centro para Crianças e Adolescentes). Tanto nas páginas concernentes ao nosso objeto, quanto no restante do documento, não se pode visualizar qualquer disposição sobre ensino religioso ou de práticas religiosas nos convênios.

O segundo documento que analisamos foi o edital de convocação nº 43/SMADS/2014¹⁰², que especifica as competências, direitos e deveres das partes, com vistas à admissão das ONGs na rede de serviços socioassistenciais, restritamente para a modalidade de CCA. Constatou-se que tanto no objetivo geral, quanto nos objetivos específicos do serviço, bem como em toda a integralidade do texto, não estava prescrita qualquer orientação quanto à presença ou inibição de ensino religioso e/ou práticas religiosas. O terceiro documento investigado foi a portaria 46/SMADS/2010, que em suas 404 páginas regulamenta a tipificação de toda a rede de serviços; de igual modo, não constitui qualquer prescrição relacionada à religiosidade ou proselitismo religioso nos convênios, tanto pela sua legitimidade quanto pela sua arbitrariedade.

Deste modo, entendemos, diante desta análise documental, que não há uma regulamentação nem em âmbito local, nem nacional, em relação a práticas religiosas ou ensino religioso nos convênios firmados entre o poder público e ONGs de natureza religiosa.

¹⁰¹ Fonte: <<http://www.jusbrasil.com.br/topicos/23403830/lei-n-13153-de-22-de-junho-de-2001-do-municipio-de-sao-paulo>>.

¹⁰² Parceria a ser disponibilizada no bairro de Freguesia do Ó, zona oeste de São Paulo.

Apesar de não encontrar referências ao caráter laico do convênio nos documentos oficiais que o regulamentam, existe uma consciência deste princípio de laicidade, ao menos em nível discursivo. Como responde a servidora pública ao ser interpelada sobre a participação das crianças em apresentações religiosas nas ONGs:

A gente não pode esquecer que o Estado é laico, mas eu acho que depende de como a coisa está acontecendo. É difícil dizer! Se essa participação é uma atividade de convivência, e que envolve as famílias e as traz para este momento, não tem problema. Agora, se você usa as crianças pra fazer um coro de natal para apresentar na igreja num culto de domingo: Ai não! Entendeu? Se de repente o coordenador ou o pastor precisa de um coral pra uma determinada atividade da igreja e pra isso as crianças têm que participar: Ai não pode! De jeito nenhum! (Entrevista 1 – Técnica Supervisora CRAS Jabaquara).

Mesmo havendo esta consciência do caráter público do convênio, percebemos o embaraço que esta falta de regulamentação traz ao representante do poder público. Contraditoriamente, ele compreende aceitável e legítima a participação das crianças, como elemento agregador de convivência com a família e comunidade, mas ao mesmo tempo condena que seja realizada no interior do templo, em cultos e liturgias oficiais.

A contradição permanece na medida em que a servidora pública conclui firmemente que o convênio não pode ser espaço de proselitismo, mas, por outro, compreende o caráter religioso das ONGs, e por esta razão, na prática se vê de mãos atadas, para uma situação por ora confusa:

O convênio não é um espaço de evangelização nunca! Não pode ser! Agora é difícil também a gente negar que as ONGs são religiosas, então é complicado! (Entrevista 1 – Técnica Supervisora CRAS Jabaquara).

Outra divergência é sobre uma possível fiscalização sobre práticas religiosas nas ONGs, feita pela da SMADS. Ainda que não tenha sido possível encontrar qualquer diretriz sobre esta fiscalização na análise documental que fizemos, e, nas entrevistas com as ONGs, estas tenham negado a existência de tal fiscalização, a servidora pública garante fazer (pessoalmente):

Tem! Eu, enquanto técnica supervisora, se pego uma situação dessa... não pode! Eu já supervisionei um abrigo, que eu chegava lá, e todo dia de manhã estavam rezando, aí não sei que horas estavam rezando de novo... Então, pode rezar... eu acho que é bom sim! Mas ali não é pra isso! Rezar é pra outro espaço... Vamos entender qual é o objetivo do projeto, e pra que a gente está lá. Porque assim, ali tem dinheiro público! Então a gente toma muito cuidado no uso deste

dinheiro! Primeiro porque é dinheiro de imposto de todos nós, segundo porque eu respondo por isso, enquanto agente pública, respondo pelo serviço, a gente pode até parar na cadeia! Se tiver uma auditoria de responsabilidade pública, a gente responde por isso. Por exemplo: se ela (ONG) participou de audiência pública, e colocou lá no plano de trabalho uma programação religiosa, ela já não está apta a ser escolhida! Se a ONG tem práticas religiosas lá dentro, não está trabalhando o que foi acordado. Pode sofrer penalizações, desconto da verba ou até o encerramento do projeto. (Entrevista 1 – Técnica Supervisora CRAS Jabaquara).

A servidora está cônica de que, ao haver financiamento do Estado, o convênio tem caráter público, e se uma ONG religiosa recebe verba pública para realizar um projeto do qual se apropria como campo missionário e disseminação de sua crença, estaria o Estado infringindo o artigo 19 da Constituição Federal, que reza: É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios: estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los [...]. Contudo, a análise das ONGs constatou práticas religiosas, ensino religioso, isto é, há proselitismo para com as crianças. Por que então o Estado não estabeleceu as diretrizes a este respeito até agora? É o Estado dependente das ONGs religiosas para promoção de políticas sociais?

CAPÍTULO 3 – A DEPENDÊNCIA ESTATAL DAS INSTITUIÇÕES RELIGIOSAS NO ATENDIMENTO DE SERVIÇOS SOCIAIS

3.1. NEOLIBERALISMO, REFORMA DO ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS

As políticas e serviços sociais são mecanismos que pretendem reduzir disparidades/carências/desequilíbrios sociais, destinados a maximizar o bem-estar coletivo e a equidade entre as classes (SANTOS, 1987). Assim, consideramos importante compreender como as condições para o oferecimento de serviços sociais demandados pela sociedade são determinadas pelo modelo econômico e estratégias de governabilidade estatal. Esta sumária análise servirá para clarificar o entendimento do papel do Estado no tocante aos serviços sociais.

Segundo Perry Anderson (1995) e outros autores, o fim do modelo de Estado intervencionista¹⁰³ e a apreciação das ideias neoliberais se deram quando da chegada da grande crise econômica do petróleo em 1973, quando o mundo capitalista avançado sucumbiu a uma longa e profunda recessão, somada ao inédito quadro de baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação. Do ponto de vista da organização política das massas, os fatores determinantes que influenciaram a crise, segundo os neoliberais, recaíram sobre o movimento operário e o excesso de poder dado aos sindicatos que abalara o modo de acumulação capitalista com suas reivindicações sobre salários e, por consequência, o aumento de gasto público com serviços sociais, que não tinham perspectiva de retorno, o qual comprometera o modelo de acumulação.

Diante deste quadro é que ganharam forças as incipientes práticas neoliberais, que alterariam o papel do Estado de bem-estar social para o Estado com reduzidas intervenções, fazendo a transição do *Estado provedor* para o *Estado mínimo*. Em ofensiva ao Estado intervencionista, a agenda neoliberal pretende: a) fomentar um Estado forte capaz de minar

¹⁰³ O Estado intervencionista, ou Estado provedor, consistia na ideia de que, além de manejar as grandezas econômicas, também é tarefa do Estado regular as oscilações de emprego e investimentos, com vistas a minimizar as crises econômicas e sociais. O *welfare state* ou *Estado de bem-estar social* legitima o Estado como provedor de serviços, tais como: habitação; saúde; previdência; transporte urbano, e outros. Este modelo também é conhecido como “keynesiano”, pois teve como seu grande expoente o economista John Maynard Keynes (1883-1946). (MORAES, 2001).

o poder dos sindicatos; b) manter-se um Estado tímido em gastos sociais e em intervenções econômicas; c) promover ajustes fiscais (redução de impostos).

O ideário neoliberal perpassa, ainda, duas complementares exigências: 1) privatização de empresas estatais e serviços públicos e 2) desregulamentação, isto é: criar novas regulamentações que diminuam a interferência dos poderes públicos sobre os empreendimentos privados. Em suma, o Estado deve passar ao setor privado as atividades produtivas, das quais nunca devia ter se metido e, de igual modo, deixar as atividades regulatórias por conta da disciplina do livre-mercado (MORAES, 2001). Esta é a crítica feita pelo austríaco Friedrich Von Hayek, considerado um ícone da ideologia neoliberal, autor de *O caminho da servidão* (1944), obra destinada aos socialistas e que insistia nos princípios da sociedade aberta.

A teoria do Estado mínimo pode ser considerada a síntese do projeto neoliberal. Milton Friedman (1912-2006) criticou duramente o Estado provedor e as políticas sociais, segundo afirmação de Draibe: “De fato, para Friedman, é o próprio Estado de bem-estar-social – o sistema de políticas sociais – o responsável por muitos ou quase todos os males que nos afligem e que têm que ver com a crise econômica e o papel do Estado” (1993, p. 88). Os resultados dos investimentos em programas sociais, na visão de Friedman, são: ampliação do déficit público; inflação; desestímulo ao trabalho e à concorrência; destruição da família; desestímulo aos estudos; formação de gangues e criminalização da sociedade. Portanto, é inevitável que se apliquem cortes ao gasto social, ou encerramento dos programas sociais públicos. Logo, a ação do Estado deve se limitar a programas assistencialistas, que, ainda assim, não são dirigidos a qualquer grupo, mas direcionados às classes em alto nível de vulnerabilidade econômica e social. Esta prática se denomina “*focalização*”, e tem como propósito aliviar as tensões entre as classes e garantir um melhor desenvolvimento capitalista.

Por fim, a descentralização almeja a eficiência/eficácia do gasto, sanando falhas de governabilidade estatal, sob o modelo de parceria público-privada, onde o Estado passa a ser o *gerenciador* e *avaliador* dos serviços prestados, por organizações com experiência acumulada. É nesta marcha, com especificidades nacionais, que se situa a Reforma do Estado iniciada no governo de Fernando Henrique Cardoso.

A reforma do aparelho do Estado promoveu a dinamização da transferência de responsabilidade estatal frente às demandas de serviços sociais, que ganharam forças a partir da Constituição Federal de 1988, com a garantia de direitos sociais, a exemplo da criação da Lei Orgânica de Assistência Social em 1993, que afixou a assistência social como direito elementar, ao lado de saúde e educação. Neste contexto, foi necessário ao Estado criar as condições regulatórias para a expansão de entidades da sociedade civil, que, reunidas numa multiplicidade de categorias, objetivos, finalidades, etc., formariam o chamado “terceiro setor”, e passaram a assumir com maior representatividade estas demandas sociais, sob a gestão avaliadora/gerencial do Estado.

Iniciada a partir de 1995, à época do governo de Fernando Henrique Cardoso, a reforma do Estado foi fundamentada no PDRAE (Plano Diretor para Reforma do Aparelho do Estado), elaborado pelo então Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado, Luiz Carlos Bresser Pereira. É possível afirmar, sem vacilo, que a reforma do Estado é o marco histórico, mormente pela flexibilização da obrigatoriedade do poder público na oferta de um conjunto de serviços sociais básicos, em que se inclui a educação, transformando estes em serviços públicos não exclusivos do Estado. A este processo de deslocamento da responsabilidade estatal às organizações da sociedade civil (movimentos sociais, organizações religiosas, fundações empresariais, etc.) que Bresser Pereira denominou de *publicização* dos serviços sociais, que consiste na:

[...] descentralização para o setor público não estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica. Chamaremos a esse processo de “publicização”. [...] através de um programa de publicização, transfere-se para o setor público não estatal a produção dos serviços competitivos ou não exclusivos de Estado, estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle. Deste modo o Estado reduz seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se, entretanto no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde, que são essenciais para o desenvolvimento, na medida em que envolvem investimento em capital humano; para a democracia, na medida em que promovem cidadãos; e para uma distribuição de renda mais justa, que o mercado é incapaz de garantir, dada a oferta muito superior à demanda de mão-de-obra não especializada. Como promotor desses serviços o Estado continuará a subsidiá-los, buscando, ao mesmo tempo, o controle social direto e a participação da sociedade. (BRASIL, 1995, p. 13).

Bresser Pereira ainda advoga que este processo se faz necessário para reforçar a governança (capacidade de governar) do Estado. Por meio de uma transição programada, abandona-se um tipo de administração pública burocrática, rígida, ineficiente e direcionada para si e seu controle interno, e se inicia um tipo de administração pública gerencial, flexível e eficiente, voltada para o atendimento do cidadão.¹⁰⁴

Para a efetivação das parcerias (convênios), evidentemente, precisava-se de regulamentação – e duas leis foram criadas para tal: 1) Lei 9.637/98 – que dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado como organizações sociais. Um dos critérios principais para a instituição ser caracterizada como Organização Social é não ter fins lucrativos e investir toda a sua receita excedente no próprio desenvolvimento de suas atividades. Recebendo o reconhecimento, a instituição está apta a estabelecer parceria com o poder público e dele receber financiamento para seus projetos, como reza o artigo V da lei:

Para os efeitos dessa Lei, entende-se por contrato de gestão o instrumento firmado entre o Poder Público e a entidade qualificada como organização social, com vistas à formação de **parceria entre as partes** ¹⁰⁵ para fomento e execução de atividades relativas às áreas relacionadas no artigo I. (SZAZI, 2006, p. 214).

Em concordância com o que Bresser Pereira defendeu no PDRAE, em termos de um Estado gerenciador e avaliador, o artigo VII observa os parâmetros de gestão organizacional que devem ser seguidos no convênio, em harmonia com modelos típicos utilizados pelas empresas do setor privado, em que se avaliam:

[...] a especificação do programa de trabalho proposto pela organização social, à estipulação das metas a serem atingidas e os respectivos prazos de execução, bem como previsão expressa dos critérios objetivos de avaliação de desempenho a serem utilizados, mediante indicadores de qualidade e produtividade.¹⁰⁶

2) Lei 9.790/1999 – dispõe sobre a qualificação das OSCIPs (Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público). São, também, organizações sem fins lucrativos, representadas por diversas áreas de interesse da sociedade civil. Mas algumas atividades são desautorizadas e não podem ser qualificadas como OSCIP. Citemos algumas: a)

¹⁰⁴ *Ibidem.*

¹⁰⁵ Grifo nosso.

¹⁰⁶ *Ibidem.*

sociedades comerciais; b) sindicatos, ou associações de classe; c) instituições religiosas; d) organizações partidárias; e) cooperativas. As áreas de atuação são ampliadas em relação às OSs¹⁰⁷, tais como: saúde; assistência social; cultura; meio ambiente; segurança nutricional; direitos humanos e outros.

A criação destas organizações é um elemento da tríade necessária para a consolidação daquilo que Bresser Pereira chamou de *publicização* dos serviços sociais, a saber: 1) descentralização (da responsabilidade e intervenção estatal); 2) criação das OSs e OSCIPs; 3) parcerias. É neste contexto em que emerge uma proliferação de organizações não governamentais, criadas por inúmeras representações da sociedade civil para ofertar alguma natureza de ação social, e para as quais ocorre a transferência de fundos públicos.

3.1.1. ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS E TERCEIRO SETOR: A REPRESENTATIVIDADE RELIGIOSA

De acordo com Landim (1993), a expressão Organização Não Governamental (ONG) foi criada pela ONU em meados de 1940, e foi cunhada para designar as entidades não oficiais que recebiam recursos financeiros de órgãos públicos para desenvolver projetos de interesse local.¹⁰⁸ Esta iniciativa estava ancorada no apoio da reconstrução dos países subdesenvolvidos afetados pela II guerra mundial e no combate à pobreza, sendo esta o impeditivo do desenvolvimentismo industrial capitalista, que seria o garantidor das sociedades modernas e desenvolvidas, a ser seguido pelos países latinos, em atraso (MACHADO, 2012). A autora ainda observa que a estratégia de promoção do desenvolvimento desses países pelas agências multilaterais (FMI, ONU, CEPAL, OEA, BID), reconhecidamente originárias dos EUA e parte da Europa, também se dava pela temeridade do avanço do comunismo¹⁰⁹ no pós-Guerra Fria (*op. cit.*). Nisto, parece-nos que a estratégia tenha sido semeada em solo fértil, em consonância com o que afirma o historiador:

¹⁰⁷ Nas OSs, somente estas áreas de atuação eram contempladas: ensino; pesquisa científica; desenvolvimento tecnológico; proteção e preservação do meio ambiente; cultura e saúde.

¹⁰⁸ A primeira versão do termo era ONGDS (Organização não governamental para o desenvolvimento), contudo, na América Latina, foi “Centros Populares”, só posteriormente sendo adotado o termo ONG.

¹⁰⁹ Este é o contexto e o interesse americano nas pesquisas de educação não formal realizadas pelos pesquisadores da Universidade de Michigan, de que tratamos no capítulo II.

Contudo, mesmo no que depois veio a ser chamado de “Terceiro Mundo”, em poucos anos as condições para a estabilidade internacional começaram a surgir, quando ficou claro que a maioria dos novos Estados pós-coloniais, por menos que gostasse dos EUA e seu campo, não era comunista; com efeito: a maioria era anticomunista em sua política interna e “não alinhada” (ou seja, fora do campo soviético) nos assuntos internacionais. (HOBSBAWM, 1995, p. 225).

Assim, no campo social, o apoio às ONGs serviria para a manutenção do sistema capitalista, haja vista que, por meio destas organizações, se abrandavam tensões e conflitos sociais causados pelo próprio sistema desenvolvimentista. Uma vez apaziguadas as manifestações reivindicatórias, por consequência, seria estancada toda e qualquer iniciativa de avançar em direção a um sistema político alternativo, o socialismo.

O labor de definir o termo ONG não se trata de tarefa simples, ao consultar o dicionário Aurélio, percebe-se que o esforço filológico resume-se a dizer: “ONG – sigla de organização não governamental.” (2010, p. 546). Mas qual então o caráter desta(s) organização(ões), quais as categorias contempladas? A Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais (ABONG)¹¹⁰, no Art. 2 do seu estatuto, define o termo:

Para efeito do disposto neste estatuto, são consideradas Organizações Não Governamentais – ONGS, as entidades que, juridicamente constituídas sob forma de fundação ou associação, todas sem fim lucrativos, notadamente autônomas e pluralistas, tenham compromisso com a construção de uma sociedade democrática, participativa e como fortalecimento dos movimentos sociais de caráter democrático, condições estas, atestadas pelas suas trajetórias institucionais e pelos termos dos seus estatutos.

Interessante notar que o termo ONG também não se aplica ao campo jurídico, os formatos previstos no Código Civil/2002 para a constituição de uma organização sem fins lucrativos são: *associações, sociedades, fundações, organizações religiosas e partidos políticos*.¹¹¹ Há uma extensa gama dos tipos, tamanhos e finalidades de ONGs, que atendem às mais variadas demandas sociais, alguns exemplos: questões urbanas; meio ambiente; identitárias (gênero, etnia); trabalho; saúde; sindicais; educacionais; populares; rurais, etc. (GOHN, 2012). Esta definição acima supracitada é aquela com a qual coadunamos para fins desta pesquisa.

¹¹⁰ Criada em 10 de agosto de 1991.

¹¹¹ Fonte: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406.htm>. Acesso em: 22/01/2014, às 17h38.

No Brasil, o período de explosão das ONGs começa no final dos anos 1980 e se expande, em grande escala, nos 1990. Dois eventos marcaram o cenário de efervescência na reconfiguração e expansão das ONGs. Em 1991, o chamado “Encontro PNUD” (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), patrocinado pela ONU, e organizado por oito instituições brasileiras que no mesmo ano fundariam a ABONG. Este grupo era homogêneo e representava as ONGs e seus “parceiros” internacionais, que tinham como princípio a assessoria e apoio aos movimentos sociais/populares. Já o Fórum Brasileiro de ONGs, que serviu de preparatório para a Conferência da Sociedade Civil sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (ECO-92)¹¹², foi fruto de uma reunião de mais de 1.000 entidades civis. Ao contrário do primeiro evento, este foi marcado pela heterogeneidade de interesses, concorrências explicitadas e pluralidades (LANDIM, 1993).

Muito embora a profícua proliferação de ONGs no Brasil tenha se dado há pouco mais de 20 anos, é na década de 1960 que surgem as ONGs pioneiras, que certamente não carregavam a sigla e que eram constituídas com objetivos díspares das atuais. Aliás, os objetivos das entidades (mais antigas) vão se modificando de acordo com o momento político, econômico e social. Por esta razão, Gohn (2000) classifica os tipos de ONGs em: assistencialistas/caritativas; desenvolvimentistas; ambientalistas; e as cidadãs. As primeiras entidades surgem no período do governo autoritário/desenvolvimentista da ditadura militar, e boa parte delas irão se aproximar de movimentos sociais de oposição ao governo ditatorial; com partidos de esquerda (de base marxista) prestando assessoria a estes grupos, e também nesta categoria se enquadram as religiosas.

Este heterogêneo e amplo conglomerado de organizações, reunido, passará a integrar o não menos controverso terceiro setor, pelo qual fazemos o exercício de entendimento conceitual.

A ex-primeira-dama do Brasil, Ruth Cardoso, definiu:

Tenho a convicção de que o conceito de Terceiro Setor descreve um espaço de participação e experimentação de novos modos de pensar e agir sobre a realidade social. Sua afirmação tem o grande mérito de romper a dicotomia entre público e privado, na qual o público era sinal de estatal e privado de empresarial. (CARDOSO, 2005, p. 8).

¹¹² Conferência para buscar meios de conciliar desenvolvimento econômico e sustentabilidade dos ecossistemas.

O diretor do ISER (Instituto de Estudos da Religião), Rubem Fernandes, enfatiza o caráter altruísta do terceiro setor, como nas instituições religiosas:

O Terceiro Setor é composto de organizações sem fins lucrativos, criadas e mantidas pela ênfase na participação voluntária, num âmbito não governamental, dando continuidade às práticas tradicionais da caridade, da filantropia, e do mecenato e expandindo o seu sentido para outros domínios, graças, sobretudo, à incorporação do conceito de cidadania e de suas múltiplas manifestações na sociedade civil. (FERNANDES, 2005, p. 27).

O diretor da fundação Kellog pontua que a dificuldade de conceituar terceiro setor é devido a uma crise de identidade contemporânea, da qual este setor é só mais um afetado:

As instituições e setores sociais estão enfrentando graves problemas de identidade, no sentido de qual é o seu papel, diante das mudanças sociais, políticas, econômicas e globais. [...] Numa definição mais simplista, diria que se trata de todas aquelas instituições sem fins lucrativos que, a partir do âmbito privado, perseguem propósitos de interesse público. Mas aqui terminam as semelhanças. (THOMPSON, 2005, p. 41).

Dada a heterogeneidade das instituições e suas divergências, Gohn propõe esta definição:

O terceiro setor é um tipo de “Frankenstein”, com múltiplas facetas. É contraditório, pois inclui tanto entidades progressistas como conservadoras. Abrange programas e projetos sociais que objetivam tanto a emancipação dos setores populares e a construção de uma sociedade mais justa, igualitária, com justiça social, como programas meramente assistenciais, compensatórios, pautadas pela lógica do mercado. Um ponto em comum: todos falam em nome da cidadania. (GOHN, 2000, p. 60 *apud* PEREIRA, 2011, p. 17).

As quatro definições que apresentamos, apesar de enfoques diferentes, trazem elementos comuns, tais como: assistencialismo; cidadania; justiça social; voluntariado; publicização de serviços públicos não estatais. Mas a ideia de terceiro setor como *locus* de disputa por espaços de representação e disseminação ideológica, ou mesmo de proselitismo religioso, não aparece em nenhuma das definições. Evidente que, ao enfatizar a multiplicidade do caráter das ONGs, estão subentendidas as correlações de força, os interesses particulares, etc. No caso das ONGs religiosas, o problema se potencializa ao serem classificadas na categoria de “privado”. A dicotomia “público-privado” parece ser insuficiente para classificar a natureza das ONGs religiosas. Assim, elas (ONGs religiosas) compõem o terceiro setor, mas não recebem uma classificação satisfatória, pois uma ONG

religiosa difere, em termos de origem, atendimento e finalidade, de uma ONG privada do segmento empresarial, por exemplo.

A natureza do convênio – Juridicamente, as organizações religiosas são reconhecidas como organizações sem fins lucrativos de direito privado, como consta no Código Civil¹¹³. No plano da ciência política, Montero (2006), avaliando a interface de religião, pluralismo e esfera pública, indica que, para autores como Habermas (1978), a constituição do Estado moderno, em que se enfatizou a dessacralização pela separação entre Estado e Igreja, alterou a compreensão da ordem social moderna. Isto resultou na distinção entre a esfera pública do Estado e a esfera privada da sociedade, nesse sentido a religião tornou-se privada e foi excluída da esfera estatal.

Segundo Montaño (2008), há confusão no entendimento daquilo que é público e privado, sendo que, para autores liberais, esta bipolarização se dá pela separação entre 1º setor (o Estado, concebido como esfera exclusivamente pública) e 2º setor (o Mercado, concebido como dinâmica própria das atividades econômicas). Mas, de outro lado, defende-se uma relação tripartite, segundo os autores do 3º setor (ocupado pela sociedade civil, a única capaz de articular os dois primeiros setores). O autor entende que a retirada da sociedade civil do segundo setor e sua alocação em um terceiro setor não coopera para superar “[...] a segmentação operada na totalidade social e a desarticulação entre público e privado nos âmbitos estatal e mercantil, supostamente articulada no terceiro setor” (MONTAÑO, 2008, p. 39).

Esta confusão é acentuada pelo fato de enquadrar todas as organizações do terceiro setor como tendo origem privada e finalidade pública.

O resultado desta homogeneização é a perda da diferenciação entre as entidades do chamado terceiro setor, e por esta razão não se consegue distinguir o caráter público ou privado da origem, da atividade e da finalidade. Montaño adverte que a discussão ainda se problematiza, ao considerar:

[...] o uso (confuso) que Bresser Pereira (1998) faz do termo “publicização” para designar, na verdade o processo de privatização (retirada do âmbito estatal e transferência para a sociedade civil e o mercado dos serviços sociais e assistenciais). (MONTAÑO, 2008, p. 41).

¹¹³ Conforme art. 44 do Código Civil, regido pela Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002.

Em nosso entendimento, a publicização (privatização) dos serviços sociais, isto é, o “público não estatal”, corresponde a “atendimento ao público não oferecido exclusivamente pelo Estado”. Aqui, “público” parece ter valor semântico distinto da compreensão de Habermas, como sinônimo de estatal, e sim de atendimento à sociedade. Assim, a privatização destas demandas ao terceiro setor não se dá sem suas contrapartidas, seja pelas ONGs empresariais¹¹⁴, ou religiosas, etc. E, por mais que seja necessário distinguir o caráter público ou privado das ONGs, sugerimos ser possível enquadrar as organizações religiosas como: a) de origem privada; b) com atividade pública; c) com finalidade privada. São privadas porque não são agências estatais, não se equivalem a autarquias, sua **origem** se dá por um determinado grupo religioso e configuram-se como pessoa jurídica de direito privado. Neste sentido, observa Duarte (2011)¹¹⁵:

[...] não tem atuação primordialmente de competência do poder público, e mesmo porque a Constituição Federal em seu artigo 19 veta expressamente que o poder público institua ou contribua com qualquer tipo de culto e expressão de fé, insculpindo dessa maneira o princípio da laicidade do Estado, ou seja, se ao Estado é proibido qualquer atuação em questão de fé e organizações religiosas são precipuamente para regular a expressão de fé de algum grupo de pessoas, certamente estas não tem objetivos ou finalidades de competência primária do Estado.

O aspecto público de suas **atividades** sociais é histórico e inquestionável. São pautados pela filantropia; benemerência; caridade; assistência a todos os necessitados, indistintamente. Consideramos que as organizações religiosas têm **finalidade privada**, no sentido teleológico, o trabalho de assistência ao necessitado é uma exigência religiosa, que implica inclusive na doutrina da salvação, como no caso dos cristãos, e da reencarnação, no caso dos espíritas. Por conseguinte, os serviços sociais são um canal da pregação religiosa e disseminação de suas crenças, e, também, da realização de boas obras como condição salvífica.

Finalmente, se, como sugere Habermas (1978), público é sinônimo de estatal e religiões e organizações religiosas estão no espectro privado, caracteriza-se o vínculo entre a SMADS e as organizações religiosas analisadas nesta pesquisa como um convênio

¹¹⁴ A participação das grandes empresas se justifica pelo fato de que todo investimento feito em atividades sociais é deduzido de impostos que obrigatoriamente elas teriam que pagar sem nenhuma contrapartida, logo, é possível um retorno de marketing social, fortalecendo a imagem e marca da empresa (SOUZA, 2008).

¹¹⁵ Disponível em: <<http://direitoparaigrejas.blogspot.com.br/2011/04/organizacoes-religiosas-ongs-e-terceiro.html>>. Acesso em: 20/07/2014 às 16h05.

público-privado. Deste modo, ao oferecer verba pública (= estatal) para atendimento social público (= sociedade) com finalidade privada (= proselitismo religioso), o Estado acaba por subvencionar instituições religiosas, contrariando o artigo 19 da Constituição e o princípio de laicidade estatal.

A pesquisa, designada FASFIL: *As fundações privadas e associações no Brasil* (2010), realizada pela Gerência do Cadastro Central das Empresas, do IBGE, informa que há, no Brasil, 290.700 fundações privadas e associações sem fins lucrativos. Deste total, **82.853 (28,5%)** dedicam-se diretamente a atividades confessionais (grupo religião).

Tabela 4. ONGs Religiosas no Brasil.¹¹⁶

CATEGORIA	Nº DE ENTIDADES
Habitação	292
Saúde	6.029
Cultura e Recreação	36.291
Educação e Pesquisa	17.664
Assistência Social	30.414
Religião¹¹⁷	82.853
Associações Patronais e Profissionais	44.939
Meio Ambiente e Proteção Animal	2.242
Desenvolvimento e Defesa dos Direitos	42.463
Outras	26.875

¹¹⁶ Tabela autoral, elaborada a partir dos dados da pesquisa FASFIL 2010 do IBGE. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000011164912102012492305590017.pdf>>. Acesso em: 23/01/2014 às 13h55.

¹¹⁷ O grupo religião se mostra também superior aos demais na abertura de novas ONGs; desde a edição da pesquisa de 2006 até 2010, foram criadas 11.220 novas ONGs religiosas, de um total de 23.400, isto corresponde a **47,8%** das entidades criadas no período.

Quadro 2 – Mapeamento das ONGs religiosas no programa da SMADS.¹¹⁸

INSTITUIÇÕES RELIGIOSAS POR REGIÃO				INSTITUIÇÕES RELIGIOSAS POR REGIÃO			
REGIÃO	RELIGIÃO	ONGs	%	REGIÃO	RELIGIÃO	ONGs	%
LESTE	CATÓLICA	33	89,0%	CENTRO OESTE	CATÓLICA	27	65,8%
	EVANGÉLICA	2	5,5%		EVANGÉLICA	6	14,6%
	ESPÍRITA	2	5,5%		ESPÍRITA	6	14,6%
	JUDAICA	0	0,0%		JUDAICA	2	4,8%
TOTAL	37			TOTAL	41		

INSTITUIÇÕES RELIGIOSAS POR REGIÃO				INSTITUIÇÕES RELIGIOSAS POR REGIÃO			
REGIÃO	RELIGIÃO	ONGs	%	REGIÃO	RELIGIÃO	ONGs	%
SUDESTE	CATÓLICA	37	72,5%	NORTE	CATÓLICA	33	76,7%
	EVANGÉLICA	9	17,6%		EVANGÉLICA	6	13,9%
	ESPÍRITA	4	7,8%		ESPÍRITA	4	9,4%
	JUDAICA	0	0,0%		JUDAICA	0	0,0%
TOTAL	51			TOTAL	43		

INSTITUIÇÕES RELIGIOSAS POR REGIÃO			
REGIÃO	RELIGIÃO	ONGs	%
SUL	CATÓLICA	21	80,7%
	EVANGÉLICA	3	11,5%
	ESPÍRITA	2	7,6%
	JUDAICA	0	0,0%
TOTAL	26		

¹¹⁸ De 374 instituições conveniadas, 176 são seculares e 198 são religiosas, representando 52% do total. Observou-se a predominância das instituições católicas em todas as cinco regiões, seguidas pelas instituições evangélicas. Ressalte-se que esta representatividade pode ser maior pelo seguinte: o programa conta com 374 instituições conveniadas e 1.171 convênios. Significa dizer que há ONGs com mais de um projeto. O critério para o mapeamento foi por região, mas o programa permite que uma mesma instituição tenha projetos em regiões diferentes. É o caso da ONG “Obra Social Dom Bosco”, que recebe financiamento para 08 projetos.

Os dados mostram uma larga presença das instituições religiosas no programa, lideradas pelas instituições católicas, seguidas pelas organizações evangélicas. Por esta razão, escolhemos como objeto de pesquisa duas ONGs que representam cada um destes grupos. Com vistas a identificar as razões desta predominância religiosa, os subitens a seguir pretendem: a) apresentar um panorama do engajamento da Igreja Católica com questões sociais, b) o surgimento do grupo dos evangélicos (grupo que mais cresceu no país e na região nas últimas décadas), que vêm conquistando forte representação política e eleitoral no país, constituindo uma importante bancada no Congresso Nacional, aprovando e vetando políticas públicas de acordo com suas convicções religiosas. A análise destes dois pontos deverá mostrar como cada uma destas vertentes do cristianismo, com suas estratégias e especificidades, disputam espaço de representação na esfera e instituições públicas, tornando-se, ambas, obstáculos imponentes contra o estabelecimento de educação e Estado laicos.

3.2. PANORAMA DO ENGAJAMENTO DA IGREJA CATÓLICA NOS SERVIÇOS SOCIAIS .

Como dissertamos no capítulo anterior, as políticas de assistência social do Estado brasileiro são algo muito recente, mas isto não significa dizer que nunca houve a prática de assistência para as camadas menos favorecidas econômica e socialmente. Quem realizou este trabalho com pioneirismo em nosso território foram as instituições religiosas, com destaque para as católicas, por meio das *irmandades*, como registrado na célebre obra de Gilberto Freyre, *Casa Grande e Senzala* (1933). Analisando a formação do Brasil contemporâneo, Caio Prado Júnior (1965) também salienta a criação das *Santas Casas de Misericórdia* pelas irmandades, como exclusivas instituições sociais, ainda no período colonial.¹¹⁹

A construção dos espaços para o atendimento social, sendo uma iniciativa das entidades religiosas, não se concretizava sem a intervenção e colaboração do Estado. Se há

¹¹⁹ Esta é a ordem da fundação das Santas Casas no Brasil: Olinda (1539); Santos (1543); Salvador (1549); Rio de Janeiro (1582); Vitória (1551); São Paulo (1599); João Pessoa (1602); Belém (1619); São Luís (1657), e Campos (1792). Disponível em: <<http://www.cmb.org.br/index.php/component/content/article/25-institucional/historia/179-as-santas-casas-nasceram-junto-com-o-brasil>>. Acesso em: 26/05/2014 às 14h35.

em nossos dias o que discutir em relação ao regime de separação entre Igreja e Estado, sobre os impasses e limites desta colaboração para uma sociedade democrática, o contexto de estabelecimento do embrionário serviço social brasileiro não contemplava nenhuma cisão entre estas agências.

Marcio Alves, em sua análise da Igreja e Política no Brasil, afirma:

Em tese, os objetivos da Igreja e os do Estado eram os mesmos. Um era o outro. Um emanava do outro e justificava-se por ele. O bispo não passava de um funcionário especializado do Estado, cuja política executava. O rei era um servidor privilegiado de Deus, portanto da sua Igreja, de quem recebera a missão de governar. (1979, p. 23).

À época da Primeira República, mesmo diante da separação total entre Igreja e Estado, iniciada em 1872 (pela aderência do governo à maçonaria, ao positivismo e ao liberalismo) e oficializada em 1891, continuaram as duas agências cooperando no estabelecimento de canais para a oferta de serviço social. Nos 40 anos de separação do Estado, a Igreja Católica prosseguia se organizando, criando mais dioceses, investindo nas instituições educacionais, diretamente estabelecidas para o atendimento da classe burguesa.

Como pondera Alves (1979), no âmbito social, a Igreja construiu orfanatos e hospitais, financiados pelo Estado e pelas elites. Cabe registrar que a Igreja Católica havia estabelecido durante todo este período uma relação de protecionismo e desenvolvimento da classe dominante, restringindo sua atuação ao combate aos inimigos da ordem, tais como: as ideias socialistas; o divórcio; a pornografia; o controle de natalidade, etc. Em relação às classes populares, o completo abandono só não se deu em razão do formalismo das procissões (único mecanismo religioso disponível aos populares) e da atividade de assistência social beneficente, realizada sob as diretrizes da elite governamental.

Ocorre que, nos idos da década de 1950, a Igreja Católica passaria a ter sua estabilidade ameaçada. Prandi e Pierucci (1996) apontam fatores que influenciaram uma reforma católica. Surgia no país uma expansão de outras representações religiosas, sobretudo afro-brasileiras, como a umbanda e o candomblé, tendo adesão das classes médias baixas e camadas pobres urbanas. Mas outra expressão religiosa começava a ganhar espaço, o “pentecostalismo”, mesmo só obtendo prestígio da sociedade e crescimento espantoso após a década de 1980.

Estas novas expressões religiosas disputaram os fiéis da Igreja Católica, e ambas prosperaram em suas campanhas. A Igreja Católica parecia não enxergar o perigo, destinando sua atenção apenas a uma parte da classe média. Por outro lado, nascia uma demanda de reforma interna da Igreja com grupos de jovens leigos, propensos a repensar a direção da Igreja no país, fora da tutela hierárquica, tanto em aspecto litúrgico quanto institucional. É a gênese de uma ala esquerdista da Igreja¹²⁰, e que vai trazer uma nova direção para o *modus operandis* do catolicismo no Brasil, com rupturas necessárias (teológicas e institucionais). A nova direção da Igreja para o campo das lutas e justiça social iria alterar muito sua relação com o Estado e as elites.

Diante de um cenário de efervescência social¹²¹, no movimento leigo católico inclinado mais à esquerda, com adesão dos jovens universitários, deu-se o nascimento de uma corrente teológica destinada ao combate de injustiças sociais e preferência pelos pobres – tudo isso vai culminar, em 1958, num evento em que se consolidou a mudança de direção da Igreja. Esta, em parte, deixava uma orientação voltada para as articulações com a sociedade política, na qual exercia influência junto ao Estado, por meio dos partidos democratas cristãos, e voltou-se para os problemas sociais e as camadas atingidas; este evento tratava-se do Concílio Vaticano II¹²² (GOHN, 2012). O Concílio Vaticano II é o marco mais significativo da eclesiologia católica contemporânea, cuja marca indelével é o anseio dos cristãos da América Latina por mudanças estruturais na ordem social e econômica. Foi neste evento que se desenvolveu e se constituiu um movimento formado por clérigos católicos de orientação marxista, a ser chamado de “Teologia da Libertação”. Esta nova proposta, genuinamente latino-americana, não se resume apenas a uma nova corrente teológica, mas, como observa Michel Löwy:

Esse fenômeno chamado de “teologia da libertação” é muito mais profundo e amplo que uma corrente teológica: na verdade, ele é um vasto movimento social – que propomos chamar de “Cristianismo da Libertação” – com consequências políticas de grande alcance. (2000, p. 8).

¹²⁰ A LEC (Liga Eleitoral Católica), criada na década de 1930, perdeu força ao fim da segunda guerra e a Ação Católica foi reorganizada com a criação de agências especializadas: JUC (Juventude Universitária Católica); JOC (Juventude Operária Católica); JEC (Juventude Estudantil Católica) e JAC (Juventude Agrária Católica).

¹²¹ Não só no Brasil quanto na região; em 1959, o comunista Fidel Castro assume o poder em Cuba.

¹²² Ocorreu em Roma entre 1962 e 1965, sob os pontificados de João XXIII e Paulo VI.

Em 1968, em Medelín, a CELAM II (Conferencia Episcopal Latino-Americana)¹²³ reuniu novamente os líderes católicos, que desta vez condenaram de maneira contumaz a aliança tradicional da igreja com os poderes dominantes da América Latina, ao afirmarem que o que ocorria na região era uma *violência institucionalizada contra o povo*. E o evento em que definitivamente se estabeleceria a Teologia da Libertação foi a CELAM III (1979), ocorrida em Puebla, no México. Neste encontro, a ala radical da igreja não abriu mão de suas posições, e afixou a matriz teológica de “opção preferencial pelos pobres”, criticando o autoritarismo dos governos militares da região, e os efeitos da alta industrialização/urbanização, e, ainda, a péssima distribuição de renda, tudo isso criando o cenário de pobreza e opressões.

Os teólogos da libertação entendiam que as causas da pobreza na região eram resultado da junção de duas situações: 1) *externa* – de dependência econômica imposta pelos países europeus e norte-americanos e pelas corporações transnacionais; 2) *interna* – a perpetuação das oligarquias governantes e regimes militares. O *boom* desenvolvimentista só beneficiou estes grupos.

Os principais expoentes da TL foram: Gustavo Gutierrez (Peru); Leonardo Boff; Hugo Assmann; Frei Betto; João Batista Libânio e Carlos Mester (Brasil); José Miranda (México); Juan Luis Segundo (Uruguai); Jon Sobrinho (Espanha). Como o movimento foi genuinamente de teólogos católicos, os protestantes tiveram pouca representatividade, com exceção ao destaque do metodista Míguez Bonino (Argentina) e do presbiteriano (à época) Rubem Alves (Brasil).

A teologia da libertação sempre esteve rigorosamente vinculada às lutas populares, e sua leitura de sociedade e economia perpassa pelo ideário socialista, sobretudo de raiz marxista, e ganhou sólida aderência pelas organizações populares. Os movimentos sociais da América Latina divergiam dos que ocorriam na Europa e EUA; enquanto neste último eixo as lutas giravam em torno dos direitos civis, por aqui os movimentos reivindicavam os direitos econômicos elementares de sobrevivência humana: terra; casa; comida; equipamentos coletivos básicos. Outra distinção entre Primeiro e Terceiro Mundo é a de que os movimentos sociais, por lá, tinham visibilidade nacional, enquanto cá, só em esfera local (GOHN, 2012).

¹²³ A primeira tinha ocorrido no Rio de Janeiro, em jul./ago. de 1955.

Diante deste compromisso com as classes populares oprimidas, atribui-se à TL um papel fundamental na origem do movimento social/popular mais importante do Brasil: o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). E, também, como sinaliza Neto: “Os novos partidos como, o Partido dos Trabalhadores (PT) ¹²⁴, e o novo sindicalismo, com a Central Única dos Trabalhadores (CUT), tiveram, em sua origem, forte presença do cristianismo da libertação” (2007, p. 334).

As CEBs - Como resposta às demandas impostas sobre a liderança católica no Concílio Vaticano II e a CELAM II, a Igreja se volta para a situação de pobreza do povo, e passa a contar com a participação dos leigos para um novo modo de organização pastoral, que, até então, era uma exclusividade das paróquias. Esta é a primeira de seis diretrizes contempladas no novo Plano de Pastoral de Conjunto, publicado em 1966 e elaborado pela Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) ¹²⁵. Nasceram, assim, as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), estas comunidades são pequenos grupos organizados em torno de uma paróquia (urbana) ou da capela (rural), por iniciativa de leigos, padres ou bispos, com finalidade religiosa e pastoral. Frei Betto oferece uma definição consistente sobre as CEBs:

São **comunidades**, porque reúnem pessoas que têm a mesma fé, pertencem à mesma Igreja e moram na mesma região. Motivadas pela fé, essas pessoas vivem em comum-união em torno de seus problemas de sobrevivência, de moradia, de lutas por melhores condições de vida e de anseios e esperanças libertadoras. São **eclesiais**, porque congregadas na Igreja, como núcleos básicos de comunidade de fé. São **de base**, porque integradas por pessoas que trabalham com as próprias mãos (classes populares), na periferia urbana: donas de casa; operários; subempregados; aposentados; jovens; e empregados dos setores de serviços - na zona rural: assalariados agrícolas, posseiros; pequenos proprietários;

¹²⁴ A criação do PT teve a participação direta do catolicismo de esquerda representada por uma ala da “Ação Popular”. Fundada em 1963, no contexto de renovação da esquerda brasileira, imbuída de ideologia própria e sob a síntese humanismo cristão - socialismo, contava com jovens cristãos egressos de movimentos leigos, como a JUC (Juventude Universitária Católica), um braço leigo da Ação Católica (1950). Os jovens da JUC assumiam posição de destaque no movimento para reforma estudantil, e somavam-se aos comunistas para conquistar a direção de organismos estaduais e nacionais (ex.: UNE – União Nacional dos Estudantes). Mas, sendo um órgão da Igreja e disciplinado por ela, a JUC foi coagida pela CNBB, e, em carta publicada em 1961, a Igreja proibiu qualquer jucista de se afiliar a partido de cunho marxista/socialista. Diante deste quadro nasce a AP, com proposta pluralista e laica, e que se desligaria da Igreja institucional. Em 1971, a AP é fragmentada em dois grupos, sendo que uma parte se junta ao PCdoB, e a outra, convertida em APML (Ação Popular Marxista Lenista), junto com o MEP (Movimento pela Emancipação do Proletariado) e o PCdoB-AV (Partido Comunista do Brasil – Ala Vermelha), se incorporaram ao PT. Em 2006, a APML passou a se chamar APS (Ação Popular Socialista) e rompeu com o PT e, desde aquele ano, assumiu a direção do PSOL (Partido Socialista e Liberdade) (DIAS, 2007).

¹²⁵ Fundada em 1952, para fortalecer a estrutura local da Igreja, tornou-se centro das decisões políticas da Igreja.

arrendatários; peões e seus familiares. Há também comunidades indígenas. Segundo estimativas não oficiais, existem no país, atualmente, 80 mil CEB's, congregando cerca de dois milhões de pessoas crentes e oprimidas. (FREI BETTO, 1985, p. 17)

Por origem, as CEBs representam o trabalho em comum visando melhorar as condições concretas da vida do povo. E, ainda nas palavras de Frei Betto: “Dois fatores correlatos marcam os membros das comunidades rurais e urbanas: a expropriação da terra e a exploração do trabalho” (*op. cit.*, p. 20). A conjuntura do país favoreceu o fortalecimento das CEBs como locus de mobilização. O cerceamento da ditadura¹²⁶ aos canais de participação popular, como os sindicatos (vinculados ao Estado), e o silenciamento dos partidos políticos fizeram com que o povo procurasse um novo espaço para se organizar, e este seria encontrado na Igreja, por meio das CEBs, pois a única instituição que fugiu do controle direto do poder público foi a Igreja.

Esta aproximação da igreja com as classes populares lhe deu o status de ser a *voz do que não tem voz*. Nas CEBs, confluíam o religioso (celebração do culto, sacramentos, círculos bíblicos, catequese) e o político (vinculação às lutas populares, na cidade e no campo).

A trajetória das CEBs, em termos de suas práticas, pode ser compreendida em quatro etapas interligadas: 1) O desenvolvimento da comunidade em si, centrada em sua motivação religiosa, buscando no evangelho as pistas para sua atividade social; 2) O envolvimento com os movimentos populares, surgidos com a participação dos membros da comunidade. Nestes movimentos, entram católicos, protestantes, espíritas, ateus, etc. A divisão não é mais entre quem tem e quem não tem fé – é entre quem está do lado dos interesses dos pobres e quem está a favor dos privilégios dos opressores; 3) O fortalecimento do movimento operário, apoiando os sindicatos, em greves e lutas de suas categorias; 4) A reformulação partidária, a busca de novos canais de expressão política para a sociedade civil (FREI BETTO, 1985).

Esta última etapa enunciada pelo Frei Betto é a que atravessava a organização política da Igreja à época da escrita da obra, em 1985. Com o processo de redemocratização

¹²⁶ O ato constitucional nº 2, de 27/10/65, eliminou a existência de organizações ideológicas e classistas e colocou o executivo como a única instância na gestão de interesses sociais. A sociedade civil passou a ser considerada o grande inimigo a ser vencido, relacionando-se o Estado diretamente com as pessoas e não mais com as instâncias organizadas da sociedade (IOKOI, 1996, p. 74).

do país, os partidos ressurgem da clandestinidade, se reorganizam e voltam a ter centralidade no papel de oposição. Trata-se de uma reconfiguração política, em que a prática pastoral e o discurso religioso (genérico, utópico, simbólico) se tornam incapazes de avançarem no jogo político, e devem dar lugar a novas formas (racionalizadas) de organização, alicerçadas em categorias de análise social/científica do sistema capitalista. Os movimentos, como o dos operários, desvincularam-se da tutela pastoral, e se autonomizaram. A igreja se via numa encruzilhada, pela incômoda posição de neutralidade política, e, por outro lado, lhe custava se inclinar para uma das tendências que emergiam, por se contraporem ou divergirem de suas doutrinas. A pastoral popular já não era o núcleo hegemônico de manifestação do descontentamento do povo.

As pastorais – Ao lado das CEBs, nasceu outra iniciativa organizativa da igreja em prol das lutas do povo, estas mais direcionadas por bandeiras de luta específicas. A CPT (Comissão Pastoral da Terra) é criada em 1975 na cidade de Goiânia, tomando partido pela organização dos trabalhadores rurais e seus direitos, cujo instrumento seria a reforma agrária. Muitos clérigos, entre bispos e padres, aderiram à luta dos camponeses e criticaram a ditadura. Contudo, no período pré-golpe de 1964, foram criadas as ligas dos camponeses, em que comunistas e católicos disputavam a liderança da classe. A questão da *terra* era tida pelos ditadores como questão de segurança nacional, e ofensiva comunista. Isto causou conflitos no seio da Igreja, mas a parte que se dispunha à luta (a esquerda católica) até mesmo se uniu ao comunismo em prol da reforma agrária, já os conservadores apoiaram o golpe militar (NETO, 2007).

O trabalho da CPT, cujas palavras de ordem eram “terra para quem nela trabalha” e “terra não se ganha, terra se conquista”, contribuiu diretamente para a organização e conscientização do trabalhador rural, sobretudo pela sua integração ecumênica; foi deveras importante, e dela surgiria na década seguinte aquele que é considerado o maior movimento popular do Brasil, o MST. Diferentemente de outros movimentos agrários ou de classe de trabalhadores rurais, o objetivo da CPT era articular e organizar um movimento que tivesse como prioridade a distribuição de terras, que só se daria pela *ocupação*. Com esta característica, nasceu o MST.

Outra comissão criada com o intuito de amparar os movimentos populares foi a CPJ (Comissão de Justiça e Paz), fundada em 1962, canal de denúncia das repressões advindas

da ditadura, órgão expressivo no combate à perseguição política e à tortura, promotora da defesa dos direitos humanos, na qual se destaca a figura de seu fundador, Dom Paulo Evaristo Arns, frade franciscano e quinto arcebispo de São Paulo. Atribui-se a ele ainda a fundação da PC (Pastoral da Criança), em 1985, e em 1992 a PPHIV (Pastoral dos Portadores de HIV), além de apoiar a PM (Pastoral da Moradia) e a PO (Pastoral Operária). As comissões pastorais ainda encabeçam a militância de outras categorias, como o CIMI (Conselho Indigenista Missionário), a PP (Pastoral dos Pescadores) e comunidade quilombola.

O movimento de educação de base – O MEB foi criado pela CNBB em 1961, consistia num programa educativo transmitido por escolas radiofônicas, voltadas para a população rural. Este projeto da Igreja Católica contou com prestígio da Presidência da República, e sua execução foi apoiada por vários ministérios e órgãos federais e estaduais, mediante financiamento e cessão de funcionários, além de ficar a cargo do Ministério de Viação e Obras Públicas a concessão dos canais de radiodifusão, que acelerou o processo de criação e ampliação das emissoras católicas (FÁVERO, 2010). Atribui-se ao arcebispo de Natal, Dom Eugênio Sales, o pioneirismo das aulas radiofônicas no ano de 1958, quase que simultaneamente ao arcebispo de Sergipe, Dom José Vicente Távora. Fato é que a iniciativa não foi inédita, ancorou-se na experiência colombiana de Monsenhor Salcedo, da *Acción Cultural Popular* da Igreja Católica.¹²⁷

Interessante observar que, para a implantação do programa que atenderia às populações de áreas consideradas subdesenvolvidas (Norte, Nordeste e Centro-Oeste), a Igreja Católica buscou parceria com o Estado. Para consolidar o programa, que perdurou por cinco anos, a Igreja colocou à disposição do Governo Federal sua rede de emissoras filiadas à Representação Nacional das Emissoras Católicas (RENEC) e mobilizava voluntários para atuar nas escolas como monitores; em contrapartida, o Governo enviava recursos financeiros para manutenção e ampliação das emissoras (FÁVERO, 2010). Conforme pontua Raposo, esta conjugação de esforços entre Igreja e Estado ganhou força quando da candidatura de Jânio Quadros, que em 1960, ao fazer campanha no Nordeste, se comprometeu a alavancar o programa caso fosse eleito, o que se concretizou e, em 1961:

¹²⁷ O Ministério da Educação tentou instalar programas de educação via rádio entre os anos de 1952 e 1958.

A Conferência Nacional dos Bispos do Brasil elaborou um plano de estruturação nacional de um movimento educativo baseado nessas experiências. Como resultado dos entendimentos então mantidos com o Governo Federal, a Presidência da República prestigiu o decreto 50.370 de 21 de Março de 1961. Por este decreto ficou estabelecido que o Governo Federal, mediante Convênios que seriam firmados com o Ministério da Educação e Cultura, e outros Ministérios e Órgãos da administração federal, forneceria os recursos para a aplicação no programa que a CNBB realizaria através do Movimento de Educação de Base, utilizando a rede de emissoras católicas. (RAPOSO, 1982, p. 43).¹²⁸

De acordo com Borges (2012), as escolas radiofônicas, que eram apenas 11 em seu ano inicial de 1958, quando do acordo com o Estado, em 1961, chegaram a ser 65, atingindo 15 estados brasileiros. E qual era o conteúdo pedagógico do programa? E quais eram as aspirações políticas da Igreja Católica? Fávero considera que, inicialmente, esse programa:

[...] propunha-se a: a) executar, naquelas áreas, programa intensivo de alfabetização, formação moral e cívica, educação sanitária, iniciação profissional, sobretudo agrícola, e promoção social; b) suscitar, em torno de cada escola radiofônica, a organização da comunidade, despertando-lhe o espírito de iniciativa e preparando-a para as indispensáveis reformas de base, como a da estrutura agrária do País; c) velar pelo desenvolvimento espiritual do povo, preparando-o para o indispensável soerguimento econômico das regiões subdesenvolvidas e ajudando-o a defender-se de **ideologias incompatíveis**¹²⁹ com o espírito cristão da nacionalidade. (FÁVERO, 2010, p. 1).

Assim, a proposta inicial do MEB andava de mãos dadas com o desenvolvimentismo, e, por se aliar ao Estado na luta contra um inimigo comum, o comunismo – *ideologias incompatíveis* –, garantia, pelo Estado, a legitimação da representatividade política das classes populares. Mas o consenso ideológico de ordem e segurança, compartilhado entre Igreja e Estado, não encontrou no programa instrumentos capazes de realizar o desenvolvimento das classes populares, nem diminuiu as desigualdades sociais. O programa estava fadado ao fracasso, e poderia resumir-se à alfabetização, o que já era de conteúdo do Governo Federal, e só por este motivo já se justificava o financiamento, e, por outro, poderia servir também só de evangelização em massa, o que também agradaria aos bispos e demais clérigos.

¹²⁸ *Apud* Movimento de Educação de Base. Documentos de Roma. Rio de Janeiro: 1963 (p. 4).

¹²⁹ Grifo nosso.

Com o advento da reorientação de uma ala da Igreja Católica em direção à emancipação do pobre, como já dissertado anteriormente, e a crítica dos resultados do desenvolvimentismo ditatorial, o conceito de Educação de Base e seus objetivos foram redefinidos, como pondera Fávero:

[...] entende-se como educação de base o processo de autoconscientização das massas, para uma valorização plena do homem e uma consciência crítica da realidade. Esta educação deverá partir das necessidades e dos meios populares, integrados em uma autêntica cultura popular, que leve a uma ação transformadora. Concomitantemente, deve propiciar todos os elementos necessários para capacitar cada homem a participar do desenvolvimento integral de suas comunidades e de todo o povo brasileiro. (2010, p. 3).

E esta redefinição, chancelada no 1º Encontro do MEB em 1962, acompanhou um emergente estado de consciência das classes populares, que começavam a enxergar possibilidades de intervir na organização social, e que deliberadamente caminhava, sob a insígnia da resistência coletiva, ao rompimento com a ideia de realidade dada e inalterável, concepção a-histórica muitas vezes preconizada pela Igreja (RAPOSO, 1982).

Com esta redefinição, o MEB mudou os procedimentos de instalação de novas escolas radiofônicas, desvinculando os grupos de base das paróquias e passando a direcionar aos sindicatos rurais, conselhos de comunidades e comitês de ação popular. Nestes novos espaços, foi-se engendrando uma nova linha de ação política, e dela resultou a concretização de um novo material pedagógico, publicado em 1963 sob o título *Viver é Lutar* (FÁVERO, 2010). Mas este material foi apreendido já no ano seguinte, quando do golpe militar. Outras retaliações foram: o corte de financiamento; repressões policiais; e pressão do Estado para que o controle ideológico do MEB fosse tomado pela hierarquia da Igreja, o que acabou gerando o rompimento da coordenação em 1965.

Ao MEB foi preciso ceder em alguns pontos e, mesmo enfraquecido, conseguiu sobreviver. Alterou o lema de *conscientização* para *cooperação*, lançou outro material, intitulado *Mutirão*, e o conceito de *educação de base* passou a ser *animação popular*. O novo direcionamento do MEB consistia na estruturação de comunidades e organização de grupos, nos termos de Fávero: “o MEB progressivamente transportou o melhor de sua prática, para uma presença direta nas bases e para a organização de trabalhos sócio-políticos nas comunidades.” (FÁVERO, 2010, p. 6).

Tal organização provinha da descoberta de seus próprios valores e recursos frente a suas necessidades, em que se buscava a superação de seus problemas sociais, econômicos, políticos e culturais. Contudo, em 1966, sob a insegurança estatal e pelas concessões da hierarquia da Igreja ao governo, foram fechados os grandes sistemas de educação de base do Nordeste e do Centro-Oeste, sobrando poucos sistemas locais que regrediram aos objetivos iniciais. Pouquíssimas experiências do MEB sobrevivem, mas somente em nível da diocese.

Concluindo este subitem – Quisemos mostrar o caminho percorrido pela Igreja Católica, no envolvimento com problemas e serviços sociais, desde as primeiras irmandades, santas casas, etc.; no período colonial, enquanto instituição organizada e intocável pelo militarismo¹³⁰, desempenhou papel de vanguarda na organização dos movimentos populares e sociais. Este papel oposicional seria modificado em razão da redemocratização do país e as novas formas de intervenção social (participativa, cidadã e democrática); pela crise de governabilidade das estruturas de poder do Estado, e o fortalecimento de parceria público-privada; pelo surgimento de um forte adversário que decidiu disputar não só fiéis no mercado religioso, mas, também, espaços de representação pública e institucional: *os Evangélicos Pentecostais*. Dois pontos deste panorama são de fundamental importância para nossa pesquisa:

1) O caminho trilhado pela Igreja Católica para a construção deste cenário de predominância em termos de ONGs religiosas, que se efetiva atualmente como o grupo mais representativo (28,5%) das ONGs do país. Muitas ONGs têm origem nas Comunidades Eclesiais de Base; por serem de atuação local, praticamente toda paróquia tem uma atividade social, não necessariamente mantida apenas pela Igreja, mas que atualmente, em muitos casos, é subsidiada com financiamento do poder público.

2) A educação não formal no Brasil tem seu nascedouro na educação popular e nos movimentos sociais encabeçados pela Igreja Católica, a alfabetização de Jovens e Adultos é colocada como uma expressão pioneira desta modalidade educacional, que está para além da escola convencional, como analisou Carlos A. Torres (1992). No Movimento de Educação de Base, surge um tipo de educação não formal com interesse emancipatório das classes desfavorecidas social e economicamente, enfim, uma educação que “[...] não visava

¹³⁰ Apesar de que muitos padres da ala esquerda católica foram perseguidos, torturados e assassinados.

apenas alfabetizar os pobres, mas também conscientizá-los a se tornarem agentes de suas próprias histórias.” (LÖWY, 2000, p. 139).

Os anseios militados pelos movimentos sociais são, após 1988, intermediados pelas ONGs, abrandando seu caráter progressista e de oposição. As ONGs religiosas, ao firmarem parcerias com o Estado, e receberem **mais** recursos financeiros para seus projetos institucionais, amenizam os conflitos e alargam a dependência do Estado em relação às instituições religiosas para o atendimento dos serviços sociais demandados pela sociedade. E, como observado, o grupo “religião” é o responsável pelo maior número de abertura de novas ONGs no país.

Atualmente, considera-se a possibilidade de uma educação laica deveras comprometida pelos seguintes fatores: pela oferta da disciplina de ensino religioso, onde quatro estados brasileiros seguem o modelo confessional (cristão/católico), com materiais didáticos que favorecem a matriz católica (CARRIÃO, 2010), pela prática de orações católicas em sala de aula (CAVALIERE, 2007), com atos discriminatórios (CAPUTO, 2012), pela manutenção de símbolos católicos nas escolas (SILVA, 2013). Para a análise deste quadro é que foi dedicado o primeiro capítulo deste trabalho, identificando as correlações de força, o poder político da Igreja Católica, sobretudo no aparelho legislativo do Estado, garantindo sua participação religiosa na educação pública, desde o período colonial até nossos dias. Contudo, há outro campo educacional explorado pela Igreja Católica para a disseminação das práticas citadas acima: a educação não formal, que é um dos serviços sociais historicamente encabeçados pela Igreja e, atualmente, financiado por recursos públicos, como no programa analisado no segundo capítulo.

Os militantes da educação laica não têm apenas a Igreja Católica como oponente. Os evangélicos, como segunda categoria mais representativa (por esta razão, analisamos uma ONG evangélica), também mantém nítidas práticas de proselitismo religioso em seu projeto educativo (não-formal) conveniado com o poder público.

Na modalidade de educação formal, os evangélicos nunca se opuseram à oferta da disciplina de ensino religioso nas escolas públicas (CUNHA, 2007), e até mesmo, através de um parlamentar evangélico, promoveram o primeiro e único concurso público para professores de ensino religioso no Rio de Janeiro, com vagas específicas para evangélicos (CAVALIERE, 2007). A recente e impetuosa participação política dos evangélicos no

parlamento, produzindo projetos de lei que interferem diretamente na questão da laicidade, é o que passamos a analisar.

3.3. A FORÇA POLÍTICA DOS EVANGÉLICOS E SEU MODO DE INTERVENÇÃO ESTATAL

Quem visualiza em nossos dias uma bancada evangélica representada pela FPE (Frente Parlamentar Evangélica), composta por 73 membros, sendo 70 deputados e 3 senadores, custa a acreditar que uma ala religiosa historicamente sem representação política tenha atingido este patamar de maioria no Congresso Nacional em pouco mais de 30 anos de participação. Se a bancada evangélica fosse um partido, seria o terceiro em termos numéricos, ficando atrás apenas do PMDB e do PT.

Diferentemente da Igreja Católica, que tem uma atuação política no país (não através de uma bancada) desde sua formação, as igrejas evangélicas só entraram na arena recentemente. Por dois motivos: 1) porque, historicamente, aos evangélicos era dada uma conduta de completo alheamento à vida política, em qualquer nível, pois o reino de Deus não é deste mundo; 2) não gozavam de nenhuma força mobilizadora até as décadas de 1960/70. E foi na década de 1980 que houve uma tomada de consciência de sua representatividade eleitoral e, por conseguinte, de seu poder político, que deveria ser exercido em nome de Deus, abandonando sua postura apolítica.

A mobilização evangélica tem seu ponto de partida nas eleições de 1982, decorrente da iniciativa de promover as primeiras candidaturas de “crentes” para cargos eletivos, mirando vários partidos, mas obtendo maior penetração no partido do governo, à época o Partido Democrático Nacional (PDS). O resultado foi que a configuração da Câmara dos Deputados eleita em 1982 contou com 10 parlamentares evangélicos. De 1982 em diante, a tônica “irmão vota em irmão” só se intensificaria, e nas eleições de 1986 o número de parlamentares evangélicos saltou expressivamente para o número de 33.

Analisando a significativa inserção de parlamentares evangélicos na Constituinte de 1987, Antônio Flávio Pierucci já previa, à época, que os representantes religiosos se tornariam um grupo a ser considerado de forte expressão, que despontaria como um novo e promissor ator político. Assim, registra o movimento transitório dos evangélicos, que abandonaram o estigma de ser um setor desinteressado no envolvimento político:

Estamos, pois, assistindo a uma passagem. A barulhenta presença dos parlamentares protestantes conservadores no Congresso Constituinte, desde sua abertura em fevereiro de 1987, pode ser vista como um longo ato de celebração desta passagem, de inauguração solene de uma nova era para essas igrejas cristãs e seus fiéis, suas crenças, seus pontos de vista, seus diagnósticos, suas práticas, seus valores, bem como para seus interesses corporativos de curto e longo prazo. A julgar pelo seu entusiasmo, tudo indica que, no final desses anos 80, num Brasil em processo de institucionalização do estado de Direito e da democracia representativa e competitiva, soou a hora do ativismo político também para aqueles grupos religiosos cristãos que, diferentemente dos católicos de todos os matizes, caracterizavam-se pela determinação, que parecia inabalável, de manterem-se afastados da vida pública, do debate político, da luta ideológica para além das querelas religiosas e teológicas. (1996, p. 163).

Os evangélicos viraram notícia em 1987. Não mais circunscritos aos seus próprios meios confessionais de comunicação de massa, passaram a ter presença constante e destacada na grande imprensa laica, pelo rádio, pela televisão, em noticiários de grande audiência (*op. cit.*, p. 168). Já em 1987, os evangélicos formaram um bloco estratégico que, independentemente de suas denominações, tomariam decisões em conjunto sobre temas que contrariassem a fé cristã. Seriam submissos aos partidos apenas em temas socioeconômicos.

Tabela 5. Composição da primeira Bancada Evangélica em 1987.¹³¹

PROTESTANTES	Nº PARL.	PENTECOSTAL	Nº PARL.	NEOPENTECOSTAL	Nº PARL.
Batistas	8	Ass. De Deus	14	Univ. do Reino de Deus	1
Presbiterianos	4	Ev. Quadrangular	2		
Cristã Reformada	1	Cristã Evangélica	1		
Congregacional	1				
Adventistas	1				
Total	15		17		1

¹³¹ Tabela adaptada do Quadro I da obra de Pierucci e Prandi: *A realidade social das religiões no Brasil* (1996). O quadro original contempla o nome dos parlamentares e as respectivas afiliações partidárias. Uma alteração que fizemos foi colocar a Igreja Universal do Reino de Deus na categoria de “neopentecostal”; para os autores, esta denominação insere-se na categoria de “pentecostal”. Fizemos esta opção por estar alinhado com a produção acadêmica da teologia. Isto não supõe de imediato um fator determinante para o modo de votar leis etc., entre pentecostais e neopentecostais.

Os pentecostais¹³² representavam mais de 50% da bancada evangélica, e com representação majoritária da Igreja Assembleia de Deus. Esta denominação seria, em 1990, uma grande aliada na eleição de Fernando Collor de Melo. Após tentativa frustrada de ter um representante evangélico na presidência da República, as igrejas pentecostais e neopentecostais¹³³ adotaram Collor como o escolhido de Deus. Em entrevista concedida a Ricardo Mariano, o pastor José Wellington, presidente da Convenção Geral das Assembleias de Deus no Brasil, afirma: “Não podemos negar, quem elegeu o Collor foram os evangélicos. A vitória veio da Assembléia de Deus [...] nunca disse isso pra ele, nunca vou cobrá-lo, porque eu fiz de livre e espontânea vontade” (1996, p. 204).

Outras denominações pentecostais que apoiaram Collor foram: a Igreja Quadrangular – o pastor e deputado estadual Daniel Marins (PTB/SP) foi líder de campanha de Collor no ABC paulista, inclusive no segundo turno enviou uma carta aos seus fiéis, numa tiragem de 2 milhões, intitulada “Dez razões para não votarmos em Lula”; a carta terminava com uma convocação a votar em Collor: “Ele é um homem culto, honrado, patriota, estadista e de princípios cristãos. Convoco, pois, os irmãos desta pátria para que votem em Fernando Collor de Mello”. (MARIANO, 1996, p. 204).¹³⁴ A igreja de maior peso entre os neopentecostais, a Universal do Reino de Deus, também saiu em apoio a Collor; seu maior líder, o bispo e proprietário da emissora TV Record, Edir Macedo, concluiu: “Após orar e pedir a Deus que indicasse uma pessoa, o Espírito Santo nos convenceu de que Fernando Collor de Mello era o escolhido” (*op. cit.*, p. 196).¹³⁵ E quais razões para apoiar Collor, se este não era um legítimo representante dos evangélicos? A motivação da bancada evangélica em apoiar o jovem Collor não estava nele em si, mas em seu oponente. Era Luiz Inácio Lula da Silva, que deveria ser derrotado nas eleições, e

¹³² Segundo Antônio Gouveia Mendonça, o pentecostalismo defende as doutrinas protestantes elementares, e adiciona a crença na atualidade dos dons do espírito santo, com ênfase na glossolalia (falar em línguas estranhas). Também é comum a prática de revelações individuais que podem ser dirigidas por qualquer participante, geralmente acompanhando tendências individuais naturais, como emotividade, misticismo ou estados de exaltação. O movimento pentecostal também é conhecido como *religião do espírito* (2008, p. 129-130).

¹³³ O neopentecostalismo é um fenômeno da década de 1970, enfatiza a cura divina, o exorcismo e a teologia da prosperidade. Entre as mais famosas estão: Igreja Universal do Reino de Deus; Igreja Internacional da Graça; Renascer em Cristo e, mais recentemente, Igreja Mundial do Poder de Deus. Todas estas têm forte presença na mídia, quando não possuem suas próprias emissoras, são detentoras de horários nobres em canais tradicionais.

¹³⁴ Mariano citando matérias dos jornais: O Estado de São Paulo, 03/12/89; Jornal do Brasil, 03/12/89; O Diário do Grande ABC, 05/12/89.

¹³⁵ Mariano citando matéria do Jornal do Brasil, 03/12/1989.

estando este ao lado de Collor no segundo turno, não haveria escolha aos evangélicos, porque, antes de apoiar o concorrente de Lula, era imperioso que este último não tomasse o poder.

A grande ameaça aos evangélicos, em caso de vitória de Luiz Inácio, seria o estabelecimento do comunismo no país. Temia-se que o Partido dos Trabalhadores, sendo fortemente influenciado por teorias marxistas, investiria numa perseguição ateísta contra os evangélicos, a exemplo dos países comunistas do leste europeu, decretando uma caça às igrejas, ordenando o fechamento destas. Assim, se Lula ganhasse a eleição, iria suprimir aquilo que aos evangélicos lhes era mais caro, “A liberdade religiosa”. Como ressaltou, dramaticamente, o deputado e pastor da Assembleia de Deus Joel Freire (PMDB/SP):

Os pastores, os líderes religiosos, quando o comunismo assumiu o Leste Europeu, foram para o *paredón*, foram queimados em fogueiras, foram para as celas solitárias que tinham um metro e meio de água na época de inverno. Porque o comunismo sempre foi frontalmente contra a igreja evangélica, ou os cristãos de maneira geral, por causa do ateísmo e das doutrinas e ideais deles. Existiu naquele momento um temor de que isso pudesse vir para o Brasil. O Lula para nós representava tudo isso, porque estava ligado a todos os partidos de esquerda. Nós fomos frontalmente contra o Lula. Porque era isso que o Lula representava para nós, quer dizer, a proibição do nosso trabalho, da nossa liberdade de pregar o evangelho. (MARIANO, 1996, p. 206).

Não era só o ateísmo comunista que temiam os pentecostais, mas, também, a possibilidade de a Igreja Católica reforçar ainda mais seu poder político. Ao ser questionado se seu apoio a Collor tinha alguma relação com o tema da liberdade religiosa, o deputado e pastor da Igreja Universal Paulo De Velasco (PSD/SP) afirmou: “Sim, sem dúvida nenhuma. Porque a Igreja Católica é que estava apoiando Lula, e nós sabemos que a Igreja Católica é uma igreja imperialista, sob o ponto de vista de acreditar que só ela tem direitos” (MARIANO, 1996, p. 208). Na mesma trilha, o pastor maior da Assembleia de Deus, José Wellington, ao comentar a inserção dos pentecostais na arena política, garantiu:

A Assembleia de Deus sempre foi apolítica, em virtude de nossa origem. [...] Mas quando tivemos agora esta última reforma da Constituição, nós descobrimos que havia um pacto da religião maior no Brasil para querer se assenhorear do direito de culto religioso no país. Eles queriam, eu não digo ligar novamente o Estado à Igreja, mas eles queriam prioridade. Foi quando nós acordamos e dissemos: “Nós vamos eleger os nossos representantes para que eles nos representem na política nacional”. E aí fizemos. [...] **Eles queriam o domínio, tornar a Igreja Católica**

obrigatória no país ¹³⁶. Hoje a nossa Constituição dá liberdade de culto, mas o que eles queriam era fazer como havia na Argentina, agora está enfraquecido, mas a religião oficial é a religião católica. [...] Eles queriam trazer isso para o Brasil. E daí veio a nossa reação. **A verdade é que a Igreja Católica manda no Brasil ainda.** É muito forte, o clero é numeroso. [...] A coisa começou na eleição de Tancredo Neves. Ali estava o forte, a cúpula da Igreja Católica tinha mão ali dentro. E foi ali que nasceu a coisa. E nós temos isso como Providência Divina. **Pode se dizer que foi Deus que não deixou Tancredo Neves governar o país. Porque ele ia entregar isso aqui na mão dos padres.** Se tivesse na mão de Tancredo, não sei o que seria dos evangélicos no país. (MARIANO, 1996, p. 209).

Entendemos, então, que a representação política dos evangélicos, sobretudo pentecostais, motivados pela fobia anticomunista e anticatolicismo, tinha como agenda política a defesa do direito de liberdade religiosa. A história mostrou que, pouco mais de uma década à frente, Luiz Inácio assumiria a Presidência da República e a ameaça de um Estado comunista e ateu não se efetivou. E, ainda, houve uma aproximação dos evangélicos com Lula, ao ponto de causar o ciúme da Igreja Católica ¹³⁷. Mas será que a reivindicação e uso de *Liberdade Religiosa*, feitos pelos evangélicos, podem suprimir outros dois direitos parentes da liberdade religiosa, quais sejam: *Liberdade de Consciência* e de *Expressão*? Em outros termos, como pode, uma vez assegurada a liberdade religiosa a um determinado grupo, este se apropriar de tal direito para impor a sua religião, ou, ainda, discriminar; perseguir ou desqualificar a religião do outro? É a liberdade religiosa um direito em que se efetiva a democracia, ou são conceitos repelentes, na medida em que serve de arma no campo de disputa religiosa por representatividade?

Já analisamos a questão da *liberdade religiosa* no primeiro capítulo, porém, pretendo acrescentar, não outro conceito, ou mais de sua historicidade constitucional, antes uma sentença didática, que esclarece os objetivos da liberdade religiosa:

1) trata-se de um direito fundamental; 2) situa-se no cerne da problemática dos direitos humanos; 3) nenhuma Constituição deixa de considerar esse direito; 4) foi consagrada por Tratados Internacionais; 5) originou-se dos demais direitos; 6) sua importância deriva da magnitude e importância da religiosidade no seio das sociedades humanas de todos os tempos; 7) gravidade dos conflitos religiosos hoje existentes ao redor do mundo; 8) gravidade dos conflitos religiosos do passado, incluindo atrocidades, a exemplo das inquisições; 9) a paz é favorecida

¹³⁶ Grifos nossos.

¹³⁷ A concordata de 2010 foi uma manobra política do PT para amenizar o descontentamento da Igreja Católica.

através da tolerância; e 10) **interessa a todos, ou seja, tanto ao que crê como ao que não crê.**¹³⁸ (SORIANO, 2002, p. 8).

A compreensão que fazemos sobre a liberdade religiosa é: ou ela é para todos ou não deve ser para ninguém. Neste juízo estão inclusos os partícipes de religiões minoritárias, e os que não professam crença alguma. Neste sentido, o uso da liberdade religiosa reivindicada pelos pentecostais parece não ir de encontro a este princípio democrático. Um exemplo atual é que, no plenário da Câmara dos Deputados, acontece semanalmente um culto evangélico, seguindo uma liturgia com: ministração de canções, leitura e exposição bíblica. Acontece que, segundo o deputado federal Jean Wyllys (PSOL/RJ), foi negado o pedido da realização de um “Xirê”.¹³⁹

Se há espaço para culto cristão na Câmara dos Deputados, seria natural, frente ao direito de liberdade religiosa, que se autorizasse o Xirê, ou uma sessão de Mesa Branca (espírita), ou qualquer outra celebração religiosa.

Para além do problema da preferência, a liberdade religiosa, uma vez tomada posse e ao lado da liberdade de expressão, pode resultar na intolerância religiosa. Em 1995, uma ação promovida pelo pastor neopentecostal Sérgio Helder, da Igreja Universal do Reino de Deus, ganhou enorme repercussão midiática. Em programa exibido pela TV Record, o líder apareceu dando pontapés numa escultura de Nossa Senhora de Aparecida, considerada pelos católicos a padroeira do Brasil, no mesmo dia (12 de outubro) em que ocorre sua celebração, causando uma revolta não só dos católicos como até mesmo de outros segmentos evangélicos. Tal atitude depõe frontalmente contra o que se espera da liberdade e tolerância religiosa.

E este grupo neopentecostal, à época do episódio, nem tinha tamanha representação na bancada evangélica. Como vimos anteriormente, na Constituinte de 1987, só havia um representante. Mas, segundo Ari Oro¹⁴⁰, já no início da década passada, sua participação

¹³⁸ Grifo nosso.

¹³⁹ Celebração religiosa típica de religiões afro-brasileiras. Curta documentário produzido pelo Centro Feminista de Estudos e Assessoria, disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=msfywostupc>>. Acesso em: 10/05/2014 às 10h17.

¹⁴⁰ Oro faz uma interessante análise da forma de mobilização política da Igreja Universal, e contrasta com modelos de outras igrejas pentecostais, concluindo ser a IURD a menos democrática, mas a de maior sucesso eleitoral. Na IURD, não há prévias para escolha dos candidatos e exerce-se pressão sobre o voto dos fiéis (sendo a candidatura oficializada pela Igreja). No artigo intitulado: *A política da Igreja Universal e seus reflexos nos campos religioso e político brasileiros*. RBCS, Vol. 18, n.º 53, outubro/2003.

creceu consideravelmente: “Nas eleições de 2002, a Igreja Universal elegeu dezesseis deputados federais, vinculados à própria igreja, e dezenove deputados estaduais, representantes de dez Estados da federação.” (ORO, 2003, p. 54). E, para comprovar o poderio político desta denominação, em 2005 criou seu próprio partido, o PRB (Partido Republicano Brasileiro).

Esta mesma denominação evangélica coleciona um histórico de discriminação e intolerância religiosa, desta vez, não direcionada à Igreja Católica, mas sim às religiões minoritárias de matriz afro-brasileira. A pesquisadora Stela Guedes Caputo estudou durante duas décadas a relação da escola pública (na baixada fluminense) com crianças do Candomblé, que resultou em sua obra *Educação nos terreiros* (2012). Caputo acompanhou o crescimento de duas crianças que tiveram na infância uma experiência trágica de discriminação¹⁴¹. Tiveram seus rostos estampados na capa da *Folha Universal*, uma publicação da Igreja, cujo título era: “Os filhos do demônio”. Na foto, as crianças trajavam vestes cerimoniais do Candomblé. Esta demonização das religiões de matrizes africanas é uma prática corrente em não poucas igrejas neopentecostais. Caputo registrou em sua obra testemunhos de crianças de um terreiro que foram discriminadas, também em sala de aula, numa escola pública:

Ela (professora) disse que minha religião é coisa do diabo e, por isso, eu era filho do demônio. (Ricardo) [...] muitos professores e colegas me chamam de macumbeira e eu não gosto. Digo que sou católica. (Joyce). (2012, p. 28).

A prática de demonização não se restringe apenas às outras religiões, mas ao próprio espectro político. E, para o devido exorcismo de uma esfera política demoníaca, far-se-á necessária a mobilização da Igreja para eleger representantes de Deus, guardiães de uma moral irrepreensível, capaz de rechaçar o mal que habita o Congresso. Assim, somente com “homens de Deus” no Congresso, escolhidos pelo povo de Deus, pode-se construir uma nação justa e ética.

A intolerância religiosa transvestida de liberdade religiosa, defendida a todo custo pelos pentecostais e neopentecostais, transcende a disputa no campo privado do imaginário religioso, e extrapola para a esfera político-partidária, o jogo de imposições das convicções

¹⁴¹ Historicamente, o Estado também foi discriminador das religiões afro-brasileiras. Até 1940 a polícia e o judiciário reprimiam severamente os cultos e ritos, enquadrando-os nos crimes de feitiçaria, curandeirismo e charlatanismo (MARIANO, 2011, p. 246).

religiosas, mediante projetos de leis que contradizem a neutralidade estatal em termos religiosos. Outro exemplo bem atual é a tramitação (em 28 de maio de 2014) do projeto de lei proposto pela vereadora em Curitiba Carla Pimentel (Partido Social Cristão), que sugere a leitura da bíblia nas escolas públicas e privadas na capital paranaense. Para a vereadora, a intencionalidade da prática é científica e não religiosa:

[...] A bíblia é o livro mais traduzido, mais lido, mais comprado, mais memorizado e o mais perseguido em toda a história. A minha intenção com a lei é que o livro seja usado para a pesquisa, já que é rico em informações científicas, culturais e arqueológicas. Incentivar a leitura vai contribuir para a formação de cidadãos de bem e, no futuro, construir uma sociedade mais justa.¹⁴²

Com semelhante desejo de tornar a bíblia conteúdo pedagógico das escolas públicas, o deputado estadual Kennedy Nunes (PSD/SC) apresentou projeto de lei para que seja financiada, pelo Estado de Santa Catarina, a produção e distribuição de um “kit bíblia”, a ser entregue nas escolas públicas para crianças de 6 a 12 anos. O deputado, filho de missionários da Igreja Assembleia de Deus, assegurou que o kit abrangerá todas as religiões, entretanto, fazem parte do kit apenas duas bíblias, sendo uma protestante e outra católica¹⁴³, não contemplando o Corão ou a Torá, por exemplo. Para Kennedy, se é aceitável a discussão de gênero na escola, então se pode debater religião também, e diz que uma pessoa sem religião é um androide.¹⁴⁴ Mais uma vez se configura anticonstitucional tal projeto, já que é vedado ao Estado subsidiar programas e interesses religiosos. Mesmo que fosse distribuído um kit com todos os livros sagrados, ainda assim, seria violado o direito civil de consciência, e não filiação, no caso de ateus e agnósticos.

O paradoxo que se põe à mesa é de que os evangélicos defendem (ao menos no plano discursivo) um Estado laico e também a liberdade religiosa. Os evangélicos, constituindo-se um ator político novo, porém com muito poderio, desde sua entrada na área política defendem a liberdade religiosa, como observa Mariano, ao analisar o texto encaminhado a José Sarney por um grupo de parlamentares evangélicos em 1985:

¹⁴² Fonte: <<http://www.bandab.com.br/jornalismo/vereadora-propoe-leitura-biblia-escolas-curitiba>>. Acesso em: 02/06/2014 às 16h56.

¹⁴³ No movimento da Contra Reforma, a Igreja Católica acrescentou ao cânon bíblico mais sete livros, que não fazem parte da bíblia protestante, sendo: Tobias; Judite; Sabedoria de Salomão; Eclesiástico; Baruke; 1 e 2 Macabeus.

¹⁴⁴ Fonte: <<http://anoticia.clicrbs.com.br/sc/politica/noticia/2014/04/kennedy-nunes-se-defende-de-criticas-sobre-kit-biblico-pelas-redes-sociais-4472264.html>>. Acesso em: 02/06/2014 às 20h10.

Somos pela existência de um Estado leigo. Preconizamos um tratamento equânime, da parte do Estado, para todos, os credos e confissões religiosas. Abominamos quais tipos de privilégios. Não os queremos para nós nem os aceitamos quando oferecendo a outros. Paradoxalmente, ao mesmo tempo, considerava fundamental que a autoridade governamental esteja submissa à autoridade divina. (2011, p. 50).

A distribuição de um kit bíblico para estudantes do Estado, a leitura da bíblia nas escolas públicas; a demonização de religiões minoritárias, a discriminação a grupos ateus, agnósticos e de opções sexuais díspares de uma moralidade cristã pretendida pelos evangélicos, são práticas que parecem destoar mesmo da concepção dos princípios democráticos de liberdade religiosa e de consciência numa sociedade que se pretende multicultural e plurirreligiosa.

Este apanhado de exemplos tem a finalidade de demonstrar a força política atual dos evangélicos, sobretudo, os pentecostais. E, por conseguinte, como se dá o modo de intervenção religiosa nas instituições públicas, especialmente na escola. A insistência na oferta do ensino religioso, ou práticas como a leitura da bíblia em sala de aula, não é uma prerrogativa única e exclusiva dos católicos, ao contrário, têm sido os parlamentares evangélicos que vêm propondo vários projetos de lei no sentido de inserir religiosidade nas salas de aula. O que nos sugere pensar que a escola, bem como outras instituições públicas, são alvos de disputa pelas entidades religiosas, seja católica, evangélica, ou ainda outra força que poderá surgir futuramente. E, nesta arena de disputa, procura-se a ampliação de representatividade e, em nenhum momento, o estabelecimento da laicidade da escola ou dos serviços sociais financiados pelo Estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que, ao selecionar a modalidade de educação não formal, a pesquisa tem o mérito de ampliar o debate da laicidade da educação, não ficando restrita só ao sistema convencional da escola pública, mas possibilitando a verificação de outro campo estratégico usado pelas instituições religiosas, para a prática de proselitismo religioso. O mapeamento da rede de serviços socioassistenciais da Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social constatou que as instituições católicas são uma agência de vanguarda na oferta de serviços sociais, em consonância com o resultado da pesquisa bibliográfica. No programa analisado, as ONGs religiosas (198) correspondem a 52% do total (378). Destes 52% de instituições religiosas, os católicos representam 76%, e os evangélicos, 13%. Estes números corroboram a representatividade destas religiões no Brasil, que apontam serem estas duas vertentes do cristianismo as que têm o maior número de fiéis.

A pesquisa revelou, ainda, um terceiro dado que confirma este quadro de hegemonia representativa. A criação de novas entidades do terceiro setor é marcada pela superioridade numérica das ONGs religiosas. Entre as pesquisas da FASFIL/IBGE de 2006 a 2010, foram criadas mais de 11.000 entidades do grupo religião, sendo mais que o dobro de todas as outras categorias juntas. Todos estes dados reunidos nos sugerem afirmar que é ingênuo pensar que a discussão da laicidade da educação em nosso país deva enfatizar somente a modalidade de educação formal. Se há registros e pesquisas que nos informam de proselitismo religioso, e discriminação em escolas públicas espalhadas Brasil afora, também é preciso pensar que há outra esfera educacional público-privada, na qual as instituições religiosas investem para difusão de interesses religiosos/ideológicos. E sem esquecer que estas entidades têm como parceiro financiador de seus projetos educacionais o mesmo que financia e regulamenta a modalidade de educação formal, o Estado. Onde há, também, sua permissão de intervenção através da disciplina de ensino religioso.

Sem dúvida, a pesquisa levanta questões que precisam ser aprofundadas e podem ajudar a analisar de forma mais complexa o papel das “igrejas” na política sociais e educacionais do Brasil. Entendemos que a pesquisa confirmou a importância de pensar a modalidade de educação não formal como um novo campo a ser explorado para o debate da

laicidade do Estado, de suas instituições e de suas políticas. A análise das duas instituições mostrou, através da observação das entrevistas realizadas com educadores, coordenadores pedagógicos, usuários, que existe a prática de proselitismo religioso para com as crianças e adolescentes dos projetos educacionais financiados pelo poder público (SMADS). Tanto a instituição católica quanto a evangélica se apropriam da parceria como *locus* missionário para propagação de suas crenças e doutrinas.

Constatou-se a participação das crianças e adolescentes em festas religiosas, por meio de: apresentações (inclusive dentro de templo religioso); excursões para templos; escola bíblica de férias; curso preparatório de batismo; aulas de ensino religioso; apresentações em corais, etc. Se, por um lado, as instituições religiosas fazem livremente o proselitismo neste convênio com o Estado, este, por sua vez, não tem regulamentado nada em relação a esta prática. Não foi possível visualizar nenhuma diretriz normativa quanto ao caráter laico do serviço social operado por meio de convênio público-privado, tanto em âmbito local quanto nacional.

O estabelecimento de uma educação laica não parece ser um alvo facilmente atingido, alguns impasses foram detectados na pesquisa, e passamos a resgatar.

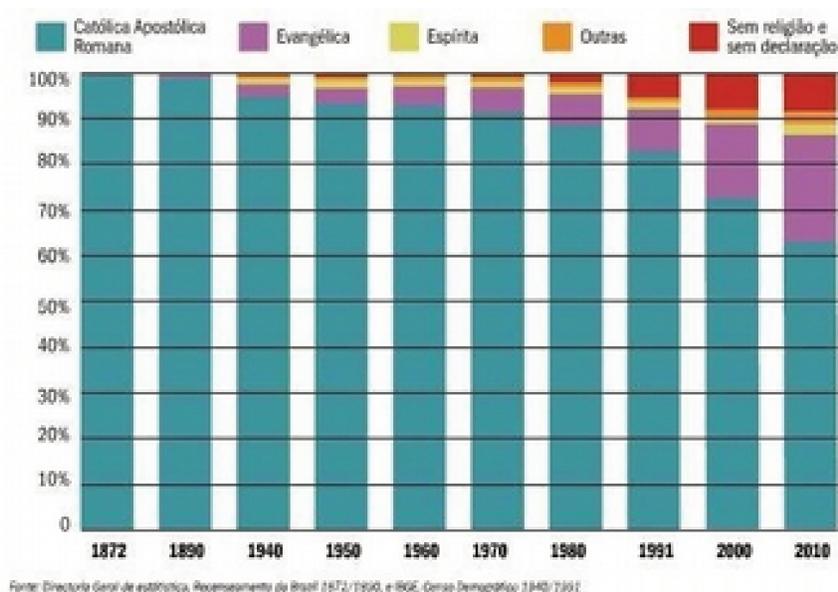
O impasse jurídico – As expressões: laicidade do Estado ou Estado laico inexistem em qualquer parte da constituição, o que temos juridicamente é um regime de colaboração; no art. 19, a Constituição Federal de 1988 reza que é vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios: estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los ou embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependências ou aliança. Em outras palavras, o Estado não pode abrir igrejas ou promover cultos, não pode financiar instituições religiosas, mas também não pode cercear o direito destas, nem reprimir suas manifestações religiosas. Até aqui, configura-se o princípio de laicidade/neutralidade. Mas a parte final do artigo reza: ressalvada, na forma de lei, a colaboração de interesse público. Esta parte final do artigo é emblemática, não há esclarecimento a que se refere a “colaboração de interesse público”. Se considerarmos a Constituição Federal de 1967, ela dirá que esta colaboração é notadamente nos setores educacional, assistencial e hospitalar. Deste modo, o Estado financia entidades religiosas, como no caso das que pesquisamos. O simples fato de exigir a abertura de um CNPJ e a constituição de uma ONG à parte das igrejas não desconfigura este subvencionamento.

Tratando-se de proselitismo neste convênio de caráter público, as ONGs não sofrem qualquer fiscalização, não há qualquer mecanismo de controle. Assim, paradoxalmente, elas recebem dinheiro público para manutenção e difusão de suas crenças.

Este é um grande entrave que parece sugerir uma anomalia constitucional. O mesmo artigo que proíbe o subvencionamento do Estado às igrejas é o mesmo que permite exceções caso haja interesse público. E qual o valor semântico deste “público”? É o Estado ou a sociedade? Este arranjo no texto jurídico é o atestado de aceitação da dependência estatal pelas organizações religiosas no atendimento dos serviços sociais? Nossa impressão é que sim. E é importante notar que este regime de colaboração se dá em muitos países. Segundo Weninger, a maioria dos 27 países da União Europeia segue este modelo (2007, p. 88).

O impasse da maioria – Durante 400 anos o catolicismo foi religião oficial deste país, e, mesmo após a ruptura jurídica com o Estado em 1891, ele jamais deixou de exercer seu poder de intervenção na sociedade e no próprio Estado, como quisemos mostrar no capítulo 1. Sua hegemonia, ainda que ameaçada década após década, permanece preservada:

Gráfico 1. Grupos Religiosos no Brasil



Esta não é uma particularidade brasileira, os católicos ainda são maioria na região: Argentina, (92%); Bolívia (95%); Chile (89%); Paraguai (90%); Venezuela (96%); Colômbia (82%); Equador (94%); Peru (88%). (ORO; URETA, 2007). E, não obstante, representam a maioria também na Europa Ocidental: França (74%); Áustria (73,6%); Portugal (84,6%); Espanha (76%); Itália (87,8%) (WENINGER, 2007).

Diante do fato de os cristãos constituírem a maioria da população brasileira, repousa o fato da naturalização dos valores morais do cristianismo pela sociedade brasileira. A pesquisa revelou que, no calor do pós-modernismo e a crise dos valores morais, advindos da ética hedonista, da apreciação dos direitos individuais, dos avanços científicos, tecnológicos e genéticos, ainda assim, há uma busca e receptividade do padrão moral cristão. Tanto foi observado pelas entrevistas com os pais das crianças e adolescentes, quanto na análise do modo de intervenção política dos cristãos evangélicos e católicos, especialmente pelo poder legislativo.

O problema da dessacralização – Na década de 1960, houve uma profusão de sociólogos da religião que sustentaram a “teoria da secularização”. Em linhas gerais, esta teoria, que tem sua ideia central no período iluminista, afirmava que: “[...] o processo de modernização leva, necessariamente, a um declínio da religião, tanto na sociedade quanto na mentalidade das pessoas” (BERGER, 2000, p. 10). Esta definição é de Peter Berger, um dos mais eminentes defensores da teoria, que reviu seu posicionamento e passou a defender que é falsa a ideia de que modernização e secularização são fenômenos interdependentes (*op. cit.*, p. 12).

Peter Berger pontua que há sim um enfraquecimento de algumas instituições religiosas, mas a perda de poder e influência destas denominações não equivale a dizer que há secularização no nível da consciência individual, pois crenças e práticas religiosas, antigas ou novas, permanecem na vida das pessoas. E, mesmo no campo institucional, se existe o declínio de uma determinada instituição, há o aparecimento de outra nova. Um exemplo são os EUA, onde houve uma redução da representatividade protestante, mas em seu lugar floresceu com intensidade o movimento evangelical. A relação entre secularização e modernidade também resulta em efeito contrário. Religiosos que resistiram ao imperativo desta associação têm basicamente dois caminhos a seguir: a) combater o inimigo chamado modernidade sempre que possível, através de uma revolução religiosa,

cujo objetivo é tentar dominar uma sociedade como um todo, e tornar-se obrigatória uma religião contramoderna a todos; b) sujeitar-se à modernidade, adapta-se a ela, e criar subculturas religiosas destinadas a evitar a influência da sociedade circundante. O sociólogo, em relação ao primeiro caminho, rechaça tal possibilidade, tal como foi frustrada a tentativa de Franco na Espanha. E, quanto ao segundo, de igual modo, toda tentativa de se estabelecer experimentos de uma religião secularizada e adaptada à modernidade fracassou. O que ocorreu, de fato, foi que as instituições religiosas sobreviveram e até se dinamizaram, na medida em que não se adaptaram às supostas exigências do mundo secularizado (*op. cit.*, p. 11).

Outro fator importante é o efeito da secularização, que parece ser antagônico ao seu objetivo. Na medida em que se pretendeu secularizar as sociedades modernas através da separação de Igreja e Estado, foi desmontado o monopólio de uma instituição religiosa majoritária, no caso brasileiro, a Igreja Católica, e sob os princípios liberais de liberdade religiosa e proteção do pluralismo religioso, criou-se um espaço neutro de disputas. E este processo acentuou “[...] o acirramento da concorrência religiosa. [...] Isto é, novos grupos religiosos puderam ingressar no país, e assim, disputar e conquistar novos espaços na sociedade, adquirir legitimidade social e consolidar sua presença institucional.” (MARIANO, 2003, p. 112).

Para finalizar, esta pesquisa procurou mostrar este movimento: se há enfraquecimento de uma instituição (católica), há o florescimento de outra (os evangélicos). Estes últimos, com maior representação política (parlamentares, governantes). Os primeiros com herança histórica, forte curral eleitoral e *lobby* político. Ambos na luta por ampliar seus espaços de representação e intervenção pública, onde a laicidade da educação não é de longe uma meta a ser atingida. E, certamente, seus projetos educativos financiados pelo Estado garantem esta possibilidade de ampliação representativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Marcelo P. O processo econômico (1930-1964). *In: História do Brasil nação: 1808-2010*. v. 4. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

AFONSO, Almerindo J. Sociologia da educação não formal: reatualizar um objeto ou construir uma nova problemática? *In: ESTEVES, Antonio J.; STOER, Stephen R. (Org.). A sociologia na escola*. Porto: Afrontamento, 1989.

ALVES, Marcio M. **A igreja e a política no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1979.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. *In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARANHA, Maria L. A. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

ARROYO, Millán. La fuerza de la religión y la secularización en Europa. **Iglesia Viva**, n. 24, p. 99-106. Disponível em: <www.iglesiaviva.org>. Acesso em: 01 jul. 2014.

BAUBERÓT, J. **Aucune laïcité n'est absolue**. 2012. Disponível em: <www.huffingtonpost.fr/jean-bauberot/laicite-francaise-quelques-aspects_b_2117881.html>. Acesso em: jun. 2014.

BERGER, Peter. **O dossel sagrado: elementos para uma teoria sociológica da religião**. São Paulo: Paulinas, 1985.

_____. A dessecularização do Mundo. **Religião e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 9-24, 2000.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade: por uma teoria geral da política**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BREMBECK, Cole; GRANDSTAFF, Marvin. **Non-Formal Education as an alternative to schooling**. Program of Studies in Non-Formal Education Discussion. Papers numbers 4. Michigan State University, 1974.

BURITY, Joanildo A. Religião e política na fronteira: desinstitucionalização e deslocamento numa relação historicamente polêmica. **Revista de Estudos da Religião**, São Paulo, n. 4, p. 27-45, nov. 2008.

_____. Religião, política e cultura. **Tempo Social**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 84-113, nov. 2008.

CAIRNS, Earle E. **O cristianismo através dos séculos: uma história da igreja cristã**. São Paulo: Vida Nova, 1995.

CÂNDIDO, Viviane C. **O Ensino religioso em suas fontes: uma contribuição para a epistemologia do ER.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Nove de Julho, São Paulo, 2004.

CAPUTO, Stela G. **Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças do candomblé.** Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CARDOSO, Ruth. Fortalecimento da sociedade civil. *In:* IOSCHPE, Evelyn (Org.). **3º Setor e desenvolvimento social sustentado.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

CARRIÃO, Vanessa; DINIZ, Débora; LIONÇO, Tatiana. **Laicidade e ensino religioso no Brasil.** Brasília: UNB, 2010.

CARVALHO, Carlos H.; NETO, Wenceslau G. Educação, religião e república: repercussões dos debates entre católicos e republicanos no triângulo mineiro (1892-1931). **História da educação/UFPelotas**, Pelotas, n.19, p. 59-88, abr. 2006.

CAVALIERE, Ana Maria. O mal-estar do ensino religioso nas escolas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 303-332, maio/ago. 2007.

COOMBS, Philip H. **A crise mundial da educação.** São Paulo: Perspectiva, 1986.

CUNHA, Luiz A. **Educação, estado e democracia no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Ensino religioso nas escolas públicas: a propósito de um seminário internacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1235-1256, set./dez. 2006.

_____. Sintonia oscilante: religião, moral e civismo no Brasil – 1931/1997. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 131, maio/ago. 2007.

_____. A educação na concordata Brasil – Vaticano. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 263-280, jan./abr. 2009.

_____. O sistema nacional de educação e o ensino religioso na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 925-941, jul./set. 2013.

CUNHA, Luiz A; FERNANDES, Vânia. Um acordo insólito: ensino religioso sem ônus para o poder público na primeira LDB. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 949-964, out./dez. 2012.

CURY, Carlos J. **Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais.** São Paulo: Cortez, 1988.

DALLARI, Dalmo de A. **Elementos de Teoria Geral do Estado.** 30. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

- DIAS, Reginaldo B. A história da ação popular nas memórias de Hebert de Souza. **Diálogos, DHI/PPH/UEM**, v. 11, n. 3, p. 163-198, 2007.
- DOMINGOS, Marília F. Neto. Ensino Religioso e Estado Laico: uma lição de tolerância. **Revista de Estudos da religião**, São Paulo, p. 45-70, set. 2009.
- DRAIBE, Sonia M. O neoliberalismo e as políticas sociais. **Revista USP**, São Paulo, n. 17, p. 26-48, 1993.
- DREHER, Martin H. **Bíblia suas leituras e interpretações na historia do cristianismo**. São Leopoldo: Sinodal, 2006.
- DUARTE, Cícero. **Organizações religiosas, ongs e terceiro setor**. 2011. Disponível em: <<http://direitoparaigrejas.blogspot.com.br/2011/04/organizacoes-religiosas-ongs-e-terceiro.html>>. Acesso em: jul. 2014.
- FAUSTO, Boris. **História concisa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2002.
- FÁVERO, Osmar. **Movimento de educação de base**. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.
- FERNANDES, Rubem C. O que é o terceiro setor? *In*: IOSCHPE, Evelyn (Org.). **3º Setor e desenvolvimento social sustentado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FERREIRA, Aurélio B. H. **Dicionário da língua portuguesa**. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.
- FILHO, João C. P. A república e a educação no Brasil: primeira república (1889-1930). *In*: **História da educação**, 3. ed. PROGRAD/UNESP: Santa Clara, 2005.
- FISCHMANN, Roseli. **Estado Laico**. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 2008.
- _____. A proposta de concordata com a santa sé e o debate na câmara federal. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 563-583, maio/ago. 2009.
- FREI BETTO. **O que é comunidade eclesial de base?** São Paulo: Brasiliense, 1985.
- FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1933.
- GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1999.
- GARCIA, Valéria A. **A educação não-formal como acontecimento**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2009.

GOHN, Maria da G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas as escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

_____. **Os sem-terra, ongs e cidadania**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Mídia, terceiro setor e MST: impacto sobre o futuro das cidades e do campo**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. 10. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

GOMES, Angela C. **História do Brasil nação: 1808-2010**. v. 4. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

GORGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação**. Campinas: Autores Associados, 2011.

GUIRALDELLI JR., Paulo. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

HABERMAS, Jurgen. **L'espace public**. Paris: Payot, 1978.

HILSDORF, M. L. S. **Pensando a educação nos tempos modernos**. São Paulo: EDUSP, 1998.

HOBBSAWN, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

INTROVIGNE, Massimo. Intolerância e discriminação contra os cristãos: as cinco maiores ameaças do século XXI. *In*: FILHO, Ives; NOBRE, Milton (Org.). **O Estado laico e a liberdade religiosa**. São Paulo: LT'r, 2011.

IOKOI, Zilda G. **Igreja e camponeses: teologia da libertação e movimentos sociais no campo**. São Paulo: Hucitec, 1996.

LACERDA, Gustavo B. **Laicidade(s) e República(s): as liberdades face à religião e ao estado**. XXXIII encontro ANPOCS, GT 39, Teoria Política, Caxambu, out. 2009.

LANDIM, Leilah. **A invenção das ONGS: do serviço invisível ao trabalho à profissão invisível**. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1993.

LIMA, Daniela F. C. F. O homem formado pelo Ratio Studiorum. *In*: CRESSONI, F. (Org). **Educação, sociedade e cultura na América portuguesa: estudos sobre a presença jesuítica**. Curitiba: CRV, 2012.

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

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

LUI, Janayna A. Entre crentes e pagãos. Ensino religioso em São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, p. 333-349, maio/ago. 2007.

LUTERO, Martinho. **Obras selecionadas**. v. 5. São Leopoldo: Comissão Interluterana de Literatura, 1995.

LUZURIAGA, L. **História da educação pública**. São Paulo: Nacional, 1959.

MACHADO, Aline M. B. O percurso histórico das ONG's no Brasil: perspectivas e desafios no campo da educação popular. *In: IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e educação no Brasil"*. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

MANACORDA, Mario A. **História da educação: da Antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 1989.

MARIANO, Ricardo. Efeitos da secularização do Estado, do pluralismo e do mercado religioso sobre as igrejas pentecostais. **Civitas**, v. 3, n. 1, jun. 2003.

_____. Crescimento pentecostal no Brasil: fatores internos. **Rever**, São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2008.

_____. Laicidade à brasileira: católicos, pentecostais e laicos na esfera pública. **Civitas**, v. 11, n. 2, p. 238, maio/ago. 2011.

MARIANO, Ricardo; PIEURCCI, Antônio F. O envolvimento dos pentecostais na eleição de Collor. *In: PIERUCCI, Antônio F.; PRANDI, Reginaldo. A realidade social das religiões no Brasil*. São Paulo: Hucitec, 1996.

MENDONÇA, Antonio Gouvêa. **Protestantes, pentecostais & ecumênicos**. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2008.

MIRANDA, Jorge. Estado, liberdade religiosa e laicidade. *In: FILHO, Ives; NOBRE, Milton (Org.). O Estado laico e a liberdade religiosa*. São Paulo: LT'r, 2011.

MIRANDA, Margarida. **O código pedagógico dos jesuítas: Ratio Studiorum da Companhia de Jesus, regime escolar e curriculum de estudos**. Lisboa: Esfera do Caos Editores, 2009.

MONROE, Paul. **História da educação**. São Paulo: Nacional, 1977.

MONTAÑO, Carlos. Novas configurações do público e do privado no contexto capitalista atual: o papel político-ideológico do “terceiro setor”. *In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (Org.). Público e privado na educação: novos elementos para o debate.* São Paulo: Xamã, 2008.

_____. **Terceiro Setor e a questão social:** crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2002.

MONTERO, Paula. Religião, pluralismo e esfera pública no Brasil. **Novos Estudos**, CEBRAP, São Paulo, n. 74, p. 47-65, 2006.

MORAES, Rafael J. S. A igreja católica e o estado laico. *In: FILHO, Ives; NOBRE, Milton (Org.). O Estado laico e a liberdade religiosa.* São Paulo: LT’r, 2011.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?** São Paulo: SENAC, 2001.

NETO, Antônio J. M. Igreja católica e os movimentos sociais do campo: a teologia da libertação e o movimento dos trabalhadores rurais sem terra. **Caderno SRH**, Salvador, v. 20, n. 50, p. 331-341, maio/ago. 2007.

NEVES, José L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisa em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-5, 2º semestre/1996.

NUNES, R. A. C. **História da educação no Renascimento.** São Paulo: EPU, 1980.

OLIVEIRA, Marcos M. As origens da educação no Brasil: da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p. 945-958, out./dez. 2004.

ORO, Ari P. A política da Igreja Universal e seus reflexos nos campos religioso e político brasileiros. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 18, n. 53, p. 53-69, set. 2003.

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

PARK, Margareth; FERNANDES, Renata S.; CARNICEL, Amarildo. **Palavras-chave em educação não formal.** Campinas: Setembro/Unicamp/CMU, 2007.

PEREIRA, L. C. B.; GRAU, N. (Org.) **Reforma do Estado para a cidadania:** a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional. São Paulo: Editora 34, 1998.

PEREIRA, Rodrigo M. **Terceiro Setor e religião:** caridade, ética e direito na construção da cidadania. Curitiba: Juriá, 2011.

PIERUCCI, Antônio F.; PRANDI, Reginaldo. **A realidade social das religiões no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1996.

PILETTI, Nelson. **História da educação no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2006.

PORTIER, Philippe. A regulação estatal da crença nos países da Europa Ocidental. **Religião e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 2, p. 11-22, 2011.

PRADO JR., Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo, Editora Brasiliense, 1965.

RANQUETAT JR., Cesar A. Laicidade, laicismo e secularização: definindo e esclarecendo conceitos. **Revista Tempo da Ciência**, Cascavel, v. 15, n. 30, p. 59-72, 2º semestre/2008.

RAPOSO, Maria C. B. **Movimento de educação de base: discurso e prática (1961-1967)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação, FGV, Rio de Janeiro, 1982.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da filosofia: do humanismo a Kant**. v. 2. São Paulo: Paulus, 2007.

REILY, Duncan A. **Momentos decisivos do metodismo**. Disponível em: <<http://www.metodista.org.br/john-wesley>>. Acesso em: maio 2014.

REIS FILHO, Casemiro. **Educação e a ilusão liberal: as origens da educação pública paulista**. Campinas: Autores Associados, 1995.

RHONHEIMER, Martin. Democracia moderna, estado laico e missão espiritual da igreja. *In*: FILHO, Ives; NOBRE, Milton (Org.). **O Estado laico e a liberdade religiosa**. São Paulo: LT'r, 2011.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da educação no Brasil (1930-1932)**. Petrópolis: Vozes 1978.

ROMANO, Roberto. **Brasil: Igreja contra Estado**. São Paulo: Kairós, 1979.

SANTOS, Fabrício L. A expulsão dos jesuítas da Bahia: Aspectos econômicos. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 28, n. 55, p. 171-195, 2008.

SANTOS, Wanderley G. dos. **Cidadania e justiça: a política social na ordem brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1987.

SCHMITZ, Egígio. **Os jesuítas e a educação: a filosofia educacional da companhia de Jesus**. São Leopoldo: Unisinos, 1994.

SILVA, Alan C. **Laicidade versus confessionalismo na escola pública**: um estudo em Nova Iguaçu (RJ). Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.

SORIANO, Aldir G. **Liberdade religiosa no direito constitucional e internacional**. São Paulo: Juarez de Oliveira, 2002.

SOUZA, Silvana A. Trabalho voluntário e responsabilidade social da empresa na educação: uma questão de boa vontade? *In*: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (Org.). **Público e privado na educação**: novos elementos para o debate. São Paulo, 2008.

SZAZI, Eduardo. **Terceiro Setor: regulação social no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Peirópolis, 2006.

THOMPSON, A. A. Do compromisso a eficiência: os caminhos do terceiro setor na América Latina. *In*: IOSCHPE, Evelyn (Org.). **3º Setor e desenvolvimento social sustentado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

TORRES, Carlos A. **A política da educação não-formal na América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TRILLA, Jaume; GHANEM, Elie. **Educação Formal e Não Formal**. São Paulo: Summus, 2008 (Coleção Pontos e Contrapontos – Org. Valéria Arantes).

VIEIRA, Sofia L. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007.

WENINGER, Michael H. **Uma Europa sem Deus?** A União Europeia e o diálogo com religiões, igrejas e comunidades confessionais. Lisboa: Edições 70, 2007.

WOOD, Ellen M. **Democracia contra capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2011.

XIMENES, Salomão Barros. O ensino religioso nas escolas públicas brasileiras. *In*: RANIERI, Nina B. S. (Org.). **Direito à educação**: aspectos constitucionais. São Paulo: Edusp, 2009.

LEGISLAÇÃO

BRASIL, Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade N. 4479**. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/geral/verPdfPaginado.asp?id=635016&tipo=TP&descricao=ADI%2F4439>>. Acesso em: dez. 2013.

_____. **Código Civil.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10406.htm>. Acesso em: jan. 2014.

_____. **Constituição Imperial de 25 de Março de 1824.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao24.htm>. Acesso em: nov. 2013.

_____. **Constituição Republicana de 24 de Fevereiro de 1891.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao91.htm>. Acesso em: nov. 2013.

_____. **Constituição Republicana de 16 de Julho de 1934.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm>. Acesso em: nov. 2013.

_____. **Constituição Republicana de 10 de Novembro de 1937.** Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Constitui%C3%A7%C3%A3o_brasileira_de_1937>. Acesso em: nov. 2013.

_____. **Constituição Republicana de 18 de Setembro de 1946.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao46.htm>. Acesso em: dez. 2013.

_____. **Constituição Republicana Federativa de 24 de Janeiro de 1967.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao67.htm>. Acesso em: dez. 2013.

_____. **Constituição Federal de 05 de Outubro de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: dez. 2013.

_____. **Decreto 7.107 de 11 de Fevereiro de 2010 – Acordo Brasil-Vaticano.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7107.htm>. Acesso em: dez. 2013.

_____. **Decreto 19.941, de 30 de maio de 1931.** Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19941-30-abril-1931-518529-norma-pe.html>>. Acesso em: dez. 2012.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação N. 9.394/96.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: dez. 2013.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Emenda N. 9575/97.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19475.htm>. Acesso em: dez. 2013.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Lei Orgânica de Assistência Social,** nº 8.742, de 1993. Disponível em:

<<http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/secretaria-nacional-de-assistencia-social-snas/livros/loas-lei-organica-de-assistencia-social/loas-lei-organica-de-assistencia-social>>.

_____. Conselho Federal de Assistência Social. **Resolução nº 627**, de 2012. Sobre a retirada de símbolos religiosos das sedes do conselho. Disponível em: <www.cfess.org.br/arquivos/Res.Cfess.627-2012.pdf>.

GOVERNO DE SÃO PAULO. **Constituição Estadual de 05 de Outubro de 1989**. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/wp-content/uploads/2012/PME_Estadual/const_sp_1989.pdf>. Acesso em: dez. 2012.

_____. **Decreto nº 46802/2002**. Disponível em: <<http://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/164559/decreto-46802-02>>. Acesso em: 04 dez. 2013.

_____. **Lei nº 10.783**, de 2001. Disponível em: <<http://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/132260/lei-10783-01>>. Acesso em: dez. 2013.

_____. **Resolução nº.21/2002** da Secretaria Estadual de Educação. Disponível em: <<http://www.edulaica.net.br/artigo/178/legislacao/legislacao-estadual/sao-paulo/resolucao-see-2102/>>. Acesso em: dez. 2012.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. **Lei nº 13.153, de junho de 2001**. Dispõe sobre a política pública de atenções de assistência social, sem fins lucrativos, operada através de convênios no âmbito do Município de São Paulo. Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/sitemerenda/Anonimo/legislacao>>.

_____. **Decreto nº 8349 de 1969** <<http://www.edulaica.net.br/artigo/197/legislacao/legislacao-municipal/sao-paulo-sp-decreto/>>. Acesso em: dez. 2013.

_____. **Edital para seleção de convênio 043/SMADS/2013**. Disponível em: <www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/assistencia_social/arquivos/edital/smads/2014/2014-043_edital.pdf>. Acesso em: abr. 2014.

_____. **Lei nº 13.153, de 2001**. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/topicos/23403830/lei-n-13153-de-22-de-junho-de-2001-do-municipio-de-sao-paulo>>.

_____. **Lei nº 14.181, de 2006**. Disponível em: <<http://cm-sao-paulo.jusbrasil.com.br/legislacao/804888/lei-14181-06?ref=home>>. Acesso em: dez. 2013.

_____. **Portaria 46/2010**. Tipificação da rede socioassistencial do município de São Paulo e regulação de parceria operada por meio de convênios. Disponível em: <www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/assistencia_social/>.

_____. **Portaria 47/2010**. Custos dos serviços da rede socioassistencial operada por meio de _____ convênio. Disponível _____ em: <www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/assistencia_social/>.

DOCUMENTOS

BRASIL, Presidência da República. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. 1995.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Gerência do Cadastro Central de Empresas. **As fundações privadas e associações no Brasil**. 2010.

ANEXOS

Anexo 1 – Roteiro de Entrevistas (SMADS)

- 1) Qual objetivo do programa de convênios? Há quanto tempo existe?
- 2) Quais os critérios de seleção das instituições para firmar a parceria?
- 3) Quantas ONGs conveniadas há no bairro do Jabaquara?
- 4) Quais são as atividades que devem fazer parte do projeto pedagógico das ONGs?
- 5) Espera-se das ONGs que seja dado reforço escolar?
- 6) A SMADS exige alguma qualificação dos educadores?
- 7) Como é feito o fluxo e controle dos recursos financeiros?
- 8) Das ONGs do bairro, quantas são religiosas?
- 9) Qual é a religião que tem mais ONGs no programa?
- 10) A SMAD faz alguma restrição à prática de orações, celebração de páscoa, natal, apresentações dos alunos com musicais religiosos? Se sim, é feito algum tipo de fiscalização?
- 11) A SMAD tem ciência de algum caso de proselitismo nas ONGs religiosas? Se sim, como ela procede?
- 12) As famílias costumam preferir ONGs religiosas ou isso não faz diferença na escolha da ONG?

Anexo 2 – Roteiro de Entrevistas (Dirigentes das ONGs)

- 1) Quando a ONG foi criada e com qual objetivo?
- 2) Quais os critérios de admissão das crianças e adolescentes?
- 3) O CCA atende quantas crianças e adolescentes?
- 4) Desde quando possui convênio com a SMADS?
- 5) Que tipo de apoio é recebido pela SMADS?
 - a) Técnico;
 - b) Financeiro;
 - c) Pedagógico.
- 6) Qual a formação dos educadores? São contratados pela igreja?
- 7) A SMADS tem alguma diretriz sobre a prática de ensino ou práticas religiosas para com os alunos?
- 8) A ONG realiza estas práticas?
- 9) Qual a orientação da igreja (mantenedora) em relação à religiosidade das crianças?
Elas devem ser evangelizadas?
- 10) As crianças que entram no programa passam a frequentar a igreja?

Anexo 3 – Roteiro de Entrevistas (Educadores)

- 1) Há quanto tempo trabalha na ONG?
- 2) Que tipo de trabalho desenvolve na ONG?
- 3) Do que mais gosta e do que menos gosta na ONG?
- 4) Qual sua formação escolar?
- 5) Já fez cursos de capacitação? Pela ONG ou SMADS?
- 6) Prefere trabalhar com crianças ou adolescentes?
- 7) Pertence a alguma religião?
- 8) Sabia que a ONG era religiosa? Influenciou em sua decisão de trabalhar nela?
- 9) Participa de atividades religiosas (festas de natal; páscoa etc.) na ONG?

Anexo 4 – Roteiro de Entrevistas (Famílias e usuários)

- 1) Como você conheceu a ONG, e por que você a procurou?
- 2) A ONG tem ajudado a família? Se sim, como?
- 3) As crianças têm reforço escolar na ONG?
- 4) Você sabia que a ONG era religiosa? Isto influenciou na sua decisão?
- 5) A família tem alguma religião?
- 6) São batizados?
- 7) Quando tem apresentação de natal e páscoa, seu filho(a) participa?
- 8) O que a senhora acha se a ONG ensinar sobre religião, Jesus, etc., para as crianças?
- 9) Se tivesse a opção de escolher entre duas ONGs para matricular sua filha, uma sendo religiosa, e outra que não ensine nada sobre religião, qual escolheria?
- 10) O ensino de religião influencia o comportamento das crianças?